



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**EVALUACIÓN DE UN TALLER INTERCULTURAL SOBRE HABILIDADES PARA LA
VIDA EN LA PREVENCIÓN DE LA DESERCIÓN ESCOLAR:**

**UNA EXPERIENCIA REALIZADA EN EL COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO
DE HIDALGO, MUNICIPIO DE CARDONAL**

**INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD FORMATIVA
ACADÉMICO-PROFESIONAL**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA

LOURDES PAOLA VILLAFAÑA TREJO

TUTOR

DR. ALEJANDRO MÁRQUEZ JIMÉNEZ

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

México D.F. Ciudad Universitaria Octubre de 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

ÍNDICE.....	2
INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO I. DESERCIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	16
1.1 Tres acciones de política educativa que han impactado el desarrollo de la educación media superior en los últimos años	16
1.1.1 La creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior	16
1.1.2 La Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS)	17
1.1.3 La obligatoriedad de la educación media superior	19
1.2 Características y tendencias de la educación media superior en la última década.....	20
1.3 La deserción o abandono escolar en la educación media superior en México	27
1.4 Precisiones sobre el concepto de deserción escolar	30
1.5 Estrategias para enfrentar el problema de la deserción escolar	38
1.6 Reflexiones finales sobre el capítulo.....	40
CAPÍTULO II. ENFOQUES TEÓRICOS QUE FUNDAMENTARON EL DISEÑO Y OPERACIÓN DEL TALLER	43
2.1 Breve contextualización de la Educación Indígena en México	43
2.1.1 El acceso a la educación de la población indígena.....	50
2.2 Un acercamiento a la interculturalidad	56
2.2.1 Interculturalidad y educación	57
2.2.2 Experiencias en Educación Intercultural.....	64
2.3 Antecedentes del enfoque de Habilidades para la Vida.....	67
2.3.1 Fundamentos teóricos del enfoque de Habilidades para la Vida	68
2.3.2 Elementos que integran el enfoque de Habilidades para la Vida	75
2.3.3 Experiencias del programa <i>Habilidades para la Vida</i>	77
2.3.4 Métodos de aplicación.....	79
2.3.5 Experiencias del programa de habilidades la vida	80
CAPÍTULO III. CONTEXTO Y CARACTERÍSTICAS DE UN GRUPO INDÍGENA: LOS ÑAHÑÚ EN EL VALLE DEL MEZQUITAL, HIDALGO	83
3.1 Contexto y características de un grupo indígena.....	83
3.1.1 Significado del término otomí.....	83
3.1.2 Antecedentes históricos del pueblo Otomí.....	84

3.1.3 Los indígenas Ñahñu en el Valle del Mezquital, Hidalgo.....	87
3.1.4 Cardonal: cabecera municipal.....	93
3.1.5 Los jóvenes en el Valle del Mezquital	97
3.2 Oferta educativa en el Valle del mezquital	99
3.2.1 El Bachillerato en el Mezquital.....	99
3.2.2 Colegio de Bachilleres Plantel Cardonal.....	103
CAPÍTULO IV. UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA: TALLER JAMADI, HABILIDADES PARA LA VIDA.....	110
4.1 Una experiencia educativa: el Taller “Jamadi” de Habilidades para la Vida.....	110
4.1.1 Contextualización, diseño e implementación del taller	110
4.1.2 Modelo explicativo indígena	112
4.2 Propuesta del taller “Habilidades para la Vida”	115
4.2.1 Programa y planeación del taller	116
4.2.2 Temas centrales del taller “habilidades para la vida”	118
4.2.3 Descripción de la implementación y algunos de los resultados del Taller.....	121
CAPÍTULO V. METODOLOGIA PARA LA EVALUACIÓN DEL TALLER.....	131
CAPÍTULO VI. RESULTADOS DEL TALLER	137
6.1 Resultados de la implementación del taller: JAMADI	137
6.2 Resultados del taller a través de la opinión de los estudiantes	146
6.2.1 Análisis de entrevistas.....	146
DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES	153
BIBLIOGRAFÍA.....	160
ANEXOS	168
Guía de Entrevista. En caso de que continúen son sus estudios	168
Guía de Entrevista. En caso de no continuar con sus estudios	169
Cuestionario de seguimiento. 1ª etapa.....	170
Cuestionario de seguimiento. 2ª etapa.....	171

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es un informe académico por actividad formativa académico profesional que recoge la experiencia de la autora como participante de un taller llevado a cabo en un Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo, entre 2006 y 2008. Cabe destacar que el taller que constituye el objeto central de este trabajo surgió como parte de una investigación más amplia, “De joven a joven: Intervención intercultural para promover la salud mental de los adolescentes ñahñú”, desarrollada por el Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz. Este proyecto de investigación tenía la expectativa de brindar respuesta a la alta mortalidad por cirrosis hepática que se registraba en el centro del país y que se encuentra asociada con el excesivo consumo de alcohol, y la cual afectaba por igual a los grupos indígenas que habitan en dicha región.

En consecuencia, se planteaba la necesidad de crear un programa de intervención que permitiera promover la salud mental en los jóvenes indígenas de la región a quienes se percibía como un grupo de población vulnerable a padecer el problema descrito. En forma práctica para acercarse a los jóvenes bajo estas características, se tomó la decisión de establecer el vínculo considerando su situación de estudiantes, por lo cual, en el proyecto inicialmente se planteó dirigir la estrategia de intervención hacia jóvenes indígenas que estuvieran cursando estudios de nivel medio en escuelas de la región señalada.

En este sentido, se estableció la opción de trabajar con un grupo de jóvenes que estuvieran cursando sus estudios de nivel medio superior en el municipio de Cardonal, Estado de Hidalgo. Para ello, se decidió realizar un taller utilizando el enfoque de “habilidades para la vida”, el cual se consideraba que les brindaría herramientas para tener una vida saludable sin alcohol y desarrollar habilidades socio-afectivas, lo cual, también se consideraba que les permitiría adquirir conductas para evitar problemas, tales como: el embarazo temprano y el abandono escolar.

Considerando que los objetivos del proyecto de investigación y los correspondientes al taller fueron bastante amplios y diversos, cabe destacar que este informe académico se delimita solamente a abordar la problemática relacionada con el abandono escolar; si bien, la sistematización de esta experiencia de intervención educativa se contextualiza en el marco más amplio de ambas iniciativas (la investigación y el taller).

En consecuencia, los objetivos de este informe de actividades se centran en contextualizar el problema del abandono escolar que presentan los jóvenes en el nivel de bachillerato en la región,

la forma como se relacionaron las actividades del taller de “habilidades para la vida” con respecto a esta problemática, y finalmente, se realiza una evaluación que pretende observar el impacto que tuvo esta iniciativa en los jóvenes desde un punto de vista pedagógico.

La razón de considerar como tema central el problema de la deserción o abandono escolar que presentan los jóvenes indígenas y sobre quienes inicialmente se planteó el desarrollo del taller, parte de reconocer que el rezago educativo afecta en mayor medida a este grupo de población en términos generales y al hecho de asumir que la escolaridad juega un papel importante para mejorar las condiciones de vida de las personas y les permite asumir conductas que resultan más apropiadas para el cuidado de su propia salud. Por lo tanto, la importancia de sistematizar esta experiencia de intervención educativa a partir del desarrollo del taller de “habilidades para la vida”, descansa en la posibilidad de considerar sus resultados para mejorar la atención educativa que se brinda a los jóvenes indígenas que en definitiva son los que se perciben más propensos al abandono o deserción escolar. En este sentido, la búsqueda de estrategias que les permitan mantenerse en la escuela se percibe en función de contribuir a mejorar las expectativas y condiciones de vida que afrontan los jóvenes que conforman este grupo de población.

Antecedentes del problema

Durante las últimas décadas los sistemas educativos se han expandido en casi todo el mundo. Esto ha permitido que se logren importantes avances para asegurar el acceso universal a los niveles considerados como básicos en cada país. Aunque, los avances logrados en este sentido dependen del grado de desarrollo alcanzado por los países y de la magnitud de los recursos que asignan a sus respectivos sistemas educativos.

No obstante, como señala la UNESCO, aunque la escolarización ha progresado en todas las regiones del mundo, presentándose importantes disminuciones en las tasas de analfabetismo e importantes incrementos en la escolaridad promedio de la población, todavía persisten grandes desigualdades al respecto. En la actualidad 67 millones de niños no asisten a la primaria principalmente en países afectados por conflictos bélicos. (UNESCO, 2011). Asimismo, el crecimiento demográfico, la pobreza o la poca voluntad política de algunos gobiernos se constituyen en serios obstáculos para el avance educativo. De esta forma, aunque el avance de la educación es real, no siempre es homogéneo y persisten grandes disparidades dentro de cada región y de cada país.

Un problema que afecta el avance educativo de muchos países, es la incapacidad de mantener a miles de niños y jóvenes en el sistema escolar hasta que éstos hayan logrado adquirir los suficientes conocimientos, habilidades y destrezas que les permitan acceder a mejores condiciones de vida.

Desde hace tiempo se sabe que la repetición y el retraso escolar son fenómenos que anteceden a la deserción escolar, lo cual unido a los bajos niveles de aprendizaje que alcanzan los alumnos, son factores que inciden de manera muy desigual en las oportunidades de alcanzar el bienestar, principalmente entre los sectores más pobres. Con ello, se reproduce la desigualdad de oportunidades de una generación a la siguiente, permitiendo que factores de carácter adscriptivo graviten decisivamente en las posibilidades futuras de bienestar (Espíndola y León, 2002).

La deserción escolar genera elevados costos sociales y privados. Entre los costos sociales, se encuentra el que los países dispongan de una fuerza de trabajo menos competente y más difícil de calificar. Además, entre los costos de la deserción se cuenta la reproducción intergeneracional de las desigualdades sociales y de la pobreza y su impacto negativo en la integración social, lo que dificulta el fortalecimiento y la profundización de la democracia (Espíndola y León, 2002). Los costos privados se reflejan en las menores oportunidades laborales que tiene los individuos que abandonan tempranamente las instituciones educativas, antes de haber adquirido los conocimientos y destrezas suficientes para competir en mejores condiciones en el mercado laboral.

En el caso específico de México, el avance educativo que logran los diferentes sectores de la sociedad es todavía bastante heterogéneo, siendo los indígenas uno de los grupos sociales con mayor propensión tanto a la marginación social, como a la educativa. Usualmente este grupo de la población es considerado como el más vulnerable en términos educativos y el más propenso a padecer la deserción o abandono escolar. Lo cual tiende a perpetúa su permanencia en el circuito de la pobreza de generación en generación.

Los datos existentes muestran que los porcentajes de inasistencia al sistema escolar es mucho mayor para los indígenas que para otros grupos sociales (INEE, 2009). Considerando los grupos de edad normativos en los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y educación media superior, se percibe que los indígenas tienen una clara desventaja para mantenerse en el sistema escolar. Mientras que a los 5 años (tercer grado de preescolar), la no asistencia es de 7.5% para la población no indígena, para los indígenas es de 16.7%. En primaria (grupo de edad entre los 6 y los

11 años), donde se ha avanzado de manera importante hacia la universalización del acceso, los no indígenas no asisten en 2.7% mientras que este porcentaje es de 5.6% en el caso de los indígenas. En secundaria (grupo de edad entre los 12 y 14 años), los porcentajes respectivos son de 9.1% y 13.8%; y en educación media superior (grupo de edad entre 15 y 17 años), los valores correspondientes son de 35.6% y de 45.7% (INEE, 2009).

- **Contextualización del problema del abandono o deserción escolar en el municipio del Cardonal y el planteamiento de intervención**

Debido a los avances registrados en las últimas décadas, casi todos los niños y jóvenes en edad de asistir a la educación básica logran mantenerse en las instituciones educativas, por lo cual, los problemas de rezago y abandono han tendido a concentrarse principalmente en los niveles post-básicos de educación. Por ejemplo, en 2012, la educación media superior todavía registraba una tasa de deserción de 14.4% y una eficiencia terminal de apenas el 61.8% (SEP, 2012^a); lo cual indica que sólo seis de cada diez jóvenes logran concluir a tiempo este nivel de estudios.

Considerando que el paso de la secundaria a la educación media superior actualmente constituye el parteaguas en las oportunidades educativas que tienen los diversos grupos de población y que los indígenas son los más afectados por el rezago y abandono escolar, el presente trabajo centra específicamente su atención en este grupo de población. Es decir, está orientado a evaluar la incidencia que tuvo un taller intercultural de habilidades para la vida para evitar la deserción escolar de un grupo de estudiantes que se caracterizaban por ser de extracción indígena. Esta experiencia se llevó a cabo en el Colegio de Bachilleres del Municipio de Cardonal ubicado en el Valle del Mezquital, Estado de Hidalgo.

Esta localidad se caracteriza por contar con una población mayoritariamente indígena 83% y una minoría de origen mestizo (CDI, 2013). La mayoría de niños y jóvenes en la localidad logran acceder a la primaria y secundaria; sin embargo, los jóvenes al concluir sus estudios básicos enfrentan otras opciones que compiten con la posibilidad de seguir estudiando. Por ejemplo, algunos tienden a migrar a los Estados Unidos como probablemente lo hicieron sus hermanos mayores u otros familiares, dado que la localidad tiene una tradición migrante. Específicamente en el caso de las mujeres, sus opciones más frecuentes son trabajar como empleadas en los comercios cercanos al municipio, o bien, contraer matrimonio con hombres de una edad mayor al de ellas y el vivir en casa de sus suegros, con la expectativa de tener uno o dos hijos antes de cumplir los 20 años.

Para los pocos jóvenes que deciden seguir estudiando, las perspectivas tampoco son muy positivas, pues del reducido número que logra incorporarse al bachillerato serán todavía menos los que logren concluirlo, dados los altos niveles de deserción escolar que existen en la localidad.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2010^a), en el municipio de Cardonal el grado de escolaridad entre la población de 15 y más años es de 8.5, mientras que el número de profesionistas representa sólo el 11.1% entre la población de 6 y más años de edad.

De acuerdo con datos arrojados por el Censo del 2000, Norma Luz Navarro (2001), menciona que las razones que con mayor frecuencia señalan los jóvenes de entre 15 a 19 años para decidir abandonar la escuela se encuentran: porque no quiso o no les gustó estudiar (37.4%), por causas económicas (35.2%), porque se casó o se unió (5.8%), por causas de tipo familiar (2.4%), en tanto que, sólo un pequeño porcentaje menciona otras causas (3.1%) o no especificaron su respuesta (8.5%). No obstante, independientemente de las razones que indican los jóvenes, la magnitud de la deserción que existe en este nivel de estudios genera una gran preocupación en diversos ámbitos gubernamentales y de la sociedad, resaltando la necesidad de generar estrategias y programas que de manera eficiente incidan en esta problemática.

Considerando lo anterior, así como la clara desventaja que presenta para la población indígena el mantenerse en el sistema escolar, este informe académico centra su atención en dicho grupo de población y en las estrategias que pueden coadyuvar a reducir los altos niveles de deserción escolar que presentan. Para ello, el objetivo principal del trabajo consiste en evaluar los resultados de un taller que tenía entre sus propósitos reducir la deserción de los alumnos de ascendencia indígena en el Colegio de Bachilleres, ubicado en el Valle del Mezquital, Estado de Hidalgo. Este taller sustentó su diseño en el enfoque intercultural, considerando específicamente la concepción de “Habilidades para la Vida”; el cual tiene su fundamento en la teoría del aprendizaje social basada en la investigación de Albert Bandura donde se promueven las oportunidades para procesar y estructurar las experiencias adquiridas.

Los orígenes de los programas que consideran la acepción de “Habilidades para la Vida” se remontan a 1979, cuando el Dr. Gilbert Botvin, especialista en ciencias de la conducta y profesor de psiquiatría, publicó un programa orientado a que los jóvenes adquirieran fuerza de voluntad para rechazar las drogas. Así, mediante este programa se esperaba que los jóvenes afirmaran su

personalidad (adquiriendo confianza en sí mismos, autoestima, autonomía y autocontrol) para tomar decisiones y juicio crítico (OPS, 2001).

Años después, la Organización Mundial de la Salud (OMS), le brindará un nuevo enfoque al programa propuesto por el Dr. Botvin, ampliándolo para atender otras problemáticas ajenas a la prevención del uso de drogas. En medida de ello, al programa se le incorporan nuevos contenidos que tienen como finalidad desarrollar otras habilidades para que los individuos alcancen un bienestar mucho más integral, incluyendo la parte física, social y emocional del individuo. Algunas de estas habilidades tienen que ver con la capacidad de: tomar decisiones, resolver problemas, pensar en forma creativa, etcétera. La OMS, bajo la “Iniciativa Mundial de Salud Escolar” y la campaña de “Escuelas Promotoras de Salud”, promueve actividades para la adquisición de habilidades para la vida, a través de la responsabilidad social resolviendo conflictos mediante el diálogo y la negociación (OPS, 2003) ya fuera por medio de talleres, la elaboración de materiales o la participación de organismos gubernamentales y no gubernamentales interesados en desarrollar este enfoque.

El programa desarrollado por Botvin, fue adaptado para atender tanto a estudiantes de escuelas públicas como a jóvenes expuestos a una situación de riesgo; en la Ciudad de Nueva York, por ejemplo, este tipo de programas se aplicaron para atender a jóvenes en que, incluso, se encontraban arrestados en centros juveniles. Por su parte, los programas promovidos por la OMS, predominantemente se orientaron a atender a la población hispana que habita en localidades urbanas, si bien, amplió su enfoque hasta abarcar desde jardines de niños hasta escuelas primarias y secundarias.

Con respecto a los programas promovidos por la OMS, en éstos se señala que es muy importante que los interesados en desarrollar este tipo de programas ayuden a definir el problema específico que enfrentan (referente a las necesidades), además de promover la participación activa de los maestros y de otros profesionales para que brinden información necesaria para que los responsables de poner en marcha el programa de habilidades para la vida, diseñen actividades de capacitación apropiadas para afrontar el problema en cuestión. Este tipo de proceder, logra que los elementos que se integren al programa sean más realistas e importantes para los participantes.

Atendiendo a las recomendaciones de la OMS y aún sin haber antecedentes de este tipo de programas orientados específicamente para atender a población indígena, cabe señalar, que el

taller evaluado en este trabajo, procuró adecuarse a este tipo de población, para lo cual, su diseño también se sustenta en el enfoque intercultural.

Con respecto a la importancia que tiene el enfoque intercultural, se toman algunos preceptos del discurso oficial, por ejemplo en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, se indica que es necesario promover el desarrollo de competencias y habilidades específicas para explotar el potencial específico de cada región, pues no basta con integrar la modalidad educativa bilingüe con el fin de reducir la brecha entre población indígena y no indígena, sino que también se requiere evaluar la pertinencia de los contenidos educativos en contextos indígenas.

La UNICEF en colaboración con el gobierno peruano aclaran que la interculturalidad es un intercambio entre culturas que se establece en términos equitativos, es decir en términos de igualdad. Ésta debería ser entendida, según este organismo internacional, como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y a un desarrollo pleno de las capacidades por encima de sus diferencias culturales y sociales. (Walsh, 2005)

Según Schmelkes (2013^a), la interculturalidad parte de considerar que usualmente en la sociedad se establecen grupos que no se relacionan en situación de igualdad, sino que aparecen como superiores e inferiores; por lo cual, desde la perspectiva intercultural se considera necesario borrar las diferencias que hay entre los grupos para que éstos se relacionen desde un plano de igualdad. Bajo este pensamiento, además se sostiene la imposibilidad de juzgar la superioridad de una cultura sobre otra en un determinado momento de la historia y pugna por concebir a las culturas como vivas, dinámicas, adaptables y promotoras del cambio.

Al respecto Raúl Fonet (2006)¹, escribe que la interculturalidad promueve la necesidad de una pedagogía que, en lugar de despreciar los llamados saberes tradicionales generados en y para los diversos mundos de la humanidad recupere esos saberes contextuales como parte indispensable de la diversidad cognitiva.

Por ello, se entiende a las culturas como vivas y dinámicas, en tanto, éstas sean parte de su propia transformación, donde no se concibe que una cultura, por corresponder a la mayoría, sea

¹ Raúl Fonet Betancourt, doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Salamanca, es uno de los representantes más destacados de la Filosofía de la Liberación como modelo de Filosofía Intercultural. Modelo que cobra fuerza desde 1989, de la que es considerado uno de sus pioneros.

poseedora de la verdad y por esta razón, los demás deban seguir sus preceptos, o en el caso de la educación, que dicha cultura sea la que deba regir y orientar al sistema educativo, aunque no tenga mucho que ver con la realidad social y cultural de los otros grupos de la población.

- **Objetivos del informe académico**

Considerando el problema de la deserción escolar y tomando como referente el enfoque de la interculturalidad, en este estudio se realiza una evaluación que pretende analizar:

1. La pertinencia del taller de “Habilidades para la Vida”, entendiendo por pertinencia la medida en que el diseño y las estrategias de enseñanza aprendizaje se ajustan a los criterios que se desprenden del enfoque intercultural.
2. La capacidad que tuvo esta estrategia para generar en los participantes habilidades que permitieran revertir los altos índices de deserción escolar que presentaban los jóvenes indígenas que asistían al Colegio de Bachilleres Plantel Cardonal. Al respecto, se trata de analizar si el taller incidió para revertir los factores de desigualdad que inciden en la decisión de los jóvenes de abandonar la escuela. Considerando que dichos factores (como la clase social y el capital cultural) son de los que han dado cuenta las teorías de la reproducción social en educación, como es el caso de las teorías de Bourdieu y Passeron, por ejemplo.

De esta forma, al evaluar los resultados y la incidencia que tiene el taller puesto en marcha en el Colegio de Bachilleres, el enfoque intercultural se considera en dos formas: a) a partir de analizar la medida que el diseño y operación del taller respondió al enfoque intercultural; y b) al analizar en tres momentos a lo largo de la investigación la opinión que expresan los jóvenes indígenas que fueron los receptores de esta iniciativa. Respecto al segundo aspecto, se trata de escuchar la opinión expresa de los jóvenes destinatarios para que ellos mismos sean quienes valoren la pertinencia de esta iniciativa.

- **Preguntas que orientaron el desarrollo del informe académico**

1. En qué medida el diseño, las estrategias didácticas y los procesos de enseñanza aprendizaje del taller de “habilidades para la vida” se ajusta al enfoque intercultural

y en razón de ello, considerar si su implementación resultó pertinente para trabajar con jóvenes indígenas de acuerdo al enfoque intercultural.

2. En qué medida los resultados del taller para el desarrollo de “habilidades para la vida”, tuvo un impacto positivo para disminuir la propensión de los jóvenes a abandonar sus estudios y con ello, los niveles de deserción de la institución educativa donde se puso en marcha.

- **Características del taller**

El taller se llevó a cabo durante un periodo de dos años en un Colegio de Bachilleres, donde se trabajó con un grupo de jóvenes de entre 15 y 18 años de edad. Al inicio del taller se contó con 45 participantes, al final concluyeron y acreditaron satisfactoriamente 26. Las sesiones se daban los sábados de 9:00 a.m. a 13:00 p.m., tiempo en el cual se llevaban a cabo diversas actividades, por ejemplo; baile de salón, deportes, taller de radio e ilustración; asimismo, se realizaban también actividades académicas que tenían como propósito el desarrollar “habilidades para la vida”.

Para el desarrollo de las habilidades para la vida, las actividades del taller durante el primer año consideraron los siguientes temas: comunicación, cooperación, control de emociones, automonitoreo, movimiento, disciplina corporal, creatividad, valores, derechos indígenas, asertividad, deserción escolar, embarazo precoz, relación de pareja, salud reproductiva. En el segundo año, se reforzaron los temas que más llamaron la atención de los estudiantes, aspecto que se complementó con las actividades realizadas a través de otros dos talleres, como son los de radio e ilustración.

La dinámica en cada una de las sesiones académicas del taller, consistía en una exposición del tema a tratar por parte del instructor, posteriormente se llevaba a cabo una discusión con los jóvenes participante, donde se procuraba que ellos contextualizaran el tema con base en sus propias experiencias. Después de la participación y discusión con los jóvenes, se les solicitaba que escribieran una cuartilla sobre lo discutido en la sesión, con la finalidad de que reflexionaran y pusieran en práctica algunas de las habilidades o actitudes propuestas.

- **Justificación sobre la importancia de desarrollar este informe académico**

Como se ha señalado, el problema de la deserción escolar en nuestro país es grave e implica pérdida importante de recursos al sistema educativo; sin embargo, la situación es todavía más aguda en la educación media superior y todavía más grave para el caso de la población indígena. Este hecho hace imprescindible que los profesionales de la educación propongan estrategias y modelos educativos acordes a las necesidades de la población indígena y al mismo tiempo consideren y respeten sus diferencias. Justamente, por lo anterior, se trata de analizar si el enfoque intercultural brindó este soporte teórico-metodológico para fundamentar el taller que es evaluado en el presente informe académico. Asimismo, un aspecto central para evaluar el taller, consiste en revisar si la propuesta del taller para generar “Habilidades para la Vida”, como lo afirma la Organización Mundial de la Salud (OMS), permitió potenciar en los destinatarios del taller, habilidades tales como: confianza en sí mismo, autoestima y autonomía, entre otras cosas; mejorando con ello, las relaciones sociales en la escuela, el rendimiento académico, las tasas de asistencia. Si bien, cabe señalar que esto se realiza a partir de las opiniones de los jóvenes que fueron destinatarios del taller.

Así pues, la importancia de este trabajo, radica en que está orientado a evaluar una estrategia sustentada en el enfoque intercultural para abatir la deserción escolar de jóvenes de extracción indígena en la educación media superior; y además, valora el funcionamiento de la propuesta de generar “Habilidades para la Vida” en un grupo de jóvenes indígenas, sobre lo cual no se encuentran experiencias al respecto, dado que las iniciativas existentes se han centrado principalmente en atender a grupos de jóvenes en riesgo de adicciones.

- **Estructura del informe académico**

El trabajo está integrado por la introducción más 5 capítulos. En esta introducción se presenta el contexto general del trabajo, planteamiento del problema, las preguntas de investigación y la justificación del estudio.

En el primer capítulo se contextualiza sobre el término deserción escolar y la problemática que versa a su alrededor, es decir qué elementos determinan la permanencia de un joven en el sistema escolar, para ello se hace un recorrido a través de las teorías de la reproducción social con autores como Bourdieu y Passeron y del informe Coleman en la década de los 70’ así como de otras ciencias y disciplinas que han aportado elementos de análisis permitiendo de esta manera tener una mayor comprensión del fenómeno. Así mismo se muestra la situación actual en México sobre la deserción escolar en el nivel medio superior y las acciones que se han implementado a nivel gobierno federal.

El segundo capítulo se subdivide en tres partes. La primera trata el tema brevemente de la educación indígena, primero desde una visión histórica donde se procura mostrar la forma cómo el estado mexicano ha propuesto diversos modelos educativos para este grupo de población y los incipientes resultados que han arrojado la mayoría de ellos. Asimismo, se muestran algunos datos sobre el acceso que han tenido la población indígena al sistema educativo y su desigualdad histórica frente a la población no indígena. En la segunda parte se expone al enfoque intercultural como fundamento teórico metodológico del taller, sus antecedentes, su concepción desde diversos autores e instituciones y el impacto que éste tiene a través de talleres con población indígena. En la tercera parte se presenta el encuadre general del taller, una descripción semestre a semestre de las actividades desarrolladas con los participantes y los resultados obtenidos.

El tercer capítulo se contextualiza al grupo indígena ñahñú, sus antecedentes históricos, características actuales y su forma en que se relacionan frente a diversas circunstancias sociales, económicas y políticas, asimismo se menciona la situación sociodemográfica de los jóvenes ñahñú (población a la cual se enfoca el presente trabajo). Finalmente aparece la oferta educativa en el nivel medio superior dentro del Valle del Mezquital, características físicas, geográficas, número de estudiantes, porcentaje de deserción escolar, etc. Lo anterior nos muestra un panorama sobre la situación que enfrentan en primera instancia los jóvenes indígenas en el sistema educativo y en segundo lugar la situación que enfrentan los jóvenes específicamente en el Valle del Mezquital.

En el cuarto capítulo se describen los temas revisados en cada uno de los semestres así como las estrategias de enseñanza aprendizaje que se utilizaron con base en el modelo de habilidades para la vida de la Organización Panamericana de la Salud y la adaptación que se hizo considerando las características de la población indígena del Valle del Mezquital.

En el quinto capítulo se presentan los procedimientos que se siguieron para evaluar el taller intercultural de habilidades para la vida siendo éste el objetivo general del trabajo y tomando en cuenta las estrategias de enseñanza aprendizaje bajo un modelo educativo intercultural aplicado a un grupo de jóvenes indígenas. Así mismo se menciona de forma general el abordaje que se tuvo tanto del concepto “interculturalidad” como el de “habilidades para la vida” como elementos importantes de análisis.

Finalmente en el sexto capítulo se muestran los resultados en dos sentidos; primero sobre la pertinencia del taller respecto al diseño y estrategias apegadas al modelo intercultural en población

indígena y en segundo lugar la evaluación del taller en cuanto a su capacidad para revertir los altos índices de deserción escolar. En este sentido se reflexionan sobre cuestiones como: ¿Es adecuada la metodología de enseñanza para la población indígena? ¿Es un buen precedente el desarrollo del taller sobre habilidades para la vida para incidir en la disminución de la deserción escolar? ¿La sociología de educación nos permite comprender los alcances pedagógicos y sociales de un taller de esta naturaleza?

CAPÍTULO I. DESERCIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Debido a que este informe versa sobre el tema de la deserción o abandono escolar en la educación media superior, en este capítulo se procederá a contextualizar la situación en que se encuentra este nivel de estudios desde diversos aspectos; se inicia describiendo tres acciones de política que ha implementado el gobierno federal en los últimos años que han impactado ampliamente el desarrollo de la educación media superior en México y se muestran también algunos indicadores educativos que procuran caracterizar sus principales tendencias en los años recientes. Asimismo, se resalta el problema de la deserción existente en este nivel de estudios, cuya magnitud ha llevado a considerarlo como uno de los principales problemas que aquejan a este nivel de estudios. Posteriormente, para cerrar este capítulo, se procede a realizar una breve conceptualización sobre lo que se entiende por deserción escolar y la presentación de una serie de estrategias que se han implementado en diversos contextos para abatirla.

1.1 Tres acciones de política educativa que han impactado el desarrollo de la educación media superior en los últimos años

La llegada de Vicente Fox a la presidencia de la república mexicana en el año 2000, abrió amplias expectativas sobre los cambios que se podrían realizar en diversos ámbitos de las políticas públicas, pues por primera vez en más de 70 años un partido diferente al PRI ejercería el poder presidencial. El sector educativo compartía este tipo de expectativas y se esperaban cambios relevantes. Durante los dos sexenios que el Partido Acción Nacional (PAN) duró en el poder implicó al menos tres grandes cambios que brindarían un mayor protagonismo al subsistema de educación media superior, el cual hasta esos cambios se encontraba en una especie de limbo, detenido en el tiempo (OCE, 2003).

1.1.1 La creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior

En el Plan Nacional de Educación de Vicente Fox, se presentó un diagnóstico sobre la situación de la educación media superior, a partir del cual, se cuestionó su falta de identidad que permitiera diferenciarla nítidamente de los otros tipos educativos. En razón de ello y del compromiso particular de reestructurar a la Secretaría de Educación Pública (SEP) que se planteó en dicho plan para

mejorar los procesos de coordinación y gestión del sistema educativo, se estableció el compromiso de crear una instancia que al interior de la SEP sería la encargada de diseñar y coordinar las políticas y programas para impulsar el desarrollo de la educación media superior.

No obstante, sería hacia los últimos años del sexenio de Vicente Fox, cuando se llevaría a cabo la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de manera concomitante se crearía la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), acción que entró en vigor el 22 de enero de 2005, al publicarse el nuevo reglamento interno de la SEP mediante su publicación en el Diario Oficial de la Federación (DOF).

La nueva SEMS quedaría constituida como un órgano dependiente de la SEP bajo cuya responsabilidad quedaría el establecimiento de las normas y políticas para la planeación, organización y evaluación académica y administrativa de este nivel educativo.

Posteriormente, mediante el Acuerdo 351 publicado en el DOF, el 4 de febrero de 2005, serían adscritas a la nueva Subsecretaría las direcciones generales de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGE CyTM), de Bachillerato (DGB), de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) y de Educación Secundaria Técnica (DGEST). Acción mediante la cual se pretendía ubicar bajo una misma dirección a las diversas modalidades de educación media superior que anteriormente se encontraban dispersas en diferentes instancias de la SEP. Si bien, muchos de los problemas que aquejaban el desarrollo de este nivel educativo quedarían sin solucionar durante el gobierno de Vicente Fox, la creación de la SEMS implicó la posibilidad de que por primera vez se pudieran establecerse políticas generales para este nivel educativo.

1.1.2 La Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS)

Posteriormente, al inicio del gobierno de Felipe Calderón se llegó a señalar que la educación media superior constituía el mayor reto del sistema educativo, puesto que se caracterizaba por su baja calidad, la escasa pertinencia de sus programas educativos, una cobertura insuficiente y altas tasas de deserción estudiantil.

Según algunas estimaciones contenidas en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 que presentó Calderón, se indicaba que la población de jóvenes (de 18 a 29 años) alcanzaría su máximo histórico en el año 2011, cuando este grupo de población llegaría a los 21.5 millones de personas. Aunque se consideraba que la matrícula de la educación media superior había crecido y seguiría creciendo en los últimos años, se consideraba que la cobertura se encontraba por debajo de lo esperado para dar una atención oportuna y eficiente a millones de aspirantes que se quedaban sin un lugar en este nivel educativo.

Bajo este panorama, el 9 de mayo de 2007, en el gobierno de Felipe Calderón, Miguel Székely Pardo, entonces subsecretario de Educación Media Superior, anunciaría la puesta en marcha de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) con el objetivo de mejorar la calidad, equidad y pertinencia en este nivel educativo. Asimismo, se consideraba que mediante esta reforma se pondría orden y se dotaría a este nivel de una identidad propia.

Entre 2008 y 2009, se pondría en marcha la reforma con la intención de crear un sistema nacional de bachillerato con base en cuatro ejes:

- Construcción de un marco curricular común.
- Definición y reconocimiento de las modalidades de la oferta de la Educación Media Superior.
- Profesionalización de los servicios educativos.
- Certificación nacional complementaria.

En términos generales, los cambios propuestos en la reforma tenían tres finalidades: a) articular la amplia diversidad de la oferta educativa existente, donde se resaltaba la coexistían más de 200 modalidades educativas distintas en este nivel; b) flexibilizar y enriquecer el currículo; y c) establecer una correspondencia entre las necesidades de los sectores productivos estratégicos del país con la oferta de una educación basada en la formación por competencias que se proponía para este nivel. Asimismo, en la RIEMS se establecían la necesidad de construir un Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior, con los objetivos de: a) contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación media superior; b) emitir el reconocimiento formal a los organismos evaluadores y dictámenes a planteles interesados en ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB); c) presentar al comité directivo del SNB las propuestas relacionadas con el ingreso y permanencia de planteles en el SNB; y d) Informar a la sociedad sobre la calidad de los planteles.

No obstante, al poco tiempo de iniciada la reforma se presentó un cambio en el titular de la Subsecretaría de Educación Media Superior, Miguel Székely Pardo, lo cual restó vitalidad al proceso de la reforma, lo cual no resulta extraño, dado que hasta ese momento Székely Pardo se había constituido en el principal responsable del diseño, puesta en marcha y promotor de la RIEMS (OCE, 2010; INEE, 2010). Este cambio puede ser considerado bastante desafortunado dado que rompió la dinámica bajo la cual se iba implementando la RIEMS, y donde quedaban todavía muchas acciones pendientes y en otros casos, se estaban presentando problemas derivados de su implementación. Por ejemplo, no se especificaba cómo se podría llevar a cabo la revalidación que permitiera el tránsito entre modalidades para los estudiantes, ni los procedimientos e instancias encargadas de supervisar el ingreso y permanencia en el Sistema Nacional de Bachillerato de las escuelas públicas y privadas; asimismo, no quedó plenamente establecido el cambio curricular para establecer la formación basada en competencias (OCE, 2010; INEE, 2010).

En perspectiva, aunque la REIMS representa uno de los esfuerzos más amplios para dotar de identidad y orden al subsistema de Educación Media Superior, hasta la fecha se puede considerar que este proceso quedó truncado y que no fue capaz de solucionar muchos de los problemas que existían previos a la reforma, y a los que se han añadido otros que se han derivado del mismo proceso de reforma.

1.1.3 La obligatoriedad de la educación media superior

En diciembre de 2010, la iniciativa del PRI para otorgar la obligatoriedad a la educación media superior fue presentada ante la Cámara de Diputados, pero sería hasta febrero de 2009 cuando se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Declaración del Congreso de la Unión mediante la cual se reforman dos artículos de la Constitución (tercero y trigésimo primero) mediante el cual se incluye como obligatorio este nivel educativo. Acción mediante la cual se extiende a 18 años la educación obligatoria en México, abarcando desde el preescolar hasta la educación media superior (Rodríguez, 2012).

Aunque es loable la decisión de hacer obligatorio este nivel educativo, como señala Rodríguez (2012), esta decisión se circunscribió exclusivamente al circuito legislativo, por lo cual, desafortunadamente no está articulada a una política pública que haga viable tal decisión, es decir, carece de una logística fincada en una política pública orientada a universalizar este nivel de estudios

y transformar las condiciones de acceso, retención y promoción entre los distintos niveles que componen la estructura educativa del país.

El decreto mediante el cual se eleva a rango constitucional la obligatoriedad de la Educación Media Superior, establece que esta se llevará a cabo de forma gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2012-2013 y hasta lograr la cobertura universal a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022, con la concurrencia presupuestal de la Federación y de las entidades federativas, no obstante, en los hechos, la inclusión de este nivel educativo como parte de la educación obligatoria puede ser vista como una declaración retórica de los políticos mexicanos, puesto que hay poca claridad sobre la fuente de los recursos fiscales que permitan cumplir con la obligatoriedad de este nivel de estudios y más, tampoco se precian las estrategias que permitirían conjuntamente con el aumento de la cobertura, el mejoramiento de la calidad de la educación que se brinda en este nivel de estudio.

En perspectiva, las tres acciones políticas señaladas han brindado un mayor protagonismo al subsistema de educación superior y con ello, se tiene una mayor conciencia sobre los problemas que enfrenta. No obstante, aunque se pueden considerar que eran necesarias las medidas emprendidas por el gobierno federal para mejorar este nivel educativo, es claro que la premura y falta de perspectiva sobre los cambios realizados todavía ponen en duda la posibilidad de que estas medidas redunden favorablemente en la ampliación de la cobertura y el mejoramiento de la calidad de este nivel educativo.

1.2 Características y tendencias de la educación media superior en la última década

En México, en los últimos años el sistema de educación media superior ha recibido mucha mayor atención desde el ámbito político y académico, superando el relativo olvido o descuido en el que se mantuvo durante mucho tiempo. En el ámbito académico se han incrementado los informes, reportes y diagnósticos sobre este nivel educativo, lo cual, a su vez, parece ser un reflejo de la mayor relevancia que se le ha brindado desde el ámbito político, como se pudo ver a través de las tres grandes acciones de política señaladas anteriormente.

El relativo abandono en que se tenía a la educación media superior se ha atribuido a la falta de una identidad propia que caracterizaba a este nivel y que se fincaba en la indefinición de su función social, que se debate entre las políticas de la educación básica y/o de la superior (De Ibarrola y

Gallard, 1994); y entre la disyuntiva de preparar a los jóvenes para su ingreso a la educación superior o prepararlos para el trabajo (De Ibarrola y Gallard, 1994; INEE, 2010).

En México, el fruto de estas disyuntivas trajo como consecuencia una amplia diversidad de instituciones que integran la oferta educativa de este nivel, a lo que se añade la diversidad que tiene en función de los diferentes tipos de control administrativo y presupuestal del que dependen directamente los planteles escolares.

De esta forma, aunque existen tres grandes modelos educativos en la educación media superior, el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y el profesional técnico, la diversidad institucional tiende a ser mucho mayor, pues al interior de estos grandes modelos existe una amplia diversidad de modalidades educativas.

En educación media superior, el modelo educativo con mayor matrícula (61%) es el bachillerato general, cuyo origen se remonta a 1867 y el cual surge con la finalidad de brindar una formación general o propedéutica para que los jóvenes ingresaran a la educación superior. El bachillerato tecnológico es el modelo que ocupa el segundo puesto en términos de la matrícula que capta (30%). Este modelo tiene su antecedente en las preparatorias tecnológicas que fueron creadas en 1931 y que surgieron con la finalidad de impartir instrucción de carácter técnico; si bien, en la práctica este modelo se ha caracterizado por tener un carácter bivalente que brinda tanto una formación técnica para que los jóvenes se integren al mundo laboral en algún campo referido a los campos industrial, agropecuario, pesquero o forestal, así como también los prepara para que puedan ingresar a la educación superior.

Por su parte, la educación profesional técnica es la que tiene menor matrícula (9%) y su creación se remonta a 1978, cuando por decreto presidencial se crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), que es la institución preponderante en este modelo educativo hasta la fecha. Inicialmente, la educación profesional técnica estaba especialmente orientada a establecer vínculos con el sector productivo y tenía un carácter terminal con salida únicamente al mercado de trabajo, donde los alumnos podían desempeñarse como técnicos de nivel medio. No obstante, mediante una reforma realizada en 1997 a este modelo educativo, adquirió también un carácter bivalente, es decir, también se orientó a formar a los alumnos para su ingreso a la educación superior (INEE, 2010).

A partir de los tres modelos educativos generales, se distinguen siete diferentes diseños institucionales según el tipo de control administrativo y presupuestal al que responden, si bien, en los últimos años han ocurrido cambios importantes en sus tasas de participación en la matrícula debido a los procesos de descentralización educativa (INEE, 2010).

Tabla 1.1 Distribución de escuelas y matrícula de educación media superior según el tipo de control administrativo y presupuestal (2009-2010)

Control administrativo y presupuestal	Escuelas %	Matrícula %
Centralizadas del gobierno federal	7.3	20.3
Descentralizadas del gobierno federal	0.8	3.8
Descentralizadas de las entidades federativas	19.9	27.5
Centralizadas de las entidades federativas	23.8	14.8
Autónomas	5.4	12.2
Subsidiados (financiamiento mixto)	3.4	2.5
Privadas	35.3	17.2
No especificado	4.1	1.7

Fuente: INEE, 2010.

Los anteriores tipos institucionales también se diferencian por la modalidad bajo la cual se imparten (escolarizada, a distancia, telebachillerato) y por la duración de los estudios (bachillerato de 2 y tres años); así como por las áreas de especialización o por el tipo específico de población a la que atienden (por ejemplo, bachillerato general, intercultural o integral comunitario). En 2010, el INEE estimaba que eran cerca de 36 los diferentes tipos de instituciones que existían en este nivel educativo, las cuales operaban bajo marcos normativos propios y sin vínculos entre ellas (INEE, 2010).

De esta forma, las disyuntivas con respecto a su ubicación en la estructura de la política educativa (básica o superior), la indefinición de su objetivo de formación; así como la falta de compatibilidad y de coordinación entre las instancias que administran a la amplia diversidad de planteles existentes, sin duda, contribuyen a considerar a este nivel como un ente complejo (INEE, 2010) y hasta caótico (OCE, 1999; 2003).

Ahora este nivel educativo está siendo fuertemente presionado para aumentar de forma acelerada su cobertura y su calidad, en razón de las recientes reformas a la Constitución Política de

los Estados Unidos Mexicanos y a la Ley General de Educación, que llevaron a constituirla como parte de la educación obligatoria.

Para tener una idea de lo que implica el reto de universalizar el acceso a este nivel educativo, a continuación se presenta una breve contextualización de algunas de las principales tendencias que ha seguido este nivel educativo en la última década.

En cuanto al crecimiento que ha venido experimentando este nivel educativo, entre el ciclo escolar 2002-2003 y 2011-2012, la matrícula total en educación media superior aumentó en 31.5%, al pasar de 3.3 a 4.3 millones de alumnos; no obstante, se percibe que el mayor crecimiento se experimentó en las modalidades de bachillerato general y tecnológico y en menor medida la educación profesional técnica, con lo cual esta última disminuyó su participación en la matrícula total pasando de 10.9% a 8.8%, en el periodo referido. En relación al crecimiento y la distribución de los docentes y de las escuelas entre las dos modalidades señaladas, éstas resultan muy semejantes a lo experimentado por la matrícula. (Ver tabla 1.2)

Tabla 1.2 EMS: Distribución de la matrícula, el número de docentes y de escuelas por modalidad, ciclos escolares 2002-03 y 2011-12.

Educación Media Superior					
Concepto	Control	Ciclo escolar 2002-03		Ciclo escolar 2011-2012	
		No.	%	No.	%
Matrícula	Profesional Técnico	359,171	10.9	383,463	8.8
	Bachillerato General y Tecnológico	2,936,101	89.1	3,950,126	91.2
	Nacional	3,295,272	100.0	4,333,589	100.0
Docentes	Profesional Técnico	31683	13.5	27660	9.7
	Bachillerato General y Tecnológico	202161	86.5	258314	90.3
	Nacional	233844	100.0	285974	100.0
Escuelas	Profesional Técnico	1659	14.6	1369	8.9
	Bachillerato General y Tecnológico	9668	85.4	14058	91.1
	Nacional	11,938	100.0	15,427	100.0

Fuentes: SEP, Principales Cifras, ciclo escolar 2002-2003 y 2011-2012.

En lo que respecta únicamente a la modalidad de bachillerato, durante el periodo todas las modalidades que la integran crecen, aunque a diferente magnitud. El bachillerato general (de dos y

tres años) pierde aproximadamente dos puntos porcentuales de su participación, mientras que las modalidades integradas por el Telebachillerato, el Colegio de Bachilleres y el Bachillerato Tecnológico tienen una ganancia marginal en su participación en la matrícula escolar. (Ver tabla 1.3)

Tabla 1.3. Bachillerato: Distribución de la matrícula por modalidad y tipo institucional, ciclos escolares 2002-03 y 2011-12.

Ciclo escolar	Bachillerato General					Bachillerato Tecnológico	Total
	Gral 2 años	Gral 3 años	Subtotal: Bachillerato General	Telebachillerato	Colegio de Bachilleres		
2002-03	114,713	1,207,644	1,322,357	116,268	538,825	958,651	2,936,101
%	3.9	41.1	45.0	4.0	18.4	32.7	100.0
2011-12	-	-	1,692,729	182,746	743,427	1,331,224	3,950,126
%	-	-	42.9	4.6	18.8	33.7	100.0

Fuentes: SEP, Principales Cifras, ciclo escolar 2002-2003 y 2011-2012.

En lo que respecta a la participación de las instituciones de educación superior por tipo de control administrativo y presupuestal, durante el periodo se aprecia por igual que todos los tipos de control crecen, pero el que lo hace en mayor medida son las instituciones de control estatal, aumentando su participación tanto en el volumen de la matrícula, el número de docentes y de escuelas. En la matrícula, las instituciones estatales pasan de representar el 37.8% al 45.8%, en el número de docentes de 28.9% a 36.8% y en el de escuelas de 41.9% a 48.6%. (Ver tablas 1.4 y 1.5)

Un caso sobre el que cabe llamar la atención, es el menor crecimiento que durante el periodo experimenta la matrícula de control privado, de sólo 4.1%, quedando muy por debajo de las instituciones bajo otro tipo de control (Federal 13.1%, Estatal 52.5% y Autónomo 11.3%). Lo anterior, también implicó la disminución de la participación de las instituciones particulares en la matrícula que pasó de representar el 21.1% al 17.5%; si bien, su participación en el número de escuelas sigue siendo bastante considerable (36.7% en el ciclo escolar 2011-2012), lo cual refleja el menor tamaño que tienen generalmente las instituciones particulares. (Ver tablas 1.4 y 1.5)

Tabla 1.4 EMS: Distribución de la matrícula, el número de docentes y de escuelas por tipo de control administrativo y presupuestal, ciclos escolares 2003-04 y 2011-12.

Educación Media Superior					
Concepto	Control	Ciclo escolar 2003-04		Ciclo escolar 2011-2012	
		No.	%	No.	%
Matrícula	Federal	930,951	27.0	1,052,582	24.3
	Estatad	1,302,294	37.8	1,986,504	45.8
	Autónomo	482,416	14.0	536,839	12.4
	Particular	728,079	21.1	757,664	17.5
	Nacional	3,443,740	100.0	4,333,589	100.0
Docentes	Federal	53,683	22.2	58,115	20.4
	Estatad	69,900	28.9	104,738	36.8
	Autónomo	36,928	15.3	31,099	10.9
	Particular	81,631	33.7	91,022	31.9
	Nacional	242,142	100.0	284,974	100.0
Escuelas	Federal	1,385	11.6	1,409	9.1
	Estatad	4,998	41.9	7,503	48.6
	Autónomo	633	5.3	853	5.5
	Particular	4,922	41.2	5,662	36.7
	Nacional	11,938	100.0	15,427	100.0

Fuentes: SEP, Principales Cifras, ciclo escolar 2003-2004 y 2011-2012.

Tabla 1.5. EMS: Distribución de la matrícula, el número de docentes y de escuelas por tipo de control administrativo y presupuestal, ciclos escolares 2003-04 y 2011-12.

Concepto	Control	Ciclo escolar 2003-04		Ciclo escolar 2011-2012	
		No.	%	No.	%
Matrícula	Público	2,715,661	78.9	3,575,925	82.5
	Particular	728,079	21.1	757,664	17.5
	Nacional	3,443,740	100	4,333,589	100
Docentes	Público	160,511	66.3	193,952	68.1
	Particular	81,631	33.7	91,022	31.9
	Nacional	242,142	100	284,974	100
Escuelas	Público	7,016	58.8	9,765	63.3
	Particular	4,922	41.2	5,662	36.7
	Nacional	11,938	100	15,427	100

Fuentes: SEP, Principales Cifras, ciclo escolar 2003-2004 y 2011-2012.

En cuanto al sexo de los alumnos, en términos generales la participación de hombres y mujeres resulta bastante equilibrada (hombres 49.5% y mujeres 50.5%, en el ciclo escolar 2011-2012); si bien, existe una pequeña preponderancia de los hombres en la educación profesional técnica, pero debido a que esta modalidad representa sólo cerca del 10% de la matrícula total, no cambia en gran medida la tendencia general. (Ver tabla 1.6)

Tabla 1.6. EMS: Distribución de la matrícula por sexo, ciclos escolares 2002-03 y 2011-12.

Concepto	Control	Ciclo escolar 2002-03		Ciclo escolar 2011-2012	
		No.	%	No.	%
Matrícula Total en EMS	Hombres	1,581,731	48.0	2,147,167	49.5
	Mujeres	1,713,541	52.0	2,186,422	50.5
	Nacional	3,295,272	100	4,333,589	100
Profesional Técnico	Hombres	181,022	50.4	203,678	53.1
	Mujeres	178,149	49.6	179,785	46.9
	Nacional	359,171	100	383,463	100
Bachillerato General y Tecnológico	Hombres	1,435,753	48.9	1,943,489	49.2
	Mujeres	1,500,348	51.1	2,006,637	50.8
	Nacional	2,936,101	100	3,950,126	100

Fuentes: SEP, Principales Cifras, ciclo escolar 2003-2004 y 2011-2012.

De acuerdo a algunos indicadores de la educación media superior, puede decirse que en la actualidad este subsistema es capaz de absorber casi a la totalidad de los alumnos que egresan del tercero de secundaria (99.5%). Con respecto a la tasa bruta de cobertura con respecto a la población de 16 a 18, se observa que durante el periodo esta aumentó, pasando de 51.5% a 69.3%. Estos datos indican que el compromiso de cubrir la obligatoriedad de la educación media superior para el año 2022, sería necesario incorporar al 30% de alumnos faltantes, lo cual no se percibe tan fácil, dado que como lo muestra la tasa de absorción se tendría que aumentar la eficiencia de los niveles educativos previos por un lado y por otro, evitar el rezago y la deserción que existe en la educación media superior, puesto que la deserción apenas ha disminuido en una década (pasó de 15.9% en 2002-2003 a 14.4% en 2011-2012) e igual acontece con la tasa de eficiencia terminal (pasó de 60.2% en 2002-2003 a 61.8% en 2011-2012). (Ver tabla 1.7)

Tabla 1.7. Indicadores del Subsistema de Educación Media Superior, ciclos escolares 2002-03 a 2011-12.

Indicadores	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12
Absorción	95.4	96.6	96.0	95.3	95.6	95.4	96.9	96.4	96.7	99.5
Cobertura	51.5	53.5	54.9	58.6	58.8	60.9	62.3	64.4	66.7	69.3
Eficiencia Terminal	60.2	58.9	58.6	58.9	60.0	59.6	60.1	61.0	63.3	61.8
Deserción	15.9	16.7	17.0	16.3	15.5	15.3	15.7	15.6	14.5	14.4

Fuentes: SEP, Principales Cifras, Varios años.

1.3 La deserción o abandono escolar en la educación media superior en México

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se consideraba que uno de los principales problemas del subsistema de educación media superior era la discrepancia que existía entre su alto grado de absorción de los egresados de la secundaria y su relativamente bajo desempeño en relación con la retención y la terminación de estudios. Razón por la cual se establecía como una de las metas principales aumentar la tasa de eficiencia terminal de 56.5 en 2000, a 65.3% en 2006 (SEP, 2001).

En el periodo de gobierno de Felipe Calderón, el tratamiento sobre el problema de la deserción y la eficiencia terminal en la educación media superior tuvo una clara ausencia en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Lo cual fue una particularidad de ese programa, que fue más bien parco. Respecto a la educación media superior, simplemente se establecieron metas tanto para la cobertura y la eficiencia terminal, en términos de cobertura, se planteaba pasar de una tasa de 58.6% en 2006 a una de 68% en 2012; por su parte, respecto a la eficiencia terminal se proponía aumentar la tasa de 58.3% a 65.7%, en los años respectivos (SEP, 2007).

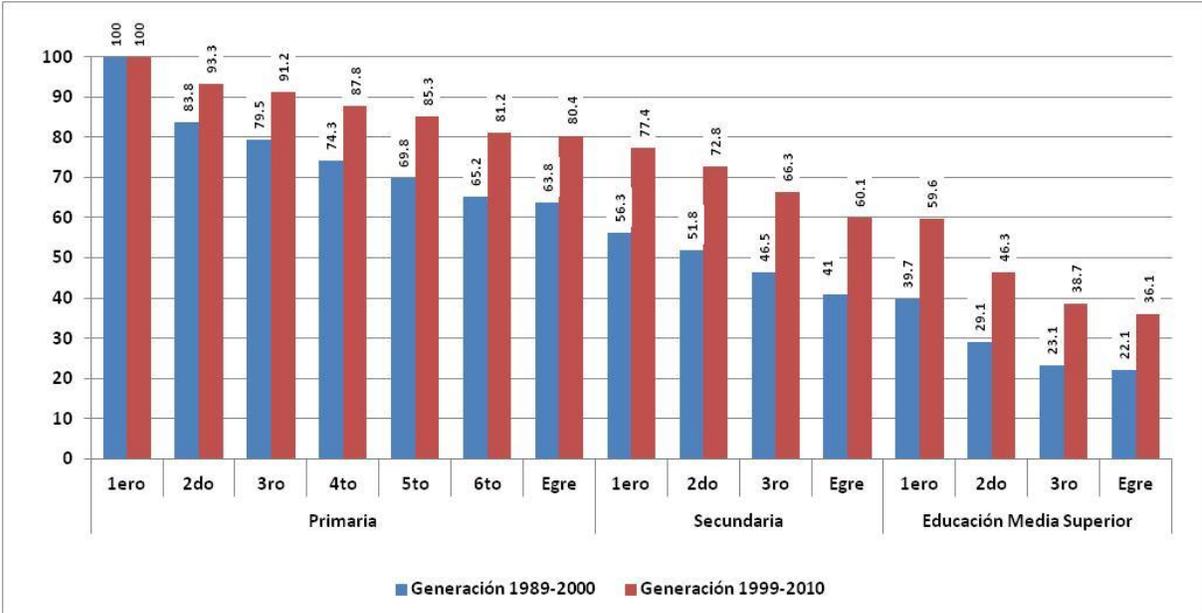
En la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior (ENDEMS), elaborada por la SEP y publicada hacia el final del sexenio de Felipe Calderón, sin embargo, se resaltaba que la deserción escolar constituía un problema fundamental que se encontraba en el centro de atención de las políticas y las acciones realizadas por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (SEP, 2012b).

Como se señala en el reporte de resultados de la ENDEMS, las conclusiones a las que llega este estudio tienden a converger con los resultados de estudios similares realizados en otros países, a partir de lo cual se ha llegado a considerar que la deserción es un fenómeno multicausal y complejo,

el cual no puede ser resuelto por políticas que atiendan parcialmente el problema, ni reducir toda la solución a la intervención presupuestal del Estado. Asimismo, confirma el fuerte impacto que tienen las circunstancias socioeconómicas de los estudiantes, lo mismo que la incidencia de las condiciones en que funciona el sistema educativo o cada escuela en particular.

Más allá de los simples datos sobre la deserción que afecta al sistema educativo mexicano, en el reporte de la ENDEMS se hace una estimación sobre la trayectoria educativa que siguen dos generaciones, a partir de lo cual se destaca que de cada 100 alumnos que ingresan al sistema educativo, sólo muy pocos de ellos logran concluir la educación media superior en el tiempo establecido para ello. A partir de dos generaciones que se toman como referencia (1989-2000 y 1999-2010), se percibe que en un lapso de 10 años hay una ganancia marginal favorable a la retención escolar en el tramo educativo que va de la educación primaria al egreso de media superior; no obstante, los resultados continúan siendo bastante bajos y alarmantes. En la generación que va de 1989 al 2000, se estima que de cada 100 niños que ingresaron a primero de primaria aproximadamente sólo 22 lograron concluir estudios de nivel medio superior en el tiempo establecido para ello. Diez años después, con la generación que va de 1999 a 2010, aunque el porcentaje aumenta, sigue siendo muy bajo, pues sólo alcanza a 36 de cada cien logran concluir en tiempo sus estudios de nivel medio. (Ver gráfica 1.1)

Gráfica 1.1 Trayectoria educativa de dos generaciones, 1989-2000 y 1999-2010.



Fuente: elaboración propia con base en información de SEP, 2012b.

Asimismo, este estudio confirma la existencia de una relación positiva entre la tasa de reprobación y deserción, es decir, que la reprobación y deserción son aspectos ampliamente relacionados, o como se ha dicho antes, la reprobación es la antesala de la deserción escolar. En el caso de la relación que se establece entre la deserción y la eficiencia terminal, esta muestra una correlación negativa, es decir, que para mejorar la eficiencia terminal del sistema de educación media superior es fundamental disminuir tanto la reprobación como la deserción (SEP, 2012b).

Otro dato del estudio, muestra que la deserción afecta en mayor medida a los hombres que a las mujeres, en el ciclo escolar 2010-2011, mientras que la tasa de deserción era de 16.7% para los hombres, correspondía a 13.3% en las mujeres.

En perspectiva, el estudio de la SEP (2012b) brinda información sobre la multiplicidad de factores que están asociados con la deserción, confirmando muchas veces lo que ha venido reportado la investigación educativa al respecto; si bien, para el caso específico de la educación media superior en México resalta lo siguiente:

- Entre las principales características que distinguen a quienes desertaron de la Educación Media Superior se encuentran el menor nivel socioeconómico y la percepción que tienen de que trabajar es más importante que estudiar, si bien, tienen plena conciencia de la utilidad que brindan los estudios.
- Existe una mayor proporción de embarazos y matrimonios entre los desertores, principalmente en mujeres, así como un menor gusto por el estudio y un menor desempeño académico expresado en problemas para comprender a los maestros, mayor reprobación y bajo logro escolar promedio. Al respecto también se señala que la inasistencia a clases o la reprobación de materias conllevan una mayor probabilidad de deserción. Además de que la probabilidad de que los alumnos concluyan sus estudios es mayor si cuentan con una beca.
- De igual modo, el nivel de escolaridad de los padres, el apego e involucramiento de los padres con sus hijos, así como la presencia de un ambiente de confianza en la propia familia.
- En la escuela también se manifiesta la necesidad de un ambiente de confianza (entre los directores y docentes y el alumno), pues se asocia con la capacidad de retención escolar.

En el estudio de la SEP (2012b) se señala que en términos predictivos el factor socioeconómico no resulta tan significativo como otras características para determinar la deserción escolar, como

pueden ser: los embarazos, el matrimonio y, la percepción sobre la pertinencia de la educación. Asimismo, se indica que la asistencia a clases, la reprobación y el promedio, observables dentro de las propias escuelas, resultaron los principales factores a nivel nacional que permiten identificar a los estudiantes en riesgo de deserción.

También en dicho informe se resalta que en comparación con la población en general y con los jóvenes de mayores ingresos, quienes registran menores recursos y tienen una beca disminuyen significativamente su probabilidad de desertar.

En suma, la situación de la educación media superior es preocupante, pues además de tener que ampliar su cobertura de forma acelerada para lograr la cobertura universal para el año 2022, tiene que mejorar su calidad y pertinencia, así como su capacidad de retención para que los alumnos logren permanecer hasta adquirir los conocimientos, habilidades, destrezas y competencias que les permitan mejorar sus condiciones de vida y los de la sociedad en general. Aspecto para lo que es vital abatir las tasas de deserción o abandono de los estudios que todavía presenta este nivel educativo, que representa una importante pérdida de recursos tanto para los individuos como para la sociedad.

1.4 Precisiones sobre el concepto de deserción escolar

En las sociedades actuales la escolaridad se ha asumido como uno de los principales mecanismos de movilidad social y como un factor fundamental para el desarrollo social y económico de los países. En razón de ello, tanto para los individuos y sus familias, como para los gobiernos el buen funcionamiento del sistema escolar se constituye en un elemento central en el que descansan las expectativas de bienestar, progreso y desarrollo.

Bajo estas expectativas durante décadas se han expandido los sistemas educativos en casi todo el mundo, ampliando las oportunidades educativas de la población. No obstante, contrario a las primeras creencias sobre la forma como los individuos avanzan en el sistema escolar, sustentadas en la meritocracia, se observó que existen diversos factores externos al sistema educativo (factores extraescolares) y algunos internos al mismo (factores intraescolares) que afectan el avance regular de las personas entre los grados y niveles educativos (Espíndola y León, 2002). El informe Coleman, realizado en la década de los 60 en los Estados Unidos, brindó información que llevó a considerar que más que los recursos que se destinan directamente al sistema escolar, son los factores

extraescolares los que limitan o amplían las posibilidades que tienen los sujetos de avanzar en el sistema escolar. Específicamente, en este informe se observaría que el contexto socioeconómico y cultural de las familias constituían un factor relevante para predecir las posibilidades de éxito que tendrían los niños y jóvenes por su paso en el sistema escolar, entre mayor es el nivel cultural y socioeconómico de las familias, era más factible que estos avanzaran con regularidad en el sistema escolar (Coleman, 1966, citado en Bonal, 1998). Los datos de Coleman indicaban que el contexto del estudiante influía mucho más en el logro educativo que la igualdad en la infraestructura de las escuelas, los procesos de enseñanza o la formación de sus profesores. En su momento, los resultados del informe Coleman causarían un efecto devastador en el sistema escolar, puesto que ponía de manifiesto que las escuelas no ejercían un impacto decisivo en el aprendizaje de sus alumnos (Coleman, 1966, citado en Bonal, 1998).

Posteriormente, en la década de los 70, las denominadas teorías de la reproducción social en educación asestarían otro golpe a las creencias sobre la capacidad igualadora del sistema escolar, al considerarlo como un simple instrumento ideológico que utiliza la clase dominante para perpetuar su poder económico y político. Concibiendo al sistema escolar como un mecanismo que mediante la meritocracia permitía legitimar los procesos de selección social que realiza la escuela, que tiende a favorecer las clases medias y altas, y con ello, la desigual distribución de oportunidades sociales. Desde esta perspectiva, la clase social, se constituye en el factor más decisivo del logro escolar (Bonal, 1998).

Entre las teorías de la reproducción destacan las propuestas de Bourdieu y Passeron y la de Basil Bernstein, autores que otorgarán un importante papel a lo que denotan como “capital cultural” para explicar la forma en que el sistema escolar realiza un proceso de selección que resulta favorable a determinadas clases sociales. Según Bourdieu (1976), el capital cultural se entiende primariamente como una hipótesis para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan los niños provenientes de diferentes clases sociales respecto del éxito “escolar”, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener de un mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. Este punto de partida significa una ruptura con los supuestos inherentes tanto a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales, como a las teorías de “capital humano”. En este sentido, el capital cultural constituye un conjunto de cualificaciones intelectuales producidas por el contexto familiar y social en los individuos. De acuerdo con Bourdieu

(1976), al imponen la cultura de las clases medias y altas como una cultura legítima, que además se adopta en el sistema que rige al sistema escolar, los sujetos que no comparten dicha cultura presentan mayores problemas para avanzar y tener un logro satisfactorio en el sistema escolar. Considerando lo anterior, es factible suponer que aquellos alumnos que no comparten el capital cultural que rige la función de la escuela sean los más propensos a rezagarse y abandonar el sistema escolar a edades más tempranas. En este sentido, Bourdieu asume que el capital cultural está estrechamente relacionado con otras formas de capital, como son el capital económico, el social y el político, preservando las condiciones de poder y control de las clases dominantes.

Asimismo, Bourdieu (1976), señala que el capital cultural puede tomar tres formas o estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. El estado incorporado se refiere al trabajo realizado sobre el cuerpo, que se observa en hábitos, costumbres, esquemas de percepción y gusto. El estado objetivado se refiere a objetos con propiedades que ejercen por su sola posesión un efecto educativo en los agentes, como pueden ser: escritos, pinturas, monumentos, etcétera. El estado institucionalizado lo constituyen elementos tales como los certificados escolares (o de otras instituciones), que se otorga como un reconocimiento con respecto al desarrollo de un conjunto de habilidades y conocimientos.

En este sentido, el capital cultura en sus estados incorporado y objetivado se constituye en elementos que favorecen la adquisición del capital cultural en su estado institucionalizado. Los niños y jóvenes provenientes de familias con mayor capital cultural por lo tanto será más probable que avancen en el sistema escolar, manteniendo las desigualdades sociales que prevalecen fuera del sistema escolar.

Desde la perspectiva de Coleman y de las teorías de la reproducción, se enfatiza el papel del contexto cultural y socioeconómico en que se desarrollan los niños y jóvenes como un elemento fundamental para explicar el éxito o fracaso que tienen determinados sectores en su paso del sistema escolar. Sin embargo, ambas perspectivas limitan profundamente el papel que puede tener el sistema escolar para cambiar esta situación de desigualdad.

Hasta la fecha se sigue reconociendo la relación que tienen diversas variables del contexto cultural y socioeconómico en las posibilidades que tienen los niños y jóvenes de afrontar con éxito al sistema escolar. No obstante, desde diversas perspectivas (psicología, sociología, pedagogía, etcétera) se han añadido otros factores como causas probables del éxito o fracaso escolar.

Asimismo, actualmente se reconoce que el éxito escolar está influido por diversas variables que no sólo están conformados por factores extraescolares como los señalados anteriormente, sino también se ha demostrado que los factores intraescolares (características de las escuelas) y las características de los propios individuos (factores psicológicos, expectativas y motivaciones), así como las interacciones que surgen entre los factores correspondientes a estos tres ámbitos tiene influencia sobre el logro escolar (Reimers, 2000^a).

Con respecto a los problemas de reprobación y deserción, en el “Compendio Mundial de Educación 2012” editado por la UNESCO, este organismo destaca la urgente necesidad de abordar el problema que representa el alto número de niños y niñas que en todo el mundo repiten grados y dejan la escuela antes de concluir la educación primaria o el primer ciclo de secundaria. Al respecto, señala que en 2010, aproximadamente 32.2 millones de estudiantes de primaria repitieron el grado y 31.2 millones abandonaron la escuela, probablemente, para nunca regresar (UNESCO, 2012).

En el mismo informe, se observa que estos problemas afectan de forma diferente a las diversas regiones del mundo. En educación primaria, por ejemplo, las más afectadas son las correspondientes a África Subsahariana, que tiene una tasa de abandono escolar de 42%, Asia Meridional y Occidental de 33%, y América Latina y el Caribe de 17%. Por su parte, en Norte América y Europa Occidental este problema es casi inexistente (UNESCO, 2012).

Como se puede apreciar, a nivel de las regiones hay grandes disparidades que tienen que ver con su nivel de desarrollo socioeconómico y cultural; si bien, al interior de las regiones también existen diferencias. Por ejemplo, en América Latina y el Caribe, hay países donde el abandono escolar en primaria es mínimo (menor a 10%) como es el caso de Chile, Uruguay y México; mientras que en otros el porcentaje de abandono es superior a 35%, como es el caso de Guatemala y Nicaragua.

De esta forma, los avances que han logrado algunos países de América Latina en los niveles básicos, donde la cobertura es casi universal, provocan que las preocupaciones por problemas como el acceso y el abandono escolar se traspasen hacia el siguiente nivel educativo: el medio superior.

Este es el caso de México, pues mientras que la cobertura en los niveles básicos casi llega al 100% y se han controlado los problemas de deserción; en la educación media superior (EMS), la cobertura bruta apenas llega a 69.3% y la deserción llega a 14.4%. Aspecto que influye en que las tasas de eficiencia terminal se mantengan bastante bajas, pues de cada 100 estudiantes que

ingresan a la EMS, aproximadamente sólo 62 de ellos culminan en el tiempo establecido por los planes y programas de estudio.

Tabla 1.8 Indicadores del Sistema Educativo, ciclo escolar 2011-2012.

Nivel y modalidad	Cobertura bruta	Deserción	Eficiencia terminal
Primaria	102.8	0.7	95.1
Secundaria	96.8	5.3	84.2
Educación Media Superior	69.3	14.4	61.8
Profesional Técnico	6.1	21.6	48.4
Bachillerato	63.2	13.7	63.3

Fuente: SEP, 2012^a.

La situación anterior genera una amplia preocupación, puesto que generalmente se reconoce que la deserción escolar es un fenómeno que genera enormes costos sociales y privados (Espíndola y León, 2002; CEPAL, 2010; SEP, 2012b; UNESCO, 2012^a).

En el ámbito social, se considera que la deserción afecta negativamente la formación de capital humano en la fuerza de trabajo, pues ocasiona que se tenga una fuerza de trabajo menos competente y más difícil de calificar (Espíndola y León, 2002), lo cual tiene efectos negativos sobre las tasas de crecimiento de la economía y provoca que se tengan que destinar mayores gastos asociados a la creación de programas sociales dirigidos a personas que no tienen capacidad de generar ingresos de manera autónoma. Asimismo, se mencionan que provoca la reproducción intergeneracional de las desigualdades sociales y de la pobreza, lo que dificulta el fortalecimiento y la profundización de la democracia (Espíndola y León, 2002).

Por su parte, los costos privados se manifiestan en razón de los menores ingresos que perciben los jóvenes que abandonan el sistema educacional. En este sentido, algunos organismos señalan que quienes no concluyen la educación media quedan expuestos a un alto grado de vulnerabilidad social, pues sus ingresos laborales tenderán a ser bajos y tendrán un elevado riesgo de transformarse en jóvenes excluidos del desarrollo (CEPAL, 2010; SEP, 2012b).

Otros autores (Navarro, 2011), resaltan aspectos más psicosociales con respecto a la deserción escolar, puesto que señalan que tiene implicaciones en términos de las expectativas de los estudiantes y sus familias; lo cual lleva implicaciones emocionales por la disonancia que se genera entre las aspiraciones de los jóvenes y los logros que alcanzan.

Con respecto a la deserción escolar, la UNESCO (2011; 2012), pone especial énfasis en considerar que este problema es una grave afectación a los derechos humanos. Esto es así, dado que desde cierto punto de vista, muestra la incapacidad que tienen los Estado Nacionales para asegurar que todos los niños y jóvenes tengan acceso a las oportunidades de aspirar a una vida mejor, cerrándoles las puertas de una posible salida de su situación de pobreza y mermando el potencial de reforzamiento de la movilidad social que tiene la educación. Asimismo, el organismo afirma que la deserción escolar, además de privar en la práctica a los niños de su derecho a la educación, suponen un despilfarro de recursos económicos y una fuente de ineficiencia.

En la perspectiva de los sistemas educativos, la reprobación y deserción escolar son consideradas como un grave problema de eficiencia que repercute en la pérdida de los recursos que los países destinan a la educación. En el caso de la reprobación implica destinar nuevamente recursos para atender a los niños y jóvenes que ya deberían haber aprobado el grado; y en el de la deserción, la pérdida de los recursos que se destinaron a la educación de los niños y jóvenes que abandonan el sistema escolar sin haber adquirido los conocimientos, habilidades y destrezas que les permitan acceder a condiciones de vida aceptables.

Respecto a la relación que existe entre la reprobación y la deserción, se ha señalado que la primera es la antesala de la segunda (Van Dijk, 2012). Incluso, a finales de la década de los 70' Muñoz, Rodríguez, Restrepo y Borrani (2005), se referían a esta relación como el síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo; es decir, se señala que la deserción escolar ocurre después de que se han presentado diversas situaciones de "atraso escolar relativo", que se manifiesta de dos maneras: a) como diferencia entre los conocimientos y habilidades adquiridos por los sujetos y los que alcanza, en promedio, el grupo escolar del que forma parte; y b) como diferencia entre el grado escolar que cursa el sujeto y el que hipotéticamente debería estar cursando si no hubiese repetido ningún curso (Muñoz, Rodríguez, Restrepo, Borrani, 2005).

De estos dos problemas, reprobación y deserción, el segundo puede ser visto como consecuencia del primero y el más grave. No obstante, aunque el concepto de deserción se utiliza con bastante frecuencia su definición no es del todo clara, pues incluso se usan distintos términos para referirse a este fenómeno, por ejemplo: retiro, abandono, desgaste escolar, etc.

En cuanto a las definiciones de la deserción escolar se encuentran unas como las siguientes:

- Para la Organización de las Naciones Unidas (ONU) es dejar de asistir a la escuela antes de la terminación de una etapa dada de la enseñanza, o en algún momento intermedio o no terminal de un ciclo escolar (ONU, 1987, citado en Navarro, 2001).
- Javier Osorio Jiménez señala que es el hecho de abandonar los estudios iniciados antes de ser concluidos, cualquiera que sea el nivel de éstos (Osorio, 1991, citado en Navarro, 2001).
- Para Vincent Tinto consiste en dejar de asistir a cualquier nivel del sistema escolar, lo cual puede ser definitivo o temporal (Tinto, 1989, citado en Navarro, 2001).

En otros casos las definiciones tienden a ser más técnicas, como es el caso de la definición que aparece en los glosarios de los informes de la UNESCO sobre la educación para todos:

“Tasa de deserción por grado. Proporción de alumnos o estudiantes que abandonan un determinado grado de estudios en un año escolar determinado. Es la diferencia entre 100% y el total de las tasas de transición al curso siguiente y las tasas de repetición”. (UNESCO, 2009)

Asimismo, ocurre con la definición general que hace la Secretaría de Educación Pública en México, que en su “Glosario de términos”, considera por una parte al alumno desertor y en otro propiamente a la deserción:

“Alumno desertor. Alumno que dejó de asistir definitivamente, durante un ciclo escolar, al curso donde se inscribió. (SEP, 2008).

Por su parte, al referirse propiamente a la deserción, la define como un indicador educativo:

“Este indicador expresa el número o porcentaje de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo. La deserción se clasifica en tres vertientes: deserción intracurricular, deserción intercurricular y deserción total. El abandono que ocurre durante el ciclo escolar se denomina deserción intracurricular; al abandono que se efectúa al finalizar el ciclo escolar, independientemente de que el alumno haya aprobado o no, se le llama deserción intercurricular. Por último, la deserción total es la combinación de ambas deserciones.” (SEP, 2008)

En esta última definición de la SEP, como señala Navarro (2001), se entiende que la deserción escolar se refiere a dejar de asistir a la escuela sin haber concluido el grado o nivel de estudios iniciado, ya sea básico, medio o superior; asimismo, no importa si el abandono o deserción es transitorio o definitivo, pues una vez que el alumno deja los estudios, no es segura su reincorporación al sistema

educativo, y se convierte en desertor del mismo. Asimismo, esta autora, asume una visión amplia de quienes pueden considerarse como desertores del sistema escolar, identificándolos como las personas que, estando en edad de recibir educación formal, entre 6 y 24 años, abandona los estudios sin haber alcanzado el nivel profesional. En este sentido, entiende al desertor en función de la edad de ingreso al sistema escolar (6 años) y adiciona los años requeridos hasta alcanzar la licenciatura, que serían los 24 años (Navarro, 2001). No obstante, debido a que esta acepción de Navarro se realizó antes de considerar a la educación preescolar como educación básica y obligatoria, seguramente ahora sería necesario ampliar el rango de edad de los desertores del sistema escolar, para establecerlo entre los 3 y los 24 años.

Por su parte, el rezago educativo es otra palabra que usualmente aparece asociada con la reprobación y la deserción escolar; si bien, ésta comúnmente se entiende como la condición de atraso en la que se encuentran las personas que no han concluido la educación considerada como básica, que en nuestro país llega hasta la secundaria. Se considera en rezago la población de 15 a 19 años que no ha terminado la educación secundaria está en rezago educativo, excepto aquella de 15 a 17 años que asiste a la escuela, pues aún está en posibilidad de terminar el nivel básico (Navarro, 2001). Esta definición de rezago educativo, todavía no se sabe cómo será afectada cuando se cumpla la fecha que se tiene planteada para que la universalización de la educación media superior, es decir, en el año 2022, cuando este nivel además de obligatorio se considere su cobertura universal. Habrá que estar atento a los cambios que pueda sufrir esta definición.

Finalmente, en este apartado, no está demás, resaltar que desde hace tiempo la palabra de deserción escolar es cuestionada, debido a que, como señala Van Dijk (2012: 117), el término de “desertores escolares”, trae consigo una condena, al menos verbal, de la persona que se atrevió a abandonar la escuela. Indica la autora, que la palabra tiene su origen en el ejército y cuenta con una connotación criminal; además, focaliza el problema en quien asume la acción de abandonar su trayectoria escolar.

Por lo anterior, Van Dijk (2012) asume que sería más apropiado y neutral referirse a este fenómeno como: “dejar de asistir a la escuela”, pues considera que utilizar un lenguaje que no señala al sujeto permitiría mirar de manera más integral la problemática que rodea al individuo, sin hacer juicios de valor a priori, por la semántica de la expresión. En este sentido, considera que desde la subjetividad de los actores sería más pertinente hablar de “abandono escolar”, término que tiene

una connotación más emotiva, en el sentido de que se deja a alguien o a una situación, cuando ésta ha lastimado al sujeto o ha dejado de ser significativa para quien decide actuar así.

Asimismo añade, que comprender el fenómeno desde la perspectiva señalada, admite considerar que el sistema escolar expulsa, consciente o inconscientemente, a los alumnos, ya sea porque el individuo no puede aprender a los ritmos establecidos, tiene dificultad para quedarse quieto muchas horas, no cumple con las expectativas del maestro o con los reglamentos unilateralmente establecidos por la escuela, se aburre y pierde el interés por adquirir conocimientos que no le son significativos. Aspectos que generalmente ocasiona que los individuos empiecen a tener problemas de aceptación, discriminación, abandono, exclusión, tanto por parte de sus maestros y directivos de las instituciones, como de sus compañeros.

En perspectiva, la deserción o abandono escolar constituye un grave problema de índole social y privado que aumenta la inequidad social y las posibilidades de desarrollo individual y social.

1.5 Estrategias para enfrentar el problema de la deserción escolar

Reconociendo el importante papel juegan los factores extraescolares en el logro escolar, desde hace años se ha procurado establecer diversas medidas que tienden a considerar a la igualdad de oportunidades educativas como la máxima prioridad de las políticas de los gobiernos en diferentes partes del mundo (Reimers, 2000b). No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados, la repetición y deserción escolar siguen constituyendo un obstáculo difícil de afrontar por los sistemas educativos en los distintos niveles de educación.

Aunque como se ha señalado, para elaborar una política anti-deserción se debe de tomar en cuenta diversos factores, dado el carácter multicausal y complejo de este fenómeno, donde mínimamente deben considerarse variables de tipo institucional (internos a las escuelas), individuales y socioeconómica.

En el caso mexicano, concomitantemente con la RIEMS, en el sexenio de Felipe Calderón, se fueron implementando diversos programas y acciones que buscan la retención de los jóvenes en la EMS como:

- Programas de becas
- Expansión de la oferta educativa de la EMS

- Subsidio a jóvenes
- Atención educativa a grupos en situación vulnerable
- Programa “Programa Síguele, caminemos juntos. Acompañamiento Integral para Jóvenes”. Este programa se entiende a partir de 2 bloques: es diagnóstico y el acompañamiento. El primero tiene que ver con identificar de manera oportuna a los alumnos en riesgo de desertar, detectando a quienes tienen altos índices de inasistencia o reprobación. El segundo bloque que es el acompañamiento incluye las siguientes áreas:
 - a) Académica: se busca ofrecer a los jóvenes tutorías académicas que presentan bajo rendimiento escolar. Además se ha echado a andar el programa de fomento a la lectura, este programa parte de la convicción de que la comprensión lectora es piedra angular en la construcción del aprendizaje
 - b) Psicosocial: tiene como propósito crear comunidades educativas que favorezcan la inclusión, la equidad y la participación así como el desarrollo de competencias individuales y sociales para que permanezcan en las escuelas. Los temas a tratar son: Conocimiento de sí mismo, vida saludable, participación juvenil, escuela y familia, cultura de paz y no violencia, proyecto de vida.
 - c) Socioeconómico: como arte de este programa se han entregado 603,516 becas que se traducen en el 9% de la matrícula de la EMS

En el caso del último programa “Síguele”, surge hacia finales del sexenio de Felipe Calderón, con base en los lineamientos establecidos en la RIEMS, siendo una estrategia que busca contribuir a la mejora del aprovechamiento escolar, a incrementar la tasa de eficiencia terminal y a disminuir los índices de deserción y reprobación (SEP, 2012c). A través de este programa se ha tendido a integrar las diversas acciones y programas que procuraban abatir la deserción escolar, por lo cual su diseño está orientado a detectar de manera oportuna a los estudiantes en riesgo de abandonar la escuela y, también, para dar una atención personalizada a cada alumno, según sus necesidades académicas particulares (SEP, 2012b).

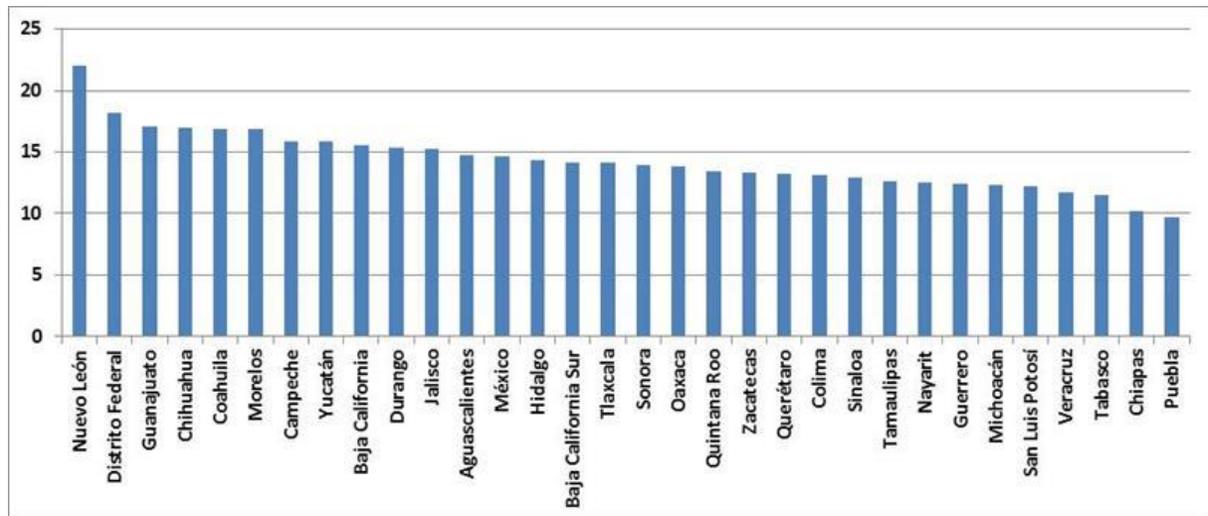
Según un análisis que hace “Suma por la Educación” con respecto al programa “Síguele”, considera que tiene diversos aspectos positivos, entre los que se encuentra: su carácter innovador (al ser el primero que profundiza en las causas de deserción), el priorizar la detección temprana de las mismas, y el de proponer acciones de solución que van más allá del contexto económico. Así como el contar con una base teórica y un diagnóstico fuerte. No obstante, “Suma por la educación”,

también muestra ciertas reservas sobre la pertinencia y la eficacia del programa, en razón de que éste aún no cuenta con evaluaciones sobre su impacto, tampoco percibe que haya mucha claridad sobre los recursos que se van a destinar a cada centro escolar para su operación y además, por considerar que no está coordinado con otros que persiguen el mismo objetivo (Landeros, 2012). En razón de lo anterior, más allá de los programas de becas que atacan directamente al que parece ser uno de los factores más asociados con la deserción como lo es el nivel socioeconómico de las familias, todavía es necesario buscar medidas que desde otros ámbitos contribuyan a afrontar el carácter múlticausal y complejo que provoca la deserción de los estudiantes en el nivel de educación medio superior.

1.6 Reflexiones finales sobre el capítulo

En el ciclo escolar 2011-2012 a nivel nacional, 4,333,589 jóvenes se encontraban estudiando estudios de nivel medio superior, de ellos, la Secretaría de Educación Pública reporta que existe un índice de deserción del 14.4%, es decir, aproximadamente 624,037 alumnos abandonaron sus estudios. En el caso del Estado de Hidalgo, lugar a donde se lleva a cabo el presente estudio, reporta una matrícula de 110,994 alumnos en educación media superior, de los cuales aproximadamente 15,866 alumnos abandonaron sus estudios, lo que representa un índice de deserción de 14.3% que lo ubica en 14° lugar a nivel nacional (SEP, 2012d). Como se observa, el índice de deserción en Hidalgo es muy semejante al promedio nacional; no obstante, como se puede suponer a partir de lo que se conoce sobre los factores que inciden en la deserción, muy probablemente estos alumnos se caracterizan por tener un nivel socioeconómico y cultural más abajo, que es lo que caracteriza a los alumnos desertores. En razón de ello, independientemente de las tasas de deserción que presentan las diferentes entidades federativas del país, buscar alternativas para evitar los estudiantes abandonen sus estudios de nivel medio superior, no puede más que concebirse como una labor prioritaria en cualquier lugar donde se presente. (Ver gráfica 1.2)

Gráfica 1.2 Índice de deserción en la educación media superior por entidad federativa, ciclo escolar 2011-2012.



Fuente: SEP, 2012d.

Como se ha visto en el capítulo, la deserción escolar entendida desde las teorías de la reproducción social puede explicarse de una forma sencilla, es decir, si la escuela responde a las necesidades de los grupos dominantes, la gente de escasos recursos no tiene cabida en este tipo de instituciones pues los objetivos que persiguen cada uno son distintos.

En este sentido aquellos estudiantes que se adaptan a la forma en que opera la escuela podrán continuar sus estudios y concluirlos. No obstante, esto va en contra de los discursos más recurrentes entre los alumnos del Colegio de Bachilleres, quienes buscan estudiar más para obtener mayores y mejores oportunidades de empleo, si bien, sus antecedentes económicos y culturales pueden llegar a limitar sus oportunidades de permanecer y concluir exitosamente este nivel educativo.

Sin embargo, en este estudio se asume que aunque los antecedentes económicos y culturales pueden constituir una línea o frontera que fija las oportunidades de los estudiantes, no se puede ser tan radical como lo señalan algunos de los autores de las teorías de la reproducción y asumir a la escuela como un mero instrumento del Estado que bloquea el acceso de algunos en función de su situación de clase social. Al respecto, existen otras posturas como la de Bourdieu y Passeron que si bien recuperan la idea de la escuela como reproductora de desigualdad y dominación social, explican que un grupo tenga éxito o no dependerá de la forma en que se ejerce la transmisión cultural.

Lo cual se confirma, al apreciar que no todos los estudiantes abandonan la escuela por razones económicas, sino algunos lo hacen por las dinámicas que se desarrollan en los mismos planteles educativos. En razón de ello, constituye una necesidad imperante conocer cómo actúan este tipo de factores para generar estrategias apropiadas que permitan mantener a los alumnos en las instituciones hasta concluirlos.

En razón de ello, este trabajo plantea valorar el efecto que ha tenido un taller de “habilidades para la vida” para evitar la deserción de los estudiantes en el Colegio de Bachilleres. Plantel Cardonal, que se caracteriza por tener alumnos de bajo nivel socioeconómico y un origen étnico indígena.

En medida de ello, el diseño del taller de “habilidades para la vida” tuvo como base un enfoque intercultural, como estrategia para frenar la deserción escolar de jóvenes indígenas que cursan estudios de nivel medio superior.

El taller de habilidades para la vida propuesto en el presente trabajo es una estrategia para prevenir la deserción escolar, los pilares que lo cimientan son temas relacionados con habilidades sociales, cognitivas afectivas y motrices que según la literatura revisada son importantes para la consecución del éxito escolar y permiten al alumno localizar y utilizar los recursos disponibles en la institución e interactuar con ellos.

Además y a diferencia de los programas propuestos por el gobierno federal este trabajo desarrolla una evaluación de impacto en tres momentos: cuando finaliza el taller, 1 año después a través de entrevistas a un grupo de egresados y 4 años después a tres jóvenes que continuaron sus estudios a nivel licenciatura.

CAPÍTULO II. ENFOQUES TEÓRICOS QUE FUNDAMENTARON EL DISEÑO Y OPERACIÓN DEL TALLER

En este capítulo se procederá a brindar una breve reseña histórica sobre la educación indígena en nuestro país. También se presentan los aspectos más importantes de los dos enfoques que sirvieron de fundamento al diseño del taller de “Habilidades para la vida. Primero se aborda el enfoque intercultural y posteriormente se presentan las principales características del enfoque de “Habilidades para la vida”, temas que posteriormente servirán de base al análisis de la forma en que se diseñó y se puso en operación el taller.

2.1 Breve contextualización de la Educación Indígena en México

Explotación, sometimiento y exclusión han sido el común denominador entre los pueblos indígenas en México. Su educación no ha tenido una historia distinta, ya que desde tiempos coloniales se ha procurado la renuncia del indio a su cultura para adoptar la del grupo dominante. El modelo educativo destinado a los indígenas ha sido modelado desde un ámbito externo a su cultura, es decir, es un modelo externo. Diferentes políticas se han experimentado para ellos, pero lo cierto es que después de casi 500 años de coexistencia cultural, aún no existe un modelo que permita el autodesarrollo de los grupos indígenas.

A continuación se hará una breve contextualización de la historia en que se ha desarrollado la educación indígena, particularmente a partir de la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI). Esta breve panorámica, tiene la intención de brindar elementos para comprender mejor y general alternativas pedagógicas de solución a los problemas que enfrenta este subsector educativo. Cabe aclarar que este apartado sobre la educación indígena se centra principalmente en la educación básica, ya que la educación indígena en los niveles post-básicos solamente ha sido atendida en los últimos años, adquiriendo algo de notoriedad; si bien, para ello se ha retomado gran parte del modelo aplicado en la educación indígena de nivel básico.

El INI fue creado por indigenistas, políticos y estudiosos de la problemática indígena en 1948, durante el periodo presidencial de Miguel Alemán. Como parte de sus funciones, le fue encomendado atender a la población indígena en temas de educación, ya que serían tratados de forma independientemente con respecto a los planes generales de la SEP.

Entre las primeras propuestas coordinadas por el Instituto, estuvo la creación de los Centros Coordinadores Indigenistas que comenzaron a funcionar en 1951. El primer problema al que se enfrentaron estos centros, fue la carencia de maestros y promotores que estuvieran vinculados al contexto de las comunidades, problemática que hasta la fecha subsiste. El primero de estos centros estuvo en Chiapas y el segundo en Chihuahua, éstos incluían internados, formación de promotores culturales y de agentes sanitarios, así como de prácticas agrícolas.

El centro coordinador en Chiapas tuvo 30 internados para la castellanización y la capacitación de promotores, éstos fueron seleccionados entre personas de prestigio, con puestos de escribanos o secretarios en sus comunidades, apenas tenían una educación elemental pues la escolaridad no consideró requisito indispensable, más bien, se tomaba en cuenta el reconocimiento de las propias comunidades.

En 1952 había sesenta escuelas, donde los docentes eran conformados por 65 maestros ladinos y sólo 4 bilingües, se enseñaba a leer y escribir en lengua materna, español oral y sus elementos para prepararlos al ingreso a la escuela rural más cercana. En las escuelas operadas bajo este modelo hubo mucha deserción y poca asistencia.

En la sierra Tarahumara el INI contó con el apoyo de los jesuitas, ahí se tuvieron veinte internados-escuelas a cargo de treinta promotores. A diferencia de lo que ocurrió en otros estados, en este caso, si hubo asistencia pero faltaron maestros, los que estaban en funciones desertaron y los que venían de fuera no pudieron adaptarse ni aprender el tarahumara.

En 1953 el médico y antropólogo Gonzalo Aguirre Beltrán presentó ante el 4º Congreso Nacional de Sociología su trabajo sobre: "Teoría y práctica de la educación indígena", material que fue revisado en 1973. Este texto es fundamental para hacer un balance de la educación indígena en México. Según lo que se indica en dicho texto, en la educación destinada a la población indígena se ha puesto más énfasis en los métodos y contenidos, que en los aspectos correspondientes al proceso de aprendizaje; es decir, se parte de patrones de comportamiento que resultan completamente ajenos a las comunidades indígenas (Aguirre, 1973 citado en Ramírez, 2006). En este sentido, opina Aguirre, en la integración de los indígenas a la sociedad nacional se debe tener presente que no puede realizarse cancelando la cultura de las comunidades, sino por aculturación; es decir, se debe promover el manejo simultáneo de las dos culturas.

Siguiendo con el informe de Beltrán (Aguirre, 1973, citado en Ramírez, 2006), los métodos propuestos para el programa educativo de los centros coordinadores indigenistas deben contar, dice el autor, con el consentimiento de la comunidad; tomar en cuenta la experiencia cultural del alumno y las necesidades de la comunidad; enseñar en lengua indígena y solamente la segunda lengua servirá para comunicarse con la cultura nacional. Al respecto, cabe resaltar que esto siempre ha sido un problema pues en el nivel básico, usualmente los profesores enseñan en español y solamente tienen como complemento la lengua nativa de las comunidades.

En el mismo informe, se señala que el funcionamiento esencial de toda propuesta educativa son los maestros, dado que “su función más importante es traducir las realidades culturales de la sociedad nacional en las formas de vida de la comunidad indígena, para enriquecerlas, con préstamos que fundamenten su desarrollo” (Aguirre, 1973 citado en Ramírez, 2006, pág. 165). En este sentido hay que resaltar la importancia que tienen los profesores como puente entre las escuelas y la cultura de la población indígena que acude a las mismas, puesto que deben de aprender pero desde su propia visión. No obstante, aunque estas propuestas que procuran la integración de los grupos indígenas han tenido mayor repercusión entre algunos representantes indígenas que como propuesta de políticas educativa gubernamental, paradójicamente algunas comunidades indígenas son las que rechazan la alfabetización en su lengua materna.

Este enfoque en materia de educación indígena persiste hasta 1964, pues en esa fecha es cuando se promulga una educación única que iguala la educación rural y la urbana, con la variante de que algunos profesores hablaran la lengua en las poblaciones que lo requirieran, así inició el proyecto de Promotores Indígenas y la dirección General de Internados de Primera Enseñanza y Educación Indígena.

Posteriormente, durante el sexenio de Luis Echeverría, se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio indígena con escuelas albergue, centros de integración social, promotores culturales y maestros bilingües que se ocuparían de la educación de niños y adultos. En 1971 se crea CONAFE, con el objetivo de llevar los beneficios de la educación básica a las comunidades que hasta ese momento no contaban con servicios educativos. Actualmente la educación que brinda el CONAFE se orienta a población mestiza, indígenas y migrantes, su labor pedagógica está cimentada en quienes se denota como instructores comunitarios (CONAFE, 2009)

Tras la declaración de Barbados, encuentro convocado en 1971 por el Consejo Mundial de las Iglesias, se consideró como fundamental el derecho de los niños a la educación en lengua materna. La educación es ahora un derecho civil y debe dar sustento y fomento a las luchas de liberación de los pueblos (Ramírez, 2006).

En 1976, en México había 42,011 escuelas rurales, atendidas por 78,000 maestros y 14,095 promotores bilingües. El sistema mostró resultados pobres ya que los alumnos mostraron pocas competencias lingüísticas en ambas lenguas, es decir, no aprendían bien el español ni tampoco su lengua nativa, confundiéndolos la falta de congruencia entre su realidad y los contenidos, y presentando altos índices de deserción y reprobación.

Ese mismo año, la Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües propuso la implementación de la educación bilingüe y bicultural. Contrastando con los programas oficiales, este enfoque propone una educación que permita una identidad étnica acorde con la filosofía y cosmovisión indígena. Es decir, los contenidos deben integrar la cultura indígena y el saber universal a la educación nacional, de tal manera que se permita un desarrollo armónico, sin hacer eco de la educación dominante que enseña a devaluar la propia cultura (Hernández, 1988).

Por otra parte, Guillermo Bonfil es su libro *“México profundo”*, enfatiza las ideas antes planteadas, al mencionar que debe integrarse a las comunidades en la toma de decisiones en el aspecto educativo, incluir los contenidos tradicionales con los universales, desarrollar la propia cultura, afianzar los valores y conocimientos nativos. La biculturalidad sólo es posible con la participación conjunta de los pueblos y los profesionales aliados a ellos (Bonfil, 1987).

El libro de Guillermo Bonfil, puede considerarse como un parte aguas en la interpretación de las culturas indígenas. Entre sus principales propuestas se encuentran las de integrar a las comunidades en la toma de decisiones en el aspecto educativo, incluir los contenidos tradicionales con los universales, desarrollar la propia cultura, y los de afianzar los valores y conocimientos nativos.

En este sentido, se ha señalado que el fracaso de los modelos educativos empleados en la educación indígena, permiten sospechar que tal vez la falla no está en los alumnos sino en los supuestos que sustentan estos modelos y los cuales pueden resultar ampliamente inadecuados para atender a la población objetivo; es decir, que el problema tal vez se encuentra en que: “Estrategias iguales para universos diferentes resulta inoperantes” (Ramírez, 2006, p. 170)

En 1978, se lanza el proyecto educación para todos coordinado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), el cual tenía como objetivo castellanizar a los estudiantes de preescolar y primaria. En 1983, la educación bilingüe adquiere su carácter bicultural y ante el indigenismo radical, que postula la educación en una sola lengua, este enfoque propone la enseñanza del español y de las lenguas indígenas en todas las escuelas bajo el control de la DGEI.

Una evaluación sobre el programa de castellanización que se realizó ese mismo año en Oaxaca, señala que en el aula prevalece la traducción, la educación repetitiva y se privilegia poco el aprendizaje; esto como resultado de que los maestros se preocupan demasiado por la enseñanza de los contenidos oficiales. En perspectiva, se considera que esto provoca que desde el preescolar la primera lengua no se consolide, ni que la segunda lengua se internalice. (Ramírez, 2006)

Stephano Varese, antropólogo y estudioso de las culturas indígenas, menciona con respecto a la evaluación realizada en Oaxaca, que existe una mala relación entre la comunidad y la escuela, es decir, hay poca participación comunitaria y de padres de familia. Al respecto, recomienda adecuar los programas, reorganizar el funcionamiento de los mismos, definir contenidos, establecer medidas socioeconómicas simultáneas, establecer planes y programas específicos, evitar internados y crear instituciones especializadas que elaboren materiales didácticos con hablantes de las lenguas y variantes regionales; asimismo, señala la necesidad de establecer una capacitación continua de maestros e impartición de materias en lengua indígena y no sólo usarla como vehículo para enseñar los contenidos oficiales, entre otros. (Varese, citado en Ramírez, 2006) Por su parte, la DGEI también reconoce que la programación y contenidos deben ser más flexibles, étnicamente adecuados, socialmente justos y democráticamente integrados.

En 1992, tras algunas movilizaciones indígenas, se procede a modificar el artículo 4º de la constitución para reconocer el carácter multicultural de nuestra nación pluriétnica y plurilingüística. A partir de lo cual, se deriva una legislación que ordena el uso de lenguas y culturas indígenas en la educación. (Ramírez, 2006). Un año después, se promulgará la nueva Ley Federal de Educación, donde se introdujo el término de educación bilingüe e intercultural. Bajo la opinión de algunos autores (De la Peña, 2002), el vocablo quería fortalecer la diversidad cultural y al mismo tiempo preparar para una nación moderna. Más adelante se detallarán las características y diferencias de este concepto.

Como respuesta a las demandas indígenas, entre ellas, las realizadas por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), el Estado crea el Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena (PAEPI), una Coordinación General de educación Intercultural Bilingüe, una nueva definición de la DGEI como intercultural, una propuesta para crear instituciones de educación superior para indígenas; así como la propuesta de transformar al INI (Ramírez, 2006).

El proyecto PAEPI, se inició en 8 entidades del país (Campeche, Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo y Yucatán), procurando tener como base de la educación: el conocimiento indígena, el carácter bicultural y el respeto de los usos y costumbres que rodean al estudiante; así como abandonar la alfabetización basada en la cultura occidental.

En una entrevista que se le realizó a Jesús Salazar, quien fuera uno de los fundadores de este proyecto, indica con respecto al nuevo proyecto: ¿Cómo se pueden introducir los contenidos de la cultura indígena en los cursos comunitarios?, y responde que mediante la participación de los niños, donde ellos puedan elegir los temas a desarrollar en clase a partir de sus intereses. Temas que al ser planteados por los niños indígenas pueden abarcar aspectos tales como: las limpias, el peyote, el peregrinar o el juego de pelota (Acosta, 2002).

Según los preceptos de este programa, mediante este proceder se pretendía aminorar la distancia entre el aula y la comunidad, entre el instructor comunitario y los alumnos. De hecho, la base de este plan es que los docentes hablen la misma lengua que la comunidad donde laboran y que recuperen en los contenidos escolares las culturas de las mismas. Entre las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se siguieron para lograr este cometido se prestó énfasis a las actividades fincadas en procesos productivos y lúdicos, que procuraban retomar prototipos culturales de la comunidad.

Al respecto, Rocío Casariego en un manual, "El uso de las lenguas", menciona que todas las formas de expresión como la comunicación oral, escrita y matemática, pueden ser ensayadas con los niños de educación inicial en forma de "jugar a ser" y jugar a hacer". Es decir, se puede jugar a leer un mapa, un instructivo, un periódico; jugar a dar una conferencia, a explicar "qué es" algo de interés, "para qué sirve" alguna cosa; o jugar a escribir una carta, una historia con garabatos o dibujos, etcétera (CONAFE, 2006).

A pesar de estas observaciones, el problema de la capacitación y sensibilización docente han sido un problema recurrente en la educación, aún a pesar de los cursos de actualización,

diplomados, módulos a distancia y cursos de regularización que se utilizan para afrontar esta cuestión. Es decir, se sigue reconociendo que existe la carencia de recursos didácticos para la enseñanza de contenidos en lenguas indígenas. Según Ramírez (2006), los programas fracasan al estar diseñados desde una cultura diferente, con una pedagogía inadecuada; por lo cual, indica que no solo se deben incluir temas sino modificar los métodos que asuman la necesidad de reconocer que distintas lenguas crean modelos cognoscitivos distintos.

Por otra parte, según Viveros, el objetivo primordial de la educación indígena en nuestro país, debe estar orientada a que la actual educación intercultural bilingüe tenga como punto de partida el propio entorno del niño y sus conocimientos previos, mismos que se deben recuperar para ser re-significados e incorporados a la práctica docente como contenidos escolares, a efecto de que sus aprendizajes resuelvan problemas cotidianos y les permitan continuar aprendiendo e ir desarrollándose a lo largo de su vida. (Viveros, 2004)

En los inicios del presente siglo, con la entrada del gobierno de Vicente Fox, destaca que en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 se presente la propuesta de instaurar la Educación Intercultural Bilingüe; y un poco más tarde, se crea la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe. Entre los cambios que promueven a partir de estas medidas, destaca el concebir a los indígenas como sujetos políticos, que representan sus intereses en cuanto miembros de etnias. Posteriormente, en 2003, se publica la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que en su artículo 11 menciona que los indígenas tienen derecho a ser educados en su propia lengua a lo largo de la educación básica. Asimismo, se modificó la Ley General de Educación, a partir de lo cual en el artículo 7 Fracción 4ª, se establece el compromiso de: “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas”.

En el siguiente sexenio, bajo la presidencia de Felipe Calderón, se comienza a tratar el asunto de la educación indígena más allá de los niveles básicos, puesto que se empieza a abordar el tema en la educación media superior y superior. Un objetivo que se plantea para este sexenio, fue formular una política de Estado en materia de Educación Superior con lo cual se proyectaron cambios importantes que partían de considerar el desplazamiento de la demanda educación de nivel básico, hacia los niveles de educación media superior y superior (PND, 2007-2012).

Asimismo, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se manifiesta la idea de impulsar las políticas públicas para reforzar la enseñanza en lenguas indígenas en todos los niveles educativos, poniendo énfasis en las regiones donde existía población con lenguas en riesgo de desaparición; y de igual forma se pone énfasis en garantizar el derecho de la población indígena de recibir una educación de calidad en su lengua materna.

2.1.1 El acceso a la educación de la población indígena

Cuando se habla de la educación indígena, es importante tener un panorama general de la situación en que se encuentran los pueblos indígenas en México. Un referente al respecto es la amplia marginación en la que se encuentran, dado que el 89.7% de ellos viven por debajo de la línea de pobreza; es decir, la mayor parte de ellos se encuentran entre los mexicanos más pobres. Asimismo, se aprecia que el Índice de Desarrollo Humano de los pueblos indígenas de México (IDHPIM) se ubican en 0.7057, mientras que el IDH de la población no indígena se encuentra en 0.8304; es decir, los primeros están 15% por abajo del valor que tienen los segundos. Sobre los componentes que integran el índice mencionado se encuentra el de la salud, cuyo índice se encuentra en 0.7319 para los pueblos indígenas y de 0.8841 para los no indígenas. En cuanto a su ingreso económico, el índice para los primeros se registra en 0.6471 y para los segundos en 0.7579. En perspectiva, se ha dicho que estos aspectos llevan a reflexionar sobre las deplorables condiciones que enfrenta la población indígena en México para llevar una vida digna (Schmelkes, 2013b).

En el aspecto educativo la situación no es distinta, aunque el índice de analfabetismo en la población que habla alguna lengua indígena bajó entre el año 2005 y 2010, de 34% a 27%, ésta sigue siendo cinco veces mayor que el analfabetismo de la población no indígena del mismo grupo de edad (Schmelkes, 2013b). Por su parte, los jóvenes indígenas de entre 15 y 17 años que no asisten a la escuela corresponde a un 45.7%, situación distinta para los no indígenas que es de 35.6% (INEE, 2010). Esto lleva a considerar que mientras no se realicen acciones radicales al respecto probablemente en los próximos años seguirá habiendo más analfabetas indígenas que no indígenas.

Una muestra de la situación que hoy existe con respecto a la educación para pueblos indígenas puede apreciarse a través de las evaluaciones del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), donde se muestra que en todas las asignaturas y para todos los grados evaluados, los niveles de aprendizaje de las escuelas indígenas se encuentran por debajo que el resto de las escuelas (Schmelkes, 2013b)

Sumado a que un número importante de los jóvenes de este grupo de población no asisten a la escuela, también hay que señalar que entre ellos impera el problema de la repetición y la deserción. Situación que se comparte con algunos otros países de América Latina, por ejemplo, en Guatemala la tasa de repetición entre alumnos indígenas de primaria llega hasta 90%, en Chile la tasa de repetición en las poblaciones que cuentan con mayor cantidad de población indígena es dos veces más alta que el promedio nacional. En Paraguay, los alumnos monolingües guaraníes tienen más probabilidades de repetir y son los que más lentamente progresan en el sistema (Comboni, 2002).

En la educación media superior la situación todavía es más grave, pues según los datos proporcionados por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, solo un 6% reporta haber concluido estudios de bachillerato; y en educación superior esta cifra apenas llega a 2.7 % (CDI 2006). Las razones que explican el mínimo acceso que tiene este sector de la población a la educación post-básica son diversas, ya que pueden ir desde un componente individual, más allá de las restricciones en la oferta escolar (IDHPI, 2010), hasta otros factores de diversa índole, como pueden ser las condiciones de salud, las bajas aspiraciones de los padres sobre el futuro educativo de sus hijos o las condiciones socioeconómicas del hogar. Todos estos son factores que de una manera u otra influyen en la probabilidad que tienen los jóvenes indígenas de asistir a la escuela en los niveles post-básicos.

Silvia Schmelkes (2013b) también alude a las razones que llevan a que los pueblos indígenas mantengan su situación educativa, mencionando que es el racismo que ha imperado a lo largo de la historia en nuestras leyes, a las estructuras y las formas de operar de las instituciones; además, del racismo que se manifiesta en las relaciones interpersonales.

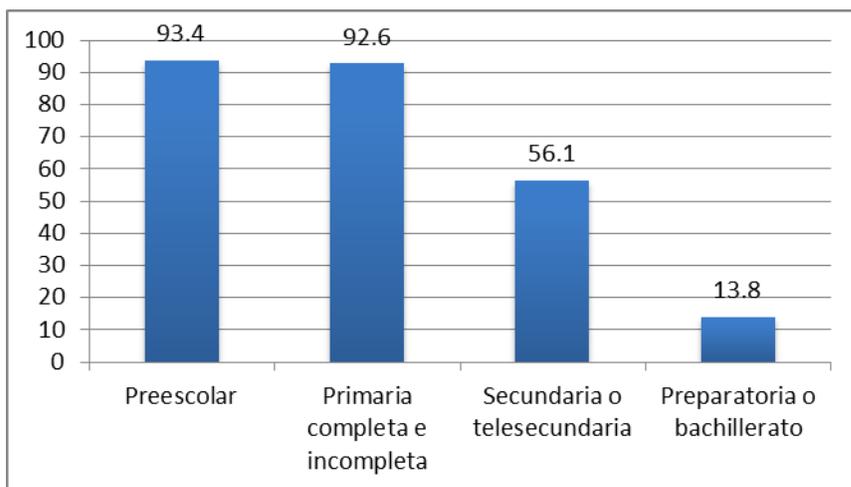
Si bien, se pueden identificar algunas de las razones de la exclusión educativa que guardan los pueblos indígenas en México, ello no justifica que sigan existiendo estas diferencias entre un grupo de población y otro, dado que no se puede aceptar este tipo de situaciones en una nación que se denota como justa y democrática. Por lo tanto, debería de ponerse mucho más importancia para mejorar las condiciones de vida de los pueblos indígenas.

Asimismo, en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el propio gobierno federal reconoce que la educación básica intercultural no ha podido reducir las brechas entre la población indígena y no indígena, sobre todo en lo que respecta a las tasas de continuidad y rendimiento escolar. Aspecto que lleva a considerar sobre la necesidad de evaluar la pertinencia de los contenidos educativos en

contextos indígenas, además de ampliar las oportunidades para que puedan acceder a los sistemas de educación media superior y superior (PND, 2007). Parte de las razones de la crisis en que se encuentra la educación indígena, según esta misma fuente, se debe a la carencia de maestros bilingües, a la presencia de alumnos que hablan diferentes lenguas en un mismo grupo, así como el aislamiento y la marginación en que se encuentran las comunidades donde habitan. Al respecto, Schmelkes denuncia la falta de información sobre la lengua materna de los maestros, su escolaridad y su actualización docente (Schmelkes, 2013b).

Aunado a lo anterior, cabe destacar que existen localidades donde las escuelas son escasas y mucho más en los niveles medio superior o superior. Según datos del INEGI, de cada 10 municipios o comunidades, sólo nueve cuentan con escuelas de preescolar y primaria, la secundaria existe en un poco más de la mitad de ellas y solamente una de cada 10 localidades cuenta con escuelas preparatoria o bachillerato (INEGI, 2010b). Por si fuera poco, cabe advertir que no se tienen datos acerca de las condiciones materiales de las escuelas ni de su equipamiento. Información como la anterior muestra otra arista del problema que enfrenta la población indígena con respecto a la educación, pues quienes no cuentan con recursos suficientes para desplazarse a otras localidades seguramente dejan de asistir a la escuela.

Gráfica 3.1 Porcentaje de localidades que disponen de escuelas

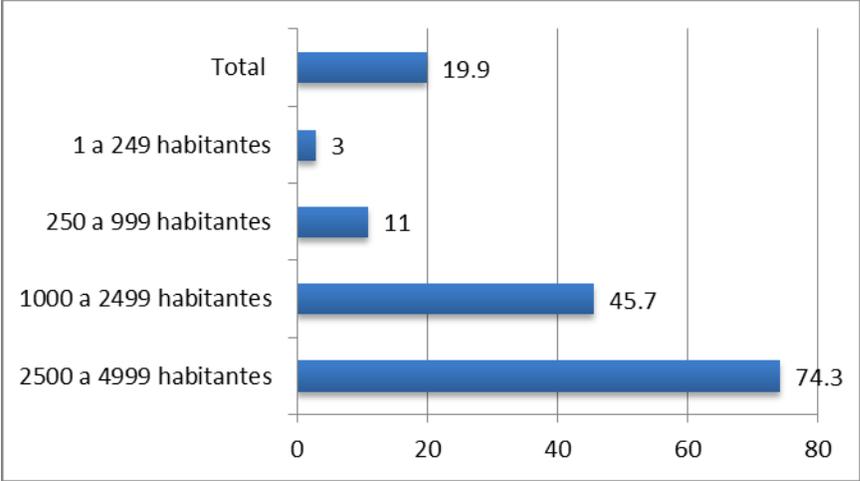


Fuente: INEGI, 2010b

Además en el momento actual en que uno de los elementos indispensables en la vida de un estudiante es el acceso a internet y el uso que pueda darle como apoyo a su proceso de aprendizaje, cabe advertir, que aún existen en nuestro país pequeñas localidades que tienen muy poco acceso a

este servicio. Muchas de estas localidades son las que cuentan con población indígena, lo cual disminuye las oportunidades que puede tener este grupo de población de aprovechar este recurso para seguir estudiando. A continuación se observa en la gráfica 3.2 esta situación.

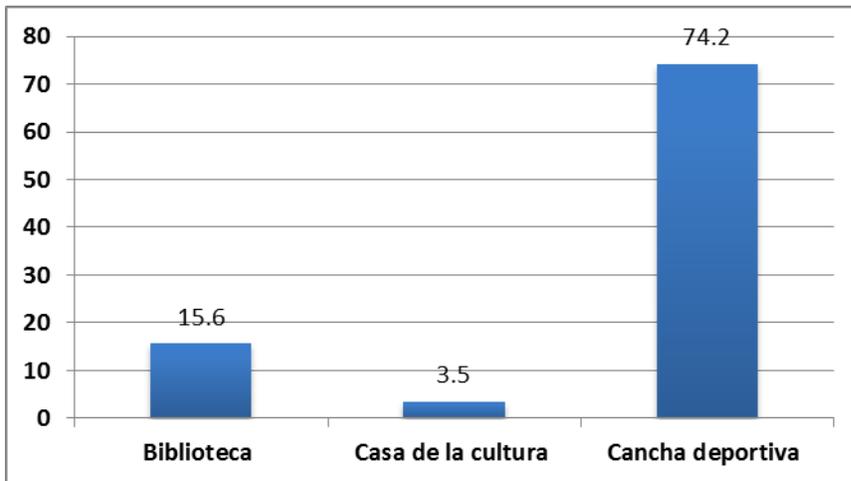
Gráfica 3.2 Porcentaje de localidades con internet por tamaño de localidad



Fuente: INEGI, 2010b

Considerando que existen pocas escuelas de nivel medio superior y superior en localidades indígenas y si los servicios como el internet son escasos, cabe preguntar: ¿qué recintos culturales existen para apoyar a los jóvenes en sus competencias transversales y para que éstas a su vez se vean reflejadas en su rendimiento escolar? Al respecto, el INEGI menciona que solo un 15.6% de las localidades existentes en el país cuentan con bibliotecas y sólo 3.5% con una casa de cultura; en contraste, se señala que el 74.2% de las localidades tienen instalaciones para la práctica de algún deporte.

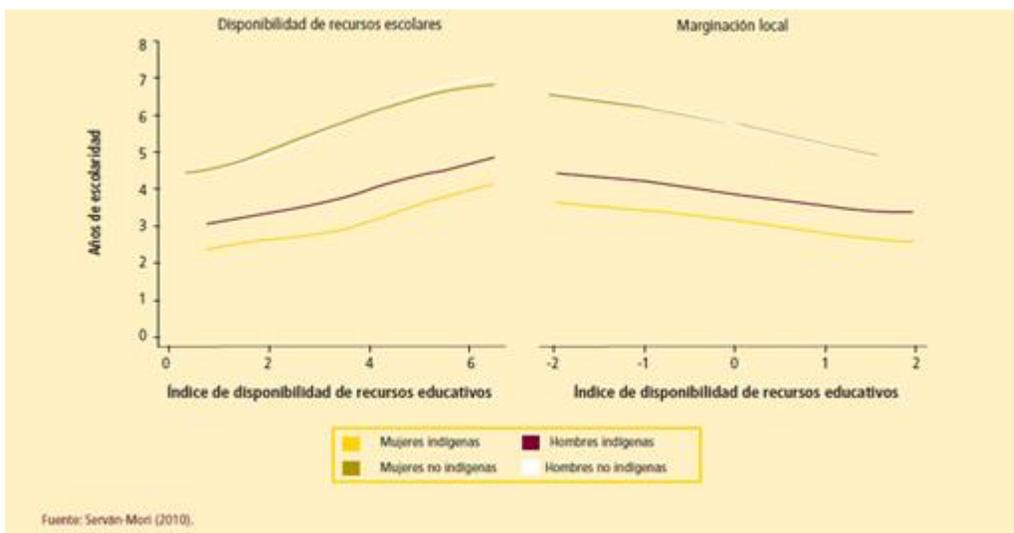
Gráfica 3.3 Porcentaje de localidades que disponen de recintos culturales o deportivos



Fuente: INEGI, 2010b

En cuanto a la relación entre el factor económico y el ingreso o permanencia escolar, el Informe sobre Desarrollo Humano indica que tanto en la población indígena como no indígena, los años de educación promedio alcanzados son mayores conforme se dispone de más recursos económicos. No obstante, en el informe se resalta que para un mismo índice de disponibilidad de recursos, los hombres y las mujeres indígenas tienen menores niveles de escolaridad. (Gráfica 3.4)

Gráfica 3.4 Disponibilidad de recursos educativos y años de escolaridad por condición indígena y sexo 2005



Fuente: Informe sobre desarrollo humano de los Pueblos Indígenas (2010)

Es decir, aún en poblaciones con iguales niveles de marginación, los indígenas alcanzan menores niveles de escolaridad. Esto nos lleva a concluir que existen otros factores que, más allá del acceso a servicios educativos y del rezago económico, afectan el ingreso y la permanencia en la escuela de este grupo de población. Este dato resulta de gran trascendencia, dado que muestra que el ingreso económico no siempre es uno de los principales detonadores para que un joven estudie o no, más bien es el contexto y la cultura lo puede determinar su permanencia en la escuela.

Ante dicho panorama, el PNUD de las Naciones Unidas se cuestiona lo siguiente: ¿existe una desigualdad en el acceso, en la calidad o en la satisfacción de las demandas?, y señala: *“Probablemente los valores, necesidades y cosmovisión de la población indígena requieran de planes o métodos pedagógicos particulares a su contexto. O los incentivos para asistir a la escuela son menores debido a los bajos retornos a la educación o porque los padres prefieren que sus hijos trabajen a que estudien.”* (PNUD, 2010)

Por su parte, Sylvia Schmelkes señala que el problema de fondo es que en un México diverso cultural y lingüísticamente, el currículum sigue manejándose como único para todo el país. Lo anterior, prosigue la autora, pone en desventaja a los niños y niñas indígenas, pues, por ejemplo, al momento de las evaluaciones, el desempeño de los niños y jóvenes indígenas no puede ser el mismo en una segunda lengua de lo que puede ser en la materna.

En perspectiva, se puede decir que la permanencia y rendimiento de los niños y jóvenes en la escuela estará por un lado en función de los factores individuales y en la educación de los padres, también de su contexto socioeconómico, de su salud física y mental; pero también, por otro lado, está en función de la capacitación de los profesores, del diseño curricular y de los modelos educativos, así como de la pertinencia del material educativo que se les brinda.

En este sentido, se requiere un manejo adecuado de acuerdo a la realidad que hoy viven los pueblos indígenas. Pues como señala un hombre hablante de zapoteco de la comunidad Cerro Hidalgo en Oaxaca: *“Para vivir mejor es importante tener servicios de calidad, calidad en educación que sea acorde con el contexto, y que realmente logre su función...”* (PNUD, 2010)

2.2 Un acercamiento a la interculturalidad

Como se ha señalado anteriormente, el enfoque actual que predomina en la educación indígena parte ahora del concepto de interculturalidad, por lo cual, a continuación se hará una breve descripción de dicho concepto y de sus implicaciones en el contexto educativo.

Una de las nociones más difundidas del concepto de cultura, lo remite al origen latín de la palabra: “*cultura*”, que significa ‘cultivo o crianza’ (Diccionario de la Lengua Española). En este sentido, cultura se llega a entender como un proceso de cultivación o mejora, haciéndolo semejante al cultivo de una hortaliza y se relaciona con aspectos como la educación, ilustración, refinamiento o vasta información. Al respecto, García Canclini señala que bajo esta acepción, la cultura se puede entender como un cúmulo de conocimientos, actitudes intelectuales y estéticas (García, 2008).

Otro significado usual que se le ha brindado a lo largo de los últimos siglos, entiende a la cultura como lo opuesto a la naturaleza, es decir, todo lo creado por el hombre, en contraste con lo simplemente dado de “lo natural” que existe en el mundo (Murdock, citado en García Canclini, 2008: 31) Sin embargo, esta idea no era clara pues no se entendía cómo la cultura podía abarcar todas las instancias en donde se desenvuelve la sociedad como la organización económica, las formas de ejercer el poder, las prácticas religiosas, artísticas, etc. Esta forma tan general de entender la cultura permitió admitirla como todo lo creado por los hombres en todas las sociedades y en todos los tiempos.

Al respecto se manifestaron una serie de oposiciones tratando de diferenciar los elementos cultura /sociedad, Ralph Linton, a mediados del siglo XX, señalaba que la sociedad puede ser concebida como el conjunto de estructuras más o menos objetivas que organizan la distribución de los medios de producción y determinan las prácticas sociales, económicas y políticas. Pero al analizar el autor la estructura social y las prácticas queda un *residuo*, aspectos que parecen no tener sentido desde la búsqueda del poder o la administración de la economía, por ejemplo las complejidades de las lenguas, los rituales, las pinturas de los hombres y las mujeres en la piel, colgarse cosas en el cuerpo, realizar ceremonias para llegar a ciertos productos, etc.

Reforzando esta idea, Pierre Bourdieu, muestra a través de sus investigaciones que la sociedad se estructura a través de dos tipos de relaciones: la de fuerza correspondiendo al valor de uso y cambio; y la de sentido que organiza la vida social y las relaciones de significación.

Bajo una acepción como la anterior, es que usualmente la cultura también se llega a entender como el “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etcétera (Diccionario de la Lengua Española).

De esta forma, ante la multiplicidad de significados que puede tener el concepto, autores como García Canclini, tienden a concebir a la cultura como el conjunto de procesos sociales de significación; o de un modo más complejo, como el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social (García, 2008).

Por otra parte, considerando que los procesos señalados no ocurren en una sola sociedad, es necesario comprender bajo esta perspectiva el sentido de la interculturalidad. En medida de ello, como los procesos culturales no pueden únicamente ser vistos en relación con un territorio dado, en el cual nos apropiamos de los bienes o del sentido de vida de ese lugar, sino en función de los vínculos que se establecen con otras culturas. De esta manera, aunque nuestro barrio y nuestra nación son escenarios de identificación, producción y reproducción cultural, también nos apropiamos de otros repertorios culturales disponibles en el mundo. De esta manera, la cultura es una instancia simbólica donde cada grupo organiza su identidad, aunque en una sociedad global como en la que ahora vivimos resulta ser más difusa (García, 2008).

2.2.1 Interculturalidad y educación

En años recientes, en el ámbito educativo se ha llamado bastante la atención sobre conceptos tales como multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad. Principalmente se utilizan en relación con las opciones o programas educativos orientados a atender a los grupos de población indígena.

Sin embargo, aunque algunas veces estos conceptos tienden a confundirse y utilizarse como sinónimos, de principio cabe aclarar que no tienen la misma implicación. Al respecto, Schmelkes (2005) indica que la palabra multiculturalidad se refiere a un determinado territorio donde coexisten grupos con culturas distintas; siendo así, que en el caso de un país como México, se puede decir que es un país pluricultural² o multicultural.

² El artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala que la nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas.

No obstante, se reconoce que bajo el concepto de pluriculturalidad o multiculturalidad, aunque se puede reconocer al otro como diferente se puede también apartarlo por ser distinto; es decir, se puede dejar al otro ser diferente, pero segregarlo en su grupo. En perspectiva, se asume que estos conceptos no implican el respeto que deben tenerse entre las culturas que comparten territorio. Al respecto, Touriñán (2005) señala que el límite de esta acepción consiste en no pensar al individuo como un ser capaz de combinar la cultura universalidad y la circundante.

Para Schmelkes, un factor que ha favorecido la multiculturalidad es la globalización, como modelo creador de una economía polarizante. Es decir, mientras que en los países ricos se vuelven más ricos, en países en desarrollo la sobrevivencia se vuelve más difícil, lo cual trae como consecuencia que se incrementen las migraciones, donde pueblos enteros abandonan sus zonas de origen para ubicarse en las zonas más urbanizadas y/o desarrolladas (aunque sólo sea para lograr un trabajo de subsistencia), sea entre países o al interior de un mismo país. Las migraciones multiplican de esta forma las oportunidades de convivencia: las calles, las iglesias, los sitios de trabajo, las escuelas, pero sobre todo en las zonas desarrolladas y grandes urbes, se constituyen en espacios cada vez más multiculturales.

En contraste, en relación al concepto de interculturalidad, Schmelkes (2001) señala que esta noción parte de reconocer al otro como diferente, pero no lo borra ni lo aparta; lo comprende y respeta (individual y socialmente) procurando una relación desde el reconocimiento de sus diferencias. En este sentido, el concepto de interculturalidad busca trascender la noción de multiculturalidad, pues supone una relación, una interacción entre grupos humanos con culturas distintas que se da en condiciones de igualdad entre ellas (Schmelkes, 2001).

Algo que no se debe perder de vista es que la interculturalidad asume las diferencias no solo como algo necesario, sino como algo virtuoso: “la realidad intercultural supone una relación... que se da en condiciones de igualdad entre las dos culturas... asume que la diversidad es una riqueza” (Schmelkes, 2002).

En relación con la educación, Raúl Fonet³ señala que la interculturalidad promueve la necesidad de una pedagogía que, en lugar de despreciar los llamados saberes tradicionales

³ Raúl Fonet Betancourt, doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Salamanca, es uno de los representantes más destacados de la Filosofía de la Liberación como modelo de Filosofía Intercultural. Modelo que cobra fuerza desde 1989, y donde Fonet es considerado uno de sus pioneros.

generados en y para los diversos mundos de la humanidad, trata de recuperar esos saberes contextuales como parte indispensable de la diversidad cognitiva (Fornet, 2006).

Fornet habla de una filosofía intercultural, para lo cual propone que la capacitación de los seres humanos debiera contemplar las prácticas que enseñen competencias contextuales, es decir, aquellos saberes propios de cada cultura. De esta forma, se pretende liquidar una noción de filosofía entendida como “una forma de saber sistemático y universal”, ya que ésta omite todo saber contextualizado, vinculado a una cultura y tiempo (Vallescar, 2000).

Para Sonia Comboni (1996), la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es un proceso a través del cual los individuos al mismo tiempo que recuperan los conocimientos, saberes y tecnologías propios de su medio, integran de manera crítica los conocimientos más importantes de la ciencia y la tecnología occidentales que les permiten construir formas de desarrollo sostenible y con identidad. En este sentido, la finalidad de la EIB consiste en establecer, en el aula y en las futuras generaciones, relaciones que sean interculturales e igualitarias; lo cual implica, romper la asimetría, discriminación y los bloqueos que ahora se dan en las relaciones existentes. No obstante, para lograr esta finalidad, se considera fundamental la participación de los diferentes sectores de la comunidad en este tipo de procesos educativos.

Comboni considera que la importancia de establecer una educación intercultural puede percibirse también desde las ciencias cognitivas, ya que los contenidos de aprendizaje deben estar relacionados tanto con las categorías culturales y principios clasificatorios de la propia cultura, como con las referidas a otras culturas (Comboni, 2002). Esto es así, debido a que todo proceso de aprendizaje incorpora contenido y contexto. Según Vigotsky la información será un dato externo, sin significado y sin la estructura cognoscitiva del receptor, que es quien tiene siempre la clave del mensaje que prolonga sus raíces hasta abarcar toda la cultura del sujeto. En este sentido, la neutralidad y la objetividad de la información no es más que un mito que permite mantener relaciones asimétricas en la comunicación (Vygotsky, 1985, citado en Comboni, 2002). Por lo cual, cambiar el sentido de los procesos de aprendizaje se constituye en un factor relevante.

Además de ser un recurso pedagógico, la interculturalidad debe repensar la relación conocimiento-lengua-cultura, lo cual permita “considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones de la comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuvan a la transformación sustancial de la práctica pedagógica” (Comboni, 2002).

Al nivel de Latinoamérica, los antecedentes de la educación Intercultural se ubican a mediados de los años setenta en Venezuela y en algunos países Andinos (Comboni, 2003; López, 2001). En México, es a partir de 1990, que la interculturalidad apareció en el discurso oficial a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Inicialmente esta instancia utilizó el nombre de Educación Bilingüe Intercultural, para más adelante denominarla Educación Intercultural Bilingüe (EIB), pero sin brindar mayor explicación sobre este cambio (Cunningham, 2001).

En 2001, en la Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena se dijo que la educación intercultural nace del derecho individual y colectivo que tienen los pueblos indígenas y las comunidades étnicas para aspirar a la educación que se ofrece a toda la ciudadanía, pero manteniendo y cultivando sus propias tradiciones, cultura, valores, cosmovisión e idioma (Cunningham, 2001).

Ese mismo año, en México, como parte de las modificaciones al artículo segundo de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, se incluye el término intercultural refiriéndose a los grupos indígenas, donde se señala:

“Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la Educación Bilingüe Intercultural, la alfabetización, conclusión de la Educación Básica, la capacitación productiva y la Educación Media Superior y Superior”. (Apartado B, fracción II)

A raíz de este cambio en la constitución, fue creada la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (en 2001) desde donde se realizaron distintas acciones en el sistema educativo, como por ejemplo, se planteó la necesidad de desarrollar enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en las escuelas de educación básica, se actualizó el currículo para la educación básica; asimismo, se propusieron cambios en los procesos de formación y actualización del profesorado en educación intercultural, entre otras acciones.

En cuanto a la educación media superior, a partir del año 2005, surge el bachillerato intercultural. Entre sus finalidades se proponía el reconocer la diversidad cultural, además de garantizar el aprendizaje de los contenidos propios de este nivel y de incorporar con pertinencia y calidad, el conocimiento y la valoración de la cultura propia y el respeto hacia las demás (CGEIB, 2011). En el discurso oficial de esta modalidad de bachillerato, se entiende a la educación interculturalidad como el conjunto de procesos pedagógicos orientados a la formación de personas

capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respete y se beneficien de la diversidad cultural; es decir, significa descentralizar la cultura propia y el conocer y valorar el aporte de las culturas ajenas (Modelo de bachillerato Intercultural, 2006).

En el plan de estudios de la educación básica aparece un rubro sobre líneas curriculares en educación básica, donde se plantea la necesidad de articular el plan de estudios con la diversidad social, cultural y lingüística, así como recuperar contenidos propios del acervo cultural de los pueblos indígenas o de experiencias en comunidades de migrantes. Esto implica según el documento la integración de los saberes y cosmovisión de los pueblos y comunidades, buscar también la colaboración de miembros reconocidos de las comunidades para reforzar los conocimientos, promover el respeto y fortalecer la gestión pedagógica. (SEP, 2011)

En general, Schmelkes (2005) señala que entre los fundamentos del enfoque intercultural en la educación, se encuentra lo siguiente:

Una filosofía de la otredad, donde:

- La sociedad se considera integrada por grupos diferentes, donde unos se perciben como superiores, por lo cual, es necesario avanzar hacia una sociedad donde se borre esta diferencia para poder establecer relaciones entre los grupos desde un plano de igualdad. Permitted transitan hacia una postura desde donde se sostiene que el otro puede crecer desde lo que es, es decir, desde su propia identidad.
- Se pasa de una visión desde donde se concibe al otro, al diferente, como una amenaza, hacia un planteamiento radicalmente opuesto, desde donde se asume que el contacto con el otro, el diferente, me enriquece
- Se cambia de una concepción desde donde se percibe que las culturas son estáticas y las identidades son fijas, a una concepción donde las culturas se asumen como vivas, dinámicas, adaptables y promotoras del cambio.

Una acepción de democracia, donde se asume que:

- Un país multicultural que aspira a la democracia no puede lograrla plenamente si no transita de la multiculturalidad a la interculturalidad.

- La democracia implica conocer y respetar visiones, exige conocer otras visiones para formar el juicio propio.
- La democracia supone la tolerancia, el respeto y el aprecio por el otro diferente. Exige escuchar a las minorías para que no se convierta en una dictadura de las mayorías, implica por lo mismo, interculturalidad. (Schmelkes, 2005).

De ahí que la idea de educación intercultural supera la concepción de la diversidad solo reconocida como la escuela bilingüe o la escuela aborígen. Esta valoración intenta lograr un diálogo entre culturas, a partir de reconocer que el término diversidad tiene dos componentes antagónicos y complementarios; diferencia y semejanza, no se puede ser diferente si no hay una cierta semejanza, esto nos lleva a entender la necesidad de crear una escuela para todos, que responda a la realidad de una sociedad multicultural.

En este sentido, hay que destacar que no es fácil pensar en modelos educativos que promuevan y se fundamenten en la diversidad, que acepten las diferencias y los conflictos como parte de la riqueza humana. Al contrario, lo más usual es que los modelos educativos hayan tendido a formar generaciones bajo un enfoque que busca homogenizar a lo diferente bajo una cultura dominante (se enseña la lengua, la historia, los modos de valorar la cultura) en detrimento de quienes no la comparten. Por ello, el enfoque intercultural apuesta por una educación para la diversidad y el diálogo entre culturas, a través de los siguientes preceptos:

1. No hay que partir de discutir contenidos comunes, sino de criterios que orienten a la acción
2. La situación de cada cultura es diferente, en consecuencia, no se trata de reorganizar los sistemas educativos y menos de hacer pautas aplicables a cualquier parte del mundo o generalizarlas a cualquier sociedad
3. La educación no trabaja en la transmisión de una cultura a sus nuevas generaciones sino en la reconstrucción de lazos sociales. La revaloración de lo propio se funda en su propia construcción y la educación a lo largo de la vida puede ser vista como autoeducación colectiva que parte de la propia diversidad.
4. En general, se pretende fomentar una educación basada en la cultura de los seres humanos, trabajar el valor de la misma y potenciarla, advertir la diversidad en el seno de la propia

cultura. Trabajar con los otros y sus culturas, reconociendo sus valores, dejándose cuestionar, reconociendo la importancia y valor de los otros.

De esta manera a través de la educación se podrían abrir espacios de diálogo intercultural, pues ella misma debería ser un espacio de diálogo entre las diversidades presentes en cada realidad educativa, transformando cada aula en espacios de convivencia en la diversidad y de diálogo entre diferentes. García Canclini (2008) menciona que el problema para los indígenas es el de ser incluidos, llegar a conectarse, pero sin que se atropelle su diferencia, ni que ésta los condene a la desigualdad.

En suma, la apuesta desde este enfoque, consiste en crear ciudadanos en sentido intercultural. Esta afirmación que hace el autor está fundamentada en estudios sobre las condiciones socioculturales y demandas políticas de los pueblos indígenas quienes, según los representantes de la llamada América Profunda, no solo enfrentan algunas de sus injusticias para afirmar su diferencia, también quieren apropiarse y reutilizar bienes modernos a fin de corregir la desigualdad.

Existen otros estudios que apoyan esta idea, uno de ellos fue el programado por la Organización de Estados Iberoamericanos, con un seminario en México en el año 2002 y otro en Río de Janeiro en el mismo año. Ahí se sostuvo que es difícil concebir soluciones únicamente desde la afirmación antioccidental, las soluciones también se pueden dar entre alianzas con grupos mestizos u occidentales (García, 2008).

Por otra parte, hay quienes señalan que la interculturalidad debe construirse “desde abajo”, según un planteamiento de lo que se denomina interculturalidad crítica. Desde donde se señala que para fomentar la interculturalidad no es necesario que haya antecedentes desde el Estado, ni de los grupos académicos, sino que la interculturalidad parte de las discusiones políticas que han planteado los propios movimientos sociales, que piden la incorporación de los tradicionalmente excluidos de las estructuras (educativas, disciplinarias o de pensamiento). En este sentido, la fuerza de estos movimientos estriba en señalar la necesidad a hacer visible, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que posicionan grupos dentro de un orden y lógica que es racial, moderno-occidental y colonial (Walsh, 2009).

Según esta postura, habrá que hacer un trabajo de orientación de-colonial, como decía el intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella, tendiente a “desesclavizar las mentes” o como decía Malcom X, para “desaprender lo aprendido para volver a aprender”.

Si bien, asumir posturas radicales resulta también complejo, por la dificultad de desaprender lo que por generaciones han venido incorporando a los estilos de vida de las personas, lo que sí es cierto y que se asume en el presente trabajo, es que los pueblos indígenas tienen la opción de compartir sus saberes ancestrales no como algo ligado al pasado, sino como un conocimiento de actualidad, para entender al mundo y actuar en el presente.

Existen diferentes ámbitos desde los cuales se pueden hacer programas interculturales, en este trabajo se toma a la educación como pilar y fuente potencial para fomentar un cambio entre los jóvenes indígenas, pues son ellos quienes tienen la posibilidad de ir modificando su realidad socio-económica, respetando su identidad cultural. Asimismo, se apuesta por una reforma en las prácticas de enseñanza–aprendizaje, donde los docentes sean conscientes de la diversidad y fomenten en cada una de sus clases los elementos de la educación intercultural.

Según Schmelkes, hablar de educación intercultural implica combatir de manera directa las relaciones entre cultura dominante y minoritarias nativas a partir de construir nuevas bases de interrelación entre los mexicanos; o como dijo Pablo Lazo (2010), para avanzar en este sentido es necesario reconocer que “la miopía frente a la multiculturalidad como fenómeno originario, como dato material, se debe al espejismo demasiado creído de una sola cultura humanista luminosa y autosatisfecha, un espejismo que no es simplemente el resultado de una percepción violentada, sino, al contrario, de una percepción gratificada en exceso, acomodada a la fácil costumbre de lo suyo y sólo de lo suyo (lo que implica quizás una violencia mayor)”.

2.2.2 Experiencias en Educación Intercultural

Un ejemplo interesante sobre experiencias de educación intercultural, es el trabajo realizado por José Manuel Juárez sobre la Evaluación de Programa Asesor Técnico Pedagógico en el Estado de Chiapas. Programa que estaba orientado a asesorar a los maestros en ejercicio con el fin de mejorar la educación intercultural bilingüe en dicha entidad (Juárez, 2007). Entre los resultados de este estudio, se destaca que en esta modalidad educativa siguen existiendo problemas, pues las estrategias pedagógicas siguen siendo las mismas, dado que no se motiva a los alumnos a tener una participación activa en clase y éstos siguen mostrando obediencia a lo que la maestra dice y, sólo de vez en cuando, participan en clase. Además, en cuanto a la enseñanza de la lengua, se señala que los maestros no cuentan con material didáctico que refuerce el proceso de aprendizaje bajo el enfoque intercultural.

No obstante, en el estudio también se observan algunos aspectos positivos, como lo es la apertura de los niños que asisten a esta modalidad en contraste con los que estudian bajo el modelo tradicional. Asimismo, respecto a los maestros jóvenes, se indica que éstos están mucho más abiertos a aplicar estrategias innovadoras como llevar a los niños al campo para las clases de biología, o para motivar a los niños para que estos expresen sus ideas a través de sus lecturas o fantasías (Juárez, 2007).

En otro estudio, Virginia Tacam de Tzul y Catarina Chay de Jiguan, presentan una experiencia de taller en comunidades mayas de cinco municipios. Se trabaja en seis escuelas, con 63 maestros y maestras, cubriendo a 2,218 alumnos y 894 padres de familia. Dicho taller surge a raíz de las siguientes problemáticas: a) alto índice de deserción y repetición, b) incongruencia de los contenidos educativos, c) insuficiencia de los materiales educativos, d) aplicación de metodologías pasivas que no generan la capacidad de análisis y reflexión, y e) aprendizaje no significativo para la población.

El objetivo de esta experiencia era mejorar la calidad de los servicios educativos de los niños y niñas hablantes en su lengua; propiciando procesos de aprendizajes dinámicos, creativos y de participación en las distintas actividades que el docente desarrolle, ofreciendo la posibilidad de establecer vínculos en los contenidos a desarrollarse, asegurando que sean significativos mediante la metodología participativa. Se trabajó con la metodología del lenguaje integrado, permitiendo entre otras cosas el desarrollo de cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, leer, hablar, escribir.

El desarrollo de la metodología se hizo de la siguiente manera: el maestro seleccionaba un eje temático con el que la comunidad se sintiera identificada, por ejemplo, la siembra del maíz. Con ello se comprobó que se podía desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas antes mencionadas, además de propiciar otros procesos como pintar, contar, crear, dramatizar, cantar, seleccionar, clasificar, jugar y ordenar.

En su trabajo, las autoras refieren varias técnicas o actividades de desarrollo, todas ellas de corte lúdico, por ejemplo: juego de dominó, juego de la lotería o juego de la regleta de numeración maya. En la evaluación que realizan de su taller, las autoras reportan que los participantes expresaron su satisfacción y admiración respecto a las técnicas desarrolladas. Lo cual atribuyen a que las actividades del taller partían del conocimiento significativo del niño o de la niña, lo cual hizo que se hayan identificado culturalmente (Tacam de Tzul y Chay de Jiguan, 2001).

Marcela Caballero y Patricina Medina Melgarejo, reportan otra experiencia educativa de corte intercultural en la comunidad mixteca Santa María Loma de Miel, Oaxaca. La finalidad de esta experiencia era construir alternativas pedagógicas, sobre los contenidos culturales creados en la comunidad para propiciar estrategias de enseñanza en educación primaria.

La metodología constó de cinco momentos; el primero fue comprender el proceso sociocultural e histórico, partiendo de la construcción de la historia local; el segundo, consistió de generar una estrategia con categorías para fundamentar la construcción de la propuesta pedagógica, para ello, se tomó la memoria étnica, la cultura y la educación intercultural, entre otras cosas; el tercer momento, constó a su vez de dos etapas: a) indagar entre los niños las principales actividades que conocen y realizan en su comunidad, y b) indicarles que lo plasmaran de forma gráfica como una posibilidad de diálogo colectivo; el cuarto momento fue la construcción de calendarios, considerando las experiencias de vida cotidiana por las actividades que los padres realizan en el ciclo agrícola; y en el quinto momento se intentó establecer un diálogo con base en los elementos proporcionados anteriormente (articulados a través de los calendarios), lo cual mencionan las autoras posibilitó integrar la construcción didáctico curricular de esta experiencia con los contenidos de programa oficial de estudios.

Según los resultados reportados, la experiencia fue significativa para los participantes ya que permitió que los contenidos abordados fueran de interés para los alumnos, con ello se logró que comprendieran que los conocimientos locales, así como los nacionales, se entrecruzan enriqueciendo el currículum. El aspecto pedagógico de esta experiencia, reportan las autoras, surgió al momento de integrar las diversas temáticas del plan de estudios (los seres vivos, el agua y el aire, relación con las plantas y la milpa) para el desarrollo del plan de actividades del contenido curricular.

Por otra parte, la intervención pedagógica desde la perspectiva intercultural, brindó la posibilidad de vincular los contenidos de la historia local con los del currículum, lo cual permitió a los alumnos comprender la historia de su comunidad de acuerdo a los sucesos que acontecieron en ella a partir de la elaboración de la cronología de la comunidad (Medina, 2007).

Entender la interculturalidad es fundamental en este informe ya que el taller que se propone evaluar procuró basarse en dicho enfoque, es decir, la experiencia del taller procuró reconocer a esta población como diferente, comprendiendo y respetando su cosmovisión. En este sentido, al

valorar la medida en que este taller se ajustó al enfoque de la interculturalidad servirá para tener una perspectiva más amplia sobre esta experiencia que procuró un modelo que buscaba incidir en la permanencia en la escuela de jóvenes indígenas basándose en su cultura y formas de vida.

2.3 Antecedentes del enfoque de Habilidades para la Vida

En relación con el segundo enfoque que sirvió de fundamento al taller que se evalúa en este trabajo, cabe decir que el enfoque de Habilidades para la Vida está centrado en diez destrezas que apoyan al desarrollo integral de los adolescentes a través de un aprendizaje activo. Su origen se remonta en la Carta de Ottawa (21 de noviembre de 1986), donde se propone mejorar la capacidad de las personas para vivir una vida más sana, alcanzando un bienestar físico, mental y social. En este enfoque no se percibe a la salud como el gran objetivo a alcanzar, sino como la fuente de la riqueza cotidiana. En perspectiva, las habilidades para la vida se refieren a un concepto que se asume que incide en los recursos sociales y personales, así como en las aptitudes físicas de los individuos y la comunidad. Es decir, que el desarrollo de habilidades para la vida participa como un elemento fundamental para la construcción de sociedades más justas, solidarias y equitativas.

Después de esta carta, vinieron otras declaraciones a nivel internacional que hablaban y resaltaban el tema. Una de ellas, fue la del foro mundial de Dakar, donde se apeló a una educación a lo largo de la vida. Ahí se habló de proporcionar habilidades y competencias para vivir y desarrollar una cultura del derecho, el ejercicio de la ciudadanía, la vida democrática, la paz, la no discriminación, la formación de valores cívicos y éticos, la sexualidad, la prevención de la drogadicción y el alcoholismo. Asimismo, en dicha declaración se señaló como uno de los retos más importantes, la inclusión de estos aprendizajes como contenidos curriculares o transversales.

En el evento de Dakar, los países participantes hicieron varios compromisos relacionados con el desarrollo de una educación inclusiva que brindara habilidades para la vida, entre los que se encuentran:

- Establecer las normas de flexibilidad curricular necesarias para que las escuelas integren a sus planes de estudio experiencias significativas y relevantes de su comunidad permitiéndoles interactuar con ella.

- Asegurar una escuela amigable para los niños en su ambiente físico y social, que favorezca una vida saludable y la práctica de habilidades para la vida, el ejercicio temprano de la ciudadanía y la vida en democracia entre otras (UNESCO, 2000).

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud propuso las habilidades para la vida en el marco de la educación formal, para complementar la socialización de niños y adolescentes con nuevas oportunidades de aprendizaje, incluyendo la parte física, social y emocional del individuo. Algunas de estas habilidades son: manejo de emociones y estrés, autoestima, toma de decisiones, resolución de problemas, creatividad y pensamiento crítico, etcétera.

Cabe señalar que en esta perspectiva, las emociones se encuentran de forma paralela a las acciones, pues se asume que existe un proceso en que la emoción tiene un efecto directo en el pensamiento crítico, previo a una conducta. En este sentido se entiende que una acción positiva es resultado de un pensamiento crítico previo a una conducta; entonces, se señala que una acción es positiva proviene de un pensamiento precedido por emociones del mismo tipo.

2.3.1 Fundamentos teóricos del enfoque de Habilidades para la Vida

El enfoque de Habilidades para la Vida está fundamentado en la teoría del aprendizaje social, donde se promueve las oportunidades para procesar y estructurar las experiencias adquiridas. Según algunas investigaciones, se ha encontrado que las habilidades son mediadoras de la conducta en la adolescencia, por lo cual, ciertas habilidades pueden retrasar el inicio del uso de drogas, prevenir conductas sexuales de alto riesgo, controlar la ira (OPS, 2001); o bien, mejorar la relación de los estudiantes con los maestros, el rendimiento académico y las tasas de asistencia a la escuela, a la vez que pueden contribuir a reducir los problemas de conducta en las aulas (WHO, 1998 Abril).

Los orígenes del enfoque se remontan al año de 1979, cuando el Dr. Gilbert Botvin, especialista en ciencias de la conducta y profesor de psiquiatría, publicó el programa destinado a jóvenes para tener fuerza de voluntad y poder rechazar las drogas a través de la afirmación personal (confianza en sí mismo, autoestima, autonomía y autocontrol), toma de decisiones y juicio crítico.

La teoría del aprendizaje social menciona que los niños aprenden a través de instrucciones formales y de la observación. Las instrucciones tienen que ver cómo los padres, maestros y otras autoridades dicen a los niños cómo comportarse; y la observación, se refiere a cómo los jóvenes ven

el comportamiento de los adultos. Por lo tanto, el comportamiento en los niños es reforzado o modificado por las consecuencias de sus acciones y las respuestas de los demás ante sus acciones (WHO, 2001)

De esta manera, los niños aprenden a comportarse a través de la observación y de la interacción social, antes que a través de la instrucción verbal. Bandura, también recalcó la auto-eficiencia, entendida como la confianza en sí mismo para desarrollar ciertas actividades; así, el desarrollo de habilidades no sólo se convierte en una cuestión de comportamiento externo sino de cualidades internas (Bandura, 1977; en OPS, 2001b).

Los programas desarrollados por Botvin fueron adaptados para atender a estudiantes de escuelas públicas y hasta para jóvenes expuestos a riesgo que estuvieron arrestados en centros juveniles, principalmente, en la Ciudad de Nueva York. Por su parte, el público al cual se dirige la OMS mediante este enfoque, ha sido predominantemente hispano y urbano; si bien, abarca desde jardines de niños, hasta escuelas primarias y secundarias.

Otra teoría que ha sido soporte en los programas de habilidades para la vida, son las **inteligencias múltiples**. Ésta fue desarrollada por Howard Gardner (1993), quien proponía que existen ocho inteligencias en los seres humanos que dan cuenta de la amplia variedad de sus capacidades. Estas son: lingüística, lógica matemática, musical, espacial, kinestésica, naturalista, interpersonal e intrapersonal. Desde esta teoría se señala que los humanos nacen con estas inteligencias pero se desarrollan en diferentes niveles en cada persona; y al momento de resolver problemas, cada uno las usa de diferente manera (WHO, 2001).

Otra teoría que sirve de fuente al enfoque es la **teoría de la resiliencia**, a través de la cual se explica el proceso por el cual algunas personas están más propensas a desarrollar actitudes positivas a su salud. Esto se examina en la interacción de algunos factores en la vida de gente joven que protegen las condiciones en su familia, escuela, comunidad, lo que permite una adaptación positiva entre los jóvenes que están en riesgo. La importancia de esta teoría es hacer énfasis en la necesidad de modificar y promover mecanismos de protección en la salud de los niños. La teoría dice que hay factores internos y externos que interactúan entre sí y permiten a las personas superar la adversidad. Factores protectores internos incluyen la autoestima y la confianza en sí mismo, los factores externos son principalmente apoyos sociales de la familia y la comunidad.

La teoría de la resiliencia brinda al enfoque de Habilidades para la Vida:

- Habilidades socio-cognitivas, aptitud social y habilidades de resolución de conflictos que sirven como mediadores de conductas, tanto positivas como negativas. Sirven para prevenir conductas problemáticas como la actividad sexual de alto riesgo, rechazo social; o bien promover conductas positivas específicas. Por lo tanto acrecientan las habilidades que han demostrado ser mediadoras de la conducta.
- Muchos de los factores de riesgo que amenazan el bienestar de los adolescentes están fuera del alcance de lo que ofrecen los programas de salud, por ello los programas de habilidades para la vida pueden dirigirse a los factores mediadores que influyen en la salud o en el bienestar. (OPS, 2001b)

A continuación se muestra la tabla 2.1 con factores de riesgo y los factores protectores que tienen influencia sobre el desarrollo saludable de los niños y adolescentes:

Tabla 2.1

Factores de riesgo	Factores protectores (adaptación)
Características individuales	
<ul style="list-style-type: none"> • Complicaciones perinatales, desequilibrio químico, incapacidad sensorial. • Incompetencia social, trastorno por déficit de atención, incapacidades en la lectura, malos hábitos de trabajo. • Apatía, inmadurez emocional, baja autoestima, mal manejo de emociones 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades cognitivas • Habilidades socio-cognitivas • Aptitud social • Resolución de conflictos • Sentido propositivo
Características familiares o sociales	
<ul style="list-style-type: none"> • Clase baja, abuso de sustancias en la familia, eventos estresantes, desorganización familiar, conflictos familiares • Rechazo de los pares, alineación y aislamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Lazos seguros con los padres • Altas expectativas de los padres • Lazos seguros con los pares
Características del medio	
<ul style="list-style-type: none"> • Poco apoyo emocional y social • Disponibilidad de alcohol, tabaco, drogas ilícitas y armas de fuego • Desorganización en su barrio o colonia, pobreza extrema, injusticia racial, alto grado de desempleo 	<ul style="list-style-type: none"> • Conexión entre la casa y la escuela • Sentido de comunidad en el aula • Grandes expectativas del personal de la escuela • Participación en las actividades de la escuela • Participación de los jóvenes en actividades comunitarias

Fuente: Bernard, 1991; Kotliarenco y cols., 1997; Luther y Zigler, 1992; Rutter, 1987 en OPS, 2001b

También en el enfoque, se recurre a la **psicología constructivista**; la cual está basada en que concibe que el desarrollo individual, incluyendo las facultades mentales superiores radica en interacciones sociales. Por ello, el desarrollo del conocimiento no se centra sólo en el individuo, sino

en lo que éste llega a aprender y comprender mediante interacciones sociales. Vygotsky argumenta que “El aprendizaje despierta una serie de procesos de desarrollo internos que sólo se ponen en marcha cuando el niño interactúa con personas de su entorno y con sus pares” (Vygotsky, 1978, en OPS, 2001b). Un elemento más que Vygotsky sostiene al respecto, es la zona de desarrollo proximal, que explica la relación entre desarrollo y aprendizaje considerándola en dos niveles: el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial. El desarrollo real es cuando el niño resuelve sus propios problemas y el potencial cuando el niño resuelve problemas bajo la supervisión de un adulto o un par más capacitado.

Básicamente esta teoría aporta dos elementos al enfoque de habilidades para la vida: la importancia de la colaboración entre pares, sobre todo para la resolución de problemas; el contexto cultural al momento de dar significado a los currículos de habilidades para la vida. Es decir, son los mismos adolescentes quienes ayudan a crear el contenido a través de la interacción⁴.

Otra teoría involucrada es la concerniente a la **conducta problemática**. Richard Jessor padre de esta teoría reconoce que la conducta del adolescente no surge de una sola fuente, sino que es el producto de las interacciones entre los individuos y su entorno. Esta teoría se ocupa de las relaciones entre tres categorías: 1) el sistema de personalidad, 2) el sistema del medio ambiente percibido y 3) el sistema conductual. Cada sistema contiene variables que actúan como instigadores o controles de conductas problemáticas. A los sistemas propuestos con anterioridad se anexan el ambiente social y la biología genética. De esta manera al desarrollar conductas entre los sistemas antes mencionados se puede influenciar de manera positiva en la conducta de un individuo. Además estas conductas pueden ser más efectivas cuando se combinan con otros programas como los de reducción de pobreza, servicios clínicos o deserción escolar (OPS, 2001b).

Cada una de estas teorías aporta elementos importantes al programa de habilidades para la vida; si bien, algunas de ellas ponen mayor énfasis en el resultado de las conductas, teniendo el desarrollo de habilidades como un medio para impulsar a los adolescentes a tomar o actuar de cierta manera; mientras que otras se centran más en la adquisición de habilidades que en la consecución de una meta, ya que la solución de problemas o la comunicación interpersonal son elementos cruciales en el desarrollo humano. Aunque bien, lo más importante desde el enfoque consiste en

⁴ Esto fue lo que se hizo en el Taller de Habilidades para la Vida. Eran los participantes quienes proponían parte del contenido y la manera en cómo se abordaba.

enseñar a los jóvenes cómo pensar en vez de qué pensar, proporcionarles herramientas para que puedan solucionar sus propios problemas o para que tomen mejores decisiones.

En la tabla 2.2 se presenta la incidencia que tiene cada teoría en el programa de habilidades para la vida propuesto por la OPS:

Tabla 2.2

Implicaciones de las teorías para el desarrollo de habilidades para la vida	
Teoría del aprendizaje social	<ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza de habilidades para la vida requiere copiar los procesos naturales por los cuales los niños aprenden conductas • Los niños necesitan desarrollar habilidades internas (autocontrol, toma de decisiones) que apoyen conductas externas
Inteligencias múltiples	<ul style="list-style-type: none"> • Una visión más amplia de la inteligencia apunta al uso de métodos de instrucción, usando diferentes estilos de aprendizaje • El control de emociones son esenciales en el desarrollo del ser humano y los niños pueden aprenderlos de la misma forma que aprender a leer
Teoría de la resiliencia	<ul style="list-style-type: none"> • Las habilidades socio-cognitivas y las habilidades para solucionar problemas pueden servir como mediadores de la conducta • Las habilidades tratadas en los programas de habilidades para la vida forman parte de los factores internos que ayudan a los jóvenes ante la adversidad, éstos son los niños y adolescentes resilientes
Psicología constructivista	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de aprendizaje ocurre durante la interacción social con sus pares, grupos cooperativos o situaciones de discusión abierta. • El desarrollo de habilidades por medio de la interacción individual y medio sociocultural puede llevar a cambios en el individuo como en su medio (pares, clase, familia, grupo de jóvenes)
Teoría problemática	<ul style="list-style-type: none"> • Las conductas están influenciadas por valores y creencias del individuo así como de la percepción de sus amigos o familiares, por lo tanto la autoevaluación constituye un aspecto importante en el programa de habilidades para la vida

Organización Panamericana de la Salud, 2001b

2.3.2 Elementos que integran el enfoque de Habilidades para la Vida

Ya hemos visto cómo surgió y en qué contexto apareció el programa de habilidades para la vida, cuáles son las teorías en que está basado y cómo éstas aportan elementos de acción. Ahora se revisará cuáles son éstas habilidades y cómo se ponen en práctica, para ello se tomará como referente lo propuesto por la Organización Panamericana de la Salud (OPS), organización que desde hace más de una década ha apoyado, junto con otras agencias, pruebas piloto y de evaluación en la regiones de América Latina y el Caribe.

El programa de habilidades consta de tres elementos clave: desarrollo de habilidades (sociales, cognitivas y control de emociones), contenido informativo basado en tareas personales, sociales y de salud del adolescente; y unas metodologías interactivas de enseñanza. (Ver Figura 2.1 y Tabla 2.3)

Figura 2.1. Elementos que integran el enfoque de Habilidades para la Vida



Tabla 2.3 Habilidades para la Vida de acuerdo a su clasificación

Habilidades para la vida			
	Habilidades sociales	Habilidades cognitivas	Habilidades para el control de las emociones
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de comunicación • Habilidades de negociación/rechazo • Habilidades de aserción • Habilidades interpersonales (para desarrollar relaciones sanas) • Habilidades de cooperación • Empatía y toma de perspectivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de toma de decisiones/solución de problemas • Comprensión de las consecuencias de las acciones • Determinación de soluciones alternativas para los problemas • Habilidades de pensamiento crítico • Análisis de la influencia de sus pares y de los medios de comunicación • Análisis de las propias percepciones de normas y creencias sociales • Autoevaluación y clarificación de valores 	<ul style="list-style-type: none"> • Control del estrés • Control de sentimientos, incluyendo la ira • Habilidades para aumentar locus de control interno (manejo de sí mismo, monitoreo de sí mismo)

Organización Panamericana de la Salud, 2001

El modelo que presenta la OPS con respecto a las habilidades sociales tiene como hipótesis que los niños que no desarrollan habilidades para interactuar de una manera socialmente responsable son rechazados por sus pares, lo cual los lleva a caer en conductas de violencia, abuso de alcohol y otras drogas. Por lo tanto, los niños que no comparten sus juguetes, que no sonríen a sus compañeros y se turnan en un juego durante la edad preescolar, pueden posteriormente verse involucrados en drogas o pleitos (Biernan y Montimy, 1993 en OPS, 2001b).

Las habilidades cognitivas también son elemento clave y funcionan mejor si se combinan con las habilidades sociales y las cognitivas. La solución de problemas y toma de decisiones se identifican

como habilidades capaces de cerrar la brecha entre una situación actual y una futura deseable. En esta situación el niño o adolescente deberá ser capaz de identificar diferentes cursos de acción y determinar cuál es la mejor alternativa (Beyth-Marom y cols., 1989 en OPS, 2001b).

Otro aspecto relacionado con las habilidades cognitivas es la autoevaluación o la capacidad de reflexionar sobre nuestras acciones. Al respecto, la literatura menciona que las personas que creen que son importantes en sus vidas tienen una tendencia a participar en conductas más proactivas, más constructivas y más saludables, habiendo una correlación entre este tipo de pensamiento como conductas para dejar de fumar, uso de anticonceptivos y logros académicos (Tyler, 1991 en OPS, 2001b).

Las habilidades para enfrentar emociones se enfocan principalmente en la reducción de la ira y el control de conflictos, las técnicas de relajación permite a los jóvenes calmarse para ser más capaces de pensar y manejar de forma efectiva la frustración y provocación (Deffenbacher y cols. 1996 en OPS, 2001b). El control de ansiedad también es otra importante habilidad, así como el locus interno o creer en el control personal, la responsabilidad por la vida propia.

Por tanto, reitera la OPS que los programas que desarrollen estas tres habilidades de manera efectiva podrán ejercer influencia en el desarrollo de los adolescentes y jóvenes (OPS, 2001b). Si bien, cabe destacar que en estos programas es necesario incluir elementos tales como: el contenido informativo, que aborden labores sociales y se establezcan estrategias de enseñanza adecuadas.

2.3.3 Experiencias del programa *Habilidades para la Vida*

La literatura indica que los programas efectivos sobre habilidades para la vida son aquellos que tienen una normatividad de contenido, es decir, enseñar a los niños o jóvenes la aplicación de habilidades en conductas específicas (Tobler y Stratton, 1997; Dusenbury y Falco, 1995; Donaldson, Graham y Hansen, 1994; Hansen, 1992; Caplan, Bennetto y Weissberg, 1991; Dodge, Pettit, McClaskey y Brown, 1986; Hawkins y Weiss, 1985 en OPS, 2001b). Por ejemplo, los contenidos pueden abordar temas como la sexualidad, el uso de drogas, la nutrición o la salud. Por ello, para producir un efecto significativo, los adolescentes necesiten practicar las habilidades aprendidas a través de “tareas sociales específicas y relevantes”.

Es muy importante también que los programas se determinen localmente, es decir, a través del diálogo y la participación de los adultos y adolescentes. En la tabla 2.4 se presentan algunos contenidos, según algunas áreas específicas:

Tabla 2.4 Contenidos de los programas de Habilidades para la Vida

Ejemplos de contenido		
Áreas específicas de contenido	Prevención de la violencia /resolución de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • Estereotipos, creencias, etc., que apoyan la violencia • Identificación de posibles situaciones de conflicto • Niveles de violencia comunitaria • Mitos sobre la violencia en los medios de comunicación
	Alcohol, tabaco y uso de otras drogas	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia social en el uso de drogas • Situaciones potenciales para recibir drogas • Percepciones incorrectas acerca de uso de drogas • Efectos y uso de drogas
	Relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> • Amistades • Noviazgos • Relaciones con los padres/hijos
	Salud sexual y reproductiva	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre enfermedades de transmisión sexual • Mitos y concepciones equivocadas • Mitos acerca de los roles de género, la imagen corporal, etc. • Equidad de género o falta de ella • Influencias sociales en la relación a las conductas sexuales • Noviazgos y relaciones
	Estado físico nutrición	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentos saludables • Ejercicio / deportes • Prevención de la anemia • Imagen corporal

Organización Panamericana de la Salud, 2001b

2.3.4 Métodos de aplicación

La literatura menciona que no solo enseñar habilidades para la vida resulta significativo para los adolescentes, hay que complementar con métodos de enseñanza interactivos. Según los datos arrojados en programas de prevención de abuso de sustancias, se demostró que los programas interactivos fueron mucho más efectivos que los programas no interactivos (Tobler, 1992 en OPS 2001b).

La base teórica sobre las ventajas de enseñar mediante métodos interactivos se encuentra en la teoría del aprendizaje social, ya que las conductas se refuerzan por las consecuencias positivas o negativas; además, cuando las personas ensayan mentalmente o ejecutan patrones de respuesta modelada, hay menos probabilidades de que olviden, a diferencia que cuando no lo piensan ni lo practican.

Por su parte, Vigotsky sostiene que la interacción social involucra al niño en la solución de problemas con sus pares e involucrar al niño en la solución de problemas es la base para el desarrollo (OPS, 2001b). Asimismo, muchos programas mencionan el poder que tienen los pares para influenciar en las normas sociales. Por tanto, los métodos para la adquisición de habilidades involucran el aprendizaje cooperativo, el apoyo de los pares, las oportunidades de ensayo, la retroalimentación, etc.

La OMS propone las siguientes estrategias para adquirir habilidades:

- Juego de rol
- Análisis de situación
- Trabajo en pequeños grupos
- Debates
- Ensayo de uno a uno
- Mapeo de decisiones o árbol de problemas
- Análisis de contenido literario
- Ejercicios de relajación y formación de confianza
- Juegos

Al respecto se pretende una enseñanza situada, es decir que ocurra en un contexto determinado, resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales (Díaz Barriga, 2006).

2.3.5 Experiencias del programa de habilidades la vida

A continuación se presentan algunas experiencias sobre programas que han implementado el enfoque de habilidades para la vida:

En Costa Rica se evaluó el programa “Trazando el camino”, cuya población estaba entre escolares que cursaban el 7º, 8º y 9º grado de educación básica en 67 instituciones educativas. El objetivo de este programa fue proveer a los estudiantes, de la fuerza de voluntad necesaria para rechazar el tabaco y otras drogas. Con este programa se pensaba retrasar la edad en que iniciaban con estos hábitos y reducir el número de jóvenes usuarios. (OPS, 2001c). Entre las habilidades que se contemplaron en este programa se encuentran: autoestima, asertividad, comunicación, manejo de ansiedad, toma de decisiones, relaciones familiares, manejo de presión de grupo, influencia social e información básica sobre drogas.

Los resultados de esta experiencia muestran que parte de los jóvenes del grupo experimental mostraron cambios positivos en las relaciones interpersonales y de comunicación. En las mujeres participantes se percibió un aumento significativo en la comunicación asertiva. Pero donde se percibieron los mayores cambios tanto en hombres como en mujeres, fue en su autoestima y en el manejo de la presión grupal.

Otra experiencia en programas de habilidades para la vida es la que aportó la institución española EDEX a través del proyecto: “La aventura de la vida”. Este proyecto estuvo dirigido a niños y adolescentes de 8 a 12 años en países de Latinoamérica, donde se incluían países como Argentina, Colombia, Chile, Panamá, República Dominicana, Cuba, Ecuador, Colombia, España y Venezuela. El objetivo de este proyecto consistía en promover hábitos de vida saludable y habilidades para la vida, considerando principalmente el consumo de tabaco y alcohol, como conductas no deseables dentro del marco de las escuelas como promotoras de salud. (Edex, 2012)

También en este caso, los resultados fueron muy positivos en el grupo experimental, la estadística fue significativa ya que los participantes de este grupo tuvieron una mayor capacidad

para manejar la tensión, mayor resistencia a la presión grupal rechazando la influencia de los amigos. También se mostró la tendencia en este grupo a ser menos impulsivos en la toma de decisiones.

Otra experiencia más se desarrolló en Colombia, en los colegios de Fe y Alegría, donde se trabajó en 20 municipios con una cobertura de 56,424 estudiantes de educación formal. El proyecto se hizo conjuntamente con la Organización Panamericana de la Salud a fin de desarrollar destrezas psicosociales y facilitar las exigencias de la vida cotidiana, poniendo énfasis en la cultura para la paz.

En este programa se observaron cambios en la conducta con impacto en las familias, logrando estudiantes más conscientes de sí mismos, más amables y con mayor capacidad de compartir y escuchar, de esta manera bajaron los índices de agresividad dentro del aula, mejor manejo de conflictos y mayor facilidad para expresar sus emociones y sentimientos. En los docentes también se lograron cambios en la conducta. (Puppo, 2012)

En Perú se hizo una evaluación de un programa educativo de habilidades para la vida en el marco de las escuelas promotoras de la salud en adolescentes escolares, el cual fue implementado en el año 2006. Parte de los resultados, muestran que hubo un incremento en las habilidades de comunicación y asertividad dentro del grupo experimental. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en relación con la toma de decisiones y la autoestima; por lo cual, los autores de este programa recomiendan reorientar su implementación y aplicarlo durante toda la educación secundaria, con el fin de ver si al ampliar el periodo de aplicación del programa permite notar cambios significativos en las habilidades estudiadas (Choque-Larrauri, 2009)

En México, este tipo de programa se implementó bajo la coordinación de los Centros de Integración Juvenil. Este organismo retomó los preceptos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) para justificar la necesidad de desarrollar estas habilidades en los jóvenes, ya que existe una estrecha vinculación entre las emociones, el pensamiento, la autoestima, el comportamiento humano y el manejo de valores tales como el respeto, la tolerancia y la solidaridad. Como parte de un informe de autoevaluación del programa se menciona que la institución atendió a 6 millones 952 mil 500 personas quienes recibieron servicios de prevención de drogas, riesgos, consecuencias y orientación para el afrontamiento de riesgos asociados. Aproximadamente el 60% de las personas atendidas estaban inscritas dentro del sistema escolar. (CIJ, 2013)

Por otra parte, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) promovió a través de la Iniciativa Mundial de Salud Escolar y la campaña de Escuelas Promotoras de Salud, actividades para la adquisición de habilidades para la vida, ya fuera por medio de talleres, elaboración de materiales y/o consulta con organismos gubernamentales y no gubernamentales interesados en este enfoque (OPS, 2001).

En perspectiva, las experiencias nos muestran que se han dado logros significativos en programas de esta índole en varios países de habla hispana, logrando que mejoren este tipo de habilidades en los jóvenes e impactar en comportamientos favorables para el cuidado de la salud. No obstante, cabe destacar que el tiempo de duración de los programas ha jugado un papel fundamental en los resultados, puesto que un mayor tiempo de participación trae un mayor aprendizaje. En el caso del proyecto que se está evaluando, por lo tanto, el reto es evaluar la medida en que la implementación del Taller Intercultural de Habilidades para la Vida logró fomentar conductas y habilidades positivas a favor de la permanencia en la escuela.

CAPÍTULO III. CONTEXTO Y CARACTERÍSTICAS DE UN GRUPO INDÍGENA: LOS ÑAHÑÚ EN EL VALLE DEL MEZQUITAL, HIDALGO

3.1 Contexto y características de un grupo indígena

En este capítulo se hace una breve contextualización sobre los orígenes y las características de los indígenas Ñahñú del Valle del Mezquital, lo cual permita comprender mejor la situación que ha enfrentado este grupo de población desde sus orígenes en los tiempos prehispánicos hasta nuestros días.

No son muchos los autores que han escrito sobre el pueblo otomí o ñahñú, sin embargo, los que han escrito sobre su historia, mencionan que es una cultura que ha sufrido conquistas y exterminio por parte de otros pueblos. Asimismo, han padecido epidemias y enfermedades que les obligaron a emigrar hacia zonas que contaban con cada vez menos recursos naturales y económicos, lo cual, repercute en que este grupo étnico haya tenido que enfrentar una subsistencia difícil desde hace mucho tiempo; si bien, no imposible de sobrellevar. En cierta forma, el conocer la historia de este pueblo es lo que inspiró la realización del presente estudio y trabajar con ellos desde el ámbito educativo.

3.1.1 Significado del término otomí

El significado de la palabra otomí no es unívoco y varía ampliamente según los autores y las fuentes a los que uno puede remitirse. Por ejemplo, para Ada d' Aloja (1980) el término otomí viene del idioma nahuatl mexicana o azteca (*otomitl* y *otomite*), el cual traducido al español quiere decir muy valiente, muy bravo, salvaje o peleonero. Este mismo autor, señala que debido al dominio que tuvieron los aztecas sobre este grupo, eran gobernados por ellos, desarrollaron habilidades de caza con honda o lanza, lo que ocasiono que fueran llamados totomitl, que significa *flechador de pájaros*.

Raúl Guerrero (1982) indica que hay varios supuestos sobre el término; pues según menciona este autor, algunos historiadores y filólogos consideran que la palabra otomí pudiera tener su origen en la propia lengua. Por el contrario, la mayoría de los estudiosos sobre este grupo étnico, consideran que "*otomitl*" es un vocablo de origen náhuatl. Los que sustentan la primera tesis, señalan que la palabra "*otomi*" significa "*nada quieto*", no obstante, esta etimología ha sido descartada. Guerrero, también menciona que "*totomihua*" significa poseedor de flechas de pájaros, lo que puede ser otra variante del nombre otomí; o en todo caso, indica que *Totomihuatzin* puede

significar “*el señor que posee flechas de pájaros* o simplemente, *el señor otomí* (Guerrero, 1982: 175).

En otra fuente (CDI, 2009^a), se señala que otomí puede provenir del náhuatl, de los siguientes vocablos: *otocac*, *el que camina*, y *mitl*, *flecha*; y en otros, se indica que proviene del vocablo *Totomitl*, que aparece en *totomihuacan* y *totomihuatzin*, palabras del Códice Xolotl y que representa aves flechadas.

Paradójicamente, a la palabra otomí también se le han atribuido significados negativos, tal es el caso de los textos de Sahagún, donde se destaca la peculiar rudeza de los otomíes y se indica que quienes carecían de cultivo o educación, se les tachaba de otomí. Es decir, existía la connotación negativa al decir, “eres *otomí*, eres *otomitazo*; ‘*tonto*’, desgraciadamente eres otomí; infelizmente eres otomí, etc.”

Otra definición peyorativa, indica que otomí se refería a quienes: “mueren por el vicio de la embriaguez que entre ellos usan muy (de) ordinario. Son de inclinaciones bárbaras, como son las embriagueces; flojos, que si tuviesen que comer sin trabajar se estarían echados toda su vida; sin mandados, acuden mal a las cosas tocantes de la doctrina; es gente humilde a sus mayores” (Acuña, 1986).

Entre tantos significados y con connotaciones incluso muy encontradas, resulta que el vocablo ‘otomí’ termina siendo bastante difuso e incluso, puede adquirir una connotación bastante negativa para distinguir a un grupo de población.

3.1.2 Antecedentes históricos del pueblo Otomí

Según el investigador Pedro Carrasco, hay cierta indeterminación de la procedencia de la cultura otomí pues no se sabe con precisión si proviene del oriente o del sur del país; si bien, se acepta que fueron los primeros pobladores de los Valles de Tula, incluso, se indica que habitaron esta zona en una época anterior a los Toltecas. Cuando ocurrió la invasión de los grupos Nahuas que constituyeron el imperio Tolteca, los otomíes fueron sometidos y pasaron a formar parte de este imperio como súbditos, lo cual ocurrió hasta la destrucción del imperio Tolteca en 1168.

A la caída de Tula, los otomíes se retiraron al oriente para ubicarse en el área de Xilotepec-Chiapan, en el Valle de Toluca. En 1220, se desplazaron al este para fundar el señorío de Xaltocan,

el cual fue conquistado por los Tepamecas de Azcapotzalco, lo cual ocurrió durante el reinado de Tezozomoc. A partir de entonces, muchos otomíes se instalaron en las provincias de Metztlán, Totoltepec, Cempoalan y Tlaxcala. Durante el predominio de los Aztecas, nuevamente sus territorios fueron conquistados y por ello, muchos emigraron a la zona Tarasca o hacia Tlaxcala.

En los siglos XV y XVI se menciona que este grupo étnico mantuvo una situación más estable, lo que los llevó a poder ubicarse en tres regiones: a) la zona que corresponde a los estados de Tlaxcala, Puebla, Veracruz y la parte oriental de Hidalgo; b) la zona central que comprende al estado del Hidalgo, parte del actual Estado de México y el Distrito Federal; y c) la zona que abarca parte del Estado de México y Michoacán.

A la llegada de los españoles, los otomíes vieron la posibilidad de liberarse del imperio azteca, razón por la cual brindaron todo su apoyo a los españoles. Sin embargo, durante el siglo XVII, sus tierras fueron ocupadas por misiones católicas que trataron de convencerlos para que aceptaran el dominio español de forma pacífica, esto a cambio de ayudarlos con la distribución de artículos básicos, si bien, estas promesas se cumplían pocas veces.

Al fallar el intento de los misioneros, los españoles optaron por acelerar la conquista y decidieron llevar a cabo un exterminio; invadieron tierras, convirtieron las propiedades en pastizales o tierras de cultivo y a los otomíes en asalariados, quienes no se sometían fueron asesinados u obligados a huir. A partir de entonces, los indígenas estuvieron bajo el mando de los españoles, lo cual provocó que su situación empeorara considerablemente.

Para el siglo XIX, el Valle del Mezquital fue escenario de violentas luchas entre realistas e insurgentes; los otomíes participaron en los enfrentamientos con los independentistas, pero su participación en el movimiento no mejoró en nada su situación económica (CDI, 2009b). Contrario a ello, los latifundios fueron divididos para criollos y mestizos, mientras que los indios siguieron como peones.

Con el movimiento revolucionario y la instauración del nuevo proyecto nacional se crearon cambios en la organización económica, política y social del país. De acuerdo con la constitución de 1917, el estado de Hidalgo se dividió en municipios, cada uno de ellos regido por un presidente municipal. Sin embargo, estos cambios tampoco propiciaron transformaciones importantes en

beneficio de los indígenas en los centros regionales. Los antiguos jefes políticos se sustituyeron por los presidentes municipales sin romper con los esquemas del pasado.

En lo que se refiere a las reformas cardenistas, el Valle del Mezquital también fue partícipe de ellas, las anteriores tierras comunales apropiadas por las haciendas y ranchos fueron restituidas a sus antiguos dueños, se crearon los ejidos y, con ello, el principal sustento de la nueva estructura nacional. En ese contexto, parecía que los indígenas Ñahñú pasarían a ser parte de una estrategia política de consolidación e integración del Estado Nación.

Gracias a esta política, en 1952 se creó el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital (PIVM) y actualmente, también de la Huasteca Hidalguense, con el fin de integrar a la población indígena en el desarrollo nacional a través de una serie de programas, concernientes a la salud, agricultura, educación bilingüe, y fomento cooperativo y artesanal, entre otros. Sin embargo, estos cambios poco sirvieron para mejorar las condiciones de vida de la gente de la región.

En la actualidad, esta región se caracteriza por la existencia de la pequeña propiedad, en la cual cada individuo es propietario privado de una parcela. Junto con ella existen algunas comunidades que se han transformado en ejidos, pero resultan una minoría y usualmente se han establecido en áreas fuera de la zona de riego.

Como vimos con anterioridad el pueblo otomí ha cambiado de residencia a lo largo del tiempo, algunos han emigrado a las partes altas de la sierra, otros optaron por someterse a los imperios por los que fueron conquistados. Por ello, como indica Sierra (1992), la cultura otomí hoy se encuentra en varias regiones de nuestro país, tales como:

- La Sierra de las cruces
- La meseta de Ixtlahuaca – Toluca
- La ladera occidental de la meseta central
- Las planicies de Querétaro e Hidalgo
- Las Sierra Gorda
- El valle del río Laja
- Las planicies de Guanajuato
- La sierra de Puebla

Muchos de estos grupos otomíes al transformarse y cambiar parte de sus costumbres, además de su lugar de origen, se autonombraron de diferentes maneras, tal es el caso de los otomíes del Valle del Mezquital (ubicados en las planicies de Querétaro e Hidalgo), quienes se denominaron *hñähñü*, de *hña hablar* y *ñhu*, nariz; es decir, los que hablan la lengua nasal o los que hablan dos lenguas.

El vocablo *hñähñü*, según algunos autores, proviene de Otou, antepasado mítico, o bien se deriva del término othó que significa “*pueblo sin residencia*” (CDI, 2009b).

3.1.3 Los indígenas Ñahñu en el Valle del Mezquital, Hidalgo

El Estado de Hidalgo cuenta con cinco regiones delimitadas, entre las que se encuentran:

- a) La Sierra, formada en parte por la Sierra Madre Oriental, teniendo como límites al estado de Querétaro y San Luis Potosí en la parte occidente y a Veracruz y Puebla en el sur oriente, es decir, desde Jacala y Chapulhuacán en el noreste y norte, hasta Tenantongo y Huhuetla, en el oriente de la entidad.
- b) La Huasteca, ubicada en el noreste, limitando al norte con San Luis Potosí y al oriente con Veracruz.
- c) La región de los llanos de Apan, hacia el sur, limitando con Tlaxcala y con el Estado de México.
- d) El Valle de Tulancingo, entre los llanos de Apan y una porción de la Sierra, limitando hacia el oriente con Puebla.
- e) Y en la parte occidental del Estado, limitando con Querétaro y hacia el sur con el Estado de México, al Valle del Mezquital, región de tipo semidesértico y que es, quizá, la mayor extensión de tierra dentro del estado de Hidalgo.

El Valle del Mezquital está localizado en dirección noroeste, a 160 kilómetros de distancia de la ciudad de México y en la parte occidental del Estado de Hidalgo, es una de las zonas con más alta concentración de población indígena cercana a la Ciudad de México y donde, desde épocas prehispánicas se localiza la mayor parte de población otomí. El Valle del Mezquital surge en planicies extensas que se abren entre los caminos de sierras y montañas adyacentes a la Sierra Madre Oriental; está bordeado al norte por la Sierra de Juárez, al este por la serranía que va del cerro del Fraile a la Sierra de Actopan, al sur por la serranía del Mexé y al oeste del Xinthé.

Gráfica 3.1 Mapa de la república Mexicana y del Estado de Hidalgo



Fuente: Gobierno de Hidalgo

El pueblo Ñahñu, como lo hemos visto a lo largo de este recorrido histórico, ha sufrido transformaciones a raíz de matanzas, enfermedades y conquistas. Ha sobrevivido y emergido de las inclemencias a las que se ha enfrentado, las que ha convertido en soporte para salir adelante en tierras áridas, y a veces, carentes de vida. Gracias a ello, hoy existe un pueblo indígena en el Valle del Mezquital, el cual se autonombra Otomí o Ñahñu.



Foto: Carlos Blanco, 2008

De la naturaleza obtienen su comida y materiales para la construcción de sus casas, vestidos y artesanías. Por ejemplo, en cuanto a su vivienda, en algunos casos sus construcciones están hechas con materiales que les proporciona el medio ambiente, como son el “órgano” para las cercas y la “laja”, el “ocotillo”, la “guapia” o el “maguey” para las paredes; el “achón” y la “palma” para el techo, para el cual también se utiliza la lámina y el asbesto. En este grupo predominan las casas de piedra o tabicón,

las cocinas se construyen en los lugares más alejados con varas de achón y pencas de maguey. En ocasiones, aunque las familias cuentan con estufas, prefieren echar sus tortillas en viejos cómales a través de la leña, que al mismo tiempo calienta el hogar y lo aromatiza.

En cuanto a la alimentación, la pobreza y situación geográfica en la que vive mucha gente, principalmente en las comunidades indígenas, les obliga a llevar una dieta basada en el maíz en forma de tortilla, en tamales, atole, elotes cocidos o asados, frijol, habas, chícharos y garbanzos. Consumen chile de varias clases en cantidades excesivas (Guerrero, 1982) y salvo excepciones, cuando las condiciones lo permiten, consumen carne y productos naturales del campo como agave, flor de maguey, nopal, garambullo, sábila y algunos quelites.

En los días de fiesta, principalmente cuando se festeja al patrono del pueblo, se matan borregos, gallinas y chivos para preparar barbacoa y, de esta manera, convivir con vecinos y amigos sin distinción, festividades donde todos se vuelven una familia para celebrar juntos al santo del lugar, una primer comunión o un bautizo.

Por generaciones, los habitantes del Valle del Mezquital han hecho sus artesanías a base de carrizo para canastos, macetas, adornos, cavas, percheros, etc.; la fibra de maguey la utilizan para estropajos y ayates. No obstante, la laboriosidad que conlleva fabricar estos productos, el beneficio que obtienen por ellos es mínimo, pues al tratar de comercializarlos se les paga muy poco.

A pesar de esta situación, la gente continúa haciendo sus artesanías a base del maguey⁵. Planta básica que les brinda un sin fin de beneficios, entre ellos el de obtener la materia prima para hacer diversos productos que pueden ir desde un estropajo hasta bellísimas carpetas para adornar una casa.

En cuanto al vestido, la vestimenta tradicional en las mujeres consta de una falda que llega al tobillo, está hecha con una larga tira de tela que ellas se enredan con pequeños pliegues alrededor de la cintura. Se sostienen la falda con fajas hechas con tela de algodón; sus blusas también son de algodón que bordan con atractivos dibujos en la zona del cuello; como abrigo usan el típico quexquemitl que con frecuencia es azul marino con líneas blancas. Lo usan alrededor del cuello para protegerse del frío el pecho, los brazos, los hombros y la espalda, también usan reboso de algodón o de lana.



Foto: Diana Cruz, 2008

La ropa tradicional de los hombres es más sencilla, usan camisa y pantalón blancos de manta, con una faja semejante a la faja que usan las mujeres también con bordados. Se protegen del frío con jorongos de lana y usan sombreros de palma. Sin embargo, las nuevas generaciones ya no

⁵ Esta planta pertenece a la familia Agavaceae del género Agave que proviene de una raíz griega que significa admirable.

utilizan esta indumentaria, en su gran mayoría usan diariamente ropa semejante a la que usan los estudiantes y trabajadores contemporáneos. Tanto hombres y mujeres, usan pantalones de mezclilla, camisas de algodón o poliéster, camisetas de colores, zapatos, tenis y chamarras. Aquellos que pasan gran parte del día al aire libre usan gorras con viseras, por gusto, por adorno (Chapela, 2005).



Foto: Efrain Baxcajay, 2008

Sin duda, su lengua es una de las manifestaciones más importantes y el medio de comunicación más efectivo del que se han valido para sobrevivir en medio de tanta diversidad cultural. Sin ella, probablemente ya hubiesen desaparecido como ocurrió con otros grupos indígenas. No obstante, hoy la lengua permanece un poco diversificada debido a su contacto con otras lenguas como la náhuatl y el castellano.

En consecuencia, cada vez son menos los hablantes del otomí, ya que las nuevas generaciones casi no lo practican a pesar que en todas las escuelas oficiales enseñan dicha lengua. Pese a ello, cuando se les cuestiona a las jóvenes del por qué no hablan el ñahñu u otomí, ellos argumentan que lo consideran muy difícil. (Villafaña, 2007).

En contraste, la mayoría de los adultos indígenas hablan entre ellos su lengua, pues a pesar de los embates que ha traído la introducción de creencias y formas de vida occidentales, continúan practicando cada palabra y sonido como si ello los apegara más a sus raíces, a su historia. Su lengua se ha conservado gracias a su resistencia, porque saben que esta herencia no se formó de la noche a la mañana, tampoco fue casual, sino el resultado de una larga evolución en la que intervinieron muchos elementos, algunos de los cuales se han perdido.

Al hacer una comparación entre el número de hablantes del Ñahñú u Otomí en el Valle del Mezquital tomando como referencias periodos de 10 años, se encontraron los siguientes resultados:

Tabla 2.1 Hablantes del Ñahñú u Otomí en el Valle del Mezquital, 1990-2010

	1990 (1)			2000 (2)			2005 (3)			2010 (3)		
	Población Total	Hablantes de Otomí	%	Población Total	Hablantes de Otomí	%	Población Total	Bilingües	%	Población total	Bilingües	%
Actopan	40 613	2 420	5.95	46 010	2 041	4.43	48 518	1 671	3.44	54 299	1 925	3.54
Alfajayucan	16 830	3 726	22.13	17 018	2 968	17.44	16 859	2 444	14.49	18 879	2 990	15.83
El Arenal				14 223	164	1.15	15 037	448	2.9	17 374	167	.96
Cardonal	17 731	10 068	56.78	16 943	8 862	52.30	15 876	7 320	46.10	18 427	9 621	52.21
Chilcuautla	13 695	6 399	46.72	15 069	5 424	35.99	15 284	4 413	28.87	17 436	6 507	37.31
Ixmiquilpan	65 934	31 031	47.06	75 833	29 231	38.54	73 049	23 049	31.18	86 363	29 205	33.81

Cédula de información básica 1990-2010. CDI (2013)

Como se observa en la tabla, en todas las localidades consideradas se observa una pequeña disminución en el número de hablantes de la lengua otomí; si bien, en el caso del Cardonal, que se caracteriza por tener el mayor porcentaje de hablantes del otomí, la localidad presenta un incremento más pequeño del número de habitantes en comparación con las otras cinco localidades.

3.1.4 Cardonal: cabecera municipal

El Cardonal es la cabecera municipal, que en su fundación llevaba el nombre de “Bonjay” de origen otomí compuesto de los vocablos “bah” que significa “negro” y “hoy” quiere decir “tierra”, es decir, “tierra negra”. Más tarde, tras la llegada de los españoles en el siglo XVI, se le otorga el nombre actual de Cardonal, debido quizá a la abundancia del cardón⁶ en aquella región.

La fundación del Cardonal se data antes del año 1545, cuando los frailes agustinos venidos de Meztitlan ya habían empezado a evangelizar esta población; según consta en la antigua crónica del Dr. Alberto Velasco. Según esta crónica, Don Alfonso de Villaseca llegó en el año de 1536, pidiendo autorización para fundar la confradía de Nuestra Señora del Rosario, misma que le fue concedida por el Sr. Zumárraga. Al llegar Alfonso de Villaseca a la región llevaba consigo algunas imágenes religiosas, entre ellas “la Purísima” y “el señor de Santa Teresa”; se cree que, casi enseguida, se construyó la iglesia que recibió el nombre de “la Purísima”.

Actualmente el municipio cuenta con una población total de 15,876 habitantes, de los cuales 7,501 (47%) son hombres y 8,375 (53%) son mujeres; 5,322 (34%) son niños de 0 a 15 años de edad y 2,747 (17%) son jóvenes de entre 15 y 24 años de edad. En cuanto a su nivel de instrucción 17.94% cuentan con su primaria terminada y 26.19% con la secundaria concluida (CDI, 2013).

La estructura administrativa y política del Cardonal se rige conforme a los reglamentos constitucionales que definen las obligaciones y funciones del municipio. El gobierno está constituido por la presidencia municipal, un síndico y la honorable asamblea, de estas tres oficinas se desprenden 17 secretarías de departamento. Dado que la mayoría de la población son indígenas, quienes ocupan los cargos más importantes suele ser gente de la región que domine tanto el español como el ñahñu u otomí (lengua oficial de la región). El Cardonal mantiene su lugar como centro político del municipio de Ixmiquilpan; aquí los representantes realizan sus campañas políticas y proselitismo; además, es el contacto directo con la gubernatura de Pachuca (Sierra, 1992).

Los medios de comunicación que llegan al municipio son estaciones de radio locales, radio Mezquital (AM y FM) y radio Sinfonía (AM), XECARH “La Voz del Pueblo Ñahñu” (AM)⁷. Asimismo, les llegan los canales de televisión 2 y 5 de la Ciudad de México y el canal 5 de Querétaro, aunque

⁶ Planta con espinas típica de las regiones áridas.

⁷ Esta radio cultural pertenece a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

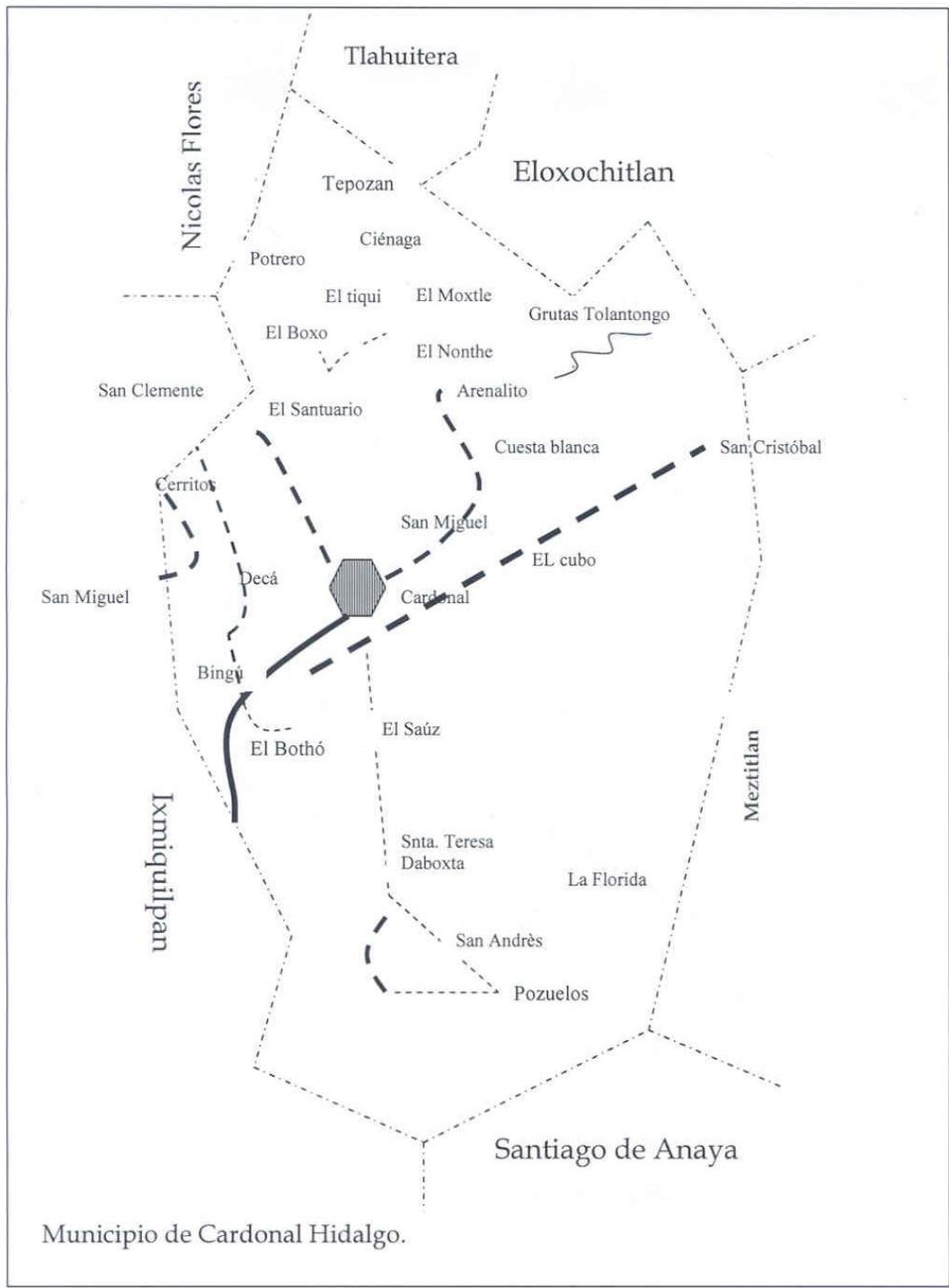
este último solo por la mañana. En cuanto a la prensa escrita, se distribuyen dos periódicos: *El Sol Hidalgo* y *La Prensa local*.

Los platillos más representativos del lugar son la barbacoa, consomé, mole y arroz, así como los escamoles y chicharras. Es importante señalar que la alimentación vegetariana también tiene importancia en el gusto de los habitantes; ejemplo de ello son los nopalitos, la flor de garambullo, los golumbos de maguey, la lechuguilla, el juniquillo, la flor de sábila y la flor de maguey.

Entre sus artesanías más importantes están los bordados, donde se utilizan telas, costales e hilos de diferentes colores, que por lo regular son muy llamativos como el amarillo, rojo, azul y verde. También se trabaja la jarriería con la lechuguilla y de la fibra se hacen cordeles de ixtle torcido para elaborar bolsas, tapetes y mecates, entre otros productos.

En relación con sus festividades, los habitantes del Cardonal suelen decorar las calles en fechas importantes, como son las fiestas religiosas, se utilizan flores naturales y aserrín pintado para formar imágenes de los santos que festejan. En la época navideña, no faltan las piñatas en miniatura, las series de luces multicolores, los árboles de navidad e infinidad de arreglos que decoran las casas. Entre sus fiestas más importantes, destaca la del 8 de diciembre, fecha en que se honra a la Virgen de la Purísima Concepción. La organización de estas fiestas está a cargo de personas que trabajan dentro de la parroquia, así como en un comité apoyado por las autoridades del municipio. En las fiestas religiosas se incluyen actividades de carácter social, cultural y deportivo, entre las que podemos mencionar charreadas, peleas de gallos, carreras de caballos o bicicletas; además de otros encuentros deportivos. Asimismo, hay que destacar la tradición de utilizar juegos pirotécnicos que son característicos en estas festividades.

Gráfica 3.2 Mapa del municipio de Cardonal. Hgo.



Villafaña, Paola. 2006

A partir de la cultura escrita, muchas de sus creencias culturales se encuentran plasmadas en los cuentos y leyendas que la misma gente de la región ha creado a partir del contexto en que vive. Es decir, a través de la experiencia que significa crecer en comunidades indígenas, tener un sentido de pertenencia a cierto grupo, así como su identidad que forjan a través de los años. Prueba de ello, el Grupo Cultural Hñähñu ha editado algunos libros donde se recopilan cuentos escritos en español y Hñähñu. A continuación se transcribirá uno de ellos:

Tabla 3.2 Cuento “El Chidadá”

Rä miñ'ó n' e rä b'anjua	El coyote y el conejo
<p>T'ena ge n'a rä pa bi nthe rä miñ'ó ko rä b'anjua ha rä t'oho. Rä miñ'ó bi ñ'emba rä b'anjua:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Ha gi japi hñanja xa nuni ri foho? Nuga di nehma da njabu ma foho pe hingi ne. <p>Bi dädi rä b'anjua bi ñ'ena:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Hä xi majuäni gi ne dä nuni ri foho? Nub'u yä hingi tsi yä ngo, nuga sehe yä zi ndäpo di tsi ko rä ist'afi di tsudi ha yä uada un'u yä xa ts'ogi. <p>Ra miñ'ó xi bi gamfri, yä himbi zi yä ngo, bi zi yä k'ama ndäpo n'mepu bi zudi n'a rä ñamfi mi po rä gimfibi zi, hinga ya'a bi müdi bi nga rä müi, nubye bi ñena:</p> <p>- ma Gä honga n'a rä zi xingdo pa xi da ntäni yabu ma zi foho – yä himbi zete pa xa tsot'e ha rä</p> <p>xingdo, bi dähä rä fagi. Ra miñ'ó xi bi nkue bi ñena.</p> <p>Ra zi b'anjua xi bi hyakagi, pe pa'a Gä ntheb'e petsi dä gutkagi.</p>	<p>Dicen que un día se encontraron el coyote y el conejo en el Cerro. El coyote le dijo al conejo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo le haces para que el excremento sea redondo? Yo quisiera que así fuera mi excremento, pero no quiere. <p>Respondió el conejo, y dijo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿De veras quieres que sea redondo tu excremento? Entonces ya no debes de comer carne, yo sólo como hierba con aguamiel agrio que encuentro en los magueyes que ya han dejado. <p>El coyote si que le creyó: ya no comió carne, comió yerbas verdes y luego encontró un tronco de maguey que tenía agua sucia y se la tomó. Más tarde empezó a gruñir su estómago, y dijo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voy a buscar una piedra lisa para que ruede lejos mi excremento. <p>Ya no le dio tiempo de llegar a la piedra lisa, le dio diarrea.</p> <p>El coyote se enojó y dijo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El conejito sí que me engañó, pero el día que lo encuentre me las pagará.

Fuente: Nemesio León González” El Chidadá” en Yä B'ede yä Ñähñu, 2001

En perspectiva, se podría indicar que ante un panorama que presenta una economía y política en expansión pareciera que el pueblo otomí están en una posición de desventaja; no obstante, sus experiencias históricas han enriquecido su herencia cultural ya que constantemente han tenido que urdir estrategias para mantenerse como grupo cultural; la naturaleza, la forma de entender el mundo y organizar la vida, entre otras cosas, son los recursos con los que cuenta este grupo étnico para enfrentarse a tiempos complicados.

3.1.5 Los jóvenes en el Valle del Mezquital

En 2011, México contaba con una población joven (15 a 29 años) de 29.7 millones, equivalente al 26.4% de la población total. En el Estado de Hidalgo, las cifras correspondientes eran de 7.8 millones, que equivalían al 26.4% de la población total (INEGI, 2011).

En cuanto a población indígena, en el país existen 59 etnias indígenas que representan aproximadamente 10 millones de habitantes, es decir, cerca de un 10% de la población nacional. De éstos, el 12.2% (1.2 millones) son jóvenes de entre 12 y 29 años de edad. En el Estado de Hidalgo, los jóvenes indígenas (15 a 24 años) suman 110,392 y representan el 19.2% de la población del estado. En el municipio del Cardonal, las cifras correspondientes son de 1,390 (15 a 24 años) jóvenes indígenas, que equivalen al 19.03% de la población total en 2010 (CDI, 2013).

Los jóvenes del municipio de Cardonal, Hidalgo, en la mayoría de los casos viven con sus padres y hermanos. Las familias regularmente se componen de 3 o 4 hijos como máximo y un dato peculiar, es que en muchos casos las madres se encuentran al frente de la familia y el cuidado de sus hijos debido a que sus esposos migraron hacia los Estados Unidos.

Conforme van creciendo, los niños en edad correspondiente van ingresando a la educación básica, desde el jardín de niños, siguiendo por la primaria y llegando a la secundaria, lo cual es posible debido a que la localidad cuenta con estos niveles educativos. Cabe destacar que cuando los alumnos concluyen la secundaria, se festeja este acontecimiento invitando a una serie de “padrinos”, los cuales tienen la encomienda de llevar al “nuevo” ahijado un regalo por terminar sus estudios. En algunos casos, este festejo se celebra con barbacoa y se invita a los amigos, familiares, padrinos, etcétera. En la escuela este evento se celebra con una ceremonia que cierra el ciclo escolar y donde se presentan bailables regionales y/o modernos, se recitan poemas a los compañeros que concluyen sus estudios y se baila un vals a cargo de los alumnos del tercer año. Al final de la ceremonia, los jóvenes que concluyen sus estudios pasan a recoger su diploma uno por uno.

Para un contexto urbano estos festejos pudieran parecer excesivos; sin embargo, son bastante comprensibles en zonas indígenas, puesto que para muchos jóvenes, la conclusión de la secundaria es el último paso que darán en su vida escolar. Pues al concluir este tipo educativo lo más usual es que vengan otras opciones, como migrar a los Estados Unidos (como probablemente lo hicieron sus hermanos o hermanas mayores, el padre, los tíos, u otros familiares). En el caso de las chicas, lo más probable es que algunas se casen o se “junten” con hombres (que en la mayoría de los casos son mayores que ellas) y se vayan a vivir a casa de sus suegros. De esta manera, es muy probable que las chicas antes de cumplir 20 años ya tengan uno o dos hijos. Otra perspectiva para los jóvenes al concluir la secundaria, es que comiencen a trabajar como empleados en las tiendas de Ixmiquilpan (que es una localidad cercana al municipio de Cardonal).

Aunque mantenerse en la escuela y cursar estudios de bachillerato no parece ser una opción a futuro para los jóvenes del Cardonal, para los que deciden hacerlo no es un camino fácil. Por ejemplo, en una comunidad perteneciente al municipio de Cardonal, donde estuvo trabajando el equipo de investigación al cual pertencí y de donde se desprende esta investigación, se llevó a cabo un seguimiento a un grupo de estudiantes de educación secundaria, en total eran 15. De estos jóvenes, diez de ellos no siguieron estudiando (por razones como las antes citadas), cuatro jóvenes fueron los únicos que continuaron con estudios de bachillerato, sin embargo, uno de ellos que era una joven abandonó la escuela y solamente tres se mantenían estudiando al momento de realizar el seguimiento. Cabe destacar, que la chica que abandonó sus estudios de bachillerato no fue por razones económicas, pues sus papás la apoyaban; tampoco fue por tener bajas calificaciones, ni por casarse o embarazarse; según lo manifestado por ella misma, ella decidió abandonar sus estudios porque no le gustaba una asignatura y mejor decidió trabajar en su comunidad como estilista.

En el caso de la comunidad mencionada del Cardonal, es común que el número de jóvenes que ingresan al bachillerato sea mínimo y por ende, que los que logran concluir sea aún más bajo. En otras comunidades del mismo municipio, aunque se observa que es mayor el número de alumnos que ingresa al nivel medio superior, también se observa que es mayor el nivel de deserción que presentan, por lo cual, el número de jóvenes que logra concluir estudios de bachillerato en este municipio sigue siendo escaso.

Por otra parte, cabe destacar que el asunto de la lengua entre los jóvenes suele ser un tema complicado de abordar, ya que cuando se les cuestiona al respecto, la mayoría dice no saber hablar lengua indígena, en este caso el otomí. Como parte de la investigación realizada en la zona del

Cardonal, se les aplicó un cuestionario de datos demográficos a cuarenta jóvenes, de ellos, 25 dijeron entender el ñahñú, 31 indicó que no lo habla, 28 afirmaron que su papá lo habla y 31 dijeron que su mamá lo entiende y lo habla. Al respecto, la experiencia en campo y los datos que arrojó el instrumento aplicado, permitió constatar que el uso de la lengua el ñahñú aún se mantiene entre los habitantes del Valle del Mezquital, principalmente entre los adultos de 35 y más años; sin embargo, se percibe que los jóvenes se muestran renuentes ya no sólo a hablar en ñahñú, sino que, incluso, niegan conocerlo.

3.2 Oferta educativa en el Valle del mezquital

3.2.1 El Bachillerato en el Mezquital

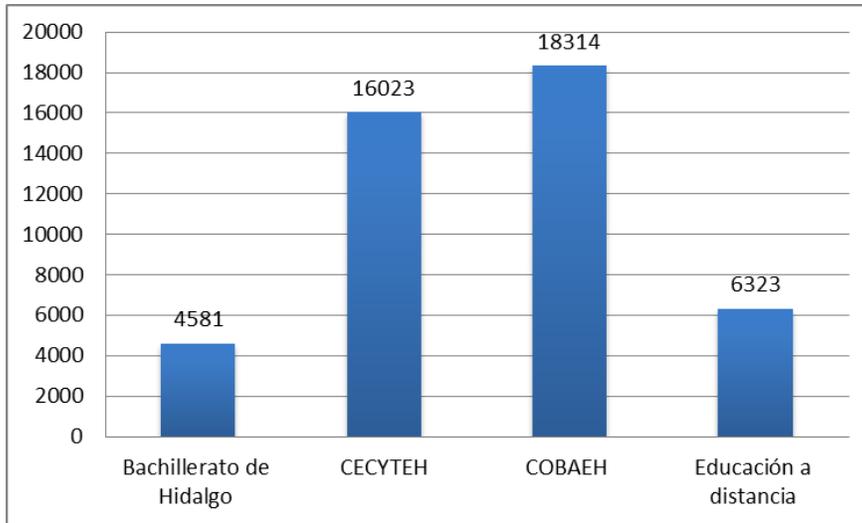
A continuación se presentará algunos datos referentes a la oferta educativa que existe en la zona geográfica donde se realizó la investigación para el presente informe, lo cual tiene la finalidad de brindar un panorama sobre la situación y oportunidades que tienen los jóvenes del Valle del Mezquital para ingresar a una escuela de educación media superior.

El estado de Hidalgo ofrece diversas opciones educativas de nivel medio superior, por tipo de sostenimiento se encuentran instituciones, estatales, federales y particulares.

En el caso de las instituciones de sostenimiento Estatal, la zona cuenta con:

- 28 escuelas del sistema de Bachillerato del Estado de Hidalgo.
- 19 escuelas del Colegio de Estudios Científico y Tecnológico del Estado de Hidalgo (CECYTEH).
- 36 escuelas del Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo (COBAEH)
- 41 escuelas de Educación a Distancia

Gráfica 3.3 Alumnos inscritos en el nivel medio superior de sostenimiento estatal.

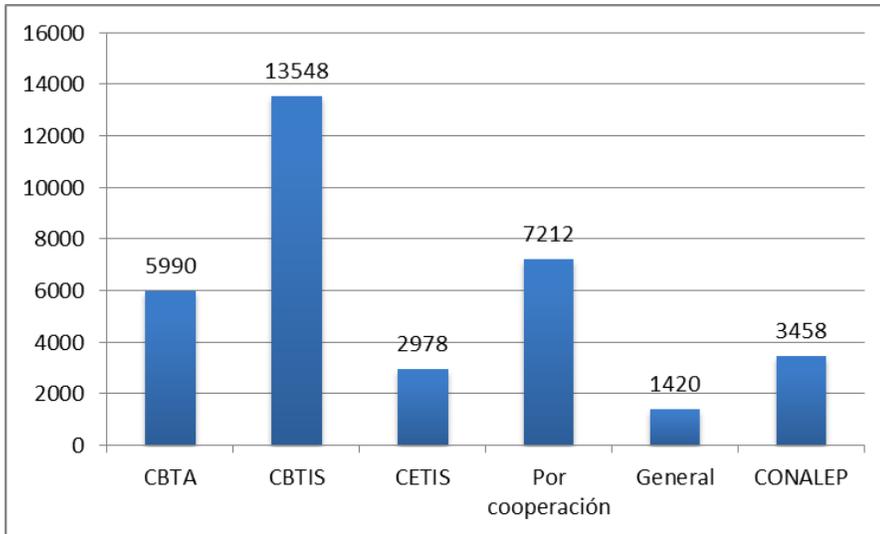


Fuente: SEP 2010-2011

Entre la oferta de sostenimiento Federal se encuentran:

- 6 escuelas del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA)
- 9 escuelas del Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS)
- 3 escuelas del Centro de Estudios Tecnológicos
- 15 escuelas Preparatorias Federales de Cooperación.
- 2 escuelas de Bachillerato General.
- 6 escuelas del CONALEP

Gráfica 3.4 Alumnos inscritos en el nivel medio superior de sostenimiento federal.

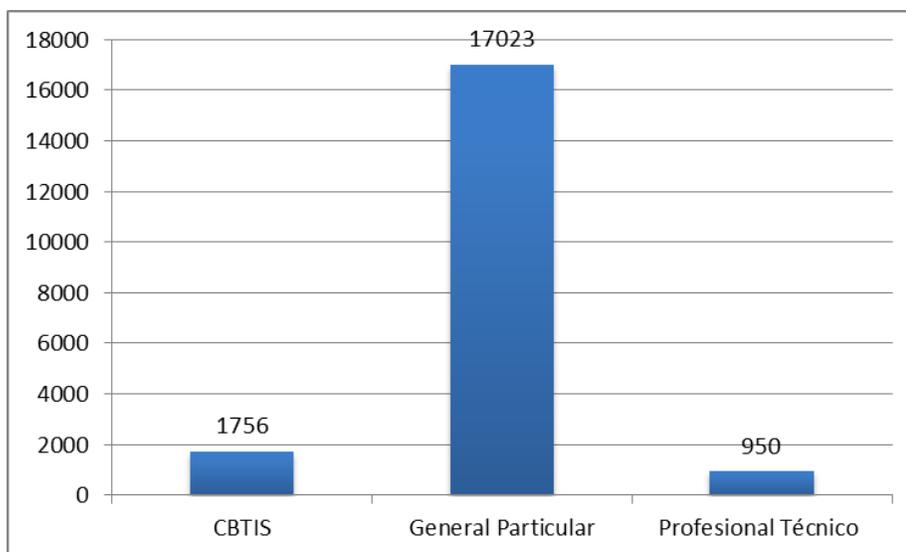


Fuente: SEP 2010-2011

Por su parte, la oferta educativa de sostenimiento Particular corresponde a:

- 15 escuelas CBTIS
- 96 escuelas de Bachillerato General
- 6 escuelas de Profesional Técnico

Gráfica 3.5 Alumnos inscritos en el nivel medio superior de sostenimiento particular.



Fuente: SEP 2010-2011

Como se puede observar en las gráficas, el mayor número de alumnos inscritos se encuentra en el Colegio de Bachilleres, seguido del CECYTEH, en el caso de las escuelas públicas. No obstante, como se mencionó al inicio de este apartado, el ingreso de los jóvenes en zonas rurales o indígenas sigue siendo menor a pesar de la oferta educativa tanto a nivel público como privado. A lo anterior, hay que añadir la existencia de un alto margen de deserción en este nivel, por ejemplo, a nivel nacional el estado de Hidalgo ocupa el lugar 12 en términos del nivel de deserción, lo que representa un margen de 15.8% de deserción (SEP, INEGI). Entonces cabe la pregunta ¿Por qué los jóvenes no acuden a la escuela cuando existe la oferta necesaria para cubrir con este derecho?; y cuando llegan a ella, ¿por qué es tan fácil que abandonen sus estudios?

3.2.2 Colegio de Bachilleres Plantel Cardonal

El Colegio de Bachilleres plantel Cardonal fue el escenario donde se llevó a cabo el trabajo de campo para la presente investigación, en medida de ello, a continuación se muestran algunos datos y características de la institución, con el fin de contextualizar la situación del plantel.

El 28 de septiembre de 1984, se creó el Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo (COBAEH), una Institución Educativa del Nivel Medio Superior, que ofrece un Bachillerato General con Formación para el Trabajo. El Colegio inicia sus operaciones formalmente el 28 de septiembre de 1987, con cuatro Planteles ubicados en los Municipios de Cardonal, Nopala, Tenango de Doria y Zimapán, con una matrícula de 717 alumnos, atendidos por 57 docentes.

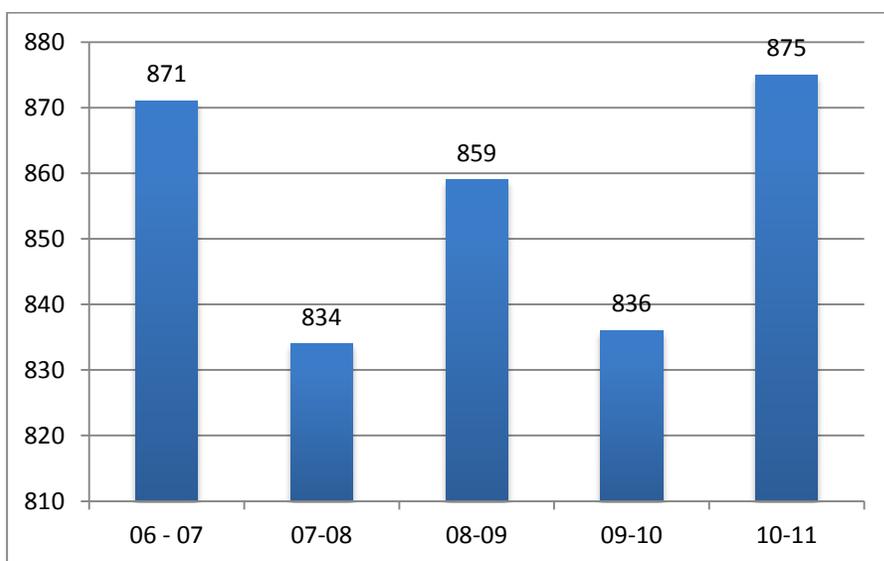
Actualmente, el COBAEH en el Estado de Hidalgo cuenta con 41 Planteles y 38 Centros de Educación Media Superior a Distancia (CEMSaD), haciendo un total de 79 Centros Educativos. El COBAEH tiene cobertura en 55 de los 84 municipios del Estado, lo que representa una presencia de 65.48% con respecto al total de municipios en todo el Estado. En 2011, se tenía una matrícula de 25,287 alumnos, atendidos por 1,169 docentes y 814 administrativos. Con un índice de deserción del 15.17% y una eficiencia terminal del 53.68% (Programa Institucional de Desarrollo Actualizado 2011-2016).



La misión de la institución se establece en función de formar bachilleres competentes, con los conocimientos, aptitudes, actitudes y valores, desde una perspectiva humanista que les permita integrarse a las instituciones educativas de nivel superior y a los sectores productivos, contribuyendo con ello al desarrollo de los municipios, el estado y el país.

El plantel donde se realizó el presente trabajo fue en el COBAEH Cardonal⁸, que en el ciclo escolar 2010-2011, contaba con una matrícula de 875 alumnos, presentando un aumento de su matrícula de 4.67% con respecto al ciclo escolar anterior.

Gráfica 3.4 Matrícula del Colegio de Bachilleres Plantel Cardonal, ciclos escolares 2006-07 al 2010-11



Fuente: Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo, Dirección de Planeación y Programación. Subdirección de Planeación.

En cuanto a sus instalaciones, cuenta con 24 aulas, 2 talleres y 4 laboratorios. Este plantel tiene como opción terminar el área de contabilidad y su malla curricular se encuentra de la siguiente manera:

⁸ El Cardonal es una de las Cabeceras Municipales del Valle del Mezquital.



COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE HIDALGO
DIRECCIÓN ACADÉMICA
DEPARTAMENTO DE CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO
MAPA CURRICULAR DE LA CAPACITACIÓN : CONTABILIDAD (SISTEMA MODULAR)



CLAVE 70

PLANTEL: AHUATITLA, ATOTONILCO DE TULA, CARDONAL, CUAUTEPEC, EMILIANO ZAPATA, HUICHAPAN, TEPEAPULCO, TOLCATUCA, TULA DE ALLENDE, ZEMPOALA Y ZIMPAÍN

PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCER SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE	
ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H
MATEMÁTICAS I	5	MATEMÁTICAS II	5	MATEMÁTICAS III	5	MATEMÁTICAS IV	5	FILOSOFÍA	4		
	10		10		10		10				
QUÍMICA I	5	QUÍMICA II	5	BIOLOGÍA I	4	BIOLOGÍA II	4	GEOGRAFÍA	3	ECOLOGÍA Y MEDIO AMBIENTE	3
	10		10		8		8		6		6
ÉTICA Y VALORES I	3	ÉTICA Y VALORES II	3	FÍSICA I	5	FÍSICA II	5	HISTORIA UNIVERSAL CONTEMPORÁNEA	3	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	3
	6		6		10		10		6		6
INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES	3	HISTORIA DE MÉXICO I	3	HISTORIA DE MÉXICO II	3	ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO	3	CÁLCULO DIFERENCIAL	3	CÁLCULO INTEGRAL	3
	6		6		6		6		6		6
TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I	4	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II	4	LITERATURA I	3	LITERATURA II	3	ETIMOLOGÍAS GRECOLATINAS	3	DERECHO	3
	8		8		6		6		6		6
LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL I	3	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II	3	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL III	3	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL IV	3	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL V	3	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL VI	3
	6		6		6		6		6		6
INFORMÁTICA I	3	INFORMÁTICA II	3	GESTIONAR TRÁMITES FISCALES Y ADMINISTRATIVOS	7	REGISTRAR CONTABLEMENTE OPERACIONES COMERCIALES	10	ECONOMÍA	6	TEMAS SELECTOS DE BIOLOGÍA	6
	6		6		6		6		6		6
ACTIVIDADES PARAESCOLARES	5	ACTIVIDADES PARAESCOLARES	5	REVISAR DOCUMENTACIÓN PARA EL REGISTRO CONTABLE	14	PAQUETES CONTABLES (COI)	20	OPERAR PROCEDIMIENTO PARA CONTROL DE EFECTIVO	10	ELABORAR NÓMINA DE SUELDOS Y SALARIOS	10
	31		31		14		20		10		10
	62		62		5		5		5		5
					35		38		38		38
					70		76		76		76
									20		20
									5		5
									33		33
									66		66
											74

COMPONENTE BÁSICO
COMPONENTE PROFESIONAL
COMPONENTE DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO
ACTIVIDADES PARAESCOLARES (ORIENTACIÓN EDUCATIVA, ACTIVIDADES ARTÍSTICAS - CULTURALES Y DEPORTIVAS - RECREATIVAS)

En relación con la deserción escolar, en el plantel Cardonal se reporta que su nivel alcanzo el 17.9% para el periodo 2011 – 2012, es decir, de 910 alumnos inscritos se mantuvieron solamente 747, siendo uno de los planteles con mayor nivel de deserción en el estado de Hidalgo (tabla 3.3)

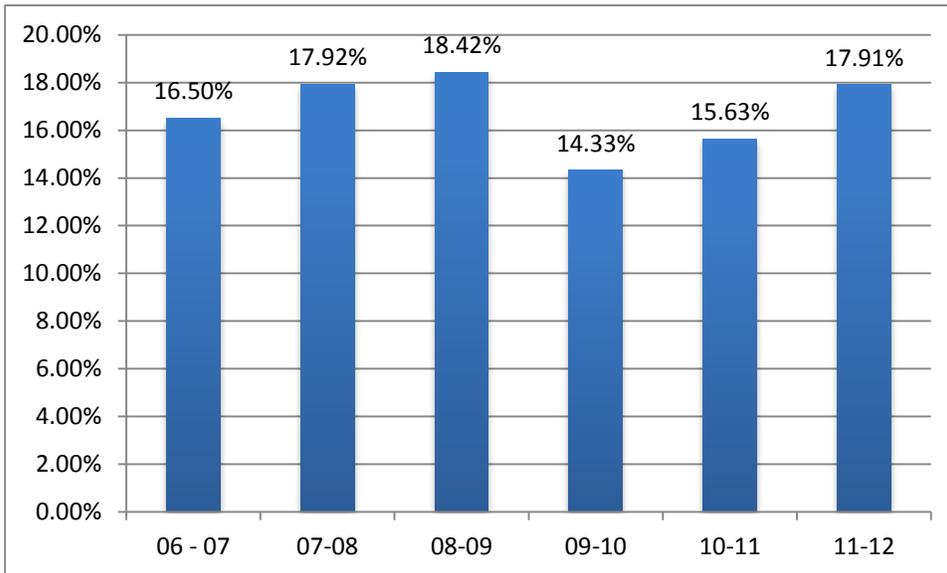
Tabla 3.3 Deserción escolar en los planteles del COBAEH, ciclo 2011 – 2012.

PLANTEL	INSCRIPCIÓN TOTAL	EXISTENCIA	ALUMNOS DESERTORES	DESERCIÓN
Tula	418	317	101	24.16%
Atotonilco de tula	373	295	78	20.91%
Mineral de la Reforma	1130	906	224	19.82%
Tecozautla	415	333	82	19.76%
Cardonal	910	747	163	17.91%
Actopan	923	767	156	16.90%
Zimapán	1212	1029	183	15.10%
Huichapan	586	507	79	13.48%
Tizayuca	485	425	60	12.37%
Mecatlán	262	230	32	12.21%
Santiago de Anaya	184	162	22	11.96%
Los otates	589	539	50	8.49%
Huazalingo	411	379	32	7.79%
Xochiatipan	454	418	36	7.93%

Fuente: COBAEH, www.cobaeh.edu.mx

En la gráfica 3.5 se observa que el ciclo 2009 – 2010 ha sido uno de los más bajos en deserción escolar mientras que para el 2011-2012 aumento a 17.9% dentro del plantel cardonal.

Gráfica 3.5 Índice de deserción en el Plantel Cardonal, ciclos escolares 06-07 al 11-12.



Fuente: Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo, Dirección de Planeación y Programación. Subdirección de Planeación.

En cuanto a la eficiencia terminal, entre los años 2007 y 2010, el COBAEH Cardonal reporta un ingreso de 341 alumnos y un egreso de 138 estudiantes, con una eficiencia terminal de 40.5%. Comparado con los otros planteles del Estado de Hidalgo, se puede apreciar que se encuentra en un nivel intermedio.

PLANTEL	INGRESO	EGRESO	EFICIENCIA TERMINAL
Mecatlán	73	58	79.45%
Jaltocán	206	161	78.16%
Ahuatitla	146	113	77.40%
Xochiatipan	151	111	73.51%
Téllez	136	70	51.47%
Santiago de Anaya	94	48	51.06%
Zapotlán	117	58	49.57%
Cardonal	341	138	40.46%
Tepeapulco	234	89	38.03%
Mineral de la Reforma	341	99	29.03%
Tecoautla	167	48	28.74%
Tula de Allende	177	45	25.42%

Entre las líneas de desarrollo para los próximos años, la institución pretende reorientar la actividad docente hacia la formación de competencias, a través del establecimiento de estándares y líneas de acción que aseguren el desarrollo de programas de tutoría. Asimismo, se busca fortalecer la educación integral, modernizar y consolidar la planeación institucional, garantizar la pertinencia del sistema administrativo, consolidar la vinculación con la comunidad y, en general, fincar una cultura de calidad y de mejora continua.

Como hemos observado a lo largo del presente capítulo, existe una importante oferta educativa tanto a nivel federal, estatal y particular en el Estado de Hidalgo. Los jóvenes que desean estudiar el nivel medio superior tiene la opción de inscribirse, si así lo desean, a escuelas cercanas a sus

localidades como es el caso del COBAEH, que tiene la mayor matrícula entre los bachilleratos de su tipo; sin embargo, también está la posibilidad de migrar a los municipios más cercanos, como puede ser la opción de Ixmiquilpan, o bien, trasladarse hacia la capital del Estado. Por supuesto, estas decisiones tienen que ver con las posibilidades económicas y el apego a la familia, o con otros diversos factores sociales que pueden fomentar o limitar el acceso a la educación.

Como se ha visto en otros apartados, la deserción escolar entre los bachilleratos del Estado de Hidalgo y específicamente, en el Colegio de Bachilleres de Cardonal, aparece dentro de la media con un 15% de deserción, aunque cabe destacar que en los últimos años esta cifra ha tenido un ligero aumento.

CAPÍTULO IV. UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA: TALLER JAMADI, HABILIDADES PARA LA VIDA

Como se señaló en el capítulo de metodología, este capítulo consta de tres apartados: el primero de ellos está orientado a sistematizar las actividades realizadas durante el diseño e implementación del taller, así como la forma en que se integraron en este proyecto los enfoques de la educación intercultural y un modelo indígena.

El segundo apartado describe las características más relevantes del programa y las actividades que fueron desarrolladas en el mismo, así mismo da cuenta de las modificaciones que se fueron realizando al taller durante los cuatro semestres que estuvo en operación. En este mismo apartado, se presenta la valoración que realizaron los estudiantes que participaron en el mismo durante su implementación, lo cual se realiza a través de integrar la información de los cuestionarios y entrevistas que fueron aplicados a los estudiantes durante la aplicación del programa.

Por su parte, en el tercer apartado se presenta el análisis de las entrevistas que se realizaron a los estudiantes durante tres etapas a lo largo de la presente investigación y el cual tiene como objetivo mostrar la valoración que hacen los jóvenes y estudiantes sobre la deserción escolar así como de los resultados del taller con base en aspectos relacionados al desarrollo de habilidades para la vida. Por tanto se integraron las entrevistas para brindar un panorama general y al final del apartado se realiza una síntesis que procura resaltar los aspectos que se derivan de la opinión de los estudiantes.

4.1 Una experiencia educativa: el Taller “Jamadi” de Habilidades para la Vida

4.1.1 Contextualización, diseño e implementación del taller

El Taller “Jamadi” Habilidades para la Vida surgió como parte de un proyecto más amplio de promoción de la salud en el Valle del Mezquital, el cual estaba orientado a atacar un grave problema detectado en esa región, el alcoholismo. Problema que afecta la vida de muchas personas en edad productiva y deja a familias enteras ante situaciones muy complejas de sobrellevar. En respuesta a esta problemática, el Instituto Nacional de Psiquiatría, a través de un grupo de investigación liderado por la Dra. Consuelo García Andrade, investigadora titular del mismo, comenzó a desarrollar diversos proyectos encaminados a atender problemas detectados en la población joven de la región,

tales como el alcoholismo, el embarazo precoz y la deserción escolar. La autora de este trabajo participó en el equipo de investigación de esta iniciativa, razón por la cual, se decidió que este informe académico por actividad formativa académico profesional tuviera como objetivo la evaluación del impacto que habían tenido las acciones realizadas en uno de los objetivos adscritos al mismo: la deserción escolar en el nivel medio superior.

Cabe destacar que fue a petición de la propia comunidad, que se decidió trabajar con jóvenes, inicialmente con estudiantes de secundaria y posteriormente, se incorporó a los estudiantes de bachillerato. Según los testimonios de los habitantes, la decisión de trabajar con este grupo de jóvenes, partía de considerar que son ellos quienes aún tienen posibilidades de mejorar sus estilos de vida y con ello, poder acceder a un mejor futuro tanto para ellos como para sus familias.

En respuesta a dicha petición, el equipo de investigación procedió a establecer contacto con las autoridades del Colegio de Bachilleres (COBAEH) Plantel Cardonal para proponerles la posibilidad de realizar un curso orientado a promover cambios en los estilos de vida de los jóvenes y que tuviera validez curricular. Las autoridades accedieron, por lo cual, entre agosto de 2006 y julio de 2008 se llevó a cabo el curso, el cual, en la práctica asumiría la forma de taller.

En la búsqueda de iniciativas que tuvieran como propósito incidir en el cambio de estilos de vida de los jóvenes, se encontró que la Organización Panamericana de la Salud (OPS) había realizado un curso con fines semejantes a los que perseguía nuestro equipo de investigación; con base en ello, se decidió retomar en su mayor parte el curso diseñado por la OPS bajo el enfoque de: “Habilidades para la Vida”. Este curso se centraba básicamente en el desarrollo de habilidades sociales, afectivas y motrices que, como pudimos constatar a través de una revisión de la literatura, tiende a reducir o prevenir problemas mentales y de abuso de drogas. Además, la literatura revisada indicaba que el desarrollo de estas habilidades tenía un importante impacto en el desarrollo integral de niños y jóvenes, sirviendo como un factor de prevención de problemas en su desarrollo y de mejora en su rendimiento académico. (Diekstra, 2008)

No obstante, debido a que la población que acude al COBAEH tiene en su mayoría ascendencia indígena, se decidió que el curso también contemplara el enfoque intercultural. Puesto que asumíamos que los jóvenes de la localidad se caracterizan por desenvolverse entre dos culturas. En

este sentido, el proyecto partía de considerar la importancia de reconocer los espacios de comunicación que existían entre la cultura otomí o ñahñú y la occidental, lo cual permitiera que los jóvenes se integraran a la escuela reconociendo sus raíces culturales.

El propósito de incorporar el enfoque intercultural en el curso, se fundamentó en la importancia que tiene la cultura en los procesos de formación de la identidad, la cual se entiende como “aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia” (Tajfel, 1984). Es por ello, que a partir de que los individuos valoren positivamente su identidad, se estimula la autoestima, la creatividad, el orgullo de pertenencia, la solidaridad grupal, la voluntad de autonomía y la capacidad de resistencia contra la penetración excesiva de los elementos exteriores (Giménez, 2000).

Una vez teniendo clara la importancia de reproducir un taller con enfoque intercultural el siguiente paso era contar con estrategias de enseñanza–aprendizaje que respondieran a este propósito, para ello se consideró el paradigma de la cognición situada, la cual parte de la premisa de que el conocimiento es situado, parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. Es decir, se destaca el contexto para el aprendizaje y se reconoce que éste es un proceso de enculturación en el que los estudiantes se integran gradualmente a una cultura de prácticas sociales. Se parte de la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables (Díaz Barriga, 2003). De ahí que se retoman las experiencias de los estudiantes y la acción de los aprendizajes en el contexto social como medio de análisis y reflexión.

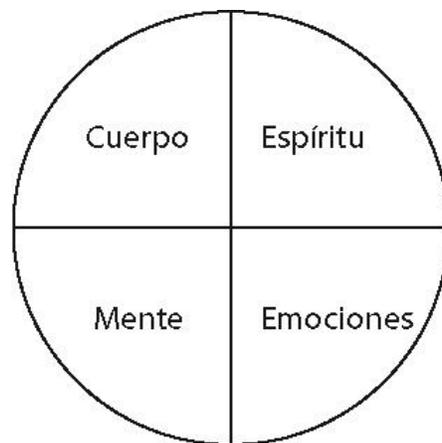
4.1.2 Modelo explicativo indígena

El conocimiento y el respecto a la cultura de los participantes del taller se consideró que debería ser un elemento básico en el desarrollo del mismo, tanto por razones de identidad cultural, como porque el hecho de que cada quien se identifique positivamente con sus rasgos distintivos tanto dentro de un grupo como fuera de él, se considera que define a una persona con buena salud mental (García, Villafaña, Blanco 2009).

Por lo tanto, para el diseño del taller era indispensable encontrar un modelo pedagógico que nos permitiera incorporar técnicas y estrategias relacionadas con las habilidades para la vida sin

dejar de lado la cultura de nuestros estudiantes. Para ello, se decidió partir de un modelo que fue propuesto por un equipo de indígenas canadienses que en ese tiempo también participaban en el proyecto de investigación. En este modelo, la salud se entiende de manera integral, incluyendo al espíritu, como una forma de reconocer explícitamente la necesidad que tienen las personas de establecer una conexión sutil con la divinidad, respetando las creencias individuales. Asimismo, desde este enfoque se propone el establecer un entorno que sitúa a los sujetos como parte de una colectividad que reconoce la interdependencia entre las personas y de éstas con su entorno.

Desde la visión indígena, es usual que se conciba a la persona como un ente indivisible y que, por lo tanto, debe ser considerada integralmente. En este sentido, en el modelo propuesto por el equipo canadiense, se utiliza el círculo como un recurso didáctico, el cual representa la unidad perfecta de cuatro aspectos que componen al ser humano: mente, cuerpo, espíritu y emociones. Se entiende que cuando una de las partes falla, afecta a los demás componentes del círculo, a éste se le llamó el círculo de la salud (García, Villafaña, Blanco, 2009).

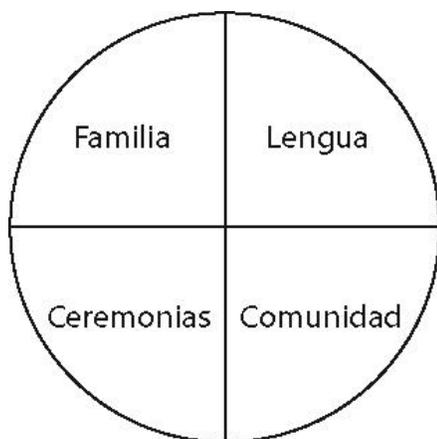


Círculo de la Salud

Basados en el círculo de la salud, posteriormente se fueron integrando otros elementos que formaban parte del enfoque de “habilidades para la vida”, tales como valores, asertividad, control de emociones, pensamiento crítico y movimiento corporal, entre otros. El objetivo era que los participantes del taller tuvieran claro que los cuatro elementos del círculo son esenciales para su vida personal, emocional, académica, etcétera; y que éstos a su vez pueden incluir otros elementos

que los ayudan a potencializarlos, de esta manera se pretendía que el aprendizaje fuera mucho más situado y significativo.

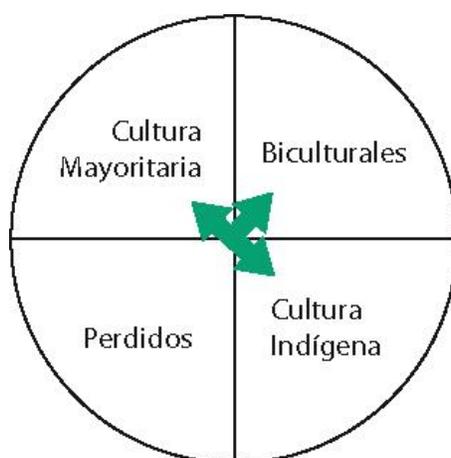
Otro círculo que sirvió como apoyo didáctico, esencialmente entre la relación de los jóvenes con su comunidad y familia, fue el círculo de la vida integrado por los elementos: familia, lengua, ceremonia y comunidad.



Círculo de la Vida

También se tomó en consideración el círculo llamado de la identidad propuesto por la Dra. García Andrade, el cual ilustra diferentes posibilidades acerca de cómo las personas que viven dentro de la cultura indígena se identifican a sí mismas: algunos deciden vivir al amparo de su cultura y no salir de sus comunidades; otros migran *para vivir en la cultura dominante*, en un intento de borrar su identidad, lo cual puede causarles daños sociales. A estos últimos, se les denomina “perdidos” y según el círculo propuesto, no se sienten contentos ni en una cultura ni en otra, a diferencia de quienes pueden adoptar costumbres y formas de vivir en otra cultura pero deciden mantener su identidad que es parte de su bienestar.

Estas personas llegan a desarrollar la capacidad de vivir plenamente en ambas culturas por lo que se les llama “biculturales” (García, 2009). A diferencia del círculo de la salud, este elemento no se utilizó como estrategia didáctica; si bien, fue utilizada como un referente para entender la conducta de los participantes en el taller y para ubicar una serie de estrategias o actividades que apoyaran su desarrollo.



Círculo de la identidad

Al describir el taller de “habilidades para la vida”, cómo surgió y los elementos que lo fueron constituyendo, se pretende resaltar la forma cómo el equipo de trabajo en esta investigación procuró adaptarlo a las necesidades de la población sin abandonar las bases propuestas por la OPS. Asimismo, se describieron los círculos de la vida, salud y de la identidad, como una propuesta de modelo educativo orientado a trabajar con población indígena bajo el enfoque de la interculturalidad.

4.2 Propuesta del taller “Habilidades para la Vida”

A continuación se presenta el diseño del programa del taller, el contenido del mismo, algunos de los procedimientos seguidos en su puesta en marcha y algunos de los resultados obtenidos. El diseño del programa fue elaborado por el equipo de investigación integrado por la Dra. Consuelo García Andrade (Investigadora responsable), Carlos Blanco Ordoñez, Gabriela Palomares y Paola Villafaña (investigadores adjuntos). Cabe destacar que esta propuesta siempre procuró tener como punto de partida una visión respetuosa hacia la idiosincrasia y cultura de esta población, aspecto que se extendió a los procesos y estrategias utilizadas en el desarrollo del taller.

4.2.1 Programa y planeación del taller

Objetivo General

El objetivo general del taller estuvo orientado a que los estudiantes desarrollaran habilidades sociales, cognitivas, afectivas y motoras para propiciar un mejor control de sus emociones tendiendo como marco conceptual las habilidades para la vida, dentro de un ambiente de respeto hacia las costumbres del grupo indígena Ñahñú.

Objetivos Específicos

Por su parte, los objetivos específicos del programa de intervención pretendían:

1. Fomentar el desarrollo de habilidades sociales (valores del individuo y su impacto personal y social; derecho indígena; trabajo en equipo); afectivas (relaciones de pareja, salud reproductiva); cognitivas (toma de decisiones, auto-descubrimiento de capacidades, plan de vida) y motoras (mejorar la capacidad de movimiento, coordinación, fuerza, etc.).
2. Propiciar una mejor autoestima, autoconfianza y competencia social.
3. Abordar tres problemas básicos de la región como índices para la evaluación del impacto a mediano/largo plazo: disminución de la deserción escolar, embarazo entre adolescente y prevención de las adicciones

Población

La población hacia la que estuvo orientado el taller fueron los jóvenes estudiantes del Colegio de Bachilleres, plantel Cardonal del Estado de Hidalgo. Sus edades eran de los 15 a los 18 años.

Invitación al taller

Como parte de la estrategia para poner en marcha el taller, se procedió a visitar e invitar a los estudiantes salón por salón, explicándoles el objetivo del taller, el día en que se impartiría (sábados) y el horario (9:0am a 13:00am). Cabe destacar, que gracias al apoyo de las autoridades de la institución, el taller pasó a formar parte de la currícula, esto fue posible debido a que en el plan de estudios se tenía contemplado que los estudiantes cursaran una materia denominada *paraescolar*, para lo cual la escuela ofrecía una serie de opciones como danza, guitarra, literatura, etcétera. De

esta forma el taller pasó a formar parte de la oferta incluida en la materia *paraescolar* durante los siguientes dos años, taller al cual se le nombró “Jamadi”, que significa “gracias” en la lengua Otomí.

Duración y Logística del taller

La duración del taller fue de 4 semestres con reuniones semanales de cuatro horas, divididas en una hora y media de clase de danza o movimiento corporal, un receso de treinta minutos y dos horas teórico-prácticas, donde se abordaban los temas incluidos en el enfoque de habilidades para la vida. Además de las horas frente a docente, los estudiantes tenían tres horas de actividades independientes para realizar sus prácticas o tareas.

Cabe aclarar que el equipo de investigación sólo estuvo a cargo del taller durante dos años, posteriormente un directivo de la institución se hizo cargo de esta materia *paraescolar*; sin embargo, a partir de ese momento ya no hubo un seguimiento de la experiencia.

En la tabla 5.1 se presenta el **encuadre** del taller:

• DIRIGIDO A:	• Estudiantes de bachillerato rural
• MODALIDAD:	• Presencial
• ESTRATEGIAS PARA LA FACILITACIÓN DE PROCESOS DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de los módulos mediante la aportación y participación de los estudiantes • Desarrollo de actividades individuales y grupales encaminadas a propiciar procesos reflexivos, de socialización, intercambio de anécdotas, exploración de ideas, experiencias y conocimientos • Desarrollo de competencias a través de foros de discusión, juegos de roles, lluvia de ideas, entrevistas, encuestas, análisis de videos y documentales.
• NÚMERO DE PARTICIPANTES:	• 40 estudiantes (aproximadamente)
• DURACIÓN:	• 40 horas por semestre (aproximadamente frente a docente)
• REQUISITOS DE INGRESO PARA LOS PARTICIPANTES	<ul style="list-style-type: none"> • Ser estudiante del Colegio de Bachilleres plantel Cardonal • Expresar interés por participar en el curso
• REQUERIMIENTOS PARA EL DESARROLLO DEL TALLER:	• Humanos: facilitador con experiencia como instructor en los temas que serán tratados
	• Escenarios: aula, sala de conferencias o auditorio, espacios al aire libre
	• Materiales didácticos: computadora, cañón, pizarrón plumones o gis, lápices, videos, videgrabadora y micrófono, documental, hojas blancas, presentaciones en power-point, láminas, esquemas y cuadros comparativos, manuales para participantes.

4.2.2 Temas centrales del taller “habilidades para la vida”

Los temas del taller se retomaron del programa de Habilidades para la Vida propuesto por la (OPS), el cual fue descrito ampliamente en el capítulo III; si bien, se complementaron a través de la identificación de algunas necesidades de la población objetivo del taller, tarea que fue realizada tanto por los investigadores responsables de la conducción del mismo como por los jóvenes participantes. Las estrategias de enseñanza aprendizaje para el tratamiento de cada tema fueron propuestas por los tutores e investigadores, cabe destacar que éstas eran de carácter lúdico y participativo.

Como se puede observar en las tablas 5.2 y 5.3, en los contenidos propuestos para el taller se añadieron dos elementos más: “habilidades motrices” y, como tema transversal “la cultura ñahñú”. En relación con las habilidades motrices del taller, se decidió incorporar este elemento debido a que diversas investigaciones orientadas a explorar la relación cuerpo/mente, señalan que la “sensación de control” o equilibrio entre las diversas partes del cuerpo constituye una de las variables más importantes que media en la relación que se establece entre el cuerpo y la mente. Asimismo, se señala que la expresión corporal (como disciplina del movimiento) aporta una larga lista de beneficios, por ejemplo, proporciona inteligencia kinética, aumenta las habilidades de observación, físicas, cognitivas, sociales y afectivas, así como mejora el pensamiento abstracto y crítico, la autoestima y la creatividad motora. También se considera que favorece a la concentración en tareas de movimiento y análisis de problemas. Cabe señalar que las habilidades motrices también amplían la conciencia interpersonal y permite que los sujetos valoren las diferencias individuales (Chen y Cone, 2003; Smuthy, 2002; Jensen, Echis y Luna, 2001; Erickson, 2004; Wang, 2003).

Por su parte, el aspecto cultural se integró al taller por considerarlo un elemento clave para que todos los temas estuvieran vinculados con el contexto inmediato de los jóvenes, con sus costumbres, formas de ser y percibir el mundo que los rodea. Con respecto a este asunto, la Dra. Consuelo García (2002) dice que el aprendizaje se desarrolla siempre sobre la base de los conocimientos, interpretaciones y creencias previas, es decir, desde la subjetividad del que aprende, desde su “situación” socio-cultural particular. En este sentido, al estar estructurando el taller teníamos presente que uno de los problemas del sistema escolar es que se encuentra desvinculada del contexto inmediato de los participantes, la abstracción teórica que privilegia el sistema escolar termina siendo un fin, cuando debería de ser considerada como un medio para explicar comprender y transformar la realidad, expresada como el contexto en el que se desarrollan los jóvenes. En este sentido, a través del taller se pretendía llegar a un aprendizaje que se diera como “intercambio de interpretaciones” un diálogo entre el alumno y el objeto de estudio, entre el alumno y el profesor, entre el discurso académico formal, objetivo y el discurso subjetivo de sentido común.

A continuación se presenta en la tabla 5.1 el esquema con los ejes principales del enfoque de habilidades para la vida propuestos en el manual OPS y en la Tabla 4.2 la primera adaptación que sirvió para dar inicio al taller con los adolescentes Hñahñu, del Colegio de Bachilleres del Cardonal.

Tabla 5.1 Ejes del enfoque habilidades para la vida propuestos por la OPS

Habilidades para la vida			
	Habilidades sociales	Habilidades cognitivas	Habilidades para el control de las emociones
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de comunicación • Habilidades de negociación/rechazo • Habilidades de aserción • Habilidades interpersonales (para desarrollar relaciones sanas) • Habilidades de cooperación • Empatía y toma de perspectivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de toma de decisiones/solución de problemas • Comprensión de las consecuencias de las acciones • Determinación de soluciones alternas para los problemas • Habilidades de pensamiento crítico • Análisis de la influencia de sus pares y de los medios de comunicación • Análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales • Autoevaluación y clarificación de valores 	<ul style="list-style-type: none"> • Control del estrés • Control de sentimientos, incluyendo la ira • Habilidades para aumentar el locus de control interno (manejo de sí mismo monitoreo de sí mismo)

Organización Panamericana de la Salud, 2001

Tabla 5.2 Ejes y contenido general del taller “Jamadi”.

MODULOS	TEMA	ESTRATEGIAS GRUPALES
Habilidades Sociales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación 2. Negociación 3. Capacidades organizativas 4. Asertividad 5. Cooperación 6. Desarrollo de relaciones interpersonales sanas 7. Empatía 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller de Radio ▪ Redacción y dicción ▪ Estrategias lúdicas
Habilidades Cognitivas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toma de decisiones/re-solución de problemas 2. Comprensión de consecuencias de las acciones 3. Pensamiento crítico 4. Análisis de las percepciones de las normas y creencias sociales 5. Clarificación de valores 6. Habilidades de pensamiento (Tobón, 2003) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller de Foto ▪ Taller de video ▪ Uso de la web ▪ Estrategias lúdicas ▪ Análisis de situaciones
Habilidades Afectivas (Promoción de la Salud Mental)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Control de emociones 2. Control de sentimientos e ira 3. Auto monitoreo 4. Auto aceptación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller de Pintura ▪ Taller de Danza ▪ Seminarios ▪ Estrategias lúdicas
Habilidades Motrices	<ol style="list-style-type: none"> 1. Movimiento 2. Coordinación 3. Habilidad espacio-sensorial 4. Disciplina corporal 5. Equilibrio 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller de Danza ▪ Movimiento corporal ▪ Estrategias lúdicas
Temas transversales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cultura Ñahñú 2. Investigación psico-social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversidad cultural ▪ Estrategias lúdicas ▪ Ejercicios prácticos de investigación

4.2.3 Descripción de la implementación y algunos de los resultados del Taller

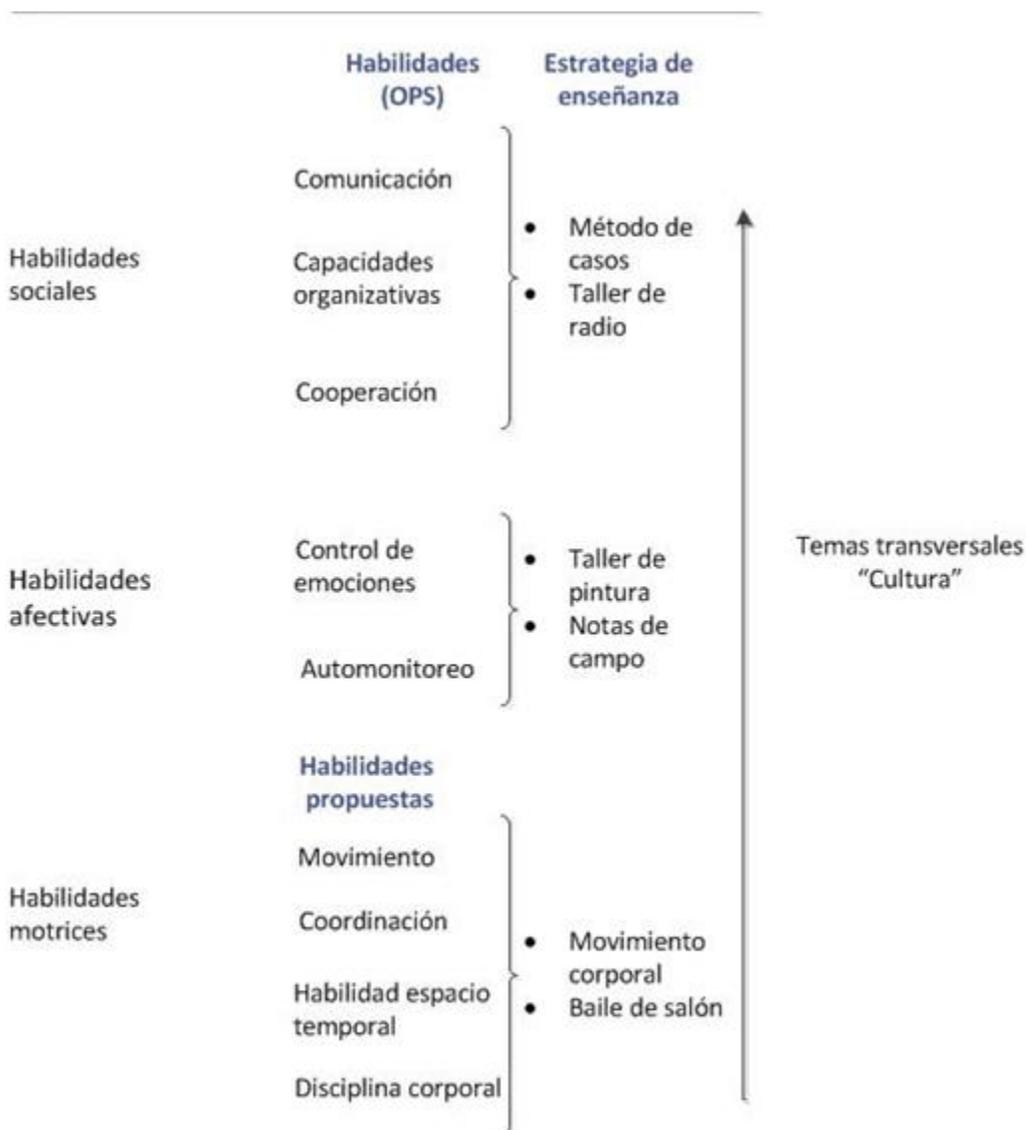
A continuación se describen los procedimientos realizados en la implementación del taller considerando cada uno de los semestres en que fue aplicado. Esto se realiza de esta forma debido a que el contenido y algunas de las actividades realizadas en el taller se fueron modificando para adecuarlo a las necesidades e intereses de la población objetivo del mismo.

4.2.3.1 Primer semestre

El curso inició en el periodo 2006-2 con 55 alumnos, quienes asistieron a nueve sesiones ordinarias y un curso intensivo dividido en tres sesiones y que se llevaron a cabo durante los meses de noviembre, diciembre y enero, respectivamente. Cabe destacar que estos cursos se dieron para recuperar algunas clases perdidas por una huelga académica que se tuvo en la institución.

Esquema de los temas vistos a lo largo del semestre:

Figura 4.1



Principales actividades realizadas

- Taller de pintura: a partir de colores primarios y de forma individual los participantes mezclan colores y hacen nuevos tonos cada uno hace formas o composiciones de acuerdo a lo que la música clásica les inspira.
- Reconocimiento del espacio: los participantes se formarán en hileras, después se moverán varias veces de acuerdo a las indicaciones del profesor y regresarán a su lugar sin equivocarse. Movimiento corporal: el profesor les enseña algunos ejercicios de “contrología”⁹.
- Organización en grupo: Se les presenta un caso sobre la organización de unos 15 años en su comunidad y se les dan una serie de preguntas que deben de contestar: ¿Qué quieren que haya en la fiesta?, Hay una restricción de dinero por lo que hay que priorizar ¿Qué puedo hacer con este dinero? Al final hay una discusión por equipos sobre las decisiones que se tomaron
- Taller de radio: se hicieron diferentes actividades previas a la grabación de un spot de radio por ejemplo cantar en equipos corrillos, contar historias de forma improvisada, escribir historias, ejercicios de dicción. Todas estas actividades eran evaluadas entre pares y por los tutores.
- Taller de danza: se practicaron pasos básicos de baile de salón acompañados de diferentes ritmos musicales
- Práctica sobre la cámara de video: se les enseñó las funciones básicas de una cámara de video, tomas, paneo entre otras técnicas. Se revisó el tema de entrevista como herramienta de trabajo y posteriormente en equipos de trabajo escogieron de tema de su interés para realizaron un video de entre 10 y 15 minutos. El producto final fue presentado al grupo de indígenas canadienses con quienes se trabajó de forma colaborativa.
- Como actividad extra se organizó un evento cultural donde los indígenas canadienses acudieron al Colegio de Bachilleres, ahí se presentó una coreografía como primer producto del taller de baile así como diferentes discursos tanto de las autoridades de la institución, de los alumnos y de los invitados indígenas. A partir de este evento se realizaron grupos de discusión sobre la importancia de la identidad y de la cultura.

⁹ Disciplina corporal concebida para proporcionar movimiento a la mayoría de los músculos, consiste en una serie de ejercicios que se realizan en una u otra posición con el cuerpo reclinado o sentado.

<http://www.tcunam.org>

Nota: La cultura fue un tema transversal en todas las actividades realizadas

Evaluación del semestre

- A partir de una actividad llamada “Juicio al taller Jamadi” se hizo una autoevaluación, co-evaluación. El objetivo fue valorar lo aprendido a lo largo del semestre y mejorar tanto en el plano personal, académico y grupal.
- Los tutores hicieron un recuento de las tareas y actividades realizadas en el semestre las cuales servían como evidencia para la calificación final.
- Notas de campo¹⁰

Instrumentos utilizados para recolectar la información

A la par de las sesiones los alumnos fueron respondiendo a diversos instrumentos que nos permitían tener un panorama más amplio de los participantes sobre los siguientes temas:

- Mi familia
- Datos sociodemográficos
- Insumos y habilidades
- La escuela y yo ¹¹

4.2.3.2 Segundo semestre

Para el segundo semestre 2007-1 tuvimos 31 participantes en el taller, de los 53 que eran una alumna abandonó la escuela, 6 de los que reprobaron ya no continuaron en el taller, a dos estudiantes se les dio de baja por su falta de interés y compromiso, tres alumnas dejaron de asistir una vez que finalizó la huelga (no estaban inscritas en la escuela) y cuatro estudiantes a pesar de que aprobaron el primer semestre decidieron no continuar en el taller.

Como recurso didáctico se tomó como base el modelo indígena antes expuesto, en donde el círculo representa la unidad perfecta integrada por cuatro elementos. Cabe aclarar que los elementos que integran el círculo varían dependiendo de lo que se trate de representar. En el taller utilizamos tres de ellos: el Círculo de la Vida, el Círculo de la Salud y el Círculo de la Identidad. Con cada uno de estos círculos procedimos a contextualizar los temas que se iban abordando en el taller con la intención de brindar un sentido mucho más sencillo y familiar a los

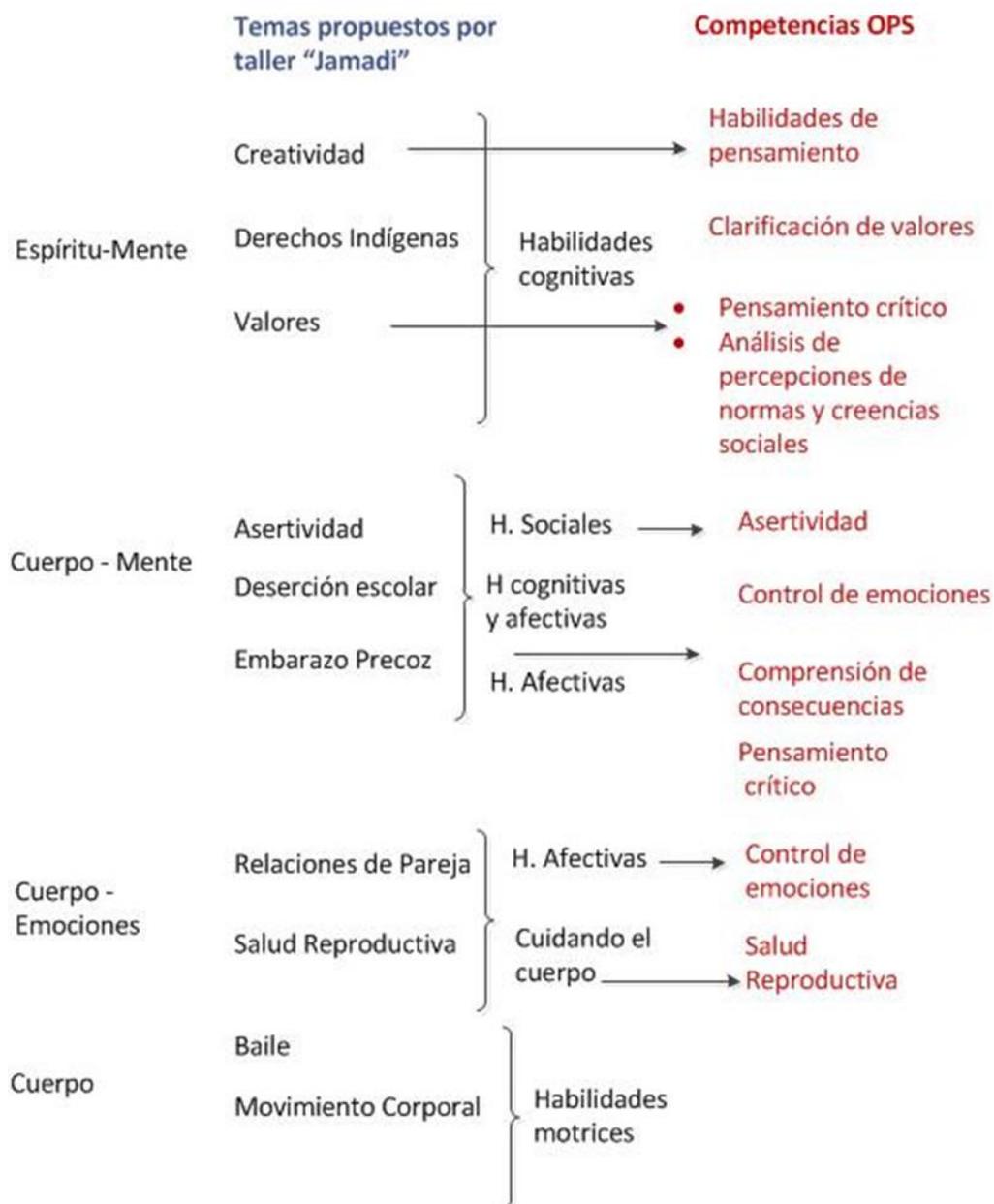
¹⁰ Las notas de campo son narraciones que debían realizar tanto los participantes en el taller sobre las actividades realizadas, sus opiniones o sugerencias para mejorar.

¹¹ Estos cuestionarios se presentan en el apartado de Anexos

integrantes. Considerábamos que utilizar estos círculos surgidos de visión cultural indígena permitiría integrar mejor a los jóvenes participantes debidos a su procedencia indígena.

A partir de este semestre se tomaron problemáticas reales y comunes a los adolescentes de esta comunidad. Problemáticas que en sí mismas abarcan diversas dimensiones y por lo cual, desde la perspectiva del taller se requería tratarlos a través del desarrollo de una o varias competencias, ya fueran de tipo social, cognitiva o afectiva. A continuación, se presenta un resumen de los temas vistos en el semestre, los cuales fueron encuadrados en el círculo de la salud.

Figura 4.2



Principales actividades realizadas

- Taller de danza: se practicaron pasos básicos de baile de salón acompañados de diferentes ritmos musicales
- Exposición por parte de los tutores apoyados en materiales multimedia sobre los círculos de la salud y relación entre "cuerpo-mente" "cuerpo emociones"
- Música y emociones: se utiliza música de diferentes ritmos pidiéndoles a los participantes que se muevan en todas direcciones, al quitar la música corren a los extremos del salón ahí

cada uno tiene una hoja donde anotan ¿cómo se sintieron? ¿qué les provoca la música? ¿dónde lo sienten? Al final se hace una reflexión.

- Exposición de los participantes del taller sobre la deserción escolar, su impresión del fenómeno, su experiencia tanto personal como con sus compañeros y amigos.
- Revisión de temas como asertividad a través de los círculos
- A partir de juegos y dinámicas se desarrollan habilidades de razonamiento lógico matemático
- Reflexión en grupo a partir de un caso sobre la importancia que tiene la toma de decisiones y el impacto que éstas pueden tener a lo largo de la vida. Se utilizaron diversos casos para revisar temas previstos para este semestre (valores)
- Organización de un viaje a la ciudad de México, donde se visitan diferentes lugares de entretenimiento, cultura, deportes, entre otros. De regreso a clases se hace una reflexión sobre la experiencia.
- Dinámica: con música clásica como fondo se les hacen preguntas como ¿qué significa la adolescencia? ¿qué es el amor? etc., con esto se pretende que los participantes puedan identificar sus emociones
- Se realizan actividades en equipos aludiendo a fechas cívicas o escolares importantes como el término del semestre

Evaluación del semestre

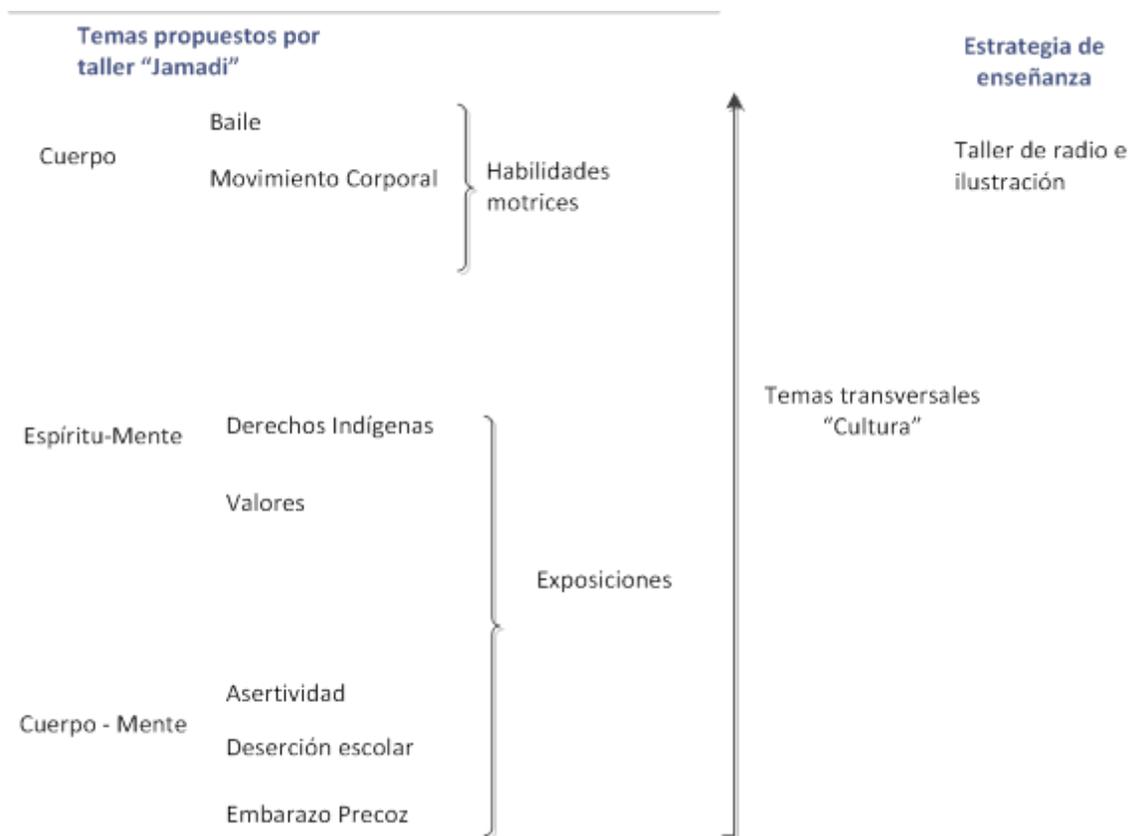
- Los estudiantes debían responder un cuestionario donde se les preguntaba los componentes de los círculos revisados a lo largo del semestre
- Exposiciones en equipos
- Notas de campo
- Asistencia y participación en clase

4.2.3.3 Tercer semestre

Para el 3º semestre 2007-2 se tenían en lista 25 alumnos, de los 35 que conformaban el grupo en 2º semestre; 4 alumnas concluyeron con su bachillerato, una joven abandonó la escuela reportando problemas familiares y económicos, 2 más ya no se escribieron en este nuevo semestre a pesar de que aprobaron la materia, 3 que reprobaron el segundo semestre ya no se

inscribieron y a un joven lo dieron de baja por un semestre en la escuela por tener otras materias reprobadas. En total 11 dejaron la paraescolar y 2 alumnas entraron de nuevo ingreso.

Figura 4.3



Principales actividades realizadas

- Taller de radio e ilustración
- Baile de salón. Hubo varias clases para practicar diversos ritmos y al final de semestre se preparó una coreografía de rock and roll
- Taller de radio: se realizan diversas actividades para mejorar la dicción de los participantes. Deben un leer un cuento sin signos de interrogación, ellos deben de colocarlos mientras los leen, también practican la lectura con un lápiz en la boca. Se grabaron 2 cápsulas de radio. Acudimos a la radio de la cabecera municipal del Cardonal, ahí nos explicaron su historia y funcionamiento
- Exposición por parte de los estudiantes sobre el círculo de la vida y de la salud. Durante la exposición de les pedía que fueran relacionando los círculos con temas cercanos a ellos como la migración, el noviazgo. Otros temas que también eran Derechos Humanos, valores, adicciones, etc.
- Taller de ilustración: se realizó un tríptico sobre la cultura y derechos indígenas

Productos:

- Dos cápsulas radiofónicas sobre el tema de Identidad y las ventajas de estudiar el bachillerato
- Dos trípticos sobre derechos Indígenas y temas de interés para los estudiantes (Toma de decisiones, círculo de la Identidad y Asertividad) todo lo anterior enmarcado en los festejos por el aniversario de la escuela.

Evaluación del semestre

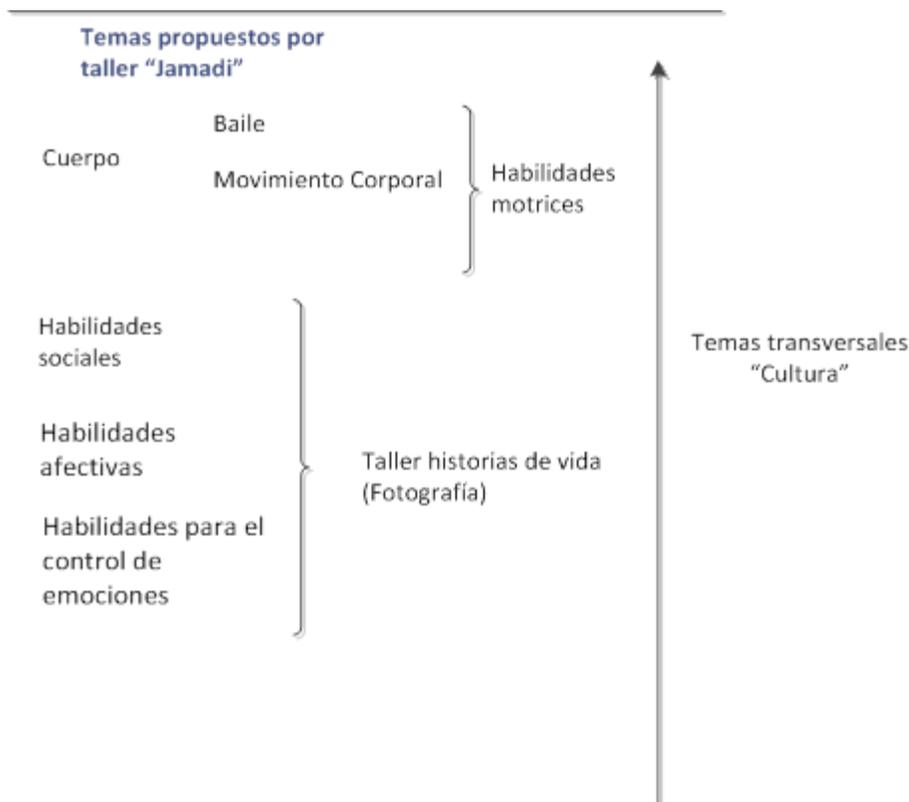
- Notas de campo
- Participación en las cápsulas de radio
- Tríptico sobre los derechos indígenas
- Asistencia y participación en las actividades de danza
- Exposición de los círculos

De los 25 alumnos, una estudiante dejó la escuela a mitad de semestre, del resto 5 reprobaron teniendo que presentar trabajos extraordinarios y los 20 restantes aprobaron. Para este momento ya existía más confianza de parte de los jóvenes, participaban y opinaban sobre los temas, iban mejorando en su coordinación y movimiento, quienes tienen una timidez extrema comenzaron a desarrollarse en ciertos temas.

4.2.3.4 Cuarto semestre

Para el 4 semestre 2008-1 se inscribieron 24 alumnos, para este último semestre no hubo ni bajas, ni altas, se mantuvieron los mismos alumnos, excepto 1 estudiante que abandonó la escuela. El semestre se dividió en:

Figura 4.4



Principales actividades realizadas

- Taller de danza: se practicaron diversos géneros a fin de comentar la actividad física y el movimiento corporal en los jóvenes. Se preparó una danza prehispánica para un evento escolar.
- Taller de fotografía digital con el tema de historias de vida. Los participantes debían de tomar una serie de fotografías considerando a un personaje como tema central, ya sea un amigo, familiar, profesor, etc. Otra actividad era tomar imágenes sobre trabajo en familia, la escuela, su comunidad, etc.
- A fin de complementar el trabajo de fotografía, se les enseñó cómo hacer entrevistas

- Taller de power point, ya que debían realizar una presentación electrónica con sus fotografías
- Se realizó un día de campo en un balneario cercano a la cabecera municipal

Productos:

- Una carpeta fotográfica de aproximadamente 600 imágenes que retratan la vida cotidiana, costumbres, tradiciones, fiestas, etc., de las familias en el Valle del Mezquital
- Una danza prehispánica que presentada en co-producción con una profesora del Colegio.

Evaluación del semestre

- Notas de campo
- Asistencia y participación en clase
- Participación en danza prehispánica
- Portafolio fotográfico

Este semestre finalizó el taller de los 26 alumnos inscritos 18 tuvieron una calificación aprobatoria, quienes no aprobaron el taller fue porque tuvieron varias faltas, no entregaron su portafolio fotográfico o no participaron en el taller de danza, sin embargo se les dio oportunidad de presentar un trabajo final y con ello tener una calificación aprobatoria ya que de lo contrario no obtendrían su certificado de bachillerato.

Como se observó a lo largo del presente capítulo se llevaron a cabo diversas estrategias de enseñanza y actividades cognitivas, lúdicas, físicas y de integración grupal en cada uno de los semestres, todas encaminadas a fomentar en los jóvenes habilidades que puedan poner en práctica en su vida cotidiana y con ello poder incidir en sus pequeñas o grandes decisiones, incidir quizá en que continúen sus estudios a nivel superior, que opten por postergar su vida sexual o que sus relaciones interpersonal sean más asertivas.

CAPÍTULO V. METODOLOGIA PARA LA EVALUACIÓN DEL TALLER

En este capítulo se describen los procedimientos que se siguieron para evaluar la pertinencia del Taller Intercultural de Habilidades para la Vida. La estrategia que se siguió consta de dos partes: a) la

primera se orientó a analizar la medida en que se diseñó e implementó el taller respondió al enfoque intercultural; y b) la segunda estuvo encaminada a analizar con base en las opiniones expresadas por los jóvenes indígenas que participaron en el taller, con respecto a la forma en que ellos valoran la pertinencia que tuvo el taller para evitar la deserción de los estudiantil.

En relación con la primera parte que está orientado a cubrir el primer objetivo de este informe, se procedió a analizar la medida en que el diseño del taller, las estrategias didácticas y los procesos de enseñanza aprendizaje utilizadas en su implementación se logran ajustar al denominado enfoque intercultural, es decir, se procura analizar la medida en que el taller resultó pertinente para trabajar con jóvenes indígenas de acuerdo a dicho enfoque.

Para cubrir este cometido, en el capítulo 3 se presentan los antecedentes conceptuales que fueron utilizados como marco para estructurar el “Taller Intercultural de Habilidades para la Vida”. De esta forma se inicia realizando una breve contextualización del desarrollo y características que ha seguido la educación indígena en México, así como de la forma en que dentro de esta vertiente se fue estructurando el enfoque intercultural. Posteriormente se hace lo propio con el enfoque de habilidades para la vida, del cual se brindan algunos de sus principales antecedentes y de las características que han tenido los programas de atención hacia jóvenes que presentan alguna situación de vulnerabilidad.

Cabe señalar que aunque el diseño del Taller Intercultural de Habilidades para la Vida partió del enfoque de la educación intercultural y del de habilidades para la vida, la forma como se retomó para su diseño no fue sistemático y explícito, razón por la cual, en este informe se vio la necesidad de sistematizar la información existente sobre estos enfoques para conocer sus características principales; y con base en ello, proceder a realizar un análisis que permita determinar la medida en que el taller adaptó estos enfoques en su diseño y operación.

En este sentido, los procedimientos metodológicos para cubrir el objetivo de este trabajo consistieron en establecer líneas de búsqueda bibliográfica a través de la visita a distintas bibliotecas y la consulta a través de medios electrónicos a diversas fuentes con la finalidad de contextualizar teórica y conceptualmente los aspectos más importantes de ambos enfoques. Los resultados de esta búsqueda se presentan en el capítulo 3, donde se describen los aspectos más relevantes de ambos enfoques.

Por su parte, en el capítulo tres se hace una contextualización de las características del grupo de población y de la localidad que sirve de base a este trabajo. Se describen y brindan algunos datos que permiten identificar algunas de las principales características que distinguen a los indígenas Ñahñú que habitan en el Valle del Mezquital, Hidalgo. En esta presentación se presta especial atención a la población de jóvenes procurando resaltar las condiciones educativas que enfrentan en forma general en la localidad. De forma particular se detallan las condiciones que se presentan en el Colegio de Bachilleres del Cardonal en relación con el problema de la deserción escolar y la eficiencia terminal.

Para la elaboración de este apartado también se recurrió a diversas fuentes y particularmente, en el caso de la información sobre el Colegio de Bachilleres del Cardonal, se tuvo que hacer una consulta directa y sistematizar la información existente en los archivos de la institución, lo cual permitió estimar los datos sobre deserción y eficiencia terminal existente en el plantel. Para lograr este cometido, se contó con el apoyo de las autoridades educativas de la institución, quienes brindaron todas las facilidades para poder contar con dicha información. En este capítulo, por lo tanto, se procuró obtener información que permitiera contextualizar la localidad donde se llevó a cabo el taller, lo cual permitiera comprender mejor sus costumbres y la forma en que los jóvenes se relacionan con la educación. De esta manera se buscó y proceso información que permitiera conocer la oferta educativa en el nivel medio superior en el Valle de Mezquital y las opciones educativas que tienen los jóvenes al concluir la secundaria, así como las posibilidades que tienen de entrar a una de estas instituciones y de concluir sus estudios de nivel medio superior.

En el capítulo cuarto está orientado a presentar y analizar la forma cómo se implementó el Taller Intercultural de Habilidades para la Vida, cómo surgió la idea, los elementos que se consideraron para su implementación, la manera en que se adaptó el taller a las necesidades de la población sin abandonar las bases propuestas por la OPS. Asimismo, en este apartado se mencionan los círculos de la vida, salud y de la identidad, que forman parte de la estrategia que se retomó de un grupo de trabajo con los cuales establecieron contacto las encargadas del taller, estrategia que puede ser vista como un modelo educativo para trabajar con población indígena. La metodología utilizada para elaborar el apartado consistió en revisar y analizar los diversos documentos que se fueron elaborando en relación con el taller. Este trabajo de revisión documental fue complementado con las notas de trabajo que elaboré durante mi participación que tuve en esta experiencia.

En el segundo apartado de este capítulo, se describen los temas y actividades que se siguieron en cada uno de los cuatro semestres del taller y se presenta la valoración que realizaron los estudiantes que participaron en el mismo durante su implementación.

Finalmente, en el capítulo seis se divide en dos partes; se presentan las evaluaciones de cada uno de los semestres a través de sus actividades y tareas, así como de conversaciones que se tenían en grupo y notas de campo que realizaban tanto los estudiantes como los investigadores. Por lo tanto, el trabajo consistió en retomar y sistematizar la información que de esta manera brindaban los estudiantes, para valorar sus resultados desde la visión de los alumnos durante la aplicación del mismo.

Y en la segunda parte se sustenta en el análisis de entrevistas realizadas en tres momentos diferentes a lo largo de la investigación pero que se integran en un mismo análisis a partir de tres categorías que son *Percepción de la escuela*, *Abandono escolar* y *Percepción del taller*. Dichas etapas se describen a continuación:

- Primera etapa de entrevistas: Se aplicaron tres entrevistas en el año 2008, dos de ellas a jóvenes que ya habían abandonado su bachillerato (Anexo 2) y la tercera a una joven que terminó el COBAEH (Anexo 1) y en ese momento ya estaba inscrita a la universidad. La finalidad fue conocer la percepción que tienen sobre la deserción escolar desde dos perspectivas opuestas, una la de quienes dejaron sus estudios y de quien desea terminar una carrera universitaria.
- Segunda etapa de entrevistas: Se realizó entrevistas a 7 estudiantes al finalizar el Taller “Habilidades para la Vida” el objetivo fue conocer tanto su percepción sobre la deserción escolar, como su experiencia en el taller. Dado que no se tenían citas programadas con los jóvenes, las entrevistas se hicieron de manera informal, es decir, tras dos visitas al Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo se procuraba localizar a quienes habían participado en el taller y aprovechando alguna hora libre para ellos, se hacía la entrevista. Por esta razón, dos entrevistas se hicieron de manera individual y una tuvo que aplicarse de forma grupal con cinco participantes. Todas las jóvenes que participaron en esta etapa de entrevistas aún estudiaban en el COBAEH y se encontraban en el último o penúltimo semestre de sus estudios. (Anexo 3)
- Tercera etapa de entrevistas: Se hizo con tres jóvenes que participaron en su momento en el taller, las entrevistas se hicieron a través de Skype debido a que ambos exalumnos

trabajan fuera del Estado de Hidalgo. El objetivo en estas entrevistas fue conocer la percepción que tenían de la deserción escolar, así como el de conocer su opinión sobre los aprendizajes adquiridos en el taller de “habilidades para la vida”. Sus opiniones se consideran de mucha importancia, debido a que ahora tienen más años de experiencia y ambos lograron concluir una carrera universitaria. (Anexo 4)

Una de las jóvenes que fueron entrevistadas al salir del COBAEH ingresó al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) a fin de trabajar un año en esa institución para después gozar de una beca y continuar con sus estudios. Así lo hizo y logró concluir la carrera de Técnico Superior Universitario en Turismo en el municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo. Esta carrera le ha permitido hacer prácticas profesionales en otros estados de la República Mexicana como Quintana Roo y Chiapas, actualmente está trabajando en un Hotel del Estado de Querétaro.

El siguiente entrevistado, al concluir el COBAEH ingresó primero a la Universidad Politécnica de Tulancingo y terminó en la Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital donde estudió Ingeniería en TIC. Como parte de sus prácticas profesionales, este joven también ha viajado por algunos estados del país, en el momento de la entrevista estaba contratado por una empresa dedicada al sector eléctrico en el estado de Querétaro. En el caso del tercer entrevistado, es una mujer que al concluir el COBAEH también trabajó un año en el CONAFE a fin de obtener una beca y continuar con sus estudios, posteriormente entró a estudiar Letras Inglesas pero no le gustó la carrera así que la dejó y finalmente entró a Trabajo Social, donde al momento de la entrevista estaba por finalizar sus créditos.

Todos los entrevistados son originarios del Estado de Hidalgo, lugar donde se realizó esta investigación. Como se mencionó, de los alumnos que participaron en la tercera serie de entrevistas, dos de ellos ya no viven en sus lugares de origen por cuestiones laborales; sin embargo, todos cuentan con características culturales similares, es decir, sus papás, tíos, abuelos o algunos casos ellos mismos hablan la lengua indígena ñahñú y vivieron hasta los 18 años en comunidades indígenas, acudieron a escuelas de la región, tienen costumbres similares en cuanto a festejos cívicos, sociales o culturales, entre otros aspectos. En total se realizaron entrevista a 13 jóvenes de edades comprendidas entre 17 y 23 años. Once fueron mujeres y dos hombres.

Instrumentos

Para la obtención de los datos concernientes a la deserción escolar de los estudiantes y exalumnos participantes en el taller se utilizó la entrevista no estructurada; en la primera etapa del trabajo se empleó un instrumento elaborada por el equipo de investigación del Instituto Nacional de Psiquiatría (INP), así como la aplicación de las entrevistas. (Anexo 1 y 2) La duración fue de aproximadamente 40 minutos por cada una. Antes de comenzar se les explicaba que la información obtenida de la entrevista serviría para la investigación en la cual se inserta este trabajo y para nutrir el trabajo de investigación que se presenta en este informe. El abordar a los jóvenes no fue difícil ya que estos jóvenes nos conocían de otros proyectos desarrollados en la región y esto motivó a confiar en los entrevistadores y ser sinceros en sus respuestas. El lugar de la entrevista fue en sus comunidades o en su propia casa.

Para la segunda etapa de entrevistas, el guión fue desarrollado por la autora de este trabajo tomando como base los objetivos y experiencia con los jóvenes del Valle del Mezquital. La duración aproximada de las entrevistas fue de 40 minutos ya sea grupal o individual. El abordaje hacia los entrevistados fue el mismo, se les explicaba que sus respuestas servirían para evaluar el taller y mejorar las técnicas utilizadas, así como su percepción sobre la deserción escolar. Todas las jóvenes entrevistadas participaron en algún momento en el taller por lo que se sintieron en confianza para platicar y contar sus experiencias.

Para la tercera etapa de entrevistas, se tomó como base la guía de entrevista utilizada en la segunda etapa, solamente que se le hicieron algunas modificaciones a fin de resaltar la experiencia educativa y laboral de los entrevistados, así como su percepción de la realidad una vez concluida su carrera y teniendo experiencia profesional. La duración de las entrevistas fue entre los 20 y 40 minutos ya que se tuvieron algunos problemas técnicos en la comunicación a través del Skype. Inicialmente se contactaron a los jóvenes a través de Facebook, ya que es un medio muy utilizado por ellos; el día y la hora de entrevista fue un poco difícil de acordar por sus actividades pero al final se pudo hacer sin problemas ya que a pesar de los años aún persistía la confianza que me tenían los jóvenes a través de nuestra participación en el taller.

Las guías de entrevistas utilizadas en cada una de las etapas del trabajo se pueden consultar en los anexos 1, 2, 3 y 4 (respectivamente) que se encuentran al final de este informe.

CAPÍTULO VI. RESULTADOS DEL TALLER

El presente capítulo se divide en dos partes la primera se refiere a los resultados obtenidos en el taller a fin de analizar la pertinencia de las estrategias de enseñanza aprendizaje que se utilizaron apegándose al modelo intercultural y en la segunda parte se presentan los resultados a partir de una serie de entrevistas en cuanto a la capacidad que tuvo el taller para incidir en los jóvenes cuando consideran abandonar sus estudios y con ello aminorar los índices de deserción escolar.

6.1 Resultados de la implementación del taller: JAMADI

Para fines de una mejor comprensión se analizará semestre por semestre, a través de una serie de categorías de análisis como: participación activa en el taller, cooperación y organización al interior, cultura e identidad, movimiento corporal, baile de salón y habilidades cognitivas. Se revisarán los resultados y avances que obtuvieron los participantes a partir de sus notas de campos, tareas, trabajos individuales y en equipo así como las notas de campo del equipo de investigación.

6.2.4.1 Primer semestre

Apreciaciones generales

Categoría	Resultados
Participación activa en el taller	Nos encontramos con una importante dificultad al momento de expresar opiniones y puntos de vista sobre los temas tratados, así como poco compromiso y falta de interés para hablar de su cultura.
Cooperación y organización al interior del taller	Los estudiantes no están habituados a organizarse al interior de su grupo, son los profesores quienes dicen cómo se trabaja. Pero si se les brinda la oportunidad ellos se organizan según la actividad propuesta.
Cultura e identidad	El observar a otros indígenas permitió que los jóvenes pudieran valorar su cultura: “aprendí a sentirme orgullosa de mi cultura”, “nos enseñaron porqué es importante sentirnos orgullosos de ser gente indígena”
Movimiento corporal	Uno de los objetivo del movimiento corporal era incidir en su autoconfianza, sin embargo durante el primer semestre no se reportaron (a través de sus notas de campo) cambios fuera significativos. Algunos de sus comentarios mencionan: “me gusta hacer ejercicio, bailar”, “la danza”

Durante este primer semestre se utilizaron cuatro diferentes cuestionarios como instrumentos de recolección de datos a fin de tener mayor información sobre los participantes en el taller. Cabe destacar que estos cuestionarios fueron elaborados por el equipo de investigación a partir de la revisión de otros instrumentos acordes al tema y de las características observadas a partir de experiencia en campo. Los resultados fueron los siguientes:

Datos demográficos: Del total de participantes en este primer semestre un 77% eran mujeres y el resto hombres. Dado que se tenían jóvenes de 1º, 3º y 5º semestre sus edades iban de los 15 a los 17 años. Al preguntar sobre si entienden la lengua ñahñú 62% dijeron que sí, sin embargo la

siguiente pregunta era si lo hablaban y ahí tuvimos una variación importante ya que el 77% dijo que no y un 22% dijo que sí. En el caso de sus padres y los abuelos la mayoría contestó que sí lo hablan. Existen otras lenguas o idiomas que practican algunos de los participantes en el taller como inglés, japonés o tlapaneco

Mi familia: La mayoría de los participantes vivían en ese momento con alguno o sus dos padres, por ejemplo el 88% dijo estar con su mamá, mientras que el 65% aseguró también vivir con su padre, solo un 9% mencionó vivir con sus abuelos u otros parientes. En la mayoría de los casos la ocupación de la madre está en el hogar y solo un 20% menciona que trabajan ya sea en el comercio, en el campo, en labores domésticas o en el sector salud. Mientras que las labores de los padres fueron desde profesor, jornalero, albañil, obrero, migrante, entre otros. Del total de encuestados un 30% dejó en blanco este rubro. Cabe destacar que a pesar de ser una zona con altos niveles de migración solo 2 estudiantes mencionaron que sus padres estuvieran en esta situación.

Sobre el número de hermanos la media fueron 3, de ahí hay quienes tienen un hermano o hasta nueve. Al preguntar sobre la relación que llevan con su mamá el 62% dijo tener una excelente relación y seguida de esta categoría el 27.9% dijo tener una muy buena relación. Al hacer esta misma pregunta pero con sus padres las respuestas fueron un tanto similares aunque bajo un poco el número de jóvenes que se llevan de forma excelente.

Sobre el nivel de escolaridad de sus mamás la mayoría solo tienen la primaria con un 57% y el 27% la secundaria dando un total de 78% entre estos dos grados escolares. Ninguna de las mamás de este grupo de jóvenes tiene grado universitario o técnico. Para el caso de los padres la situación también es similar pues entre los grados de primaria y secundaria suman un 60%. Así mismo la situación escolar con sus hermanos varía ya que para educación media superior y superior reportan un 57%.

Habilidades digitales: A la pregunta si tenían computadora en casa el 72% dijo que si tenía y un 27% que no. Casi en un 90% dijeron utilizar los programas básicos de office como Word, power point y en algunos casos excel. Sobre internet prácticamente la mitad dijo manejarlo mientras que la otra mitad dijo que no lo usaba y quienes si lo hacen dijeron que era para hacer tareas o investigar.

La escuela: Al preguntar si trabajan al mismo tiempo que estudian un 80% dijo que no, sin embargo poco menos de la mitad cuentan con una beca en su mayoría del programa federal denominado “Oportunidades” o beca de transporte por parte de la institución escolar.

Conclusiones al primer semestre de aplicación del taller

Algunas de las características de la cultura ñahñú según lo que reporta la literatura y de lo se observó en el grupo es la timidez, lo cual no permitió avanzar en los temas como se tenían contemplados. Sin embargo, y dado que fue un taller de corte intercultural en donde se le debe reconocer al otro como diferente comprendiendo y respetando su individualidad, se optó en todo momento por utilizar estrategias lúdicas y los instructores mostrarse como amigos más que como profesores, lo cual permitía que ellos tuvieran mayor libertad al opinar, actuar y proponer.

En cuanto a la cultura, se pretendía que el tema fuera transversal a lo largo de todo el curso, sin embargo, nos dimos cuenta que los propios alumnos (en su mayoría indígenas) no se asumen como tal, en tanto que no les gusta hablar o decir que entienden su lengua, que practican actividades ancestrales con sus padres, que se curan de enfermedades utilizando remedios de su padres o abuelos, etc. En respuesta a ello, se propone confrontarlos con otras culturas o sacarlos de su contexto para que se re-conozcan y valoren la riqueza cultural con la que cuentan.

La información obtenida a través de los cuestionarios nos permite reconocer varios aspectos: por ejemplo que nuestro grupo de trabajo son jóvenes que viven en su mayoría al lado de sus padres, hermanos y en ocasiones abuelos aunque la mayoría de estos no cuentan con estudios más allá de la secundaria, sobre su lengua pareciera que se está perdiendo pues los más jóvenes en las familias ya no lo hablan aunque si lo entiende. Finalmente es interesante reconocer que casi la mitad de los estudiantes en este grupo tienen una beca para sus estudios de bachillerato.

- Segundo semestre

Apreciaciones generales del equipo de investigación

Categoría	Resultados
Participación activa en el taller	<p>A partir de las exposiciones sobre los círculos y temas relacionados con su vida cotidiana iban dando sentido a lo que explicaban a sus compañeros de clase. Esto permitía una mayor comprensión de las habilidades puestas en juego como Asertividad, relaciones de pareja, valores, entre otros.</p> <p>Poco a poco comenzaban a dar sentido a las clases e iban construyendo su propio conocimiento <i>“Yo opino que el espíritu es la base de todo porque si uno tiene espíritu, algo una meta se va a cuidar y no va a dañar su cuerpo y sus emociones siempre van a ser positivas y entonces su mente será despejada de cualquier preocupación”</i></p>
Cultura e identidad	<p>Una de las metas al final del primer semestre era exponer a los participantes en otro contexto que no fuera el suyo a fin de facilitar procesos de intercambio cultural para ello se organizó un viaje a la Ciudad de México. En general, los estudiantes se sintieron satisfechos y reportaron haber aprendido más sobre su cultura, a perder sus propios miedos y a convivir más. <i>“respeto es algo que tenemos que llevar siempre presente”, “nuestra cultura es la más importante que tenemos”, “La importancia de trabajar en equipo”</i></p>
Movimiento corporal y baile de salón	<p>Los participantes disfrutaban de las actividades corporales y aunque no todos cuentan con habilidades para desarrollar pasos o coreografías les gusta esta actividad.</p>
Habilidades cognitivas	<p>A través de <i>casos</i> se tocaron algunos temas, donde los alumnos opinaban y al mismo tiempo reflexionaban sobre la situación, por ejemplo, en <i>“Toma de decisiones”</i> los alumnos dijeron: <i>“yo digo que estudie, así le va a ir mejor en la vida y encontrará un buen trabajo”, “yo no aceptaría, si alguna persona me quiere va a respetar mis decisiones”</i></p> <p>El modelo de los círculos fue representativo para que los estudiantes pudieran integrar diversos temas: <i>“Yo opino que el espíritu es la base de todo porque si uno tiene espíritu, una meta se va a cuidar y no va a dañar su cuerpo y sus emociones siempre van a ser positivas y entonces su mente será despejada de cualquier preocupación y pensará en lograr todas y cada una de sus metas”</i></p>

Conclusiones al segundo semestre de aplicación del taller

Está documentado que la población indígena obtiene un mayor aprendizaje significativo mediante una educación exógena, es decir, a través de la práctica, en este sentido el trabajo de temas como toma de decisiones, deserción escolar, emociones, etc., no fue fácil pues les costó trabajo mantener la atención durante largos periodos de tiempo, más bien recobran el interés cuando; por un lado salen de su contexto (como fue el viaje a la Ciudad de México) o cuando los temas tocan intereses personales y ellos tienen la oportunidad de platicar al respecto.

Por otra parte, algunos estudiantes siguieron mostrando poco compromiso hacia el curso, lo cual generaba desacuerdo entre sus compañeros, por ello, se les pidió que se quedaran en la materia sólo aquellos que se comprometieran a participar activamente. A raíz de esto, hubo un importante abandono de alumnos en el curso, lo cual elevó la calidad del trabajo.

Finalmente, no siempre los comentarios de los alumnos eran coherentes con sus acciones, por ejemplo, dos de las alumnas que manifestaban la importancia del estudio para tener un mejor empleo en el futuro, abandonaron la escuela en ese mismo semestre sin contar con una justificación relevante. En este sentido, es claro que existe el conocimiento que a mayor número de años estudiados, existirá un mejor empleo y por ende mayores oportunidades de trabajo, no obstante, una vez más se ratifica que las costumbres (cultura) juegan un papel trascendente en la toma de decisiones de los adolescentes.

Por lo tanto, si se habla de un programa intercultural es necesario trabajar los contenidos del currículum enmarcados en el contexto de la cultura local. Un ejemplo claro de lo anterior, se observa en las estrategias de enseñanza utilizada en este segundo semestre, ya que las habilidades propuestas por la OPS se ubicaron dentro de los círculos (de la salud, cultura e identidad) lo cual daba contención y sentido a los temas.

6.2.4.3 Tercer semestre

Apreciaciones generales del equipo de investigación

Categoría	Resultados
Participación activa en el taller	Exposición: Los alumnos tenían que exponer en equipo los temas vistos en el semestre anterior, las participaciones en general no fueron atractivas ni para ellos, ni para el grupo, pues se basaban en buscar en Internet términos, los memorizaban o los escribían en el pizarrón, después los repetían frente a sus compañeros. <i>“la exposición que realizaron mis compañeras, a mí no me gustó porque tampoco ellas sabían cómo explicarlo algunos valores y eso si se me hizo aburrido”</i>
Cultura. Taller de radio e ilustración	Talleres: Tanto en el taller de radio como de ilustración hubo una participación más activa, sin embargo, por cuestiones de tiempo e infraestructura los coordinadores eran quienes finalizaban la parte práctica como era el diseño de trípticos o edición de cápsulas de radio, lo cual no permitió que los alumnos se apropiaran del todo en los talleres. <i>“grabar en las cabinas de radio fue muy interesante, me sentí relajada, mejor dicho pues bien...!!!”</i>
Movimiento corporal	Danza Los alumnos se fueron involucrando cada vez más en el taller de danza, y a pesar de que no ha sido fácil están conscientes que el compromiso y la dedicación son indispensables para obtener un resultado positivo. <i>“la coreografía está un poquito complicada pero no imposible y sé que si todos ponemos de nuestra parte y le echamos ganas lo lograremos”, “no sé qué pasó pero parece que se nos olvidó lo que habíamos ensayado y más se retrasó todo porque algunos compañeros no habían asistido a las clases de danza”</i>

Conclusiones al tercer semestre de aplicación del taller

Tras el trabajo teórico práctico desarrollado a lo largo del semestre se llega a la siguiente conclusión: para que el aprendizaje llegue a ser significativo entre los estudiantes se tiene que cumplir con:

- a) Conocimiento teórico o conceptual lleve a la creación de un producto concreto
- b) El producto (coreografía, cápsula de radio, tríptico) se termine en los tiempos establecidos
- c) Una vez concluido el producto se exponga, presente o dé a conocer ante un público (profesores, alumnos, padres, comunidad en general)

En cuanto al elemento de desenvolvimiento frente a un grupo se observó que los alumnos se sienten mucho más seguros (aun cuando no conocen del tema) siempre y cuando la situación se maneje dentro de un ambiente lúdico, de respeto, pero sobre todo de confianza entre el tutor o profesor y donde el elemento *calificación* no sea determinante.

6.2.4.4 Cuarto semestre

Apreciaciones generales del equipo de investigación

Categoría	Información
Grado de interculturalidad del taller a. Participación en clase b. Participación en la ejecución y organización de las clases c. Participación de sabios, ancianos o autoridades tradicionales	<p>Para este semestre los alumnos tenían como objetivo tomar imágenes de su cultura. En cuanto a la participación “ahora si” la mayoría se involucró en taller, mostrando interés y dedicación por entregar trabajos de calidad. Como resultado se obtuvieron más de 500 fotografías donde se muestran elementos de la cultura como la desde la familia, comunidad, jóvenes, etc.</p> <p>Una vez más la participación de ancianos y gente de la comunidad estuvo presente en el taller, sólo que ahora a través de la imagen y entrevistas. Cabe destacar la trascendencia que tuvo para los alumnos esta práctica tanto en el corto plazo <i>“Las cámaras tienen cosas interesantes para jugar con las imágenes me gusta estar siempre con ella”, “Aristóteles y Descartes decían que las cosas tienen una esencia, esta esencia puede ser capturada, creo que esa es mi definición de una fotografía”</i></p> <p>Otra estudiante opinó: El tiempo que tuve la cámara me di cuenta que soy buena tomando fotografías además me gusta y me la paso bien ya que puedo plasmar</p>

	<p>momentos inolvidables y captar caritas felices, fiestas y acciones interesantes y de esa manera conservar momentos que quizá nunca regresen...”</p> <p>A largo plazo “dos alumnos obtuvieron premios a nivel estatal a través de un concurso sobre fotografía, varias de las imágenes aparecerán en un calendario de los Colegios de Bachilleres de Hidalgo, se montó un exposición con las mejores fotografías la cual ha visitado diversos recintos en el estado.</p> <p>Otra actividad que tomó relevancia fue el desarrollo de una coreografía prehispánica, ya que por año y medio, los jóvenes no habían puesto el suficiente interés en el taller de danza (baile de salón) y con ésta no sólo la terminaron, sino la presentaron ante un auditorio obteniendo comentarios muy positivos. Ante esta experiencia los alumnos reportaron sentirse satisfechos, contentos y seguros de si mismos. <i>“nos preocupamos de enseñar las piernas, para nosotros era una demostración de la historia, pero más que nada, si lo vivimos, porque no nos preocupamos de que la gente se diera cuenta no, solo repetimos lo que hacían antes, como eran sus rituales, pero si lo vivimos”, “si quieren hacer algo que lo hagan así voluntariamente, que no lo hagan por obligación, o por responsabilidad, por complacencia.</i></p>
<p>Desenvolvimiento frente a un grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad oral frente a grupo • Capacidad de análisis consigo mismo y para con el grupo • Desarrollo personal y emocional 	<p>Como trabajo final se les pidió que expusieran una <i>historia de vida acompañada</i> de fotografías del personaje seleccionado, a diferencia de las exposiciones del semestre anterior, ahora los alumnos se mostraron seguros ante sí mismos y los demás, entusiasmados y abiertos a las preguntas que se les pudieran hacer. <i>“el motivo por el cual yo plasmo esta historia de vida es porque admiro el valor de esta gran mujer por enfrentarse a todos los retos que la vida le ha puesto, y por la inmensa valentía para no derrotarse y seguir luchando por sus hijos, nietos y por ella misma. Ya que sirve de ejemplo para aquellas mujeres que piensan que por ser golpeadas, humilladas su vida se acaba, sin embargo sirve de fortalecimiento.</i></p>

Conclusiones al cuarto semestre de aplicación del taller

Varios alumnos descubrieron habilidades a través de la imagen que no conocían, eso permitió que jóvenes retraídos y tímidos tuvieran un medio de comunicación tanto con sus compañeros como con los instructores, lo cual, les permitió reconocimiento del grupo, elemento que eleva su autoestima.

Una de las conclusiones, por las cuales se explica el éxito de este semestre es que el tema central giró en torno a dos elementos: por una parte su *cultura*, que habiendo trabajado con ellos 3 semestres ya se encontraban sensibilizados sobre la importancia de ésta; y en segundo lugar la fotografía ya que les permitió mirar con otro lente lo que viven, sienten y manifiestan cotidianamente. Ambas actividades dieron como resultado un trabajo colaborativo, importante y trascendente para la vida académica y personal de los alumnos.

Por otra parte, una estrategia que regularmente no se practica en las instituciones educativas pero que fue clave es el movimiento corporal a través de una coreografía, que se montó de forma voluntaria lo cual permitió que los alumnos que participaron se comprometieran en todos los sentidos.

6.2 Resultados del taller a través de la opinión de los estudiantes

En este apartado se presenta el análisis de las entrevistas que se realizaron durante y después del taller, como se señaló previamente las entrevistas se realizaron a tres grupos de población (una estudiante universitaria, jóvenes que abandonaron la escuela y egresados del bachillerato participantes del taller Jamadi). Los resultados se presentan de forma integrada a partir de las categorías: percepción de la escuela, percepción del taller y abandono escolar a fin de tener un panorama general sobre estos temas vistos desde diferentes puntos de vista bajo realidades diferentes pero que al final convergen sobre una misma realidad.

6.2.1 Análisis de entrevistas

En la primera serie de entrevistas además de la valoración que se solicitó que hicieran los estudiantes sobre la importancia y pertinencia que podría tener para evitar la deserción estudiantil, se les pidió que valoraran otros aspectos que se consideraron de importancia desde el enfoque de

habilidades para la vida, como son: la percepción de la escuela y de la utilidad del propio taller para cambiar sus percepciones. A continuación se presentan los resultados.

- **Percepción de la escuela**

La percepción de la escuela para los entrevistados varía de acuerdo a la experiencia que han tenido en ésta, por ejemplo para aquellos que continúan estudiando la ven como un espacio donde aprenden cosas nuevas, pero también donde desarrollan actitudes que les servirán siempre, tales como la responsabilidad. Otro aspecto que resalta en casi todas las entrevistas es la convivencia con sus compañeros o maestros, así como la confianza que se entreteje a lo largo de este periodo, de hecho, este elemento pareciera que tiene mayor peso entre los jóvenes dado que es lo primero que mencionan.

Liz (18 años): ¿Qué es lo que te gusta de la escuela? Aprendes que hay personas en las que puedes confiar. Aprendes sobre la convivencia.

Marlene (17 años): ¿Qué es lo que te gusta de la escuela? También puedes encontrar personas que te apoyan y se preocupan por ti o te impulsan.

Entrevista grupal: ¿Qué es lo que te gusta de la escuela? A mí me gusta convivir con mis compañeros y aprender cosas que no sé. A mí me gusta el compañerismo, la escuela es bonita. La convivencia. Para mí lo más importante es interactuar con las personas y conocer más personas y pues aquí, he logrado tener muchas amistades

En relación con aspectos académicos, es muy poco lo que se menciona sobre adquisición de conocimientos, es decir, si les gustó un tema de historia, matemáticas o geografía, son comentarios que prácticamente no mencionan. Con excepción de una joven, quien dijo que le gusta la clase de ecología porque aprende más sobre la tierra, comentario que llama la atención por la cercanía que los estudiantes tienen con estos temas, ya que en sus comunidades se dedican a sembrar. En contraste, un aspecto que si resaltan los jóvenes está relacionado con la forma en que enseñan los maestros, las estrategias y las técnicas de enseñanza que utilizan. Cuando se les cuestiona sobre lo que les gusta de la escuela, mencionan aquellas clases que son dinámicas, aquellas donde ellos participan ya sea de forma individual o por equipos. Algunos de sus comentarios son:

Liz (18 años): ¿Qué opinas sobre tus clases? Es importante la forma en que te den la materia aunque depende mucho del profesor. Por ejemplo en la clase de historia no te decían fechas, sino te contaban como un cuento.

Una maestra nos daba con diapositivas y así nos mostraba imágenes, nos ponía videos, nos ponía películas, nos hacía hacer mapas, nos hacía hacer canciones, cantábamos todo, ahí te lo aprendías porque te lo aprendías era muy dinámica.

Marlene (17 años): ¿Qué opinas sobre tus clases? Hay profes que hacen dinámicas las cosas y otros que no, hay quienes son muy aburridos pero yo respeto que sean estrictos. La maestra de matemáticas te hace las cosas más fáciles, más dinámicas no te aburres.

Entrevista grupal: ¿Qué opinas sobre tus clases? De la profesora Marlene me gusta como da la clase ella, igualmente mis compañeros no se duermen y dan su punto de vista. Ella es la única que hace esas actividades, nos trae imágenes, arte, sonido, cosas así, y es lo que nos gusta, más práctico.

Me gusta historia con la maestra Marlene e informática porque nos enseñan a usar la computadora. Biología y ecología, pues es la única materia que más o menos me gusta porque puedo aprender más sobre la tierra y me gusta mucho mucho la naturaleza y puedo saber cómo mantener un árbol.

El caso de Roberto es diferente al del resto de las entrevistadas ya que él abandonó la escuela a poco tiempo de haber entrado, lo que él dice es que la institución no estaba mal, que sus contenidos eran adecuados sin embargo tenía en ese momento otra prioridad, el fútbol por eso no entraba a sus clases, reprobaba las materias y al final terminó por irse. Una vez fuera embarazó a su novia y en el momento de la entrevista estaban juntos ya con su bebé.

Roberto (16 años): ¿Qué te gustaba de la escuela? Las materias estaban bien reforzadas y de eso no me quejo más bien fui yo el que me dediqué más al fútbol.

- **Abandono escolar**

El abandono escolar para los jóvenes en el Valle del Mezquital es una práctica muy recurrente, es algo a lo que están muy acostumbrados a ver entre sus compañeros o a vivir en carne propia. En el COBAEH muchos de estos jóvenes se salen por reprobado materias, según el reglamento, si no aprueban 3 o 4 materias se les da de baja temporal. Sin embargo, lo que refieren los entrevistados es que sus compañeros no se salen por dificultades académicas o porque no entienden los temas

sino por otras razones, tales como: problemas familiares, embarazos, matrimonios, falta de apoyo económico, etcétera.

Marlene (17 años): Se salen porque algunos reprueban “ no le echaron ganas y algunas compañeras fueron mamás, se casaron, más que nada creo que no le echan ganas”.

Entrevista grupal: Sus compañeros han abandonado la escuela por reprobado materias y una porque se embarazó, otra se casó.

Entrevista grupal: Porque iban mal en las materias, reprobaron la mayoría. Son los alumnos, son problemas que ya traen de afuera y por eso no ponen atención a lo que el maestro les explica.

Dos jóvenes entrevistados desertores del COBAEH, dijeron no haber abandonado la escuela por lo difícil de las materias si no porque uno de ellos estaba enfocado al fútbol y la joven se escapó con su novio y se embarazó.

Otro punto de vista importante entre algunos entrevistados y que va más allá de los problemas antes descritos, es el apoyo moral que pueda dar la familia o el aliento que les brinden a sus hijos para seguir estudiando. En algunos casos los apoyan económicamente, pero eso no es suficiente, porque ellos necesitan palabras o consejos que los impulsen a seguir adelante.

Marlene (17 años): yo siento que a los padres les hace falta que apoyen, sus papás no los apoyan y porque si reprueban en lugar de apoyarlos siempre te andan diciendo, que eres un burro. Yo siento que uno como persona se siente.

Cuando se les pregunta a los padres de familia qué quieren para sus hijos, responden que les gustaría que estudiaran, sin embargo, no les brindan el apoyo moral para hacerlo.

Liz (18 años): la mayoría dice es que yo quisiera que mi hijo estudiara yo quisiera que esto que lo otro, pero los chavos solo piensan, en tener una casa, un carro, en tener dinero en poder andar así para arriba y para abajo. Pero los papás jamás te dicen a mira tienes que hacer esto o lo otro.

Para Liz, el ser hija de una maestra le ha permitido ver las cosas de una manera diferente, pensar en un futuro con una carrera universitaria donde tenga mayores oportunidades de trabajo y en general de vida.

“mi mamá ha sido mi mayor apoyo siempre está ella detrás de mí, cuando me caigo me ha ayudado siempre ha estado conmigo”.

Entrevista grupal: Pues yo si cuento con el apoyo de mi familia es una de las cosas que más me siento orgullosa.

Aunque también hay familias que por la cantidad de hijos, por la situación laboral de los padres u otros factores externos no pueden continuar ayudándolos, lo importante, según las respuestas obtenidas, es que los impulsen a seguir estudiando; si bien, los medios pueden varias, por ejemplo, a través de becas, apoyo entre familiares, amigos, etcétera.

Entrevista grupal: Mi familia si me apoya aunque también somos muchos y tengo una beca.

Algo muy similar pasa en la escuela, ya se mencionó que para los entrevistados el problema no está en los contenidos escolares o en la dificultad que éstos pueden tener sino en problemas externos y en la orientación y apoyo que tienen de sus profesores o directores. Ellos creen que unas palabras como: “échales ganas” (a los estudios), “tu puedes seguir estudiando”, “qué te gustaría ser más adelante”, serían muy importantes para que un joven pueda seguir y finalizar sus estudios, en este caso, el COBAEH.

Marlene (17 años): que el director se tomara el interés de platicar con los profesores para que ellos platiquen sobre nuestros casos e impulsarlos ellos, de que sigamos, de que no lo dejemos.

Entrevista grupal: llamarles un poco más la atención, darles asesoría, darles una solución. Yo pienso que debe haber una persona que los oriente, porque nosotros como jóvenes necesitamos una persona que nos guie por el buen camino.

Erika: Que se implementaran más proyectos como el de ustedes, tener más acercamiento con los jóvenes. Hablar de temas que los motivaran más.

Al solicitarles a los entrevistados una sugerencia para aquellos que quieran abandonar la escuela ellos básicamente hablaron de dos cosas; por un lado convivir con personas que hayan estudiado ya una carrera universitaria para que los impulsen a seguir adelante, para que les cuenten sobre lo importante que es estudiar y a partir de eso, ellos tengan una visión más amplia de lo que su familia o comunidad les pueden brindar. Y por otra parte, hablan de la orientación que deben recibir por

parte de la escuela, orientación en el sentido de estar atentos a sus problemas, a sus dudas, a sus emociones, a impulsarlos en continuar con sus estudios y a guiarlos en las dudas que tengan.

Liz (18 años): que sería bueno que ellos vivieran lo mejor, o vieran de alguna forma, no se a lo mejor que vivieran un tiempo con alguien que estudia la universidad. Pero a lo mejor, si tuvieran oportunidad de convivir con personas que han terminado, que tienen una licenciatura.

- **Percepción del taller**

Al hablar sobre el taller Jamadi, los entrevistados resaltaron básicamente dos elementos, por una parte lo que aprendieron, por ejemplo, tomar fotografías, videos, hacer spot de radio, etcétera. Diana una participante a quien se le hizo una entrevista en el año 2014 menciona que varias de las actividades que se realizaron en el taller le sirvieron en la universidad y en trabajos escolares. Por otra parte, lo que se resalta es la forma de enseñanza, los jóvenes mencionan que las actividades eran dinámicas, divertidas, que les gustaba como eran tratados por los asesores. Les gusta que resalten sus habilidades.

Entrevista grupal: tenía la habilidad de tomar una imagen como Carlos decía, y me gustaba cuando decía esta está bien tomada.

Varios refirieron olvidarse de sus problemas: Quedarnos allá sentí que se me olvidan todos los problemas porque esos días había tenido muchos problemas y todo se me olvidó en ese momento.

Otra joven entrevistado resalta que los temas y actividades vistos en el taller también le sirvieron en un proyecto de Conafe, así como en la universidad, por ejemplo, trabajar en grupo, las formas de enseñanza implementando dinámicas y haciendo las clases más lúdicas, etcétera. En lo personal, habla de la motivación que había de parte de los instructores a los participantes, es decir, se les alentaba por seguir estudiando, existía un interés más allá de las tareas o actividades realizadas. Al igual que otros jóvenes entrevistados, menciona la importancia de sentirse escuchados y tomados en cuenta. Finaliza su comentario diciendo que quizá de esta manera, menos jóvenes abandonarían la escuela.

Erika: Desde un inicio trabajar con los jóvenes desde que van entrando al bachiller. En la escuela teníamos una materia de orientación pero como éramos grupos muy grandes las clases eran muy superficiales.

A diferencia de otros jóvenes Erika no tuvo el apoyo de sus padres, ella refiere que ni en el aspecto económico ni en el moral, dice que es por la forma de pensar de la gente “de antes”. Aun así, ella trabajó para salir adelante y poder estudiar una carrera profesional y en un futuro poder ayudar a su familia.

Reflexiones

El análisis de las entrevistas nos lleva a las siguientes conclusiones:

- La escuela como centro de socialización: les gusta acudir a la escuela porque pueden convivir con sus amigos, platican con ellos de sus problemas o porque comparten experiencias agradables.
- La didáctica en sus clases: en general la forma de dar clases y el contenido de las materias no son del agrado de los estudiantes, solamente resaltan las estrategias de enseñanza de una maestra porque su dicen; su clase es como una plática además que les permite opinar sobre los temas y los ayuda a que se puedan expresar.
- Sobre la deserción escolar: La mayoría de los jóvenes abandonan la escuela por factores extraescolares, por ejemplo problemas con su familia, embarazos, matrimonios a edades tempranas, por falta de recursos económicos, por factores culturales, entre otros.
- Sobre el taller Jamadi: las actividades que se revisaron en el taller les han servido a los jóvenes como habilidades transversales a lo largo de su vida, por ejemplo, el trabajo en equipo, formas de enseñanza implementando estrategias y dinámicas lúdicas. Por otra parte, resaltan lo importante que fue para ellos ser escuchados en sus problemas cotidianos o recibir un consejo por parte de los tutores.

En general los entrevistados coinciden en que la escuela debería ofrecerles más cursos extracurriculares, donde se les enseñaran estrategias que en un futuro puedan utilizar, es decir, no tan específicos sobre un tema de matemáticas, química o biología sino elementos transversales que aplicarán en la universidad o en su vida personal o profesional. Por otra parte coinciden en que necesitan mayor tutoría por parte de la escuela, alguien los escuche y les brinde un consejo, quizá con esto tan sencillo muchos jóvenes puedan replantear su idea de abandonar la escuela.

DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES

El presente trabajo relata la experiencia que se tuvo con un grupo de jóvenes indígenas que cursaban el nivel bachillerato con quienes se realizó un Taller de Habilidades para la Vida, el cual se planeó bajo el enfoque intercultural. El propósito del taller consistía (entre otras problemáticas observadas en la región donde se ubicaba la escuela) en incidir en los altos niveles de deserción escolar que presentaban los jóvenes de dicha región. Cabe destacar que este tipo de programas, planteado bajo el enfoque de habilidades para la vida, por primera vez era adaptado para trabajar con población indígena, ya que hasta ese momento el enfoque había sido utilizado en diferentes países de América y Europa principalmente para establecer campañas de prevención de abuso de drogas o para incidir en jóvenes en situación vulnerable.

Las partes que integraron el presente informe fueron: análisis de la situación actual de la deserción escolar en el nivel medio superior tanto en el contexto nacional como en el ámbito indígena, se consideró como marco teórico a la teoría de la reproducción social propuestas por Bourdieu y Passeron; también se presentaron los antecedentes de la educación indígena e interculturalidad como modelo educativo y pedagógico aplicado a jóvenes de nivel bachillerato; asimismo se hizo una descripción y se brindaron los antecedentes del taller “Habilidades para la vida”, como fundamento central de la intervención educativa que se realizó a través del taller que analiza en este trabajo, finalmente se describen y analizan semestre a semestre las actividades del taller, así como los resultados obtenidos conforme al objetivo planteado en este trabajo.

Por tanto, es conveniente puntualizar sobre algunos aspectos de los temas abordados, en tanto relevantes y pertinentes para la reflexión final de este informe: Evaluación de un taller intercultural sobre habilidades para la vida en un municipio indígena en el estado de Hidalgo.

El primer punto a resaltar concierne al problema de la deserción en bachillerato; según lo mencionado en el capítulo uno se puede apreciar una ligera disminución de los índices de deserción en la educación media superior, principalmente en la modalidad general y tecnológica; sin embargo, como se afirmó en dicho capítulo, es hasta el sexenio de Felipe Calderón cuando el problema pasa a ser considerado como fundamental y centro de atención de las políticas nacionales. Al respecto, el Estado ha implementado diferentes políticas como la obligatoriedad de la educación media superior a fin de asegurar un lugar para los jóvenes que terminan la secundaria, no obstante, durante este mismo sexenio se tuvo una clara ausencia en el Programa Sectorial de Educación, más

bien las metas se planteaban en términos de cobertura y no de estrategias a seguir para controlar la deserción escolar.

En otros estudios, como la Encuesta Nacional de la Educación Media Superior, se arrojan datos alarmantes. Por ejemplo durante la década de 1999 a 2010, de cada 100 niños que ingresaron a primero de primaria solo 36 lograron concluir estudios de nivel medio superior en el tiempo establecido para ello. Este mismo estudio confirmó una correlación positiva entre la reprobación y la deserción, es decir, para mejorar la eficiencia terminar es fundamental disminuir tanto la reprobación como la deserción.

Por lo tanto, parece que el punto medular para combatir la deserción consiste en mejorar la calidad y pertinencia de la educación, así como fortalecer su capacidad de retención para que los alumnos logren permanecer hasta adquirir los conocimientos, habilidades, destrezas y competencias que les permitan mejorar sus condiciones tanto dentro de la institución escolar como fuera de ella.

El siguiente punto a resaltar son las razones por las cuales los jóvenes en contextos indígenas abandonan sus estudios. Como se dijo en capítulos previos el problema es multifactorial; por lo tanto, no se puede afirmar que existe un solo factor para entenderlo y afrontarlo, se trata de un fenómeno complejo donde intervienen diversos elementos tanto individuales como sociales, por lo cual, su solución tiene que ubicarse desde diferentes perspectivas.

Para ello es necesario considerar lo que proponen las teorías de la reproducción social en educación, ya que los antecedentes económicos y culturales de los jóvenes que llegan a este nivel de estudios pueden constituir una frontera para fijar las oportunidades de los estudiantes, mientras que unos pueden permanecer hasta alcanzar altos niveles de escolaridad, otros se ven seriamente limitados, ya sea por cuestiones meramente económicas o culturales. No obstante, no se puede ser tan radical y asumir a la escuela como un mero instrumento del estado cuya función consiste en mantener la desigualdad social, más bien, como lo mencionan autores como Bourdieu y Passeron, los procesos que generan la desigualdad y la dominación social tendrá o no éxito dependiendo de cómo se ejerce la transmisión cultural.

En este sentido, se puede vislumbrar que aunque los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes juegan un papel relevante en la desigualdad social y escolar, hay otros aspectos que juegan un papel relevante en la decisión de los jóvenes de permanecer o abandonar la escuela. Tales

como las propias dinámicas en los planteles educativos, los apoyos que les pueda brindar su núcleo familiar en términos no meramente económicos, la influencia de amigos o vecinos, o sus propios intereses, etc., la lista de factores puede ir creciendo, dependiendo de las cuestiones particulares de cada joven.

Ahora bien, si el análisis muestra que uno de los factores que inciden en la deserción escolar son las dinámicas que se dan en la institución escolar y dado que este trabajo se construye desde un contexto pedagógico, el siguiente punto de análisis fue reconocer el caminar histórico de la educación indígena en función de sus modelos educativos a fin de comprender lo que sucede y tener la capacidad de proponer una estrategia educativa acorde con la población. Al respecto, se mencionó que la educación indígena debiera recuperar la participación de sus comunidades e incluir contenidos tradicionales junto con los universales, de esa manera se fomenta el desarrollo de la cultura y afianza los conocimientos nativos.

Sumado a esto, la experiencia que deja el presente trabajo es que además de los contenidos que pudieran aportar los jóvenes indígenas, las estrategias de enseñanza – aprendizaje son parte medular del éxito o fracaso de un programa educativo. Por lo tanto, la propuesta del estudio como se sustenta en el capítulo tres es brindar un taller bajo el modelo intercultural, partiendo de reconocer al otro como diferente, permitiendo que sean ellos quienes incorporen parte de los contenidos y que guíen las estrategias a utilizarse en cada sesión del taller procurando siempre una relación de respeto y apertura.

Si bien, en la actualidad la Secretaría de Educación Pública brinda a los pueblos indígenas un modelo de bachillerato intercultural, aún es necesario replantear este modelo pero sobre todo su formas de accionarlo, donde sean los propios estudiantes protagonistas de los contenidos y planeaciones educativas en el aula, lograr un diálogo entre culturas a partir de reconocer que el término diversidad tiene dos componentes antagónicos y complementarios; diferencia y semejanza, no se puede ser diferente si no hay una cierta semejanza, esto nos lleva a entender la necesidad de crear una escuela para todos.

Contemplada una estrategia educativa bajo el modelo intercultural y considerando los puntos anteriores, el siguiente paso fue considerar un tema. Para ello se eligió el taller de “Habilidades para la vida”, el cual es una propuesta de la Organización Panamericana de la Salud que se ha implementado en otros grupos vulnerables pero nunca con población indígena. Como cualquier otro

taller, también este partió de una planeación didáctica con temas y subtemas desarrollados por unidades de contenido y por estrategias de enseñanza acordes a cada uno de ellos. Lo importante, según lo que nos indica la literatura sobre interculturalidad es reconocer sus diferencias para ello es necesario saber quiénes son, cómo viven, qué les gusta o qué les disgusta; como lo menciona Raúl Fornet, la interculturalidad debería promover la necesidad de una pedagogía que en lugar de despreciar los saberes tradicionales los recupere.

Cabe resaltar que sin ser parte de la metodología planeada, fueron los estudiantes quienes pidieron implementar nuevas estrategias para trabajar en equipo, para abordar los temas del taller o para participar en actividades como el baile. Poco a poco se fueron involucrando sin perder el hilo conductor de las *habilidades para la vida*, tanto ellos como estudiantes, como nosotros tutores, nos fuimos adaptando a estas circunstancias. Por ejemplo, durante el primer semestre el Colegio de Bachilleres vivió una huelga que duro alrededor de dos meses, tiempo perdido para nosotros, no obstante cuando las clases volvieron a la normalidad se llegó a un acuerdo para trabajar jornadas extras y así poder salvar el ciclo. Las actividades y tareas también se duplicaron para ellos, sin embargo, la mayoría cooperó pues fueron ellos mismos quienes propusieron esta estrategia.

Los resultados al finalizar el taller fueron positivos pues la mayoría de los participantes reportó sentirse contento con los aprendizajes obtenidos a lo largo de los dos años de operación del taller, a continuación se presentan algunas apreciaciones subjetivas de los estudiantes que participaron en el taller y que pueden considerarse como evidencias de su impacto entre los estudiantes:

“quiero agradecerles a todos ustedes que forman parte de este grupo, por las ganas de estar con nosotros, también por esa enseñanza que comparten con este grupo, porque gracias a ustedes yo he aprendido muchísimo”

“Me gusta mi cultura y por ello no quiero que se pierda lo que hacen ustedes, está muy bien y creo que es un tesoro al que quieren rescatar me siento a gusto al tomar y mostrar las imágenes que tengo para todos porque me encanta compartir momentos especiales que he experimentado con los demás o la naturaleza de mi pueblo”

Cabe destacar que los resultados positivos en el taller no se dieron desde el primer semestre, un indicador de ello es la deserción; por ejemplo de primer a segundo semestre se tuvo un porcentaje de deserción de 37%, de segundo a tercero de 29% y de tercero a cuarto semestre otro 4%. ¿Cuáles fueron las razones que pueden servir para comprender estos niveles de deserción? Del

primer al segundo semestre tuvimos un porcentaje de abandono considerable y esto fue precisamente por el conjunto de razones que se han mencionado a lo largo del presente trabajo como fue la reprobación, seguido del bajo interés por la asignatura, así como por razones externas a la institución, como el bajo apoyo que se da a los estudiantes por parte de sus familias. En este sentido, si se hace una autoevaluación a los contenidos y a las estrategias utilizadas en el primer y segundo semestre se podría inferir que el abandono y la falta de interés de los jóvenes por el taller, se debió en parte a que los temas eran poco contextualizados a su cultura y las actividades no resultaban del todo significativas para ellos.

Del segundo al tercer semestre, como se dijo en el capítulo cinco, se fueron adaptando las estrategias a fin de hacer más cercano el taller a nuestros estudiantes, uno de los indicadores para reconocer la parcial eficiencia de este cambio puede estar en el número de estudiantes que dejaron el taller, si bien, el porcentaje fue del 29% esto se debió a que algunos participantes terminaron su bachillerato (cabe destacar que nuestros estudiantes pertenecían a 2º, 4º y 6º semestre), otros porque reprobaron más de tres materias y eso no les permitía seguir curando sus asignaturas de forma consecutiva, solo dos estudiantes decidieron abandonar el taller y una estudiante más abandono la escuela reportando problemas familiares.

Finalmente, del tercer al cuarto semestre se reportó un abandono del 4% solamente una joven no se inscribió ya que abandonó la escuela, el resto de los estudiantes continuaron en la paraescolar. Cabe destacar que para este semestre solamente se trabajó con dos estrategias el taller de baile y el taller de fotografía con el tema “historias de vida”. Para ambas estrategias los alumnos tuvieron una participación activa, los temas se relacionaron directamente con su cultura y en muchos de los casos fueron sus propios evaluadores.

Al finalizar el cuarto semestre en los que se dividió el taller y a fin de evaluar los resultados del mismo, se utilizó la entrevista como instrumento de evaluación, para mencionar algunos de los resultados se organizan en las siguientes dimensiones:

- a) Contenidos: los temas relacionados con habilidades transversales como toma de decisiones, resolución de conflictos, habilidades de comunicación, relaciones sanas, etc. fueron útiles tanto para quienes siguieron estudiando como para los que dedicaron su vida a otras actividades

- b) Estrategias de enseñanza: los participantes se sintieron motivados por el tipo de estrategias que se utilizaron en el taller, a diferencia de otras materias éstas fueron adecuadas y se apegan al enfoque intercultural en tanto los temas fueron acordes a su contexto social.
- c) Motivación: los asesores en todo momento se mostraron interesados en el aprendizaje de sus estudiantes, en los problemas relacionados con su estancia en la escuela, algunos de ellos llegaron a ser verdaderos amigos

Respecto al impacto del enfoque intercultural como modelo educativo combinado con los temas de habilidades para la vida en el taller Jamadi, se puede decir que éste resultó positivo en tanto los estudiantes fueron integrando sus saberes propios de la cultura con elementos occidentales como la tecnología, permitiéndoles construir nuevas formas de identidad rompiendo viejos esquemas de discriminación.

Lo que demostró esta experiencia es que para desarrollar un programa de corte intercultural (no necesariamente con población indígena) y si se pertenece a una cultura distinta es indispensable en primer lugar tener claridad sobre esta diferencia, ¿por qué somos diferentes?, ¿en qué lo somos? ¿De qué viven? ¿Cuáles son sus fuentes de ingreso económico? ¿Cómo se divierten? ¿Qué estudian? ¿Hasta qué grado estudian? ¿De qué les serviría conocer y aprender cosas de mi cultura?, etc., etc., Y una vez con estas y otras respuestas construir un modelo en donde se tenga la capacidad de integrar los verdaderos usos y costumbres mezclados con elementos externos, bajo un clima de total respeto. El título podrá ser o no intercultural eso quizá sea lo de menos, dado que lo verdaderamente importante, es que nuestro pensamiento esté en función del beneficio de la población.

Ahora bien, en cuanto a la deserción escolar versus el Taller de Habilidades para la Vida bajo el modelo intercultural, cabe señalar que su impacto no resulta decisivo para que un joven continúe en la escuela o no, ya que existen diversos factores que pueden tener un mayor peso en la deserción de un joven del sistema escolar. Sin embargo, cabe destacar que este tipo de estrategias si pueden constituirse en un factor protector y definitivo para aquellos jóvenes que aún no toman la decisión de continuar o no estudiando, pero que también tienen otros elementos a su favor, ya sean de tipo social, cultural o económico, entre otros. Y al mencionar los factores económicos es importante dejar claro que el dinero no fue un indicador clave para que los jóvenes continuaran o desertaran

de la escuela, ya que quienes así lo decidieron buscaron alternativas como becas, apoyo con familiares, trabajo, etc. Y quienes optaron por abandonar sus estudios aceptaron haberlo hecho por distintas razones que no fueron económicas.

Por tanto, la relevancia del taller radica, por una parte, en brindar herramientas y estrategias para aquellos que seguirán estudiando; aunque también, no se puede descartar que para aquellos jóvenes que abandonen la escuela, este tipo de talleres les puede ser favorable en cualquier actividad que desarrollen, pues es claro que todos necesitan de habilidades transversales o genéricas como lo puede ser el tomar decisiones ante un problema, hablar frente al público, ser asertivo, etc. La invitación queda entonces para futuros trabajos donde se realice una evaluación de las habilidades para la vida en jóvenes que tomen el curso y por alguna razón no sigan estudiando, donde quedaría como hipótesis central la efectividad de estas habilidades a lo largo de su vida fuera de la institución escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, A. (7 abril de 2002). Promueve PAEPI educación bilingüe y bicultural en 3 mil zonas indígenas. La Jornada. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2002/04/07/02an1cul.php?origen=cultura.html>
- Acuña René. (1986). Relaciones geográficas del siglo XVI. México: UNAM.
- Bonal, Xavier. "Perspectiva sociológica de la educación" en: Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. (1998). Barcelona, Paidós (Papeles de Pedagogía).
- Bonfil, Guillermo. (1987). Notas sobre civilización y proyecto nacional. *Cuadernos Políticos*. Editorial Era. pp. 21-31. Recuperado de: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.52/CP52.5.Guillermo%20Bonfil.pdf>
- Bourdieu, Pierre. (1976). Tomado de Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 30 de noviembre de 1979. 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.
- Carta de Ottawa para la promoción de la salud. Recuperado de: http://www.promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/promocion/2_carta_de_ottawa.pdf
- CDI. Indicadores Sociodemográficos de la población indígena 2005 – 2006. (2006). Recuperado de: http://www.cdi.gob.mx/cedulas/sintesis_resultados_2005.pdf
- CDI. (2009a). Otomíes del Estado de México – Hñä Hñu. Recuperado de: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=632&Itemid=62
- CDI (2009b). Otomíes del Valle del Mezquital – Hñä Hñu. Recuperado de: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=633&Itemid=62
- CDI. (2013). Cédula de información básica 1990-2010. Recuperado de: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=1327:cedulas-de-informacion-basica-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-&catid=38&Itemid=54
- CEPAL. (2010). Panorama Social de América Latina. Chile: CEPAL.
- Chapela, Luz. (2005). Ventana a mi comunidad: el pueblo Hñähñu, cuadernillo cultural. México: Coordinación General de Educación Intercultural y bilingüe. Recuperado de: http://www.cdi.gob.mx/ventana/cuadernillo_hnahnu.pdf
- Choque-Larrauri, R. y.-C. (2009). Eficacia del programa de habilidades para la vida en Adolescentes escolares de Huancavelica, Perú. *Salud Pública*, 169-181. Recuperado de <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v11n2/v11n2a02.pdf>

- Centros de Integración Juvenil (2013). Informe de autoevaluación, programático presupuestal y financiero. Enero – Diciembre 2013. Informe Ejecutivo. Recuperado de <http://www.cij.gob.mx/transparencia/pdf/informe/InfEjecEne-Dic2013.pdf>
- Comisión Nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas. (2010) Cédulas de información básica 1990-2010 CDI. Recuperado de: <http://www.cdi.gob.mx/cedulas/2010/HIDA/13015-10.pdf>
- COBAEH (2012) Estadística básica. <http://www.cobaeh.edu.mx/estadistica.html>
- COBAEH (2012) Indicadores Históricos, Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo. Dirección de Programación. Subdirección de Planeación. Recuperado de: <http://www.cobaeh.edu.mx/estadistica.html>
- COBAEH (2008-2011). Indicadores comparativos. Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo, Subdirección de planeación. Fuente del formato 911 G7 de inicio del ciclo 2010-2011.
- COBAEH (2005-2010). Indicadores del sector educativo Hidalgo. Secretaría de Educación Pública, Dirección de Sistemas de Información, Registro y Certificación.
- CONAFE (2006). El uso de las lenguas II. Dirección de Educación Comunitaria. Subdirección de Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de: <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/atencionpoblacionindigena/uso-lenguas-2.pdf>
- Comboni, Sonia. (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina. Política y cultural. Núm. 17. Universidad Autónoma Metropolitana. pp. 261-288.
- Comboni, Sonia, (2003). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Ponencia presentada en el diplomado en Educación Intercultural Bilingüe, segunda educación.
- Comboni, Sonia. (1996). La educación intercultural bilingüe. Una perspectiva para el siglo XXI. Nueva Sociedad No. 146 pp. 122-135.
- CONAFE. Historia (2009, 1 de febrero). Acerca de CONAFE: historia. Recuperado de: <http://www.conafe.gob.mx/acercade/Paginas/default.aspx>
- Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. (2014, 7 de Julio). Cámara de Diputados H. Congreso de la Unión. Apartado B Sección II. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- Cunningham, Myrna. (2001). Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena, Guatemala, Julio 25 – 27. Ponencia: Educación Intercultural Bilingüe en los Contextos Multiculturales.
- D'Aloja, Ada. (1980). La población del Valle del Mezquital. México: UNAM.

- De Ibarrola, María y Gallard, María Antonieta (coord.). (1994). Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina. Santiago, Buenos Aires, México DF: UNESCO-CIID-CENEP. (Lecturas de Educación y Trabajo No. 2).
- De la Peña, Guillermo (2002). La educación indígena consideraciones críticas. Sinéctica No. 20 Enero-junio 2002 pp. 46-53 Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/20_la_educacion_indigena_consideraciones_criticas.pdf
- Díaz Barriga, Frida. (2006). Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista electrónica de investigación educativa, 5 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/85>
- Diekstra, René F. W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. En: Clouder, Christopher (Director); Bo Dahlin; Rene Diekstra; Pablo Fernández Berrocal; Belinda Heys; Linda Lantieri; y Harm Paschen (2008) Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008. Pp 268-329. Recuperado de: <http://fundacionbotin.org/informes.htm>
- Espíndola, Ernesto y Arturo León. (2002). "La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional". Revista Iberoamericana de Educación. Núm. 30. Disponible en: [http://www.rieoei.org/rie30a02.htm], consultado: 27/03/13
- Edex. (24 de 04 de 2012). La aventura de la vida. Recuperado de Red Lav: <http://laaventuradelavida.net/>
- Fornet, Raúl. (2006). La interculturalidad a prueba. Universidad de Michigan. Recuperado de: <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1210106845.pdf>
- García Canclini, Nestor. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa.
- García, C. Villafaña, P. Blanco, C. (2009). Me reconozco, me divierto y cuido de mí. Instituto Nacional de Psiquiatría. México, D.F. Informe Recuperado.
- Guerrero, Raúl. (1982). Los otomíes del Valle del Mezquital. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Giménez, G. (2000). Materiales para una teoría de las identidades sociales. Recuperado de: www.gimenez.com.mx
- Hernández, Natalio. (1988). Las organizaciones indígenas, ¿autonomía e independencia? México: Instituto Nacional Indigenista.

- INEE (2009). El derecho a la educación en México. Informe 2009. México. INEE Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/archivosbuscador/2010/05/INEE-20100543-derechoeducacion_completob.pdf
- INEE (2010). La educación media superior en México. Informe 2010-2011. México: INEE.
- INEGI (2010^a). México en cifras. Información nacional por entidad federativa y municipios. Recuperado de: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=13>
- INEGI (2010b). Censo de población y vivienda 2010. Recuperado de http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosVI.pdf
- INEGI. (2011). *Conociéndonos todos: México, país de jóvenes*. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/Articulos/sociodemograficas/mexico-jovenes.pdf>
- Juárez, José y Comboni, Sonia. (2007). El impacto del programa ATP en la educación indígena en el Estado de Chiapas. Estudio de Caso. Trabajo presentado en el COMIE.
- Landero Gutiérrez, José Francisco Javier (2012). Deserción en la Educación Media Superior en México. México: Suma por la Educación
- Lazo, Pablo. (2010). Crítica al multiculturalismo, resemantización de la multiculturalidad. Argumentación imaginaria sobre la diversidad cultural. México: UIA y Plaza y Valdés.
- León, Nemesio. (2001) *Yä B'ede yä Ñähñu*. Cuentos Tradicionales, Grupo Cultural Ñahñu de Cardonal, Centro de Documentación y Asesoría Ñahñu, Rä ñoho rä mfist'ofu Volumen II, México
- López, Luis E. (2001). "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana" Séptima reunión del comité regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.
- Martínez, Carlos. (1991). *Nos queda la Esperanza*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Medina, Patricia. (2007). Nuestros Clendarios y Mapas cuentan nuestra historia. Tiempo y Espacio: diálogos entre voces indígenas y escuela. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Navarro Sandoval, Norma Luz. (2001). "Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono", en Notas. Revista de Información y Análisis, núm. 15, pp. 43-50. Recuperado de <http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/sociodemograficas/marginacion.pdf>

Muñoz, Carlos., Rodríguez, Pedro., Restrepo de Cepeda, Patricia., Borrani, Carlos. (2005). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. Revista Latinoamericana de estudios educativos. México. XXXV(3-4) 221-285. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27035407>

Observatorio Ciudadano de la Educación (1999) El nivel medio superior ¿eslabón perdido de la educación? Recuperado de: <http://www.observatorio.org/comunicados/comun019.html>, consultado: 11/05/13.

Observatorio Ciudadano de la Educación (2003) La educación media, en el limbo. Recuperado de: <http://www.observatorio.org/comunicados/comun094.html>, consultado: 11/05/13.

Observatorio Ciudadano de la Educación (2010) Cambios en educación media superior: ¿Y la RIEMS? Recuperado de: <http://www.observatorio.org/opinion/CambiosEducacionSuperiorRIEMS.html>

OPS. (2001). Promoción de la salud. Por una juventud sin tabaco. Adquisición de habilidades para la vida saludable. Washington D.C. Publicación científica y técnica 579. Recuperado de: <http://www1.paho.org/spanish/dbi/pc579.htm>

OPS. (2001b). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo sustentable de niños y adolescentes. 2001. Recuperado de: <http://www1.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Habilidades.pdf>

OPS. (2001b). Trazando el camino, la experiencia de Costa Rica. En Por una juventud sin tabaco: Adquisición de habilidades para una vida saludable. Publicación Científica y Técnica. No. 579. Recuperado de: <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd26/fulltexts/0558/040643-06.pdf>

OPS (2003). Escuelas promotoras de la salud: fortalecimiento de la iniciativa regional. Estrategias y líneas de acción 2003 2012. Whashington.

Plan Nacional de Desarrollo. (2013-2018). Gobierno de la República. Recuperado de: <http://pnd.gob.mx/>

Plan Nacional de Desarrollo (2007 – 2012). Gobierno de la República

PNUD. Informe sobre desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. (2010). El reto de la desigualdad de oportunidades. México: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) Recuperado de: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico_HDR_2010.pdf

Puppo, N. (2012). *Habilidades sociales en niños de 5 años, del nivel inicial Red 10 del callao*. Lima (Tesis de Maestría): Universidad Ignacio de Loyola. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2012_Puppo_Habilidades-sociales-en-ni%C3%B1os-de-5-a%C3%B1os-del-nivel-inicial-Red-N%C2%B0-10-del-Callao.pdf

Programa Institucional de Desarrollo Actualizado 2011-2016. Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo. Recuperado de: <http://intranet.e-hidalgo.gob.mx/siieh/Programas%20Sectoriales/files/cobaeh110312.pdf>

- Reimers, Fernando. (2000a) ¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina? Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-junio 2000, vol. 5, núm. 9, pp. 11-69.
- Reimers, Fernando. (2000b). "La igualdad de oportunidades educativas como prioridad de políticas en América Latina", en Juan Carlos Navarro, Katherine Taylor, Andrés Bernasconi y Lewis Tyler. (Eds.). Perspectivas sobre la reforma educativa. América Central en el contexto de políticas de educación en las Américas, (pp. 47-80). Estados Unidos: Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo e Instituto de Harvard para el Desarrollo Internacional. Disponible en: [http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACH684.pdf], consultado: 20/03/13.
- Ramírez, Elisa. (2006). La educación indígena en México. México. UNAM
- Rodríguez Gómez, Roberto (2012). "La obligatoriedad de la educación media superior en México", en Campus Milenio (Suplemento de Milenio Diario), Núm. 480, 27 de septiembre de 2012.
- Schmelkes, Sylvia. (enero - julio 2013a) Educación para un México intercultural. Sinéctica 40. Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=597_educacion_para_un_mexico_intercultural
- Schmelkes, Sylvia. (enero - abril 2013b). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. Vol 4 Num 1. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_08/Doctos/RDE_08_Art1.pdf
- Schmelkes, Sylvia. (2005). Conferencia presentada en el encuentro internacional de Educación Preescolar: currículum y experiencias, organizado por editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, los días 21 y 22 de enero de 2005
- Schmelkes, Sylvia. (2001). Educación Intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. Conferencia presentada en el 46º Congreso Mundial del International Council of Education for Teaching, celebrado en Santiago de Chile del 23 al 27 de julio
- Schmelkes, Sylvia. (2002). Educación intercultural, Unidad de apoyo AEI. Recuperado de: <http://interbilingue.ajusco.upn.mx>
- SEP (2001). Plan Nacional de Educación, 2001-2006. México: SEP
- SEP (2007). Plan Sectorial de Educación, 2007-2012. México: SEP
- SEP (Varios años) Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifra. México: SEP.
- SEP. (2008). Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación 2008. México: SEP.
- SEP (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>

SEP. (2010-2011). Subdirección de Planeación, Administración y Finanzas. Dirección General de Planeación, Programación y Evaluación. Dirección de Sistemas de Información, registro y certificación. Estadística Básica Inicio de Cursos 2010-2011.

SEP. (2012^a). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, ciclo escolar 2011-2012. México: SEP.

SEP. (2012b). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. México: SEP.

SEP. (2012c). Programa Síguelo, caminemos juntos. Acompañamiento Integral para jóvenes de la Educación Media Superior para ser operado en el bachillerato general, tecnológico y profesional técnico. México: SEP.

SEP (2012d) Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2011-2012. México: SEP.

SEP, CGEIB, CDI. (2006). Modelo Educativo del Bachillerato Intercultural. México: SEP.

Sierra, M. Teresa. (1992). Discurso, Cultura y Política. México: Gobierno de Hidalgo y Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Tajfel, H. (1984). Grupos Humanos y Categorías Sociales. Barcelona: Herder.

Tacam de Tzul, Virginia y Chay de Jiguan, Catarina. (2001). Talleres Pedagógicos. Haciendo educación bilingüe intercultural en forma dinámica y atractiva en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas mayas hablantes. Dentro de la 1^a Feria Hemisférica de Educación Indígena. Guatemala, Julio 25-27.

Touriñán, José. (2005). Educación en valores, educación intercultural y la formación para la convivencia pacífica. Eduga. Revista Galega do Ensino. No. 47. pp. 1367-1418

UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. 26 – 28 abril de 2000. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO. (2009). Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2009. Luxemburgo: UNESCO.

UNESCO. (2010). Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2010. Luxemburgo: UNESCO.

UNESCO. (2011). Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2011. Luxemburgo: UNESCO.

UNESCO (2011). UNESCO and Education. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2012^a). Global Education Digest 2012. Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving. Canada: UNESCO.

UNESCO. (2012b). Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2012. Luxemburgo: UNESCO.

Van Dijk, Sylvia. (2012). "La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros", en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 17, Núm. 52, pp. 115-139.

Villafana, L. (2007). Nota de campo sobre visitas al Valle del Mezquital. Documento interno de trajo de investigación.

Vallescar, Diana. (2000). Raúl Fonet-Betancourt. El Hombre y su obra. Recuperado de: <http://www.ensayistas.org/filosofos/cuba/fornt/introd.htm>

Viveros, Rubén. (2004). Problemas y vicisitudes de la educación Indígena en México. Educación 2001. Núm. 104, enero 2004, pp.25-28.

Walsh Catherine. (2005). La interculturalidad en la educación. Ministerio de educación, gobierno del Perú. UNICEF. Recuperado de: http://www.unicef.org/peru/files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf

World Health Organization. (1998). Skills for life, No. 8. Geneva: WHO Programme on Mental Health.

World Health Organization. (2001). Skills por health. (Series on school health. Document 9). Recuperado de: http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf

ANEXOS

ANEXO 1

Guía de Entrevista. En caso de que continúen con sus estudios

Nombre completo:

Edad:

Comunidad:

Grado escolar actual:

Bachillerato donde estudió:

1. Menciona tres cosas que te gusten de la escuela
2. Menciona tres cosas que no te gusten de la escuela
3. ¿Qué es lo más importante que has aprendido desde un punto de vista académico?
4. ¿Qué es lo más importante que has aprendido desde un punto de vista personal?
5. ¿Hay algo que te desagrada de tu escuela en cuanto a contenidos? (materias que no e sirvan, temas muy complicados, formas de enseñanza, evaluación)
6. ¿Hay algo que te desagrada de tu escuela en cuanto a estructura? (reglas de la escuela, horarios, profesores, etc.)
7. ¿Tienes compañeros que hayan abandonado la escuela? Sí ____ No ____ ¿Cuál es la razón por la cual abandonaron sus estudios?
8. ¿Qué opinas sobre esta situación?
9. ¿De qué manera te ha apoyado tu familia para continuar estudiando?
10. ¿Crees que la comunidad influya en que sigas o no estudiando? ¿Por qué?
11. ¿Qué otros apoyos has tenido?
12. ¿Cómo has superado las adversidades para llegar hasta el bachillerato?
13. ¿Qué propones para que tu escuela mejore y exista menor deserción escolar?
14. ¿Te gustaría seguir estudiando? Sí ____ No ____ ¿Por qué?
15. Actividades que realices en tu tiempo libre

ANEXO 2

Guía de Entrevista. En caso de no continuar con sus estudios

Nombre completo:

Edad:

Comunidad:

1. ¿Qué hiciste cuando terminaste la secundaria?
2. ¿Por qué decidiste tomar esa decisión?
3. ¿Te sientes satisfecho con lo que has hecho hasta ahora?
4. ¿Qué fue lo que más te gustó en la secundaria?
5. ¿Qué fue lo que menos te gustó?
6. ¿Qué crees que faltó para que continuaras estudiando?
7. Completa la frase: “No continué con mis estudios porque.... Y para
8. ¿Qué piensas hacer en el futuro?
9. Actividades que realices en tu tiempo libre

ANEXO 3.

Cuestionario de seguimiento. 1ª etapa

Nombre completo:

Edad:

Comunidad:

1. Menciona 3 cosas que te gusten de la escuela
2. Menciona 3 cosas que no te gusten de la escuela y qué cambiarías al respecto
3. Qué es lo más importante que se llevan de su escuela
4. Tienen compañeros que hayan abandonado la escuela
 - a. ¿Qué sucedió?
 - b. ¿Cuáles fueron las razones?
 - c. ¿Qué opinas al respecto?
 - d. ¿Qué consejo les darías?
5. Sobre el curso Jamadi, menciona 3 cosas que te hayan gustado
6. Menciona 3 cosas que no te hayan gustado

ANEXO 4

Cuestionario de seguimiento. 2ª etapa

Nombre completo:

Edad:

Comunidad:

1. ¿Actualmente a qué te dedicas?
2. ¿Terminaste la universidad?
3. Podrías mencionar 3 cosas que más te hayan gustado del bachillerato
4. Podrías mencionar 3 cosas que menos te hayan gustado del bachillerato
5. Qué es lo más importante que ahora rescatas de la escuela
6. ¿Qué opinas sobre los jóvenes que abandonan la escuela antes de terminar el bachillerato?
7. ¿Qué les podrías decir al respecto?
8. Sobre el curso Jamadi, ¿consideras que te haya servido en su vida académica, personal y ahora profesional? ¿De qué manera?
9. Podrías comentar tres cosas que cambiar del taller Jamadi o que no te hayan gustado