



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**POLÍTICA EDUCATIVA Y SOBRENDIMIENTO EN LA ADQUISICIÓN DE
HABILIDADES DE LECTURA EN NIÑOS INDÍGENAS DE 3o. DE
PRIMARIA**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA

PRESENTA:

LEÓN ROMO, JOSÉ ÁNGEL

ASESOR: GALICIA REYES, JOVITA

MÉXICO, D. F.

2001



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.

INTRODUCCIÓN

En el marco de los procesos de integración que enfrenta la sociedad contemporánea, caracterizada por la comercialización y transferencia tecnológica más intensa, así como por la explosión de un fenómeno al que se denomina globalización, hoy han cobrado mayor importancia las luchas por la identidad propia, que en gran parte no se habían hecho patentes hasta años recientes. Ese es el caso de los grupos étnicos los cuales muestran que bajo la aparente homogeneidad subsiste la desigualdad entre los grupos y las clases sociales, lo que desencadena conflictos que las economías de mercado no pueden ocultar.

A más de cuatro siglos de colonización y alrededor de 80 años de la consumación de un proceso revolucionario en el que los indígenas fueron participantes activos, la cuestión étnica en México es aún una discusión y un reto pendiente para los programas de desarrollo y justicia social, entre los que se cuenta el dilema de su educación. Es un hecho que el Estado aún no les ha otorgado las condiciones que garanticen su desarrollo integral lo que implicaría el respeto a sus lenguas, usos, costumbres y cultura conforme lo establecen los artículos 3° y 4° de la Constitución Política del país.

En la actualidad esto se relaciona con un proyecto de país que los margina, la existencia de una política presupuestal restringida que afecta los recursos para las escuelas, un contexto socioeconómico desigual que se manifiesta en contra de las familias de menores recursos y lo agrava la ausencia de políticas públicas adecuadas para atender las necesidades educativas de los distintos grupos étnicos del país.

La instrumentación de acciones educativas homogéneas hacia escuelas ubicadas en regiones con marcadas diferencias, ha repercutido en estrechar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos que por sus condiciones sociales, acuden a escuelas ubicadas en zonas marginales de tipo rural o a contextos de población indígena, a recibir una educación con recursos precarios e inadecuados a sus necesidades, sobre todo si se les compara en términos de una oferta escolar con el ámbito urbano.

Lo anterior resulta especialmente crítico en el caso de los grupos escolares indígenas que resienten aún el enfoque incorporativo con que el Estado asume su educación básica formal.

Ante la ausencia de una política educativa integral, parece asumirse aún como prioridad la integración a través de una política del lenguaje basada en la castellanización por medio de la enseñanza del Español en la educación primaria, lo cual ocasiona desventajas de estos grupos ante los propósitos educativos planteados y se refleja en los pobres resultados que alcanzan cuando se les evalúa desde la perspectiva de lo que establece el currículo nacional.

Planteado como un estudio que esboza líneas de reflexión en que debe seguirse investigando con mayor profundidad, el propósito principal de este estudio es referir cómo influye la homogeneidad de las políticas educativas en los niveles de logro escolar que alcanzan alumnos de escuelas de educación indígena en la asignatura de Español de tercer grado, concretamente en sus habilidades de lectura. Esto se desarrolla a partir de una experiencia

que la Dirección General de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública lleva a cabo con el propósito de identificar los niveles de logro escolar de los alumnos de diversos contextos escolares y que se inscribe en la lógica de contribuir a definir líneas de acción y políticas para elevar la calidad educativa.*

La hipótesis general que aquí se plantea, es que las políticas educativas del Estado al basarse en un enfoque homogeneizador y de carácter incorporativo respecto a los grupos indígenas, contribuyen a reproducir el fracaso escolar en el desarrollo de las habilidades de lectura en los niños indígenas y a mediano plazo esto profundiza sus diferencias sociales ante otros grupos de la población.

El interés por abordar el estudio de este tema se basa en gran parte en la actualidad y relevancia que presenta la situación de los grupos indígenas y la insuficiencia con que se han atendido sus principales problemas educativos por parte del Estado en México.

De esa manera, en el capítulo 1 se abordan en forma general los antecedentes históricos que han definido el destino social y educativo de los grupos étnicos en nuestro país, así como los procesos recientes de institucionalización que han llegado a conformar una educación denominada bilingüe bicultural, la cual aun transita por la intención fundamental de asimilar y subordinar a través de la castellanización a los grupos étnicos al proyecto político y económico dominante. En gran parte este capítulo trata de reflejar una serie de apuntes sobre el conflicto histórico que han supuesto para la construcción de la república los conceptos de etnia y nación. Una reflexión implícita es que el nacionalismo no solo es una doctrina política, sino una visión antagónica ante el respeto que reclama la diversidad social. En este mismo apartado se muestran datos generados por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), que permiten ubicar algunos indicadores actuales de la población indígena del país acerca de dónde están y cuáles son los datos más significativos de su situación social y educativa.

En el capítulo 2 se exponen algunas ideas sobre el significado social del currículo así como sobre los fundamentos pedagógicos y las líneas que sustentan el aprendizaje del Español en la educación primaria bilingüe del país. Esto es importante para referenciar el marco en que se sustentan los bajos niveles de logro en las habilidades de lectura en escuelas que pertenecen al medio indígena; lo cual si bien puede considerarse como resultados esperados, también puede ser evidencia del efecto negativo de una política que se ha empeñado en homogeneizar a través del lenguaje las diferencias culturales que a pesar de todo, aún conservan los grupos étnicos del país.

En el tercer capítulo se exponen las características del estudio efectuado por una dependencia educativa oficial así como los resultados obtenidos en la habilidad de lectura en alumnos indígenas; los cuales se muestran en un marco comparativo en relación con los obtenidos por alumnos de escuelas no indígenas y que son representativas de otros estratos de la población escolar del país como las escuelas privadas y públicas de los ámbitos rural y urbano.

Debe reconocerse que una posible limitación del estudio es su visión más cuantitativa que

* Nota: el estudio referido se denomina "Estándares Nacionales" y tiene como propósito identificar los niveles de habilidad en Español y Matemáticas de los alumnos de Educación Primaria.

cualitativa, pero que no cancela su intención de abrir una reflexión inicial sobre los efectos de lo que algunos autores han denominado la política del lenguaje del Estado en México y que bien puede discutirse a partir de los resultados de logro escolar en lectura en escuelas de Educación Indígena. En este sentido los resultados son siempre una oportunidad de cuestionarse sobre los procesos que le precedieron y que se seguirán obteniendo si no se efectúan cambios en las prácticas institucionales en que se basan.

Una preocupación actual de los sistemas escolares es identificar los factores que inciden en un bajo logro escolar y ello debe efectuarse desde una perspectiva que trascienda las concepciones deterministas. Una corriente importante que se ha impuesto, es la de generar programas de intervención pública denominados compensatorios que pretenden abatir los problemas de rezago educativo, sin basarse las más de las veces en diagnósticos previos que identifiquen verdaderamente la inconsistencia de las prácticas institucionales y que se niegan a revisar los programas educativos en marcha, así como a reconocer en los bajos presupuestos educativos un factor más que se suma a la situación económica y social de la población.

En el caso de la educación indígena es notoria la improvisación y el desconocimiento de la realidad concreta que enfrentan docentes y alumnos para hacer factible una educación cuyos mínimos de logro escolar deben discutirse nuevamente.

Finalmente, la intención de este trabajo es recuperar el significado social de los resultados de logro escolar en una aproximación a los aspectos conflictivos que aún se hallan implícitos en un modelo educativo; que a pesar de sus intenciones no puede eludir que para los grupos étnicos el aprendizaje del español no representa un intercambio cultural, sino una asimilación paulatina que ha llevado al registro cada vez más elocuente de saldos de fracaso escolar entre estos grupos.

CAPÍTULO 1

LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL ESTADO MEXICANO HACIA LOS GRUPOS INDÍGENAS.

El propósito de este capítulo es señalar algunos rasgos históricos y sociales más relevantes de la cuestión educativa indígena, indicar cuántos son y dónde están los grupos étnicos del país, cuáles son sus características socioeconómicas y describir el enfoque político con que el estado enfrenta actualmente su educación.

Max Weber define al poder como "la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aún contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad". Todo poder encuentra en esa probabilidad el ejercicio de un dominio que genera una asociación que debe llamarse asociación política. En esa asociación en que confluyen poder y dominio, el estado es "un instituto político de actividad continuada, cuando y en la medida en que su cuadro administrativo mantenga con éxito la pretensión del monopolio legítimo de la coacción física para el mantenimiento del orden vigente."¹

En consideración a estos elementos constitutivos del poder político, en este trabajo se define como política educativa hacia los grupos indígenas a las líneas de acción que el estado propone y desarrolla con todos los medios de que dispone (jurídicos, económicos e ideológicos) para garantizar la reproducción social y la integración de los grupos étnicos a través del sistema escolar.

El criterio para exponer las líneas de política educativa hacia los grupos indígenas a partir de sus antecedentes históricos, se basa en recuperar en términos generales las líneas de acción que el estado mexicano, sobre todo después de la vida independiente del país, adoptó ante el dilema de la identidad nacional y el de la educación indígena hasta adquirir por un proceso histórico de institucionalización su forma actual.

La integración de México como Nación se llevó a través de un proceso histórico - político que dio lugar a una formación social que tiene como particularidad actual la existencia de desigualdades sociales y educativas que afectan con mayor fuerza a los grupos étnicos del país. En 1994 estalló un conflicto en Chiapas que mostró que la perspectiva del estado sobre la cuestión indígena aún carece de políticas públicas adecuadas para la atención de sus principales necesidades. Una de estas se relaciona con el reto de ofrecer a todos los grupos una educación que responda a criterios de equidad, pertinencia y relevancia, lo que significa la construcción de oportunidades a cada individuo de recibir una educación para la adquisición de conocimientos y competencias para su desarrollo integral, independientemente del contexto socioeconómico de origen. Quizá el argumento de la dispersión de la población indígena no sea suficiente para justificar la ausencia y el olvido de iniciativas que permitan superar carencias sociales de estos grupos a los que se suma con particular énfasis el rezago educativo.

¹ Max Weber, *Economía y sociedad*, pp. 43-44.

1.1. Marco normativo general de la educación en México

El Sistema Educativo Nacional en su definición más amplia es el conjunto de normas e instituciones orientadas a la atención de las necesidades educativas de los distintos grupos que conforman la población del país, la cual aunque es mayoritariamente mestiza aún conserva los rasgos de un pasado histórico sustentado en sus pueblos indígenas. El reconocimiento del carácter heterogéneo y pluricultural del país queda establecido en el artículo 4° Constitucional que respecto a los indígenas establece:

*La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado.(...).*²

Para llevar a cabo su tarea educativa el estado dispone de un aparato político y burocrático denominado Secretaría de Educación Pública que se encarga de organizar y administrar las funciones y propósitos del Sistema Educativo Nacional (SEN).

En el desarrollo de las tareas educativas el SEN debe basarse en lo fundamental en el Artículo Tercero Constitucional que retoma el ideal liberal de la función educativa surgido de la Revolución de 1917 y establece en sus ideas principales que la educación que imparta el estado tendrá el carácter de laica, nacionalista, democrática y obligatoria. Asimismo que se abocará a desarrollar todas las facultades del ser humano para librarlo del lastre social que significa la ignorancia y sus efectos tales como el fanatismo y la servidumbre.

Entre sus facultades "El Tercero Constitucional asigna al Poder Ejecutivo la función de definir los contenidos, planes y programas educativos, por lo menos en el nivel básico y normal, así como la de evaluar el desempeño de la función educativa, misma que se desarrolla en planteles educativos financiados por la federación, los estados, los municipios y los particulares."³ Dentro de la educación formal que el Estado ofrece se considera como básica y obligatoria la que integran la educación primaria y secundaria.

En la actualidad, entre los documentos que otorgan una base legal y política a la educación nacional, se encuentra la Ley General de Educación aprobada en 1993 e integra diversos capítulos como el federalismo educativo y la necesidad de promover una educación orientada a garantizar una educación de calidad y equitativa. Esto significa que debe ser oportuna, eficaz, relevante y debe tener como marco brindar una educación con mayores recursos a los grupos sociales más desfavorecidos, entre los que se cuenta la población indígena del país.

² Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 4°, p. 10.

³ Juan Prawda, *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*, p. 18.

Otros aspectos legales relacionados con la practica de la educación indígena en su modalidad bilingüe bicultural (lo que alude al encuentro entre la cultura indígena y la cultura nacional), se encuentran en el Artículo 21 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública en el que se faculta a la Dirección General de educación Indígena para desarrollar entre otras las siguientes funciones:

- “Proponer normas pedagógicas, contenidos y métodos para la castellanización y educación primaria bilingüe que se imparte a las personas que pertenecen a culturas indígenas, y difundir los aprobados (Fracción II).
- Elaborar y promover programas orientados al desarrollo de las aptitudes personales y de la calidad de vida en las comunidades indígenas en coordinación con la Dirección General de Promoción Cultural y otras dependencias y entidades de la Administración Pública Federal (Fracción VI).
- Evaluar en todo el país la educación que en esta materia imparta la Secretaría y proponer, con base en los resultados obtenidos, modificaciones que tiendan a su constante mejoramiento (Fracción VII).^{4*}

Dado que el marco jurídico de por si insuficiente, no basta para ubicar la complejidad de una sociedad pluricultural poblada por más de 50 etnias en todo el territorio nacional , se exponen a continuación parte de los antecedentes histórico - sociales relacionados con la educación indígena que reflejan el enfoque con que esta se asumió desde la conquista del país así como sus consecuencias hoy visibles.

1.2. Antecedentes histórico sociales de la educación indígena

1.2.1. La Epoca prehispánica y colonial

Antes de la llegada de los españoles en el siglo XVI, la educación entre las comunidades indígenas, como ha sido observado en la mayoría de las organizaciones sociales primitivas, tenía en lo fundamental el carácter de espontánea e integral lo que significa que la imitación y la práctica eran las estrategias pedagógicas básicas para reproducción social de la vida del grupo. No obstante en un nivel superior del desarrollo de los pueblos indígenas existió una educación formal que se impartía en lo que podrían denominarse escuelas-templo, en las que de acuerdo con el sistema de castas imperante, se recibía una educación específica sobre el rol social que habrían de desempeñar los integrantes de la comunidad.

⁴ Subsecretaría de Educación Elemental, Dirección General de Educación Bilingüe, *“Sistema de Educación Bilingüe Bicultural”* (proyecto), p. 13.

Sin que pueda generalizarse a los diversos grupos étnicos que existieron en el territorio nacional, en particular dentro de la cultura Mexica existían dos tipos de escuelas y por tanto de enseñanza: el Calmécac y el Tepochcalli. En la primera se impartía una educación de tipo religiosa y militar para los hijos de la nobleza, en tanto en el Tepochcalli, que era una casa de producción de siembras colectivas, los plebeyos se formaban para aprender sobre la construcción de canales y edificios.

Este tipo de educación, representativa de sus propias diferencias sociales, tuvo progresos importantes en el área de la agricultura, las artes, las matemáticas, la astronomía y la medicina, de lo cual fueron testigos los conquistadores a su llegada, quienes si bien impusieron una nueva cultura, aprovecharon en lo posible estos avances y además retomaron para sus propósitos políticos el sistema de castas imperante.

Una de las consecuencias inmediatas de la conquista fue desencadenar procesos de dominio económico, político, social y cultural de los grupos indígenas que se manifestó en un confinamiento y segregación social, que con el paso del tiempo ha tomado diversas formas, pero que en su esencia aún subsiste.

Durante la etapa de la invasión y colonización, las etnias indígenas sufrieron procesos de reacomodo de sus estructuras originales, de segregación residencial y de desmembramiento territorial. Se perdieron las unidades político-culturales abarcativas y apareció el fenómeno de fragmentación aldeana, una de cuyas consecuencias ha sido el reemplazo de la identidad social colectiva por un tipo de identidad residencial, confinada a los límites de la comunidad de residencia. La identidad social colectiva fue substituida entonces por dos niveles de autodefinición y adscripción por otros. Uno de ellos se expresó como la homogeneización social y cultural del colonizado, ubicado dentro de una categoría que pretendió redefinirlo: el indio. El otro nivel consistió en el incremento y consolidación de la fragmentación cultural, geográfica y política derivada de la naturaleza misma de la República de indios, que conformó identidades y lealtades localistas y aldeanas necesarias para el control político colonial.⁵

Dentro de las estrategias de dominio ideológico fueron prioritarias la religión y el lenguaje. Al iniciar la conquista del continente americano, la intención fundamental de "castellanizar" a los grupos indígenas formó parte de los antecedentes que han referido los historiadores al explorar el proceso de dominio y colonización de América.

Tal como lo cita Llinás Álvarez al referirse a la castellanización de este continente y en particular a la tarea de los frailes evangelizadores, "Las leyes de Burgos de 1512" con sus diversas ordenanzas ya establecían mecanismos definidos de castellanización a la que deben agregarse la cédula real de Carlos V en 1535 así como las disposiciones de la Corona y de Felipe III en 1599, que en conjunto fueron premisas fundamentales para lograr por la

⁵ SEP, *Bases generales de la educación indígena*, p. 11.

imposición del idioma el dominio político del continente.⁶

Al explicar el significado social de este proceso, Kobayashi (1992) refiere que el concepto educativo de los franciscanos hacia los grupos indígenas estableció en lo fundamental las bases de un régimen de obediencia entre conquistadores y conquistados, rescató el sistema de castas de las culturas prehispánicas y propició la destrucción paulatina de sus creencias y formas de vida.

En lo fundamental, la educación en este período se presenta como una superposición cultural e ideológica del mundo hispano sobre la visión indígena, que le impone a la colonia los valores y la estructura jerárquica necesaria para su dominio sociopolítico a través de la evangelización. En gran parte muchos de estos rasgos que sentaron las "bases para la gestión de una estructura de poder y dominación", en la actualidad "se han transformado con la implantación de una estructura social, económica y política que acentúa los conflictos étnicos y agudiza las diferencias de clase con todas sus implicaciones."⁷

Debe señalarse que para las características del dominio español, fundada sobre todo en la extracción de mercancías, aunque la castellanización era un proyecto, la diversidad étnica no constituía un obstáculo y los frailes utilizaron las mismas lenguas de los indígenas para llevarles el evangelio, por lo que "De hecho, hasta muy entrado el siglo XVII las lenguas indígenas, sobre todo las principales, fueron utilizadas como los medios más eficaces de dominación ideológica"⁸. Posteriormente la enseñanza obligada del español fue la estrategia de incorporación básica.

1.2.2. La educación indígena en la etapa independiente y bajo el proceso de Reforma (1821-1876)

Contrario a lo que pudiera suponerse, la guerra de independencia, en la que los indígenas participaron decisivamente no supuso una transformación cualitativa de sus condiciones de vida, ni tampoco sobre su educación.

De alguna manera la Independencia del país (1810-1821) y el proceso de Reforma que quedó expresado en la Constitución de 1857, permitieron superar algunos atavismos en la educación nacional, particularmente en cuanto a la superación paulatina de su carácter confesional, sin embargo, aunque bajo el impulso del pensamiento liberal se logró la "igualdad jurídica de todos los ciudadanos" la situación de los indígenas no cambió y de acuerdo con Stavenhagen es posible que se halla agravado, bajo el hecho de que el liberalismo económico decretara "que los bienes de manos muertas y las tierras comunales de los indios pasaron al mercado libre de tierras" con lo que se sentaron las bases para la formación de los grandes latifundios, y convirtió a los indígenas "por su efectiva inferioridad económica y social" en campesinos

⁶ Edgar Llinás Álvarez, *Revolución, educación y mexicanidad*, p. 23.

⁷ Subsecretaría de Educación Elemental, Dirección General de Educación Bilingüe, *"Sistema de Educación Bilingüe Bicultural"* (proyecto), p. 18.

⁸ SEP, *Bases generales de la educación indígena*, p. 13.

libres sin tierra orillándolos al "estado de semisiervos"⁹.

Incluso pensadores liberales como José María Luis Mora veían en los grupos indígenas un obstáculo al progreso. En materia educativa los misioneros persistieron en el nuevo entorno su tarea evangelizadora, pero podría considerarse que salvo esfuerzos aislados como el de Fray Matías de Córdoba en Chiapas que introdujo la enseñanza a través de la fonética, (un método de enseñanza que fue diseñado para la educación de los indios en su propia lengua, considerando el castellano como una lengua secundaria), no se registraron beneficios adicionales para los indígenas.

El fin del siglo XIX atrapa a nuestro país en el dilema de construir su identidad nacional a partir de su diversidad y éste es uno de los hechos decisivos en los proyectos del naciente estado ante la cuestión indígena.

Para Nahmad Sittón, fue con la integración de los estados nacionales en el siglo XIX "en los países latinoamericanos con población india "cuando se empezó de hecho a "discutir y analizar el papel de la educación en la formación de la nacionalidad", se habla de "civilizar" y se formulan tesis sobre "la asimilación e incorporación" que den lugar a "sociedades homogéneas" "que cada vez fueran más parecidas a las sociedades europeas, de dónde venían todas las corrientes sobre desarrollo y educación"¹⁰. Estas ideas se enfrentaron en México a luchas de resistencia de los pueblos indígenas, "donde no había región del país en la que no se levantara en armas los indios, no solo para reclamar por el despojo de sus tierras, sino que buscaban, con dignidad, el manejo autónomo de sus problemas, dentro de su propia cultura" y que históricamente "no han dejado de tener vigencia"¹¹.

En este marco, el mismo autor plantea que desde entonces ha habido una confusión entre la formación de una conciencia nacional y los procesos de uniformidad que se han seguido "contraria a la diversidad étnica y cultural" y esto se manifiesta en todos los proyectos de desarrollo donde se confunde la modernización con la resistencia étnica, pero sobre todo en los aspectos educativos, en los que se utiliza el proceso enseñanza-aprendizaje como instrumento, no para educar y adquirir conocimientos, sino como sustituto de las armas para el etnocidio o la evangelización.

A finales del siglo XIX únicamente puede hablarse de preocupaciones genuinas por la educación indígena en la obra de Ignacio Ramírez, quién es el primero en preguntarse más allá de la castellanización sobre el modo de educar a 5 millones de indígenas y a dos millones de mestizos que forman la sociedad mexicana. En ese entonces la población indígena representaba a la mayoría del país y también a sus grupos con mayores carencias sociales y educativas. En esencia este es el siglo de la formación de los estados nacionales en el continente latinoamericano y del dilema del significado de la identidad nacional en el que las etnias no encajan como tales al menos que se "integren".

⁹ Rodolfo Stavenhagen, *Las clases sociales en las sociedades agrarias*, p. 204.

¹⁰ Salomón Nahmad Sittón, *Indoamérica y Educación: ¿Etnocidio o etnodesarrollo?*, pp. 23-24.

¹¹ *Ibid.*, p. 25.

La independencia y la República no constituyeron una ruptura radical de la situación colonial del indígena. El modelo de estado – nación adoptado en razón de los paradigmas construidos por las experiencias europeas produjo una organización estatal cuyas características esenciales, en lo que a la cuestión étnica se refiere, radican en la negación de la diversidad cultural. El estado se conformó en términos uninacionales y monoétnicos, a pesar de que la naturaleza real de la sociedad sobre la cual se construyó es de índole multiétnica, cultural y lingüísticamente plural. La voluntad de incorporación y uniformación cultural se transformó, de hecho, en una exclusión y marginación de las etnias indígenas por la propia incapacidad del estado y de la sociedad nacional de ofrecer opciones económicas, políticas, culturales y educativas que pudieran lograr la pretendida integración nacional¹².

El positivismo como doctrina filosófica acompaña a estas ideas, que son representadas por la acción política de Justo Sierra y Joaquín Baranda del grupo de los "científicos", quienes en el campo educativo realizaron esfuerzos para el alcance de la pretendida integración nacional. Así los conceptos de socialización y progreso, de que la educación es factor de bienestar de los hombres y de que debe procurarse en el país el control y uniformación de la enseñanza por parte del Estado animaron el diseño de instituciones formadoras de docentes y de nuevas leyes para la reglamentación de la instrucción primaria¹³.

1.2.3. El proyecto educativo derivado de la Revolución Mexicana

La llegada de Porfirio Díaz al poder así como su lema de "orden y progreso" tuvieron un efecto en el ingreso del país a la *modernidad* que se basó sobre todo en un modelo de desarrollo dependiente.

Esta época encuentra a los grupos indígenas en la categoría de peones acasillados en las haciendas y en niveles de sobrevivencia donde resulta impensable referir avances en su educación. Las estadísticas en materia educativa por lo que toca a los grupos indígenas eran solo un intento por ofrecer una imagen "cultura" del régimen de Porfirio Díaz.

El sustento de la dictadura basado en un centralismo a ultranza, si bien propicio la consolidación del estado mexicano, esto fue a un costo social enorme para las mayorías campesinas del país y generó contradicciones sociales que terminaron en la primera revolución del siglo XX.

La Revolución Mexicana (1910-1917), permitió conquistas sociales en materia educativa que sintetizan el ideal liberal que animó desde la independencia la restauración de la república y que nunca perdió de vista a la escuela como preocupación y mecanismo de reproducción social en manos del estado.

¹² *Ibid.*, p. 25.

¹³ Cfr. Francisco Larroyo, *Historia comparada de la Educación en México*, pp. 340-341.

Ya desde 1861, después del primer triunfo sobre los conservadores, Juárez había promulgado una ley de educación (15 de abril), en la cual se reflejaba la convicción de que el gobierno tenía que controlar ese medio insustituible de formación de ciudadanos que es la escuela¹⁴.

Este planteamiento sin embargo, habría de enfrentarse a las condiciones históricas y sociales específicas de nuestro país que venía de un proceso de colonialismo el cual formó clases y procesos de estratificación social que respecto a algunos grupos como los indígenas aún subsisten.

Varias iniciativas de los gobiernos emanados de la Revolución partieron de la idea de reconocer que la educación es un derecho del pueblo y procuraron establecer los organismos legales para su desarrollo.

En 1921, a diez años de la revolución maderista y cuatro de la Constitución de 1917, se definió el proyecto social de la Revolución Mexicana: educar a las masas analfabetas populares. Los campesinos recibirían tierras y apoyos del gobierno para sembrar. Y sus hijos y los hijos de los obreros tendrían educación. La tarea era enorme: el 80% de la población no sabía leer ni escribir; la mitad ni siquiera hablaba castellano. México era un país empobrecido por diez años de guerra civil; el gobierno no tenía recursos pero sí voluntad. Todos los niños mexicanos recibirían educación, nutrición y salud, o como entonces se dijo: "alfabeto, pan y jabón"¹⁵.

Para Arturo Warman, el proceso revolucionario propició el reforzamiento del indigenismo que figuras representativas de la iglesia como Fray Bartolomé de las Casas habían ya esgrimido como discurso contra el abuso sobre los grupos indígenas. Pero ello no derivó en la creencia de que los grupos indígenas pudieran sobreponer algún proyecto propio al del naciente estado.

La nueva definición del indio no cambió el programa general de incorporarlo a la nación. Para Gamio, (Manuel Gamio, primer antropólogo mexicano), la tarea prioritaria era la construcción de una nación moderna y homogénea, pero al concebir al indio de manera compleja propuso que la acción destinada a transformarlo fuera múltiple, gradual, educativa y no coercitiva. Desde la época de Gamio, el indigenismo se concibió como una tarea de Estado en función de las necesidades e intereses nacionales. Los indios, por su bajo nivel evolutivo, eran materia inerte, objeto de manipulación infinita conforme a dictados superiores; nunca se pensó que pudieran tener un programa propio y diferente al del Estado¹⁶.

¹⁴ Josefina Vázquez de Knauth, *La república restaurada y la educación. Un intento de victoria definitiva*, p. 93.

¹⁵ Alejandra Moreno Toscano, "Alfabeto, pan y jabón", en *Revisión siglo XX*, suplemento de *La jornada*, 24/06/99.

¹⁶ Arturo Warman, *Indios y naciones del indigenismo*, en *Nexos*, septiembre de 1999.

Acompañado por este conjunto de ideas y a iniciativa de José Vasconcelos, en 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública así como el Departamento de Educación y Cultura Indígena que tuvo como funciones, preparar maestros ambulantes, estudiar las condiciones culturales de los pueblos indígenas, llevarles el alfabeto, realizar trabajo social con la comunidad e implantar nuevas técnicas agropecuarias, lo que más adelante bajo el gobierno de Alvaro Obregón tomaría la formación de Casas del Pueblo para atender al pueblo aborigen¹⁷.

Pero en relación con el marco político, una de las acciones que sintetizaría el propósito real del estado emanado de la revolución fue la creación en 1924 de *La Casa del Estudiante Indígena* el cual es un proyecto o experimento de psicología social, como lo define Rodolfo Stavenhagen, que se propuso anular "la distancia evolutiva que separa a los indígenas de la época actual", transformar su mentalidad, tendencias y costumbres para incorporarlos a la "vida civilizada moderna" e integrarlos dentro de la comunidad nacional.

Lázaro Cárdenas durante su gobierno hizo lo propio al considerar dentro del proyecto de las Misiones Culturales los procesos de castellanización de los indios. La alfabetización fue también en ese momento una prioridad que continuaron los gobiernos de Avila Camacho y Miguel Alemán Valdés en sus respectivos gobiernos. Es sin embargo hasta 1963, cuando comienzan a desarrollarse las primeras propuestas para la habilitación de personal nativo como Promotores Culturales Bilingües, con la finalidad de que enseñaran en la lengua materna de los indígenas el castellano como una practica de desarrollo de la comunidad¹⁸.

No obstante en los años inmediatos a la revolución, la castellanización con un propósito integrador, es la línea más clara de política educativa del estado en relación con los grupos indígenas y el diseño de instituciones específicas para su atención es la línea constante que se sigue, como se muestra en la siguiente cronología.

Construcción de escuelas rudimentarias para indígenas	1911
Proyecto de internados indígenas	1932
Convenio con el Instituto Lingüístico de Verano	1935
Fundación del Instituto para la Alfabetización en Lenguas Indígenas	1944
Establecimiento del Instituto Nacional Indigenista	1948 ¹⁹

En décadas posteriores, debido a "la intensificación de las demandas y propuestas indígenas" durante el régimen de Luis Echeverría (1970-1976), se funda una gran cantidad de escuelas dedicadas a las comunidades indígenas en los que no solo se enseña el español a los niños de edad preescolar sino que se le facultaba al personal bilingüe la responsabilidad de educar a los niños desde castellanizarlos hasta otorgarles educación de sexto grado de educación primaria. Durante esta etapa desaparecieron los Internados Indígenas y se fundaron los Albergues Escolares en todo el país. De manera relevante en 1971 se creó el Centro Coordinador Indigenista de la región Mixe en el estado de Oaxaca en la región Maya y en

¹⁷ Cfr. Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*.

¹⁸ *Idem*.

¹⁹ SEP, *Bases generales de la educación indígena*, p. 14.

Chiapas en 1973 se desarrolla el programa de castellanización en 20 regiones lingüísticas de 9 entidades federativas²⁰.

Bajo esta misma orientación política, el Régimen de José López Portillo (1976-1982), propuso crear la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), con el objetivo de proporcionar servicios educativos apropiados a la heterogeneidad lingüística y cultural con el fin de respetar y mantener la integridad de las cultura étnicas, su organización, comunidades y valores que le den sentido de identidad. Esta propuesta se caracteriza por ser bilingüe y bicultural, es decir que los maestros educan a sus alumnos en el idioma indígena propio de éstos y les enseñan el español como segunda lengua, fomentando también costumbres, tradiciones y cultura indígena²¹.

Los gobiernos de Miguel de la Madrid y Salinas de Gortari prosiguieron en general una *modernización* de estas propuestas que si se analizan detenidamente no se diferencian del modelo integrador, dado que siguen girando alrededor de lo que podría denominarse *política del lenguaje*, es decir una propuesta basada en subordinar las lenguas indígenas a la enseñanza del español en las escuelas como el pilar de su integración a la nación.

Al respecto el "Informe de Labores 1990-1991" de la Secretaría de Educación Pública es enfático al enunciar que los planes de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria *son únicos para todo el país*; no obstante, se busca que incorporen los contenidos educativos de cada región, de manera que el alumno reconozca y valore la historia, cultura y tecnología de su entidad.

En síntesis podría afirmarse que la política de incorporación de los grupos indígenas a la nación se ha sustentado en un olvido de sus necesidades sociales básicas y en consecuencia no han tenido un efecto significativo en superar los problemas de las comunidades étnicas, dado que hasta el momento siguen conservando una situación de marginalidad que les viene desde la conquista y ello es en gran parte el efecto de una intencionalidad de las políticas públicas del estado, como puede verse a continuación a partir de la realidad que enfrentan.

²⁰ Mondragón Carvajal Aldé, *Cronología de las políticas educativas (Trabajo escolar)*, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México 1997 (MIMEO).

²¹ *Ibid.*

1.3. Indicadores sociales y educativos actuales de la población indígena en México.

De acuerdo con un estudio elaborado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), en 1995 en el país había 6 715 591 indígenas hablantes de una diversidad de más de 80 lenguas y variantes dialectales que según el Instituto Nacional Indigenista incluye a 62 grupos étnicos en el país. Los grupos étnicos del país representan alrededor del 7% de la población nacional, aunque hay proyecciones que estiman que podrían ser el 10%.

De estos grupos, la mayoría (93%), se concentra en 13 entidades del centro, sur y sureste del país. Las 9 entidades federativas que tienen las mayores concentraciones de población indígena son en ese orden: Oaxaca, Quintana Roo, Chiapas, Hidalgo, Campeche, Guerrero, San Luis Potosí, Veracruz y Yucatán (ver mapa sobre las regiones indígenas del país).



De acuerdo con cifras del XI Censo General de Población y Vivienda la composición de la población indígena por género es del 50% de hombres y 50% de mujeres lo que es similar a la del total de la población en México. El 40% de la población indígena es menor de 15 años y tiene una edad media de 20 años. La lengua que más se habla entre la población indígena es el náhuatl, la cual es utilizada por un millón doscientos mil personas lo que significa un 22% del total de hablantes de lengua indígena.

Los grupos étnicos enfrentan la situación de pertenecer a los grupos de menores ingresos y a los de mayores diferencias con respecto a los niveles de bienestar del resto de la sociedad.

En el campo educativo Indicadores que proporciona también el INEGI sobre la población indígena muestran un panorama crítico respecto a los datos nacionales en este rubro:

- 40.7% de la población hablante de lengua indígena de 15 años y más es analfabeta; ante una media de la población total de ese grupo de edad, que registra el 12.4%.
- El 28.1% de los niños indígenas de 6 a 14 años no saben leer y escribir frente al 12% del total de ese grupo de edad.
- El porcentaje de niños de 6 a 14 años hablantes de lengua indígena que no asisten a la escuela es del 29.3% y constituye el doble del que se registra en la población total del mismo grupo de edad (13.6%).
- El nivel de instrucción de la población indígena de 15 años y más que no tiene instrucción escolar es de 37%, porcentaje casi tres veces el observado en la población total de esa edad.

Otros indicadores socioeconómicos del mismo instituto sobre la población indígena del país refieren que la mayoría se inserta en actividades económicas del sector primario ya que cerca del 60% realiza actividades agropecuarias.

En cuanto a su situación socioeconómica se describe de manera alarmante que:

- 21% de la población hablante de lengua indígena no recibe ingresos y solo el 12.3% percibe más de 2 salarios mínimos ante una media nacional del 7.3 y 32.5 para esos aspectos.
- La mayoría de los indígenas viven en viviendas hechas con adobe, madera, carrizo, bambú o palma y regularmente sus techos son de cartón y sus pisos de tierra. Solo el 24.5% de sus viviendas disponen de drenaje frente a una media nacional del 63.6%.
- El 20.7% de sus viviendas tienen agua entubada, frente al 79.4% del total de viviendas del país y por último la proporción de viviendas que disponen de energía eléctrica representa el 63% en contraposición con el 87.5% de las viviendas de la población total.
- El 25.5% de sus hogares no cuenta con ningún servicio.

Estos indicadores son apenas una muestra del desencuentro que existe entre la obligación del estado enmarcada en la Constitución de la república para atender sus demandas y un proyecto por el que no pasan los grupos indígenas por no figurar entre las *prioridades* comerciales, financieras e industriales del país.

1.4. Características de la educación primaria indígena.

El sistema escolar, pensado para brindar oportunidades de aprendizaje para todos los grupos sociales, ha construido en la práctica el perfil de un alumno promedio que no existe y a ello en particular se enfrentan los grupos étnicos y el enfoque particular con que el estado asume su educación. En ello se confunden integración y homogeneización, derechos indígenas y obligaciones del estado, propósitos y condiciones reales con que se brindan los servicios escolares.

El carácter integrador de los proyectos educativos escolares encuentra su espacio más crítico en el reto de ofrecer una educación acorde a la pluralidad étnica y aún sigue siendo un campo en construcción.

El concepto de *educación primaria indígena* alude a una modalidad particular de educación que imparte el estado mexicano en zonas indígenas del país. Las escuelas de educación primaria indígena dependen normativamente de la Secretaría de Educación Pública y, en lo administrativo, de las autoridades educativas estatales.

Al inicio del ciclo escolar 1997-1998 se registró una matrícula nacional de nuevo ingreso y reingreso a esta modalidad de 741, 809 alumnos que representan cerca del 6% de una matrícula de 14, 650, 521 de alumnos de educación primaria del país para ese ciclo escolar²² quienes son atendidos de acuerdo con información del ciclo escolar 1996-1997 en 8543 escuelas primarias.

Para atender las necesidades educativas de los grupos indígenas en cuanto a su educación primaria, una estrategia adoptada por la Secretaría de Educación Pública se basa en la construcción gradual de un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas. El modelo parte de la adecuación del currículo nacional de educación inicial y básica, pero tiene rasgos propios en los aspectos académicos y en sus formas de operación.

Una de las líneas principales que guían a la educación primaria indígena desde la perspectiva de los programas educativos de este nivel es la consolidación de un bilingüismo "que favorezca en los educandos, la capacidad de comunicarse en lengua indígena y en español con la misma fluidez y competencia."²³

Como puede observarse hasta aquí, la mayoría de los esfuerzos del estado en materia de educación indígena han respondido al proyecto político y de desarrollo del país y tiene un significado sobre el enfoque y la dificultad que plantea el perfil pluricultural del país en materia educativa. No obstante resalta como constante de todas las iniciativas y acciones educativas la ausencia de los grupos indígenas en su configuración y desarrollo, lo que se relaciona con la persistencia de una política de asimilación como la única posible. Es decir, difícilmente se ha podido superar el enfoque integracionista.

²² SEP, *Estadística Básica del Sistema Educativo. Preescolar y primaria, inicio de cursos, 1997-1998*, Tomo I.

²³ *Ibid.* p. 123.

1.5. La política educativa y el reto actual

¿Podría afirmarse que la política educativa actual tiene un enfoque distinto a los que les precedieron históricamente?

A pesar de pretenderse una educación bilingüe-bicultural, la cual establece que los indígenas aprendan inicialmente en su lengua materna (primeros dos años de la educación primaria) y paulatinamente se integren al aprendizaje en un idioma común que es el español, no existe un plan de integración de recursos en términos de una oferta escolar adecuada de maestros e infraestructura escolar para lograrlo. Esto ha propiciado que la presión fundamental en la educación indígena en México siga siendo puesta en la instrumentación de una **política del lenguaje** antes que en la preocupación por una formación integral basada en los conocimientos científicos actuales y así lo establecen los documentos orientadores y normativos vigentes.

Los indígenas en México no participan en el diseño de su educación. Todo se establece y decide desde el poder del estado y ello queda reflejado en una política tutelar que restringe la intervención de este grupo social en la definición de sus necesidades educativas lo que representa un proceso de colonialismo interno a través del lenguaje como instrumento de dominio social.

Una crítica al "enfoque incorporativo" con que se administra la educación indígena en el país viene del hecho de que la idea es integrar a los pueblos indios a los códigos de una educación nacional, que no precisamente recupera sus valores, costumbres, tradiciones y relaciones sociales. Sencillamente la escuela formal con sus horarios, plan de estudios y maestros en el sentido en que ha sido definida para la mayoría de la población en México no es la adecuada para el medio indígena.

Ya desde 1940, durante el Primer Congreso Indigenista (1940), Julio de la Fuente presentó un trabajo en el que destacaba que el escaso arraigo que la escuela rural mexicana tiene en las comunidades indígenas, no está determinado exclusivamente por la pobreza económica sino por múltiples determinantes, entre los más importantes mencionó: la ausencia de tradición escolar, la diversidad de los niveles culturales, los patrones de poblamiento disperso, la organización social que adscribe a la mujer status y función de adulto a muy temprana edad, la estructura política que obliga al niño a desempeñar cargos en el gobierno civil y religioso y la discordancia entre el ritmo de trabajo de la comunidad y el de la escuela²⁴.

La ley general de educación no parece retomar estos rasgos culturales aún vigentes en las comunidades y a pesar de incorporar un capítulo sobre la equidad no concede un apartado especial sobre educación indígena y solo profusamente se refiere en los artículos 31, 32 y 33 al rezago educativo.

Tampoco el programa educativo 1995-2000 establece objetivos que permitan observar una preocupación que supere las limitantes de concebir y administrar la educación primaria indígena desde una perspectiva centralista y tutelar.

²⁴ Julio de la Fuente; *Educación, Antropología y Desarrollo de la comunidad*, p. 51.

De acuerdo a dicho programa que sintetiza las directrices de la política educativa actual hacia los grupos indígenas, dos líneas de intervención que retoman lo ya planteado en sexenios anteriores son que el estado adaptará los servicios a las condiciones, demandas y características de la población indígena y por otra parte habrá de efectuarse "una justa valoración de la contribución de los pueblos indios a la construcción histórica de la nación."²⁵

Hay enunciados donde se reconoce que a pesar de avances en la expansión del servicio escolar, prevalecen deficiencias como la deserción y la repetición que son "mucho más altas que las medias nacionales, lo que se traduce en un egreso de sexto grado de primaria del orden de 35% en relación con quienes inician sus estudios y en una proporción alta de alumnos extraedad. Por lo que toca a la calidad, las escuelas para indígenas experimentan con mayor intensidad las irregularidades y deficiencias del servicio "similares a las de la escuela rural como maestros sin la preparación adecuada, ingresos socioeconómicos bajos..." Más importante aún es que al no existir adaptaciones curriculares congruentes con la situación y las necesidades de las poblaciones indígenas, se limita la utilidad real de muchos de los contenidos y materiales educativos."²⁶

El programa concluye en que las deficiencias de la educación indígena "se deben no solo a la irregularidad y las limitaciones de los servicios, sino también a un enfoque pedagógico y cultural inadecuado, que se origina en el intento de reproducir, con adaptaciones marginales y bajo condiciones precarias, el esquema genérico de la escuela urbana como forma básica del servicio educativo"²⁷. La alternativa, concluye será la de "consolidar y extender los programas compensatorios para las escuelas de zonas indígenas y flexibilizar los contenidos curriculares, las formas organizativas y las normas académicas de la escuela con la finalidad de que en el marco de los propósitos esenciales de la educación nacional, los servicios escolares sean de plena utilidad a sus destinatarios."²⁸

No obstante, el programa no establece metas, es decir el cómo y el cuándo habrá de lograrse lo anterior. Tampoco aclara qué significa *flexibilizar los contenidos curriculares* ni tampoco en que habrán de sustentarse los programas compensatorios que hasta ahora no parece que hayan tenido resultados favorables o por lo menos no se ha evaluado suficientemente su impacto.

²⁵ Poder Ejecutivo Federal, *Programa de Desarrollo educativo 1995-2000*, p. 75.

²⁶ *Ibid.*, p. 76.

²⁷ *Ibid.*, p. 76.

²⁸ *Ibid.*, p. 77.

CAPÍTULO 2

SIGNIFICADO SOCIAL DEL CURRÍCULO Y BASES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL MEDIO INDÍGENA

Desde el punto de vista sociológico el currículo es el conjunto sistemático de conocimientos *legítimamente* establecidos por una sociedad para su implantación, distribución y desarrollo a través de las instituciones escolares. El currículo académico, tras su aparente homogeneidad, es portador de una concepción de lo que es *importante* saber y la apropiación de su significado depende tanto de la forma en que se transmite como del origen o clase social al que pertenece el individuo. En este caso un elemento más es la *étnia*.

Para Eggleston la determinación del currículo se justifica "tanto por el empleo como por la distribución del poder"²⁹ en una sociedad e incluye los siguientes factores:

1. la definición de aquello que se considerará conocimiento, comprensión, valores y habilidades;
2. la evaluación de este conocimiento según áreas de mayor o menor importancia en cuanto a status
3. los principios según los cuales se distribuirá este conocimiento; quién tendrá acceso y en que momento a las varias clases de saber, y quiénes no tendrán acceso a ellas;
4. la identidad de los grupos cuyas definiciones prevalecen en estos asuntos;
5. la legitimidad de tales grupos para actuar de tal modo.

No es nuevo afirmar que el currículo no tiene un carácter neutro y por el contrario es una herramienta de control social que expresa el punto de vista o valor sobre la orientación de las pautas del saber. Sus elementos son: los propósitos, contenidos, métodos, tiempos y formas de evaluación que surgen "de los sistemas normativos y del poder de la sociedad". Para Eggleston es importante referir asimismo la existencia de un "currículo oculto" tan importante y decisivo como el formal y que se manifiesta en prácticas que van desde el estilo docente hasta la concepción ideológica que se propone a partir de los contenidos de enseñanza³⁰.

El mismo autor afirma que la sociedad siempre ha requerido de medios para legitimar sus *saberes*.

²⁹ John Eggleston, *Sociología del currículo escolar*, p. 36.

³⁰ *Ibid.*, p. 25.

Todas las sociedades cuentan con medios, no solamente para asegurar el almacenaje y la transmisión del conocimiento, sino para tener la certeza de que su definición es internalizada por los jóvenes. En las sociedades preindustriales esos procesos eran conducidos por la iglesia, la comunidad y la familia, instituciones que transmitían las creencias religiosas apropiadas, los principios de la estratificación, los conocimientos agrícolas y militares, las prácticas en materia de procreación y crianza de los hijos y, a menudo, realizaban ceremonias de iniciación que marcaban la transmisión exitosa de los aspectos más importantes del conocimiento. En las sociedades industriales esa socialización ha llegado a necesitar complementos.³¹

En las sociedades contemporáneas el complemento a la socialización primaria a cargo de la institución familiar es la escuela y su herramienta básica es el currículo. En general puede afirmarse que el currículo "responde a la idea que la sociedad tiene de la esencia, la distribución y la accesibilidad del conocimiento"³² y de cómo debe implantarse en las instituciones escolares. En este sentido se manifiestan diversas mediaciones como el hecho de que uno es el currículo prescrito o formal, otro el que transmite el docente y uno distinto el que adquiere el alumno. Los tres responden en la sociedad moderna en lo fundamental a su enlace con una política pública, pero el aprendizaje del alumno se ve mayormente determinado por el grupo social de pertenencia. En este mismo sentido la escuela transmite conocimientos formales, es decir escolariza, pero no sustituye a la educación que debe verse como un proceso más amplio.

En el artículo "Lo que quiere decir hablar", Bourdieu entre sus reflexiones apunta que la relación que se establece entre el sistema de enseñanza, las clases sociales y el lenguaje se basa en gran parte en la aceptación de un lenguaje escolar, y este es un lenguaje " que nunca aprendemos, sin aprender al mismo tiempo su condiciones de aceptabilidad.

Los alumnos que llegan al mercado escolar tienen una visión anticipada de las posibilidades de recompensa o del castigo que merece tal o cual tipo de lenguaje. Dicho con otras palabras, la situación escolar como situación lingüística de un tipo particular ejerce una censura terrible sobre todos aquellos que prevén con conocimiento de causa cuáles son sus posibilidades de ganancias o de pérdidas según la competencia lingüística de que disponen. Y el silencio de algunos no es más que un interés bien comprendido³³.

En la actualidad el mercado escolar se halla sitiado por las exigencias de resultados antes que por los procesos por los que se obtienen; pero la falacia de avanzar en términos cuantitativos, como ha ocurrido con la enseñanza básica en donde la burocracia no deja de señalar la cobertura casi total de la enseñanza primaria entre la población, pretende olvidar que el logro educativo, entendido como el alcance de una educación relevante, depende de factores

³¹ Idem.

³² Idem.

³³ Bourdieu Pierre, *Lo que quiere decir hablar*, en *Sociología y cultura*, pp. 122-123.

diversos como el contexto socioeconómico de origen en el que se engloba el capital cultural de la familia y en este caso el grupo étnico de pertenencia.

También otros aspectos como las características de la oferta escolar, distribuida en: relevancia del aprendizaje, calidad de las prácticas pedagógicas, la formación docente, el vínculo escuela - comunidad y el sistema de supervisión y apoyo pedagógico son factores que inciden en esta posibilidad³⁴. En última instancia debe afirmarse que la escuela es la unidad social, con sus edificios, sus normas y actores (profesor, director alumno), en donde se hace presente la interacción entre todos estos elementos y en este caso la orientación de la institución escolar es hacer factible una política educativa. En el dilema de la educación indígena, la cultura de estos grupos es subordinada a un currículo nacional.

2.1. Fundamentos socio-pedagógicos del currículo para la enseñanza de una segunda lengua en el medio indígena

La política del lenguaje encuentra una de sus expresiones más significativas en los procesos que lleva a cabo la primaria indígena a través del currículo y de un concepto específico de escuela que genera encuentros y desencuentros culturales significativos entre lo étnico y la unidad nacional.

En el contexto educativo del país, la tendencia predominante encuentra su asiento en el tipo de educación urbana formal, la cual recoge las valoraciones y los conocimientos básicos de la cultura occidental, en su expresión nacional que privilegia la vida urbana, la "civilización", el "progreso", el "desarrollo", como elementos legítimos y válidos en el contexto social global, dejando de lado y desvalorizando las prácticas sociales distintas a las de ellos³⁵.

Esos elementos y valoraciones convierten a la escuela en la portadora de una acción legitimadora de una visión del mundo, cargada de significados que se convierten en parámetro de la propia cultura y que confronta a los grupos no urbanos con las fronteras de su propia existencia social.

Esta situación la viven en nuestro país los grupos rurales y sobre todo los grupos indígenas debido a que por medio del currículum:

La escuela establece, inculca, promueve y legitima tanto un modelo de

³⁴ Cfr. Schmelkes, Silvia, *La desigualdad en la calidad de la educación primaria*, pp.10-13.

³⁵ SEP, SEE, DGEI, *Fundamentos para la modernización de la educación indígena*, pp. 15-16.

pensamiento, un concepto de ciencia, una concepción de aprendizaje, una idea de hombre, de sociedad y de historia; asimismo, a través de la normatividad define valores, regula y legitima conductas. La organización escolar a través de sus mecanismos de selección, promoción, de su distribución del tiempo y del espacio, de sus formas de vinculación con la comunidad, etc., apuntala la función del currículum y de la normatividad. En última instancia, puede decirse que la escuela propicia, promueve y legitima un lugar del sujeto dentro de la sociedad, incidiendo a través de sus mecanismos en sus intereses, sus expectativas, sus valores, sus actitudes y, en consecuencia, en su actuar presente y futuro. La escuela ejerce, así, un papel importante en la integración social del sujeto.³⁶

Esto ocurre también con la educación indígena que en nombre de la identidad nacional nunca deja de "insistir en la integración" como presupuesto de su existencia. Pero la escuela al efectuar agrupaciones de alumnos pretende uniformar y piensa en un alumno promedio que en la realidad no existe.

En el caso del diseño de un currículo para la enseñanza del español en el medio indígena pareciera que es un accidente la pertenencia del alumno a un grupo étnico. Esto es así por las valoraciones y relaciones que el lenguaje implica.

La lección citada a continuación acerca de lo que un libro de orientación del docente para la enseñanza del Español a niños del medio indígena es apenas una muestra de lo que el maestro debe transmitir como mensaje a sus alumnos.

"Somos/ tenemos"

Lean todos en voz alta con su maestro

Somos niños.	Tenemos derecho a un nombre. Tenemos derecho a una familia.
Somos indígenas.	Tenemos derecho al idioma de nuestra familia.
Somos mexicanos	Tenemos derecho a un país. Tenemos derecho al idioma de mi país.
Somos niños indígenas Mexicanos	Tenemos derecho a un nombre, a una Familia, a dos idiomas, a un país. ³⁷

³⁶ *Ibid.*, pág. 16

³⁷ SEP, *La enseñanza del español a niños hablantes de lenguas indígenas*, nivel superior, parte 1, p. 16.

En una sencilla lección queda implícita una valoración de los derechos fundamentales del niño indígena: tener un nombre, una familia, dos idiomas y con ello tendrá un país. ¿Todos los mexicanos requerimos dos idiomas para tener un país?

En el sistema escolar los niños indígenas son inducidos a pensar y a entender en Español por que es el lenguaje de la mayoría de los que "somos mexicanos", es incluso una condición que se acompaña de tener un nombre y una familia para poder ser parte de este país y se olvida decir también llanamente que el español es el lenguaje dominante. Por tanto, sin dominar los dos idiomas no se puede pasar a otro plano de aceptabilidad.

Los manuales que utiliza el maestro bilingüe que dirige la enseñanza del español a niños hablantes de lenguas indígenas reconocen la dificultad de transitar de una lengua materna a una segunda lengua, pero también asumen lo que los programas escolares establecen. Al profesor se le encarga que conduzca el aprendizaje del Español por medio de "juegos de ordenes" en donde se le hacen indicaciones como las siguientes:

Profesor:

Evite recurrir a la lengua materna, al hacerlo usted limita la necesidad de comprender en una segunda lengua. Emplee gestos y movimientos para hacerse entender y sobre todo, hable en español³⁸

Imaginar el conflicto que supone aprender una segunda lengua es remontamos al proceso que todo individuo enfrenta para hablar su lengua materna (de 18 a 28 meses de edad). De los balbuceos al encuentro de un significado de lo que decimos y entendemos hay un proceso de socialización que permite asimilar inicialmente nuestra pertenencia a un grupo y por tanto a una cultura.

Como ha sido referido anteriormente, la educación primaria indígena constituye una modalidad o subprograma que opera bajo la responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública. Tiene el carácter de obligatoria para todos los niños de 6 a 14 años de edad y al igual que la primaria federal que se imparte al resto de la población, la educación primaria indígena incluye las siguientes asignaturas: Español, Matemáticas, Conocimiento del medio, Historia, Civismo y Educación física. El énfasis mayor sin embargo ha sido puesto a partir de tercer grado en el lenguaje y en gran parte es una evidencia de que no existe un intercambio pluricultural entre lo étnico y el resto de la población sino una simple y llana subordinación.

En México los planes y programas de estudio para la educación primaria indígena se articulan con el currículo escolar nacional para este nivel educativo. Su carácter expresado en los propósitos, contenidos, métodos y organización escolar tienen en general un propósito integrador de la diversidad social, pero terminan desintegrándola.

³⁸ Berrucos María, Paz, et al. *La enseñanza del español a niños hablantes de lenguas indígenas*, Manual del Maestro, nivel intermedio, p. 9.

Las líneas de política escolar así como la orientación de las prácticas pedagógicas no son diferentes a lo que se establece para el conjunto de las escuelas primarias federales. Se presupone que la diferencia estará dada por la aplicación de los materiales educativos y no por su planeación y programación.

Los ejes articuladores de la educación primaria a nivel nacional son las asignaturas de Español y Matemáticas que se definen como lenguajes fundamentales para la apropiación y adquisición de las habilidades básicas y del contenido de las demás asignaturas.

Tanto en los dos primeros grados de primaria como en los de tercero a sexto grado la máxima prioridad se le asigna a la asignatura de Español.

Son propósitos centrales que los alumnos con el aprendizaje de esta asignatura:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos que tienen naturaleza y propósitos distintos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a utilizar estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Conozcan las reglas y normas del uso de la lengua y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla, y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.³⁹

En particular, en tercer grado que es cuando se inicia para la educación primaria indígena el aprendizaje formal del español uno de los propósitos es que el maestro utilice el español y la lengua indígena. En gran parte la idea es sin embargo que el español sea el vínculo fundamental para organizar el aprendizaje. Tal vez un elemento del fracaso escolar en las regiones étnicas venga de esta concepción.

La organización del programa de estudios para la enseñanza de la asignatura de español en el medio indígena se desarrolla de la manera siguiente:

³⁹ SEP, *Educación Básica Primaria. Plan y programas de estudio*, p. 15.

En el primer ciclo la adquisición de habilidades comunicativas se realiza en la lengua del niño y se incorpora el español como segunda lengua. Posteriormente hay un desarrollo de otros 2 ciclos, el intermedio y superior en que se desarrolla esta enseñanza que comprende actividades de expresión corporal, desarrollo cognoscitivo y actividades comunicativas.

Dentro del ámbito del proceso enseñanza - aprendizaje en este tipo de escuelas hay varios elementos que es importante describir como elementos que *facilitan* o *dificultan* la apropiación del currículo como son: la tipología de escuelas, la infraestructura escolar, el perfil docente y el contexto socioeducativo de los alumnos.

2.2. Tipos de escuela

No todas las escuelas primarias indígenas tienen las mismas características y ello debe persuadir la formulación de políticas públicas que retomen esta diversidad. En el contexto de la educación en este medio se distinguen al menos 3 tipos de escuelas de educación primaria indígena:

- 1) **Escuelas primarias indígenas completas.** Son aquéllas en las que se imparten los 6 grados de la educación primaria, disponen de un maestro por grado así como de un Director. Regularmente este tipo de escuela se encuentra en las cabeceras municipales.
- 2) **Escuelas primarias indígenas incompletas.** El servicio en estas escuelas solo se otorga hasta el cuarto grado y se ubican en lugares pequeños de baja cantidad de población.
- 3) **Escuelas primarias indígenas unitarias.** Estas escuelas se ubican en las localidades más pequeñas y se caracterizan por que un solo maestro atiende todos los grados.

2.2.1. Infraestructura escolar

La habilitación de espacios adecuados para la educación indígena debe responder a una tipología a cargo del Programa de Construcción de Escuelas y edificios escolares CAPCE, sin embargo las encuestas efectuadas en el marco del estudio Evaluación de la Educación Primaria para estimar el nivel de aprendizaje de las escuelas en español y Matemáticas al inicio del ciclo escolar 96-97 permitió observar los siguientes aspectos de la infraestructura de las escuelas primarias indígenas.

CUADRO 1

Servicios públicos de que disponen las escuelas de educación indígena

SERVICIOS:	PORCENTAJE
no disponen de servicio de agua entubada.	63%
no cuentan con servicio de luz eléctrica.	56%
no cuentan con servicio de teléfono.	99%
no dispone de biblioteca.	87%
no disponen de talleres.	99%

CUADRO 2

Material didáctico disponible en las escuelas de Educación Indígena

MATERIAL DIDÁCTICO:	PORCENTAJE
Pizarrón	98%
Mapas de la República mexicana	76%
Esquemas e ilustraciones	38%
Medios audiovisuales	2%

2.2.2. Perfil docente

En promedio este mismo estudio revela que el 62% de los docentes que imparten el tercer grado son del sexo masculino y el 38% femenino. El 51% son menores de 35 años. El 34% tienen como nivel máximo de estudios el bachillerato, el 25% cursaron la normal básica de 3 años y un 21% obtuvieron una licenciatura en la UPN. Sólo la mitad de estos docentes entrevistados (278) opinaron que tuvieron una formación académica equilibrada, esto es igualmente teórica que práctica.

Otro aspecto significativo es el contexto sociocultural que enfrentan los alumnos. Como puede observarse en el siguiente cuadro, el menor capital cultural; referido por la escolaridad de los padres, el mayor hacinamiento así como los hogares más precarios y menos equipados son los de los alumnos provenientes de escuelas de educación indígena.

CUADRO 3

CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE LOS ALUMNOS SEGÚN ESTRATO

INDICADORES	ESTRATOS				
	EDUCACIÓN INDÍGENA	RURALES PÚBLICAS	URBANAS PÚBLICAS	URBANAS PRIVADAS	TOTAL
MADRES CON PRIMARIA INCOMPLETA	77.8	62.2	33.4	5.2	45.3
MADRES CON PRIMARIA COMPLETA	22.1	37.9	66.5	94.9	54.7
MADRES CON SECUNDARIA COMPLETA	4.8	11	35.4	84.1	28.2
PADRES CON PRIMARIA INCOMPLETA	71.2	58.8	29.6	4.5	41.7
PADRES CON PRIMARIA COMPLETA	28.8	41.3	70.5	95.5	58.3
PADRES CON SECUNDARIA COMPLETA	6.9	13.4	40.4	86.1	31.6
HOGARES CON 5 O MÁS HABITANTES	85	82.4	71.9	56.7	75.5
NÚMERO DE HABITACIONES DEL HOGAR PRECARIO (HOGAR CON SÓLO UNA HABITACIÓN)	38.2	24.6	16.4	1.5	20.2
NÚMERO DE HABITACIONES DEL HOGAR MEDIO (HOGAR QUE CUENTA CON 2 Ó TRES HABITACIONES)	53	61.1	59.6	41.2	57.8
NÚMERO DE HABITACIONES DEL HOGAR ADECUADO (HOGAR QUE CUENTA CON MÁS DE 4 HABITACIONES)	8.8	14.3	24.1	57.4	21.9
HACINAMIENTO (4 O MÁS PERSONAS EN LA HABITACIÓN DEL ALUMNO)	47.3	38	25.2	3.6	30.1
DISPOSICIÓN DE SERVICIOS NULA	51.1	27.4	6.5	1.3	18
DISPOSICIÓN DE SERVICIOS EQUIPAMIENTO MEDIO (CUENTAN CON AGUA, ELECTRICIDAD Y DRENAJE)	47.6	67.9	62.9	16.4	58.7
DISPOSICIÓN DE SERVICIOS ALTO EQUIPAMIENTO(CUENTAN CON AGUA, ELECTRICIDAD, DRENAJE Y TELÉFONO)	1.2	4.8	30.6	82.3	23.3
EQUIPAMIENTO DEL HOGAR BAJO (DISPONEN ÚNICAMENTE RADIO Y ESTUFA)	85.1	49.1	25.1	8.7	38.1
EQUIPAMIENTO DEL HOGAR MEDIO (DISPONEN REFRIGERADOR, ESTUFA, Y TV.)	10.6	23.4	21.4	7.5	19.7
EQUIPAMIENTO DEL HOGAR ALTO (DISPONEN DE RADIO, REFRIGERADOR, ESTUFA, TV., Y LAVADORA)	4.3	27.5	53.4	83.9	42.1
NÚMERO DE LIBROS QUE HAY EN EL HOGAR BAJO (DE 1 A 40 LIBROS)	84.5	84	72.6	31.6	74.2
NÚMERO DE LIBROS QUE HAY EN EL HOGAR MEDIO (DE 41 A 80 LIBROS)	11	10.7	16.1	24.6	14.5
NÚMERO DE LIBROS QUE HAY EN EL HOGAR ALTO (MÁS DE 80 LIBROS)	4.5	5.3	11.3	43.8	11.3
ACTIVIDAD ECONÓMICA DEL PADRE (SERVICIO PROFESIONAL)	6.5	7	15.7	50.6	14.7
ACTIVIDAD ECONÓMICA DEL PADRE (ARTESANÍA)	9.6	3.5	2.7	1	3.5
ACTIVIDAD ECONÓMICA DEL PADRE (AGROPECUARIO)	50	42.3	7.3	3.9	23
ACTIVIDAD ECONÓMICA DEL PADRE (OBRERO)	23.6	30.8	38.3	6.7	31.7
ACTIVIDAD ECONÓMICA DEL PADRE (COMERCIAL)	5.6	7.5	16.8	23.5	13.1
ACTIVIDAD ECONÓMICA DEL PADRE (SERVICIO PÚBLICO)	4.4	9	19.1	14.3	13.9
INGRESO FAMILIAR (MÁS DE 3 SALARIOS MÍNIMOS)	1.6	8.4	46.4	43.7	11

¿Son estas condiciones propicias para la obtención de resultados de logro escolar que sean comparables a los mínimos nacionales esperados?. En el siguiente capítulo hay una muestra de los resultados que se han obtenido en relación al rendimiento escolar en las habilidades de lectura en este tipo de escuelas.

CAPÍTULO 3

NIVELES DE LOGRO EN HABILIDADES DE LECTURA EN NIÑOS INDÍGENAS DE 3° DE PRIMARIA.

El propósito de este capítulo es analizar el significado social de los resultados de logro escolar en la habilidad de lectura en tercer grado de primaria partir de un estudio que la Secretaría de Educación Pública efectúa a nivel nacional.

3.1. Características del estudio efectuado por la Secretaría de Educación Pública

La ley General de Educación en sus artículos 28 y 30 establece las facultades de la Secretaría de Educación Pública para evaluar al Sistema Educativo Nacional, encomendándole reportar a los maestros, alumnos y a la sociedad en general el desarrollo y los avances de la educación en cada entidad federativa, con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Esa actividad la lleva a cabo específicamente la Dirección General de Evaluación que tiene entre sus objetivos obtener indicadores del funcionamiento del sistema escolar en su conjunto para contribuir al alcance de los objetivos establecidos por las leyes del país en materia educativa.

La Dirección General de Evaluación coordina y lleva a cabo estudios diversos que se orientan a conocer el grado en que el sistema logra alcanzar los propósitos establecidos en los programas educativos y en un estudio denominado Evaluación de la Educación Primaria (EVEP), persigue la obtención de los factores sociales y escolares que influyen en el nivel de logro de los alumnos. Esta información debe servir a la toma de decisiones por parte de las autoridades educativas, a los docentes y alumnos. Pero en gran parte y por su relevancia, queda como factura pendiente el ser puesta a disposición de la sociedad en general.

Del 13 al 20 de octubre al inicio del ciclo escolar 1998-1999, la Dirección General de Evaluación en colaboración con las áreas de evaluación en los estados efectuó la primera medición de estándares nacionales en Español y Matemáticas. El estudio contempló la participación de un promedio de 50, 000 alumnos de todas las entidades del país de cada uno de los grados de 2° a 6° de primaria pertenecientes a escuelas públicas del tipo Urbano, Rural, Educación Indígena, Cursos Comunitarios y de escuelas particulares.

El objetivo de este estudio fue el de estimar el nivel de logro de habilidades fundamentales en Español y Matemáticas que los alumnos deben poseer y mostrar a través de una prueba al término de un grado escolar.

Los instrumentos de prueba aplicados se pilotearon previamente con el propósito de estimar su validez y confiabilidad, la cual se efectuó con los análisis estadísticos clásicos como la correlación de los ítems con la prueba e indicadores de la dificultad y discriminación de cada reactivo. Debe mencionarse que otra característica de este estudio es establecer puntos de referencia a lo largo del tiempo para establecer si en el sistema escolar se producen avances, retrocesos o estancamientos en cuanto al logro educativo en las habilidades evaluadas.

Como parte del estudio se aplicaron también cuestionarios a alumnos, padres de familia, docentes, Directores, jefes de enseñanza y supervisores para obtener información sobre sus características y sus opiniones acerca del servicio escolar.

En cuanto al nivel de logro de habilidades en lectura en tercer grado, que es la variable de interés en este apartado, se estudió la adquisición de las habilidades mínimas al final de este en la asignatura de Español.

El concepto de Estándares Nacionales que parece hacer más referencia a las características de un proceso industrial, en el campo educativo y en específico para la evaluación de los sistemas escolares tienen tres usos de acuerdo con sus objetivos y significado que son:

1. **Estándares de Contenido (o estándares curriculares)** describen lo que los profesores debieran enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan. Un estándar de contenido debiera ser medible para que los estudiantes puedan demostrar su dominio de destrezas o conocimientos.
2. **Estándares de desempeño escolar** "...estos "describen que clase de desempeño representa un logro inadecuado, aceptable o sobresaliente. Los estándares de desempeño bien diseñados indican tanto la naturaleza de las evidencias (tales como un ensayo, una prueba matemática, un experimento científico, un proyecto, un examen, o una combinación de estos) requeridas para demostrar que los estudiantes han dominado el material estipulado por los estándares de contenido, como la calificación del desempeño del estudiante (es decir, una especie de sistema de calificaciones) y;
3. **Los estándares de oportunidad para aprender o transferencia escolar.** Estos definen la disponibilidad de programas, el personal, y otros recursos que las escuelas, distritos, y estados proporcionan para que los estudiantes puedan ser capaces de satisfacer estándares de contenido y de desempeño desafiantes. Los defensores de dichos estándares creen que no se debe esperar que los estudiantes logren estándares altos a menos que sus colegios cuenten con recursos adecuados⁴⁰."

No esta de más afirmar que existe una interacción entre los tres tipos de estándares, asimismo de que en México, los estándares de contenido para la educación primaria de alguna manera se expresan en los programas de estudio que tienen un carácter nacional y que definen a las habilidades de lectura y matemáticas como lenguajes fundamentales para la

⁴⁰ Ravitch Diane, *Estándares Nacionales en Educación*, (versión resumida), traducción al castellano de Veronica Knapp, p.4.

adquisición de aprendizajes futuros. Su alcance es algo que se halla en debate permanente y que se enfatiza cuando se registra la transición del nivel de habilidades y conocimientos entre el nivel básico de enseñanza y los niveles medio y superior. De hecho este estudio se halla en una fase en que ha medido los estándares de desempeño a partir de los contenidos reflejados en los programas de estudio.

En la actualidad ha cobrado fuerza el carácter competitivo de la educación entre los países y se discuten ampliamente por los gobiernos e investigadores su relación con los procesos de desarrollo social y económico. Asimismo se ha considerado que la evaluación educativa debe ser una herramienta estrechamente vinculada al funcionamiento de los programas, por lo que se le exige definir con claridad sus parámetros de comparación y de manera fundamental la formulación de juicios de valor para contribuir decisivamente a la definición de políticas escolares.

Establecer estándares de logro se basa en una corriente de estudios que busca crear la base de información necesaria para la integración de programas de intervención pública. No esta de más afirmar que en nuestro país la medición de estándares nacionales es algo que se lleva a cabo como primera experiencia y ha tenido que enfrentar un entorno político reacio a cuestionar el alcance real de metas; que por donde se vean pone en evidencia los resultados de la gestión del estado en el campo educativo y aclara su vinculación con un contexto socioeconómico empobrecido.

Estudios anteriores llevados a cabo por la Secretaría de Educación Pública han mostrado regularidades que en el ámbito social confirman la existencia de desigualdades en las oportunidades de aprendizaje brindadas a los alumnos y que cuestionan la búsqueda de calidad o de éxito escolar al margen de las necesidades de los grupos que muestran las mayores carencias sociales y que en este caso intenta analizar los resultados en lectura de alumnos provenientes de escuelas de educación indígena .

Para aclarar las características del estudio efectuado por la Secretaría de Educación Pública se muestra en el siguiente cuadro una síntesis de sus aspectos principales tales como la población participante, los aspectos evaluados, el diseño muestral empleado, las características de los instrumentos y las comparaciones que se propuso realizar el estudio.

CUADRO 4
DISEÑO DE EVALUACIÓN ESTÁNDARES NACIONALES, CICLO ESCOLAR 1998 - 1999

POBLACIÓN	DISEÑO MUESTRAL	INSTRUMENTOS	COMPARACIONES
<p>• Alumnos de escuelas primarias de 2o. a 6o. Grados</p> <p>• Alumnos de escuelas secundarias de 1er. a 3er. Grados</p> <p>• Docentes de los alumnos evaluados en escuelas primarias y en Telesecundarias.</p> <p>• Docentes de Español y Matemáticas de los alumnos evaluados en escuelas secundarias</p> <p>• Directores de las escuelas participantes</p> <p>• Padres de familia de los alumnos evaluados en 1o. de secundaria</p> <p>• Jefes de enseñanza y Supervisores de zona de las escuelas de estudio</p> <p>Ámbito geográfico: Estudio a nivel nacional con la participación de las 32 entidades federativas del país.</p>	<p>Tipo de muestreo: Primera etapa: Selección aleatoria de escuelas en los estratos. Segunda etapa: Selección de los alumnos.</p> <p>Métodos de selección: ASN Selección Aleatoria Simple de un número fijo de escuelas. AST. Selección Aleatoria Simple de escuelas hasta que se obtiene un número determinado de alumnos. PPT Selección con Probabilidad Proporcional al Tamaño de la escuela.</p> <p>Se efectuó una asignación de la muestra proporcional al tamaño de la población de alumnos dentro de cada escuela - estrato</p> <p>Dado el tamaño y para garantizar su representatividad a nivel nacional, para los estratos Urbano Público, Rural Público y Educación Indígena, se estableció cubrir una cuota mínima de 500 alumnos por cada estrato en cada entidad.</p> <p>Nivel de confianza: Las medias de habilidad se estimaron a nivel nacional con un intervalo de confianza del 95% y un error estándar de 11es.</p> <p>Definición de los estratos a que pertenecen las escuelas de la muestra en Educación Primaria: Escuelas Urbanas Públicas (UP): Son escuelas públicas ubicadas en localidades de más de 2500 habitantes. Escuelas Urbanas Privadas (UPV): Son escuelas particulares ubicadas en localidades de más de 2500 habitantes. Escuelas Rurales Públicas (RP): Son escuelas públicas ubicadas en localidades rurales de menos de 2500 habitantes. Escuelas de Educación Indígena (EI): Son escuelas públicas ubicadas en localidades de población indígena donde se imparte educación bilingüe bicultural. Cursos Comunitarios (CC): Son centros escolares administrados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)</p> <p>Para efectos de cálculo muestral, los tipos de escuela se dividieron en dos estratos: escuelas con población total menor de 200 alumnos y con población mayor de 200 alumnos.</p> <p>Definición de las modalidades a que pertenecen las escuelas de la muestra en Educación Secundaria: - Secundarias Generales - Secundarias Técnicas - Telesecundarias</p> <p>Fuentes de información: Secretaría de Educación Pública, <u>Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Inicio de Cursos 1997-1998.</u></p>	<p>Pruebas de Habilidades básicas de Lectura y Matemáticas:</p> <p>Para 2º Grado de Primaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura con 22 reactivos • Matemáticas con 33 reactivos <p>Para 3er. Grado de Primaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura con 15 reactivos • Matemáticas con 33 reactivos <p>Para 4º Grado de Primaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura con 17 reactivos • Matemáticas con 32 reactivos <p>Para 5º Grado de Primaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura con 17 reactivos • Matemáticas con 36 reactivos <p>Para 6º Grado de Primaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura con 18 reactivos • Matemáticas con 37 reactivos <p>Para 1er., 2º. y 3er. Grados de Secundaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura con 18 reactivos • Matemáticas con 37 reactivos <p>Cuestionarios para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alumnos con 43 preguntas • Padres de Familia con 36 preguntas • Docentes de Prim. con 54 preguntas • Docentes de Sec. con 44 preguntas • Instructores de CC. con 50 preguntas • Capacitador Tutor con 34 preguntas • Directores de Prim. con 15 preguntas • Directores de Primaria Indígena con 43 preguntas • Directores de Sec. con 47 preguntas • Supervisores con 59 preguntas • Jefes de enseñanza con 45 preguntas <p>Todas las entidades siguieron procedimientos estandarizados para la aplicación de los instrumentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar por estrato en Educación Primaria y por modalidad en Educación Secundaria los estándares de habilidades básicas de Lectura y Matemáticas que alcanzan los alumnos con la finalidad de retroalimentar las funciones normativa y compensatoria de los Sistemas Educativos Estatales y Nacional. • Estimar las diferencias significativas de habilidades básicas de Lectura y Matemáticas en los grados evaluados a nivel nacional entre los estratos Urbano Público, Urbano Privado, Rural Público, Cursos Comunitarios y Educación Indígena, y entre modalidades en el caso de la Educación Secundaria.

3.2. Los resultados de la prueba de lectura en tercer grado y su significado social.

3.2.1. Características del instrumento

La prueba de español que se aplicó a los alumnos que iniciaban el cuarto grado de primaria se conformó por 17 ítems. Cada ítem se orientó a medir las habilidades de los alumnos en aspectos como la comprensión lectora y las estrategias de exploración de textos.

Para mostrar su comprensión lectora el alumno requirió, en contacto con un texto, procesar la información para descubrir su significado explícito e implícito. En tanto que la exploración de textos se abocó a medir el conjunto de habilidades y conocimientos que debe desplegar un alumno para fijar sus expectativas y estrategias de respuesta de una manera determinada.

Un ejemplo de ambos tipos de reactivos se muestra a continuación:

EJEMPLO DE ÍTEM DE COMPRENSIÓN LECTORA

¿SABÍAS QUE...?

Cuando los conquistadores españoles llegaron a nuestro país, venía entre ellos un soldado que se estaba recuperando de viruela, una enfermedad muy contagiosa que los antiguos pobladores de México no conocían. Esta enfermedad ayudó a los españoles en su conquista porque desencadenó una tremenda epidemia entre los nativos. Muchísimos guerreros y jefes del ejército mexicas enfermaron y murieron de viruela. Entre sus principales víctimas estuvo el emperador Cuitláhuac, sucesor de Moctezuma. Desde entonces, y durante 400 años, la viruela causó la muerte de miles y miles de pobladores, no sólo en México sino en toda América.

La gente enfermaba de viruela cuando entraba en contacto directo con el virus que la produce. Sin embargo, los habitantes de América eran los que generalmente se enfermaban y morían mientras que los españoles se salvaban. Esto se debía a que sus organismos estaban mejor protegidos. Las personas se hacen resistentes contra algunas enfermedades cuando están expuestas habitualmente a los microorganismos que las causan. En Europa habían ocurrido varias epidemias de viruela por lo que Cortés y sus hombres, como la mayoría de los europeos de aquel tiempo, estuvieron expuestos a este virus durante su niñez y sus organismos produjeron anticuerpos, que son sustancias especializadas que atacan directamente al virus. En cambio los indígenas no contaban con esta protección porque en América nunca se había presentado esta enfermedad antes de la llegada de los españoles.

La viruela comenzaba con fiebre muy alta, (...)

9. ¿De qué se trata todo el texto?

- De cómo los conquistadores utilizaron intencionalmente a la viruela para vencer al ejército mexica.
- De cómo la Constitución de 1917 estableció que se disminuyeran los casos de viruela en nuestro país.
- De cómo los mexicas que habían tenido viruela mostraban muchas señales de sufrimiento que todos podían observar.
- De cómo y por qué atacó la viruela a la población mexicana, cómo era esta enfermedad y qué se ha hecho para prevenirla.

EJEMPLO DE ÍTEM DE EXPLORACIÓN DE TEXTOS

4.	¿En qué texto podrías encontrar la definición de la palabra cometa?
☒	D
☒	E
☒	F

D	E	F
<p>Morelia, Mich. 25 de abril de 1998.</p> <p>Profa. Enriqueta Díaz Directora de la Escuela Primaria "21 de marzo" Profa. Ana Hernández PRESENTE</p> <p>Distinguidas profesoras:</p> <p>Por medio de la presente nos dirigimos a ustedes para solicitar su apoyo. Nos interesa realizar una actividad para la asignatura de Ciencias Naturales.</p> <p>Como ustedes saben, en estos días se observará un cometa en nuestra localidad. Con el fin de apreciar mejor el fenómeno, les pedimos nos ayuden a conseguir un telescopio en préstamo.</p> <p>ATENTAMENTE</p> <p>Valentina Ríos. Representante de quinto grado. David Torres. Representante de sexto grado.</p> <p>c.c.p. Leticia Rodríguez. Maestra de quinto grado. c.c.p. Abelardo Reyes. Maestro de sexto grado.</p>	<p>Un fenómeno astronómico Será visible en nuestra localidad</p> <p><i>Javier Estrada México, D. F., 14 de abril -</i> Desde el viernes 15 de abril y hasta el 6 de julio, será posible observar en esta ciudad uno de los fenómenos astronómicos más atractivos. El cometa pasará cerca de la tierra en su trayectoria alrededor del sol. Según informaron los astrónomos Ernesto Benavides y Julieta Campos, del Centro Astronómico de la Ciudad de México de la Ciudad de México, el cometa se observará hacia el noroeste de esta ciudad entre las siete y nueve de la noche.</p>	<p>comentador, ra m. y f.. Persona que comenta. persona que comenta emisión de radio o de televisión.</p> <p>comentar v. Hacer un comentario. Interpretación oral o escrita de informaciones o de un comentarista. n. y f.</p> <p>comenzar v. Empezar, tener principio.</p> <p>comer v. Masticar, desmenuzar alimentos en la boca y pasarlos al estómago. Tomar la comida.</p> <p>comercial adj. Relativo al comercio y a los comerciantes, mercantil.</p> <p>comercializar v. Dar a los productos las condiciones requeridas para efectuar su venta.</p> <p>comerciante adj. Que comercia. Hombre que se dedica al comercio Compra y cambio de productos naturales e industriales. Conjunto de comerciantes Establecimiento comercial, conjunto de éstos.</p> <p>comestible adj. Que se puede comer.</p> <p>cometa m. Astro formado por un núcleo sólido y atmósfera y luminosa que se llama cola o cabellera. Juguete hecho con un arrión de madera revestido de papel o tela.</p> <p>cometer v. Incurrir en culpas, delitos, etc.</p> <p>cometido m. Encargo misión. Deber.</p> <p>comazón f. Placazón. Fig. Intranquilidad.</p> <p>comio o oómio m. Tebeo, historieta.</p> <p>comisial adj. Relativo a comicios.</p> <p>Comicidad f. Carácter de cómico.</p> <p>comicio m. Asamblea del senado romano para tratar los asuntos públicos.</p> <p>cómico, ca adj. Relato comedia: actor cómico, gracioso. m. y f. A</p> <p>comida f. Alimento toma a ciertas horas y tres comidas al día efecto de comer.</p>

Los instrumentos diseñados por expertos de la Dirección General de Evaluación y consultores especialistas en la asignatura de español, enfocaron sus esfuerzos a medir las competencias que los alumnos deben desplegar en situaciones cotidianas como saber donde encontrar información determinada y de que manera sintetizar el significado de un texto. Estas habilidades que deben ser enseñadas por la escuela tienen un carácter permanente en aprendizajes futuros y en ello radica en gran parte su importancia.

3.2.2. Proceso de calificación de las pruebas.

Para disponer de resultados, las pruebas de cada alumno fueron leídas a través de un proceso electrónico llevado a cabo en el Departamento de Computo de la Dirección General de Evaluación. Con los datos se integró una base que incluyó variables como la entidad federativa, el estrato o tipo de escuela del alumno, un folio o clave del alumno, la Clave del Centro de Trabajo correspondiente a cada escuela y la calificación del alumno.

Con base en cada media de los alumnos se calificó su pertenencia a niveles de logro específicos, estimados a partir de un rango de su calificación obtenida. Posteriormente cada media individual del alumno se agregó por escuela, lo que en si mismo permitió obtener un valor o media de escuela. A su vez se estimaron por un proceso similar las medias de cada estrato, cada estado y en total del país que en su caso fueron ponderados.

Debe aclararse que para obtener estimaciones sobre el logro escolar de los alumnos, las pruebas se calificaron utilizando el programa computacional denominado RASCAL, el cual funciona utilizando los supuestos de Rasch para la estimación de la habilidad real de los sujetos. Su utilización intenta superar la forma tradicional con que se califican las pruebas en términos de error y acierto.

Debe referirse que la Teoría de Respuesta a los Ítems estima que la resolución de un test viene dado por tres factores básicos: a) la dificultad de un ítem, b) el azar y c) la habilidad real del sujeto. El modelo de Rasch supone que si se controla la dificultad de un ítem se obtiene la probabilidad y por tanto la habilidad real de que un sujeto resuelva un ítem. Este tipo de modelo se utiliza ampliamente en países con gran tradición en la administración de pruebas como los Estados Unidos con la intención de construir escalas invariantes, esto es que pueden ser utilizadas para estimar en el tiempo; logros, avances o retrocesos de los sistemas escolares.

En este sentido la calificación del alumno no viene dado por el número de aciertos, sino por su habilidad para resolver aquéllos ítems que tienen una mayor dificultad o peso en la prueba. Los puntajes que se analizan en este apartado fueron obtenidos por la Dirección General de Evaluación de esta manera.

Asimismo la estimación de los resultados de la prueba de lectura se hizo a partir de tres niveles de eficiencia en la prueba que permiten reportar el logro alcanzado por los alumnos, es decir lo que pueden realizar al alcanzar un determinado nivel y que resulta de gran importancia para las autoridades educativas, así como para los maestros que pueden con

esta información saber tanto lo que logran sus alumnos como lo que se halla pendiente de estimular en el aula. También es una información que más adelante deberán saber los padres de familia para saber lo que sus hijos están alcanzando o dejando pendiente de aprender en su paso por la escuela. La descripción de cada nivel de logro establecido para la prueba es el siguiente:

- ✓ NIVEL III (puntaje de 54.60 o más). Este corresponde al nivel más alto de logro y estar aquí significa que los alumnos prácticamente logran el estándar en cuanto a sus competencias de lectura (se encuentran por encima de la media de la prueba más una desviación estándar) y supone que son capaces de construir ideas a partir de información implícita en un párrafo de un texto, relacionar el significado de una palabra con otra que la sustituye en una oración contigua e integrar las ideas principales del texto en un todo coherente.

- ✓ NIVEL II (rango de puntaje de 43.96 a 55.68). Este es el nivel medio de logro y es el rango que alcanzo la mayoría de la población. Son alumnos que están cerca de lograr el estándar pero aún no lo alcanzan (se encuentran en la media de la prueba más o menos una desviación estándar), debido a que no cumplen con el perfil de desempeño exigido por la prueba.

- ✓ NIVEL I (puntaje inferior a 43.96). Este es de hecho el nivel más bajo de logro en lectura e implica apenas un dominio inicial de la habilidad en aspectos de exploración de textos y comprensión de lectura. En un sentido cuantitativo alcanzan un puntaje inferior a 43.95 y se encuentran por debajo de la media de la prueba a menos una desviación estándar.

3.2.3. Análisis propuesto

El cuadro siguiente concentra las entidades y el número de alumnos y escuelas de las que se dispone de información para el análisis, incluyendo tipos de escuela, en las que únicamente se prescinde de la información correspondiente a Cursos Comunitarios⁴¹ por no ser una modalidad totalmente escolarizada y por tanto no comparte situaciones de funcionalidad similares al resto de las escuelas; tales como la disposición de maestro ni la existencia de grados escolares.

⁴¹ Los cursos comunitarios son una modalidad educativa administrada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), orientada a llevar educación a localidades de menos de 500 habitantes, para lo cual habilita a egresados de secundaria a quienes les ofrece una beca para poder continuar sus estudios a cambio de impartir una educación primaria de tipo comunitaria, aparte de otras características pedagógicas la primaria se imparte en tres ciclos en lugar de los grados tradicionales para la promoción de los alumnos.

CUADRO 5

MUESTRA DE ALUMNOS Y ESCUELAS EVALUADOS EN 14 ENTIDADES

ENTIDAD	INDÍGENA		URBANA		RURAL		PRIVADA		TOTAL	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
MUESTRA	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
Campeche	275	45	730	30	656	50	87	4	1748	129
Chiapas	290	28	499	20	454	30	97	4	1340	82
Durango	333	48	507	21	439	59	75	3	1354	131
Guerrero	156	11	488	29	683	41	82	4	1409	85
Hidalgo	176	18	505	20	480	30	115	5	1276	73
Jalisco	445	49	792	34	413	46	103	6	1753	135
Michoacán	452	23	578	24	411	37	94	4	1535	88
Oaxaca	628	37	518	22	768	47	66	4	1980	110
Puebla	412	30	478	19	399	27	118	6	1407	82
S. L. Potosí	493	49	472	21	486	43	88	4	1539	117
Tabasco	461	37	464	19	606	39	85	4	1616	99
Veracruz	934	70	2299	104	2317	185	84	4	5634	363
Yucatán	477	48	841	36	451	31	78	4	1847	119
TOTAL	5532	493	9171	399	8563	665	1172	56	24438	1613
MEDIA EN LECTURA AL 95% (I.C)	43.2	42.5	48.3	47.9	46.3	45.8	52.4	52.9	46.9	46.5

(1) ALUMNOS
(2) ESCUELAS

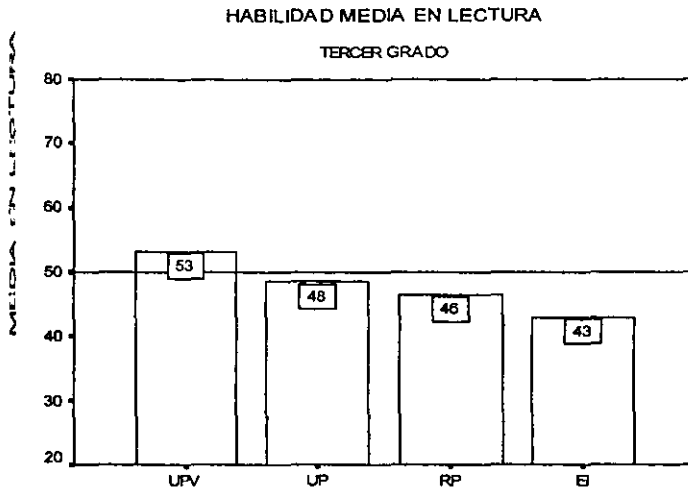
Como puede observarse, los datos de la muestra reflejan tamaños desiguales debido a la representatividad que por tamaño tiene cada tipo de escuela y que es usual que así sea cuando se utilizan diseños proporcionales al tamaño de los estratos.

Por otra parte la información del cuadro anterior permite disponer de resultados por alumno y escuela que se resumen en una media global de 46.9 y 46.5 por alumno y escuela respectivamente, la cual se halla expresada sobre una escala hipotética que va de 20 a 80 con una media de 50 y una desviación típica de 10 y que permite apreciar de inicio que los alumnos de Educación Indígena son los que obtienen la media de rendimiento en lectura más bajo tanto por cada alumno como por escuela. Si se les compara con las otras modalidades destaca que las escuelas privadas obtienen las medias en lectura más altas, seguida por las escuelas urbanas públicas y aunque las rurales no alcanzan a ubicarse por encima de la media global de la población si superan a las escuelas de educación indígena. Esto es muy representativo de que no se comparten oportunidades iguales de aprender.

Un análisis de varianza basada en una prueba Anova de un factor⁴² nos muestra que las diferencias que se aprecian entre los diferentes estratos o tipos de escuela son estadísticamente significativas, esto es que hay una baja probabilidad (menor al .05) de que las diferencias se hallan debido a errores en la estimación de la muestra y por tanto pueden considerarse como reales. La gráfica y el análisis efectuado a nivel de escuelas aparece a continuación.

⁴² El procedimiento ANOVA de un factor genera un análisis de varianza de un factor para una variable dependiente cuantitativa por una variable de un solo factor (independiente). El análisis de varianza se utiliza para contrastar en la hipótesis de que varias medias son iguales. Esta técnica es una extensión de la prueba t para dos muestras.

GRÁFICA 1



Las diferencias de rendimiento son estadísticamente significativas a un nivel del .05 y fueron estimadas con base en una prueba que se basó en los siguientes supuestos:

Variable dependiente:	La habilidad media en lectura por escuela.
Variable independiente:	el tipo de escuela.
Hipótesis nula:	las medias de los grupos en lectura son iguales.
Hipótesis alternativa:	las medias de los grupos en lectura son diferentes.

Los resultados que aparecen a continuación muestran las diferencias entre cada par de medias y permiten apreciar diferencias de hasta 10 puntos entre escuelas privadas e indígenas. Aún cuando se muestran cercanas, las diferencias de logro entre escuelas rurales e indígenas son estadísticamente significativas.

CUADRO 6

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: MEDIA EN LECTURA DE TERCER GRADO

Tamhane

(I) TIPO DE ESCUELA	(J) TIPO DE ESCUELA	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
PRIVADA	URBANA PÚBLICA	4.6942*	1.117	.000	1.9781	7.4102
	RURAL	6.7114*	1.089	.000	4.0067	9.4162
	INDÍGENA	10.2116*	1.104	.000	7.5009	12.9224
URBANA PÚBLICA	PRIVADA	-4.6942*	1.117	.000	-7.4102	-1.9781
	RURAL	2.0173*	.496	.000	.7521	3.2824
	INDÍGENA	5.5175*	.527	.000	4.2383	6.7966
RURAL	PRIVADA	-6.7114*	1.089	.000	-9.4162	-4.0067
	URBANA PÚBLICA	-2.0173*	.496	.000	-3.2824	-.7521
	INDÍGENA	3.5002*	.465	.000	2.2474	4.7530
INDÍGENA	PRIVADA	-10.2116*	1.104	.000	-12.9224	-7.5009
	URBANA PÚBLICA	-5.5175*	.527	.000	-6.7966	-4.2383
	RURAL	-3.5002*	.465	.000	-4.7530	-2.2474

*. La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

Dado que frecuentemente, las medias ocultan importantes diferencias en los resultados otras preguntas que pueden resolverse de acuerdo con las características del tipo de procedimientos seguidos son:

- ¿Qué porcentaje de alumnos de escuelas de educación indígena logran alcanzar los estándares de Lectura propuestos en tercer grado?
- ¿Qué porcentaje se queda en el nivel más bajo de logro?
- ¿Qué significan estos resultados en cuanto a la calidad de su aprendizaje?

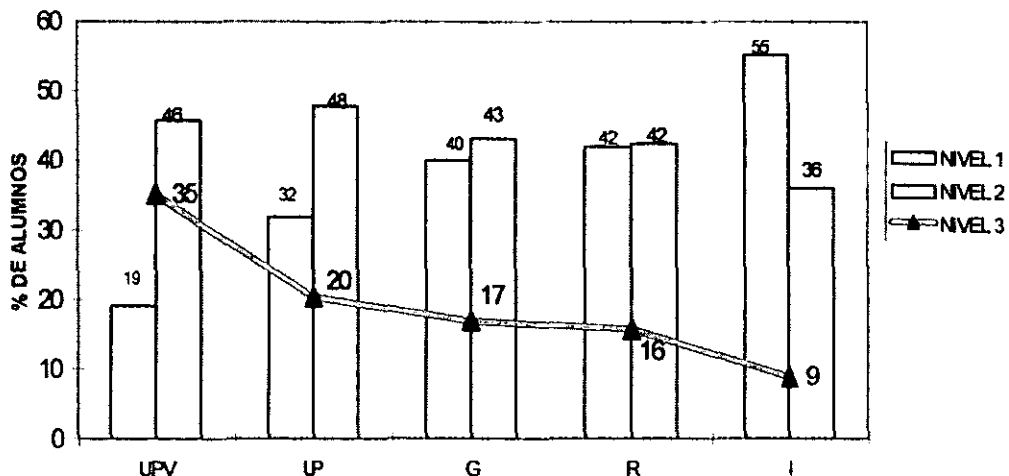
El siguiente gráfico permite empezar a contestar estas interrogantes.

Como puede observarse en la gráfica 2, más de un tercio de los alumnos de escuelas privadas (35%), logra alcanzar el estándar establecido en lectura, seguido por un 20% de alumnos procedentes de escuelas urbanas públicas, 16% de escuelas rurales y solo el 9% de alumnos de escuelas de Educación Indígena, todo ello ante apenas un 17% de la población global de alumnos que logra el nivel de habilidades que debió adquirir en tercer grado de primaria.

De la misma manera, el gráfico permite apreciar en sentido inverso que más de la mitad de los alumnos procedentes del medio indígena (56%), se queda en el nivel inferior de logro establecido contra el 42% de alumnos de escuelas rurales, 32% de escuelas urbanas y solo 19% de los alumnos procedentes de escuelas privadas. El porcentaje global de quienes se quedan en el nivel más bajo en las habilidades de lectura es del 40%.

A nivel general tampoco debe dejar de señalarse que la mayoría de alumnos de todos los tipos de escuela se queda en el nivel intermedio de lo que debe lograr en las aulas y eso por si mismo es una nota preocupante para el sistema escolar. Aunque alguien podría argumentar que estos resultados son evidentes ante un contraste con los niveles mínimos que las distintas poblaciones escolares deben alcanzar desde una escuela pensada para un alumno promedio, el caso admite otras consideraciones.

GRÁFICA 2
PORCENTAJE DE ALUMNOS POR NIVEL DE HABILIDAD EN LECTURA SEGÚN TIPO DE ESCUELA



Las siglas UPV aluden a las escuelas Urbanas Privadas, , UP a las Urbanas Públicas, G al rendimiento global de todos los tipos de escuela, R a escuelas Rurales e I a escuelas de Educación indígena.

El problema salta a la vista si se considera que desde estos niveles iniciales de educación primaria ya la lectura significa una desventaja para los niños hablantes de lengua indígena y esto habrá de traducirse posteriormente en un desaliento más para no terminar los estudios de primaria o habrá de incidir en la reprobación.

Pero además si el lenguaje escolar presupone la construcción de un vínculo social entre los grupos indígenas y el resto de la población, es importante enfrentar desde ahora las desigualdades que se desarrollan a partir de estas deficiencias.

Algunas referencias para entender las causas del pobre desempeño en el logro de habilidades en Español en los grupos escolares indígenas son explicadas por Rainer, quien al desarrollar una investigación de corte etnográfico en el valle del Mezquital en Hidalgo, apunta que los problemas de interacción entre el lenguaje y las estrategias educativas oficiales se inscriben en el marco de un problema estructural que presenta las siguientes características:

- "1. El tipo de currículo aplicado lleva a resultados poco satisfactorios en cuanto el rendimiento en las materias escolares y la proficiencia (sinónimo de aprovechamiento) en la adquisición del español como L2 (segunda lengua), tanto oral como de la lecto-escritura; reproduce al mismo tiempo la asimetría diglósica y fomenta los procesos de desplazamiento de la lengua indígena.
- 2. Por lo menos en los primeros años se produce una contradicción entre los objetivos oficiales- la adquisición de la lecto-escritura en español- y los objetivos necesarios, la adquisición del español oral como L2, lo que conduce a una discrepancia sistemática entre el currículo oficial y el currículo de facto.
- 3. No hay ningún lugar curricular específico, ni para la lengua ni cultura indígenas; el *hñähñú* (tomarlo como un ejemplo) se usa en una función subordinada como lengua de instrucción mientras sea necesario, en muchos casos hasta el final de la primaria.
- 4. En el microcosmos de la escuela se produce, por tanto, la tendencia principal del conflicto lingüístico: la enseñanza comienza con el uso intensivo, a veces casi exclusivo de la lengua indígena como lengua de instrucción; pasa por una alternancia entre las lenguas, donde la lengua indígena siempre juega un papel subordinado, y se dirige hacia un uso cada vez más dominante del español en los últimos años de primaria
- 5. Como el currículo no prevé recursos didácticos apropiados ni un espacio para un programa bilingüe, le confiere a los maestros el desafío pedagógico, lingüístico y cultural de adaptar métodos y materiales a la situación de bilingüismo, lo que acrecienta la importancia y el papel de los maestros indígenas como intermediarios culturales¹:

¹ Enrique Rainer Hamel, *Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena*, pp. 119-120

Con base en los resultados de logro en las habilidades de lectura y la explicación anterior debe señalarse que la política del lenguaje surge como una más de las dificultades que supone integrar a los grupos indígenas a partir de su castellanización y que les va creando un proceso de desplazamiento de sus oportunidades de aprender en su propia lengua los conocimientos generados socialmente.

Las condiciones socioeconómicas de los grupos indígenas y sus consecuencias generan escasas posibilidades de negociación de políticas escolares adecuadas a su contexto, por lo que persiste un modelo educativo que hasta ahora no ha sido capaz de hacer factible una atención equitativa que tome en cuenta sus propuestas.

Paradójicamente la distribución del gasto destinado a la educación de acuerdo con la modalidad del servicio, es más alto para la Primaria Indígena que para otras modalidades en primaria. Sin embargo los logros obtenidos indican que no existe una relación lineal entre más recursos y logro educativo, pues estos deben acompañarse de una consideración de las condiciones que subsisten en el campo de la acción educativa acompañadas de una transformación cualitativa de la forma en que se desarrollan los procesos escolares.

Como ejemplo de lo anterior debe mencionarse la existencia de factores que reflejan una distribución desigual de los bienes escolares y que nos permite advertir serias contradicciones entre la oferta y la demanda escolar como elementos que interactúan combinándose con esta política del lenguaje y que no han sido consideradas suficientemente por el sistema escolar.

Información de contexto en aspectos claves, ha permitido ubicar que 31% de los niños del medio indígena no tienen antecedentes de educación preescolar, (nivel en el que se estimulan habilidades importantes para el aprendizaje de la lengua) , 31% de las madres de estos alumnos no tienen estudios y 34% tienen primaria incompleta; lo que reduce considerablemente sus oportunidades de aprendizaje por la existencia de un ambiente poco estimulante para un adecuado desempeño escolar².

Este panorama crítico se completa con la existencia de una infraestructura escolar precaria y una planta docente aún pendiente de una experiencia mayor y un perfil académico más alto.

Finalmente a este conjunto de explicaciones iniciales sobre el encuentro de disonancias entre enseñar y aprender una lengua, basada en supuestos de desigualdad y subordinación, es apenas un elemento más del conflicto entre identidad y etnia aun no resueltas en nuestro país:

"Para comprender el efecto decisivo que el Estado-nación tuvo en la creación de una nueva memoria histórica conviene recordar que la 'homogeneización de la sociedad se realiza sobre todo en el nivel cultural. Para construir a la nueva nación se unifica la lengua en primer lugar y en seguida el sistema educativo. Luego se uniforma el país bajo un único sistema económico, administrativo y jurídico. Y en el caso de que en el

² Cfr. SEP,DGE, Programa para Abatir el rezago educativo, Componente 11, Evaluación del Aprendizaje, Informe de Resultados. Tercer y cuarto levantamiento de datos. México, 1995.

mismo territorio convivan varias culturas y naciones, la cultura de la nación hegemónica sustituye a la multiplicidad de culturas nacionales. Como dice Gellner: "el nacionalismo es esencialmente la imposición de una cultura desarrollada a una sociedad en que hasta entonces la mayoría y en algunas casos la totalidad de la población, se había regido por culturas primarias"³.

³ Florescano Enrique; "Etnia vs. Nación", Revista Nexos, no. 258, pág. 61, México, 1999.

CONCLUSIONES

De acuerdo con las notas expuestas anteriormente, se pueden concluir entre otros los siguientes aspectos:

1. A pesar de los esfuerzos institucionales por alcanzar una expansión en la cobertura escolar sobre todo en los niveles básicos de la enseñanza, los grupos indígenas del país resienten los mayores problemas derivados de la desigualdad educativa. Uno de ellos se relaciona con la administración homogénea de políticas que multiplican el problema de la inequidad, al no atender con mayores y mejores recursos a los grupos menos favorecidos.
2. Como se describió, el proyecto educativo emanado de la Revolución Mexicana derivó en la conformación de instituciones sociales que se abocaron al alcance de un proyecto integrador basado en la franca y directa castellanización de los grupos étnicos. Es hasta avanzado el siglo XX que el indigenismo se impone como discurso público y suscita que la educación indígena en su nivel básico se oriente por un enfoque bilingüe que de acuerdo con los procesos y resultados que se observan actualmente, aún enfrenta retos y discusiones.
3. Entre sus objetivos, fines y principios, la política educativa hacia los grupos étnicos ha tenido como una de sus tareas principales colaborar en la integración de una Nación que se caracteriza por la diversidad de los grupos que la integran y ello se ha dado como un proceso de subordinación a modelos de desarrollo que siempre han tenido como efecto la adopción de patrones culturales que limitan los derechos de las minorías. La integración a cargo de las instituciones escolares se ha efectuado por medio de la enseñanza del Español, la alfabetización y la impartición de la educación primaria. La escuela se ha convertido así en la institución que se inserta en las comunidades para organizarlas socialmente alrededor de sus tiempos, procedimientos, actores, objetivos y saberes; articulados para reproducir a una sociedad desigual.
4. Los saldos de las políticas adoptadas se manifiestan en el ámbito general en el rezago educativo que enfrentan los pueblos indígenas en indicadores como alfabetización, niveles de escolaridad, eficiencia terminal e infraestructura escolar precaria y estos se correlacionan negativamente con problemas de deserción y fracaso escolar entre otros. De manera particular, en este trabajo se ha mostrado que los resultados que alcanzan los niños indígenas en sus habilidades de lectura, son los más bajos que se observan en el país si se les compara con otros grupos de alumnos de escuelas de población urbana y rural, lo que suscita así procesos de diferenciación social
5. Las deficiencias en la calidad de los aprendizajes radican en gran parte en la ejecución de prácticas educativas institucionales que se han empeñado en administrar hacia estos grupos una política del lenguaje, antes que la construcción de oportunidades de aprendizaje distribuidas en una oferta escolar en la que los grupos étnicos deberán de intervenir más

decisivamente para la formulación del perfil de la educación que sus necesidades demandan.

6. Debido a sus contradicciones, el currículo que se ha aplicado no ha obtenido los resultados esperados. Ello se debe a que la lengua y la cultura indígenas figuran como funciones subordinadas y a que los recursos didácticos que se han desplegado son regularmente insuficientes y descansan sobre la importancia que se le confiere al maestro como intermediario cultural.
7. No obstante que se ha pasado de una franca castellanización al diseño de una educación bilingüe bicultural, en el modelo educativo que se aplica subyace un enfoque de asimilación y de incorporación a un conjunto de contenidos de enseñanza, establecidos para legitimar un modelo de individuo y de sociedad en el que los grupos indígenas solo tienen como alternativa integrarse.
8. El subrendimiento en la adquisición de las habilidades de lectura en niños indígenas que cursan el tercer grado de primaria en escuelas oficiales, se relaciona con un contexto socioeconómico particularmente desfavorable pero también con una política educativa del Estado que ha centrado sus fines en la integración a un proyecto de Nación, que históricamente ha excluido a los grupos étnicos del país en un sentido social y político.
9. Las consecuencias de un pobre desempeño en las habilidades de lectura tienen efectos en un futuro desempeño escolar y se traduce en desventajas para la vida social y productiva de cualquier individuo, en particular para los grupos étnicos.
10. Se reconoce la existencia de una sociedad pluricultural pero hasta hoy no se cuenta con un Estado con representación indígena, capaz de ejercer políticas públicas favorables a estos grupos. Hasta ahora se decide por ellos de manera vertical, en nombre de un indigenismo que al menos por las condiciones socioeconómicas en que subsisten resulta cuestionable.
11. En particular el esfuerzo del Estado por ofrecerles educación primaria tiene un carácter centralista que cancela toda posibilidad de que las etnias incidan en su propia educación, participando con sus propuestas o alternativas. Esto incide en que las comunidades indígenas reciben el servicio escolar en condiciones inadecuadas: en particular tienen las escuelas con el más pobre equipamiento y maestros con preparación insuficiente ante un contexto socioeconómico de los alumnos evidentemente desfavorable.
12. Los resultados de evaluación educativa de que dispone el Estado son muy importantes para la investigación de los factores asociados a los problemas de fracaso escolar y del impacto que tienen determinadas políticas educativas.

La marginación social de los pueblos indígenas existe como también el menosprecio de sus raíces históricas y culturales. No extraña por tanto que en la hora actual se discute una reforma

para los pueblos indígenas en los que exigen valer derechos sociales que el Estado mexicano les ha negado.

Para las instituciones educativas la dispersión de la población indígena y las características propias de lengua y cultura de estas comunidades ha representado un reto que ha requerido la instrumentación estatal de acciones educativas específicas a través de un tipo particular de servicio escolar entre las cuales figura la educación primaria indígena, sin embargo esto no ha significado que halla podido alcanzar los propósitos de equilibrar las necesidades de estos grupos con los recursos estatales desplegados.

Aunque no parece existir un trabajo que sustente en forma suficiente las razones de enseñar el Español desde espacios escolares institucionales en lugar de realizarse en el marco de la organización familiar, que es donde por definición se aprenden las lenguas, los programas vigentes de educación primaria prescriben que a partir del tercer grado el Español se utilice como medio de instrucción y los niños indígenas aprendan las habilidades de hablar, leer, escribir y comprender el Español como una segunda lengua, pero enfocada a ser la primera. Hasta ahora este enfoque no ha supuesto sino disonancias entre integración nacional y el respeto al derecho de los pueblos indígenas.

Asimismo, este conjunto de propósitos no ha estado exento de deficiencias y contradicciones sociales si se enmarcan en la diversidad étnica que subsiste en el país y se considera el derecho de los pueblos indígenas por resistirse a una lengua ajena a su cultura. Ya antropólogos e investigadores han señalado la insuficiencia que tienen los modelos escolares urbanos para la educación en contextos donde las situaciones culturales son ajenas a dichos modelos. También los sociólogos han enfatizado este aspecto al denunciar que la homogeneización por medio del lenguaje es una estrategia de dominio y que en sí supone para los indígenas enfrentarse a un conjunto de códigos que les dificultan su incorporación a una sociedad que de antemano les niega oportunidades al no formar parte de un intercambio cultural y social sino de asimilación y cuya muestra de efectos probables son los resultados escolares que alcanzan estos grupos que se subordinan a un curriculum que debe revisarse críticamente.

En la actualidad abundan los debates sobre la cuestión étnica en momentos en que los países enfrentan procesos de globalización que tienden a estandarizar los valores, la cultura, la economía y el conjunto de las relaciones sociales. Especialmente llaman la atención los mecanismos de resistencia cultural que han desarrollado para contraponer su cultura al imperio de la homogeneidad a que emplaza el desarrollo tecnológico.

Aún cuando el Estado se empeño en considerar a las comunidades indígenas como una reliquia del pasado, hoy los hechos las confirman como una realidad del presente. Este trabajo queda como reflexión y como un tema abierto la necesidad de que no solamente se reconozca la existencia de una sociedad plural, sino que se abra la posibilidad de que exista un Estado plural; configurado de tal manera que le de poder de decisión en sus asuntos a los cerca de diez millones de indígenas que habitan en este país.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

BIBLIOGRAFÍA.

- Bonfil Batalla, Guillermo, *México profundo. Una civilización profunda*, México, Grijalbo, 1989, 250 pp.
- Bourdieu, Pierre, *Lo que quiere decir hablar*, en *Sociología y cultura*, México, Grijalbo, 1984, 317 pp.
- Conafe, *Educación Comunitaria Rural. Una experiencia mexicana*, México, Conafe, 1996, 148 pp.
- De la Fuente, Julio; *Educación, Antropología y Desarrollo de la comunidad*, México, Conaculta, 5ª reimpresión, 1990, 315 pp.
- Eggleston, John, *Sociología del currículo escolar*, Argentina, Troquel, 1980, 195 pp.
- Larroyo Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, México, Pomua, 15a. edición, 1981, 595 pp.
- Llinás Alvarez, Edgar; *Revolución, educación y mexicanidad . La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*, México, UNAM, 1979, 277 p.
- Mondragón Carvajal Aidé, *Cronología de las políticas educativas (Trabajo escolar)*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1997 (mimeo).
- Nahmad Sittón, Salomón, *Indoamerica y Educación: ¿Etnocidio o etnodesarrollo?*, en *México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural*, México, Secretaría de Educación Pública, 1982.
- Paz Bernuecos, María, et al, *La enseñanza del español a niños hablantes de lenguas indígenas, Manual del Maestro, nivel intermedio*, México, Comisión Nacional de los libros de Texto Gratuitos, 2ª Edición, 1994, 84 pp.
- Paz Bernuecos, María, *La enseñanza del español a niños hablantes de lenguas indígenas, nivel superior parte 2*, México, Comisión Nacional de los libros de Texto Gratuitos, 1993, 157 pp.
- Paz Bernuecos, María, Murillo P. Graciela, *La enseñanza del español a niños hablantes de lenguas indígenas, nivel superior parte 1*, México, Comisión Nacional de los libros de Texto Gratuitos, 1994, 199 pp.
- Prawda, Juan, *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*, México, Grijalbo, 1987, 299 pp.
- Ravitch, Diane, *Estándares Nacionales en Educación*, (versión resumida), traducción al castellano de Verónica Knapp, México, 1996 (mimeo).
- Reiner Enrique Hamel, *Políticas del lenguaje estrategias culturales en la educación indígena*, en *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad, (memoria del seminario de*

Educación Indígena), México, Instituto de Educación Pública del Estado de Oaxaca, 1997, 363 pp.

Schmelkes, Silvia, *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, México, SEP, Biblioteca para la actualización del maestro, 1995, 134 pp.

Schmelkes, Silvia, *La desigualdad en la calidad de la educación primaria*, México, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Cuadernillos de Educación, No. 1, 1994, 40 pp.

SEP, DGE, Programa para Abatir el rezago educativo, componente 11, Evaluación del Aprendizaje, *Informe de Resultados. Tercer y cuarto levantamiento de datos*. México, 1995, 126 pp.

Stavenhagen, Rodolfo; *Las clases sociales en las sociedades agrarias*, México, Siglo XXI, 1970, 292 pp.

Vázquez de Knauth, Josefina et al, *La república restaurada y la educación. Un intento de victoria definitiva en La educación en la historia de México, Lecturas de Historia Mexicana*, No. 7, México, Colegio de México, 1995, 311pp.

Weber, Max; *Economía y sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México, 1981, 1237 pp.

HEMEROGRAFÍA.

Florescano Enrique; *Etnia vs. Nación*, Nexos, No. 258, pág. 61, México, 1999.

Moreno Toscano, Alejandra; *Alfabeto, pan y jabón*, en Revisión siglo XX, suplemento de La jornada, 24/06/99

Warman, Arturo; *Indios y naciones del indigenismo*, Nexos, septiembre de 1999.

DOCUMENTOS.

Poder Ejecutivo Federal, *Programa de Desarrollo educativo 1995-2000*, México, 1996.

SEP, *Bases generales de la educación indígena*, México, 1986.

SEP, Educación Básica Primaria. *Plan y programas de estudio 1993*, México, 1993.

SEP, *Estadística Básica del Sistema Educativo. Preescolar y primaria, inicio de cursos, 1997-1998 Tomo I*, México.

SEP, SEE, DGEI, *Fundamentos para la modernización de la educación indígena*, México, 1994.

Subsecretaría de Educación Elemental, Dirección General de Educación Bilingüe, *Sistema de Educación Bilingüe Bicultural* (proyecto), México, 1986.

ANEXO 1

**Población total y población indígena estimada
por entidad federativa, según evento censal**

Ovs. Edo.	Estado	1990			1996			1997		
		Población total	Población Indígena Estimada	%	Población total	Población Indígena Estimada	%	Población Indígena Estimada		
1	AGUASCALIENTES	719 659	771	0.11	692 720	690	0.1	693		
2	B CALIFORNIA	1 600 055	32 824	1.06	2 112 140	37 874	1.79	39 875		
3	B CALIFORNIA SUR	317 754	3 372	1.06	375 404	3 521	1.04	4 107		
4	CAMPECHE	535 189	130 990	25.4	642 515	156 877	24.42	165 581		
5	COAHUILA	1 972 340	4 514	0.23	2 173 775	5 200	0.24	5 497		
6	COLIMA	425 510	1 829	0.43	423 623	2 107	0.43	2 234		
7	CHAPAS	2 210 453	1 129 823	35.19	3 065 100	1 303 844	42.53	1 378 976		
8	CHIHUAHUA	2 441 873	109 136	4.25	2 793 537	122 485	4.38	123 269		
9	DISTRITO FEDERAL	8 235 744	134 120	1.63	8 459 037	154 754	1.82	163 340		
10	DURANGO	1 340 378	25 798	1.91	1 431 748	29 785	2.08	31 416		
11	GUANAJUATO	3 897 539	15 879	0.39	4 400 563	17 876	0.41	19 873		
12	GUERRERO	2 020 637	449 065	17.17	2 916 587	519 193	17.8	548 001		
13	HIDALGO	1 823 365	423 447	20.4	2 112 473	575 131	27.23	607 042		
14	JALISCO	5 302 623	30 787	0.58	5 991 178	35 500	0.59	37 470		
15	MEXICO	5 815 703	434 379	4.93	11 707 984	568 783	4.77	563 787		
16	MICHUACAN	3 543 169	254 110	7.17	3 870 604	293 445	7.58	302 726		
17	MORELOS	1 195 052	53 737	7.84	1 442 682	109 158	7.5	114 129		
18	NAYARIT	624 643	33 228	4.65	626 702	44 271	4.94	46 727		
19	NUEVO LEON	3 098 736	5 783	0.19	3 550 114	6 673	0.19	7 043		
20	OAXACA	3 019 560	1 532 020	52.72	3 329 836	1 630 943	56.89	1 635 867		
21	PUEBLA	4 126 101	820 032	19.87	4 624 365	846 168	20.45	853 697		
22	QUERETARO	1 051 235	55 645	5.29	1 250 470	64 206	5.13	67 768		
23	QUINTANA ROO	453 277	181 671	38.71	703 635	295 928	26.7	292 520		
24	SAN LUIS POTOSI	2 009 187	276 082	13.78	2 260 763	318 533	14.47	338 200		
25	SINALOA	2 304 054	85 473	3.68	2 426 875	98 623	4.07	104 005		
26	SONORA	1 683 600	218 232	11.83	2 065 535	251 679	12.09	255 560		
27	TABASCO	1 501 744	53 845	0.58	1 743 713	114 052	6.62	120 390		
28	TAMAULIPAS	2 240 531	16 454	0.47	2 527 323	12 100	0.48	12 760		
29	TLAXCALA	781 277	28 437	3.74	823 924	32 812	3.71	34 832		
30	VERACRUZ	6 226 233	1 172 405	18.82	6 737 324	1 352 774	20.08	1 427 832		
31	YUCATAN	1 362 040	713 342	52.45	1 554 622	825 204	53.02	871 161		
32	ZACATECAS	1 276 523	1 051	0.03	1 323 436	1 247	0.02	1 317		
	TOTAL	61 249 845	8 701 898	10.71	80 638 604	10 040 491	11.68	10 597 428		

Fuente: INEGI. XI Censo General de Población y Vivienda 1990 México. INI Indicaciones de Situación de las Poblaciones Indígenas de México 1993. Luc María Valdés. Los Indígenas en los Censos de Población y Vivienda. INEGI. Censos de Población y Vivienda. 1995.

Indicadores socioeconómicos de los municipios con 30% y más de población indígena estimada, por entidad federativa, 1995 (1)

ESTADO	POBLACION HABLANTE DE LENGUA INDIGENA DE 5 AÑOS Y MAS	NUMERO DE MUNICIPIOS DE 30 % Y MAS DE P.I.E.	(%) DE POBLACION ANALFABETA DE 15 AÑOS Y MAS	(%) DE POBLACION MONOLINGUE DE 5 AÑOS Y MAS	% VIVIENDAS SIN ELECTRICIDAD	(%) DE VIVIENDAS SIN AGUA ESTIBADA O DRENAJE	(%) DE VIVIENDAS SIN DRENAJE
CAMPECHE	57,716	4	21.74	7.10	13.55	27.21	72.58
CHIASAS*	388,984	43	36.37	35.87	24.74	36.28	53.51
CHIHUAHUA	47,599	7	34.23	18.77	68.29	54.79	82.95
DURANGO	15,630	1	40.02	11.72	82.96	79.03	81.18
GUERRERO	262,023	23	48.56	34.92	29.70	54.36	81.30
HIDALGO	296,151	27	31.22	16.04	20.48	44.04	69.24
JALISCO	8,906	2	34.46	32.10	57.84	53.48	72.97
MEXICO	99,854	7	22.67	1.44	11.97	32.63	73.04
MICHOACAN	64,976	13	21.48	6.57	10.27	24.48	54.59
MORELOS	7,869	6	14.79	0.33	2.08	17.27	40.73
NAYARIT	17,738	2	39.19	19.87	54.47	64.70	64.64
OAXACA	930,419	379	29.87	16.82	18.64	42.41	69.54
PUEBLA	418,601	76	32.52	16.30	22.67	38.78	69.00
QUERETARO	17,101	2	26.16	6.68	27.08	31.09	74.21
QUINTANA ROO	73,441	4	16.88	11.55	9.48	11.84	46.24
SAN LUIS POTOSI	170,048	13	25.11	7.98	43.15	67.13	76.58
SONORA	27,218	3	8.60	0.42	8.12	12.54	55.57
TABASCO	19,627	2	14.79	0.22	9.39	29.67	27.24
VERACRUZ	480,953	76	26.87	13.95	29.41	53.66	62.49
YUCATAN	449,656	98	23.78	10.29	9.17	20.71	73.18
MEXICO INDIGENA	3,854,512	783	28.81	17.3	21.73	40.17	64.43
NACIONAL		2,428	10.24	13.63	6.48	15.71	24.94

* Las cifras del estado no incluyen información de 15 municipios en el Censo 1995

(1) La variable de población ocupada en el sector primario no se incluye en esta cuadro, porque el Censo de 1995 no la registra

Fuente: INEGI, Censo de Población y Vivienda, 1995

INI, Subdirección de Investigación, IBAI Base de Localidades y Comunidades Indígenas, 1995.