

ESTUDIANTES INDÍGENAS MIGRANTES FRENTE A LA DISCRIMINACIÓN EN ESCUELAS URBANAS DE LAS CIUDADES DEL SURESTE MEXICANO¹

JORGE E. HORBATH²
MA. AMALIA GRACIA³

RESUMEN

La discriminación que experimentan niños y jóvenes indígenas migrantes en escuelas urbanas mexicanas limita su derecho a la educación, restringiendo el ejercicio de derechos sociales, políticos, económicos y culturales. Mediante fuentes primarias y secundarias de información de corte cuantitativo se analizan las percepciones de niños y jóvenes sobre situaciones de discriminación en escuelas de trece ciudades del cinturón urbano de la región sureste, efectuando un contraste entre indígenas y no indígenas a partir de la lengua y el autorreconocimiento como tales. El presente trabajo tiene la intención de hacer una aportación a los estudios sobre el fenómeno social de la discriminación étnica en contextos educativos. Las prácticas discriminatorias que en un inicio se dirigen predominantemente hacia niñas, niños y jóvenes indígenas migrantes que cursan la educación básica, pueden contribuir a que ellos se conviertan en maltratadores en un entorno de convivencia violento que les exige distintos procesos de adaptación.

Palabras clave: discriminación, educación urbana, indígenas migrantes, región sureste de México.

¹ Basado en información del proyecto “Educación básica en contextos urbanos del sureste mexicano. capacidades y limitaciones para la inclusión de jóvenes migrantes indígenas”, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en la Convocatoria SEP-INEE 2011.

² Investigador titular de El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), Unidad Chetumal, México www.ecosur.mx, Miembro del SNI Nivel II del CONACYT-Méjico, jhorbath@ecosur.edu.mx.

³ Investigador titular de El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), Unidad Chetumal, México www.ecosur.mx, Miembro del SNI Nivel II del CONACYT-Méjico, magracia@ecosur.edu.mx.

MIGRANTS INDIGENOUS STUDENTS FACING DISCRIMINATION IN THE URBAN SCHOOLS OF SOUTHEASTERN CITIES IN MEXICO

ABSTRACT

The discrimination experienced by children and young indigenous migrants in Mexican urban schools limits their right to education, by restricting the exercise of their social, political, economic and cultural rights. Using primary and secondary sources of quantitative information, we analyze the perceptions of children and young people about discriminatory situations in schools of thirteen cities located in the urban belt of Mexico's southeast region, making a distinction between indigenous and non-indigenous students by focusing on language and self recognition. The aim is to contribute to studies on the social phenomenon of ethnic discrimination in educational contexts. Prejudicial practices directed at predominantly migrant indigenous children and young people who attend basic education, in an environment of violent coexistence that requires different adaptation processes, can contribute to their becoming abusers themselves.

Keywords: discrimination, urban education, indigenous migrants, southeast region of Mexico.

INTRODUCCIÓN

La migración a las ciudades es un fenómeno que caracteriza la movilidad poblacional de los grupos indígenas en México; en la región sureste de México, este tipo de movimiento se ha venido intensificando en la última década con claras consecuencias en los requerimientos de políticas sociales específicas. Los indígenas urbanos requieren servicios educativos, de salud y vivienda y posibilidades de trabajo enmarcados en el reconocimiento de sus identidades culturales, lo cual reta a las políticas públicas y a sus agentes a asumir un enfoque de interculturalidad para el diseño de programas sociales incluyentes que garanticen su inclusión real en los espacios urbanos.

De acuerdo a su tamaño y dinámica económica, la migración indígena en el sureste se dirige, principalmente, a las ciudades del Carmen y Campeche, en el estado del mismo nombre; a las ciudades de Cancún, Playa del Carmen y Chetumal, de Quintana Roo, y a las Mérida, Tizimín y Valladolid, en Yucatán. En estos estados que integran la península de Yucatán encontramos, sobre todo, migrantes mayas peninsulares, aunque existen muchos otros grupos indígenas tanto de la gran familia maya como de otras regiones del país. Para el caso del estado de Chiapas, observamos fundamentalmente grupos tsotsiles, tseltales y mam en las ciudades de Tuxtla, Tapachula y San Cristóbal de las Casas, mientras que en Villahermosa y Ciudad Cárdenas, en Tabasco, sobresale el grupo étnico chontal. Los resultados del Censo de 2010 (INEGI 2011) muestran que luego de junio de 2005 llegaron más de 18000 niños y jóvenes indígenas migrantes a los veinte municipios comprendidos dentro las zonas urbanas más importantes de la región sureste.

De acuerdo a datos referidos por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), los índices de desarrollo en materia educativa de la población de habla indígena muestran un rezago notorio respecto de los promedios nacionales: el 75 por ciento no ha terminado la primaria (frente al 36 % del promedio nacional) y su eficiencia terminal es del 65 % (en contraste con el 85 % del promedio nacional) (PNUD 2010). Estos datos se relacionan con procesos de desigualdad estructural que restringen el derecho a la educación de la población indígena y limitan sus derechos sociales, políticos, económicos y culturales. El objetivo de este artículo es analizar, a partir de fuentes primarias y secundarias de corte cuantitativo, las percepciones de niños y jóvenes sobre situaciones y experiencias de discriminación en espacios escolares de trece ciudades del cinturón urbano de la región sureste y efectuar un contraste entre indígenas y no indígenas a partir de la lengua y el autorreconocimiento como indígenas. Con ello esperamos aportar a los estudios sobre el fenómeno social de la discriminación étnica a la población indígena migrante a las ciudades mexicanas.

Para concretar este objetivo, en el marco de una investigación más amplia sobre discriminación hacia la población estudiantil indígena migrante en las escuelas

urbanas en ciudades de la región sureste de México, se efectuaron procesamientos especiales de la Segunda Encuesta de Exclusión, Intolerancia y Violencia (SEEIV), aplicada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en escuelas de educación media superior (SEP 2009). Asimismo, tomando en consideración algunos módulos de dicha encuesta, se diseñó un nuevo cuestionario (ECOSUR-INEE 2011) para ser aplicado a niños y niñas indígenas migrantes y no indígenas en trece aulas-escuela de educación básica de las trece ciudades de mayor migración indígena (un aula-escuela por ciudad) que conforman el cinturón urbano de esta región. Esta estrategia es de relevancia pues es la primera vez que se recoge información sobre las prácticas discriminatorias en escuelas de educación básica susceptible de ser contrastada con las encuestas que aplica la SEP en escuelas de educación media superior.

Para el análisis de la información se consideraron las modas, es decir, los valores que se repiten con más frecuencia, destacando distintos aspectos vinculados con el fenómeno de la discriminación en estos espacios escolares. El análisis comparativo de las prácticas de violencia y discriminación en los dos niveles educativos desde un enfoque retrospectivo permite apreciar si existen procesos de intensificación o atenuación de la violencia durante el transcurso de la vida estudiantil, especialmente, en relación a la población indígena.

EL PROBLEMA SOCIO-CULTURAL DE LA DISCRIMINACIÓN Y LA PRESENCIA INDÍGENA EN LAS ESCUELAS URBANAS

La Ley Federal Para Prevenir y Eliminar la Discriminación establece el marco para, en primer lugar, “*prevenir y eliminar* todas las formas de discriminación” y, en segundo término, “*promover la igualdad real de oportunidades y de trato*” (Diario Oficial de la Federación 2014). Según esta Ley, se entiende por *discriminación* todo proceso de diferenciación y exclusión que busque y resulte en “obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades” (*ibidem*). La discriminación se basa en criterios étnicos, apariencia física, culturales, religiosos, género, edad, discapacidades, las preferencias sexuales y agrega motivos que la sustentan, entre otros: situación migratoria, pobreza, estado civil, idioma y antecedentes penales, además de manifestaciones de homofobia, misoginia, xenofobia, segregación racial, antisemitismo y otras formas de intolerancia. La discriminación puede suceder tanto a partir de hechos o conductas intencionales o no intencionadas, objetivas o irracionales, de acción u omisión.

Allegre y Gargarella observan que la *discriminación estructural* —también conocida como “desigualdad estructural” o sistemática— concentra “datos históricos y sociales” que expresan tanto desigualdades de derecho (*de jure*) como de hecho (*de facto*) en contextos persistentes y sistemáticos de exclusión social o sometimiento de unos grupos vulnerables por otros dominantes; este tipo de discriminación se alimenta por complejas prácticas sociales, prejuicios y sistemas

de creencias (Allegre y Gargarella 2007, citado por Pelletier, 2014) y puede darse en una determinada zona geográfica o región e incluso en todo el Estado-nación (Pelletier 2014) a partir de pautas de conducta institucional discriminatorias, tradiciones culturales discriminatorias, normas sociales y estereotipos perjudiciales que activan y reproducen la discriminación. Todas estas conductas pueden estar acompañadas por la ausencia de políticas, regulación y prestación de servicios para contrarrestarlas (ONU 2016).

De lo anterior se vislumbra que la discriminación constituye un problema socio-cultural complejo vinculado a la dinámica inclusión/exclusión que se vincula con el problema de la desigualdad (Gracia y Horbath, 2012). En este proceso intervienen fuerzas sociales, culturales, económicas y políticas que la reproducen de manera estructural creando y recreando distintas formas de exclusión social. Las prácticas discriminatorias se expresan en *prejuicios, estereotipos y estigmas*, es decir, atributos profundamente desacreditadores que se generan a partir de las pautas y valores de una sociedad cuyos grupos dominantes buscan reproducir sus esquemas clasificatorios en el tiempo (Goffman 1963).

Los estigmas y atributos desacreditadores resultan de construcciones dicotomizantes. “La dicotomía indio-mestizo es el fundamento con el que se construyen otras dicotomías: los elementos asociados a los blancos y mestizos se vinculan con lo positivo, es decir, con la modernidad y el progreso, mientras que los relacionados con los indígenas se relacionan con el atraso, la ignorancia y lo rural” (Oehmichen 2007). Estas contrafiguras negativas suelen presentarse de manera más fuerte en contextos citadinos por lo cual los indígenas urbanos son un grupo altamente vulnerable al fenómeno de la discriminación, tanto por los problemas que viven a partir de la falta de trabajo como por el aislamiento relacional (Horbath 2013, 137) que padecen. Son objeto de estereotipos y etiquetas discriminatorias pues para la sociedad no indígena pertenecer a un grupo originario muchas veces equivale a ser “sucio, ignorante, pobre y flojo, rebelde e invasor”, entre otros muchos calificativos; de allí que el migrante indígena prefiera ‘esconder’ su procedencia, aun cuando esta práctica suponga una situación ambigua en la que se siente tensionado entre su deseo de ser aceptado por la sociedad mestiza y su orgullo de pertenecer a algún pueblo indígena (Horbath 2008).

En consonancia con las políticas indigenistas del proyecto nacional mexicano, las primeras medidas para enfrentar la presencia de población indígena en escuelas urbanas fueron de corte asimilacionista pues en ellas primaba la idea de que no hablar español era una discapacidad social que se debía enfrentar haciendo que los niños dejaran de hablar su lengua materna. Aun si más recientemente existen posturas y políticas que promueven un tratamiento más igualitario en el acceso, permanencia y éxito en el Sistema Educativo Nacional de todas y todos sin distinción de etnia, género, religión o condición socio-económica y política, muchos funcionarios educativos atribuyen los problemas en el acceso pleno al derecho a la educación a la falta de ganas, motivación o méritos de los estudiantes.

Este tipo de enfoque de la globalización de la educación por competencia, no tiene en cuenta las necesidades reales de los alumnos en cuestión, sino las demandas del mercado de trabajo y de los espacios profesionales a los que eventualmente se insertarán los alumnos; en muchas ocasiones a partir de esta perspectiva se culpabiliza, estigmatiza y asignan responsabilidades directas a los individuos, mostrándolos como sujetos que no han sabido o querido aprovechar las oportunidades —al tiempo que se resaltan los méritos de alumnos exitosos e integrados al sistema.

En las escuelas se ponen a prueba las capacidades y méritos de los individuos, pero bajo determinados sistemas de valores y conjunto de exigencias que muchas veces no toman en cuenta las diferencias existentes entre ellos. Todo esto resulta en un proceso de tipificación, clasificación y descalificación al considerar a un grupo como los “menos capaces” (Foley 2004). Así, los sistemas de tipificación y clasificación construidos por los distintos agentes escolares no retoman la diversidad y muestran insensibilidad e incapacidad para enfrentar las realidades personales y familiares de los alumnos, débiles vínculos con las familias, currículos que no incorporan temas sobre la diversidad y baja capacitación de los docentes para atender a todos los alumnos.

Pareciera que existe una impecable lógica, aparejada con ciertas estrategias, para filtrar, seleccionar y descalificar a los estudiantes que no logran aprender lo esperado, al subrayar alguna característica que los diferencia del resto, muchas veces su origen étnico (Gimeno Sacristán 2008). La discriminación de los alumnos indígenas en las escuelas urbanas se manifiesta en la negación e invisibilización de la presencia indígena por parte de las autoridades escolares o maestros, pues cuando los alumnos indígenas no portan identificadores visibles, se elabora la idea de que no existen, lo que implica que “los alumnos indígenas se leen a sí mismos en negativo” (Bertely 1998, citado en Durin 2007, 68). En otras ocasiones se observa una folclorización de los elementos culturales indígenas, a la vez que la creencia predominante de que como son más tímidos o retraídos tienen resultados más bajos o poca participación en el aula.

Los núcleos familiares y escolares son espacios en los que niñas y niños construyen su imagen de sí y la autoestima por lo cual las estrategias de crianza y educación son cruciales en la afirmación de la identidad étnica. La escuela comparte con la familia un papel protagónico en términos de formación valórica y de conformación de la personalidad, incluso en ocasiones su peso se vuelve más fuerte que el de la propia familia o comunidad. Como parte del significado social que ha ganado la escolarización y la escuela en las últimas décadas, se ha perdido o decaído el rol protagónico de la enseñanza y la educación en casa, especialmente en países como México en el cual la edad de inicio de la etapa escolar es cada vez más baja y los niños y niñas permanecen diariamente cada vez más tiempo en las escuelas (Derendinger 2002).

**EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN
BÁSICA EN MÉXICO: DESAFÍOS PARA LA INTEGRACIÓN DE NIÑAS
Y NIÑOS MIGRANTES A LAS ESCUELAS URBANAS**

La educación ha sido considerada como una de las necesidades básicas para que el ser humano desarrolle sus capacidades. Es un derecho intrínseco, resultado de los valores y principios de la sociedad democrática y un recurso personal que habilita a los individuos para participar y hacer ejercicio de otros derechos individuales, sociales, culturales, políticos y económicos. Para el pleno ejercicio del derecho a la educación, se han recorrido ciertas etapas fundamentales:

1. Concesión del derecho a la educación a todos los que por distintas causas han sido excluidos, como la población indígena, personas con discapacidad, pero con la posibilidad de establecer programas especiales para ellos.
2. Promoción de la integración en las escuelas de toda la población, la cual debe adaptarse a las particularidades poblacionales puesto que no se suelen tener en cuenta las características específicas como lengua materna o capacidades.
3. Adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos, delimitadas por sus características individuales de aprendizaje (motivaciones, capacidades e intereses) y a su contexto socio cultural. En esta última etapa es cuando se daría la inclusión educativa (UNESCO 2008).

De manera ampliada los contenidos y los aprendizajes que debieran exigirse y garantizarse son (Escudero 2005):

- Aprendizajes instrumentales básicos. Se incluye el dominio de la propia lengua, la comprensión y capacidad de comunicación oral y escrita, la comprensión y uso de conceptos y operaciones matemáticas necesarias para entender y resolver diversos problemas de la vida cotidiana, el aprendizaje de competencias para acceder y utilizar con criterio, las nuevas tecnologías.
- Aprendizajes relacionados con el conocimiento del medio social y natural para comprender desde una perspectiva histórica y actual el mundo donde se vive.
- El desarrollo de la sensibilidad y atribución de valor a diferentes bienes culturales, como música, arte y expresión corporal.
- El desarrollo personal en lo referente a reforzar una imagen positiva de sí mismos, la capacidad de iniciativa y los sentimientos de seguridad y confianza, principalmente.
- Contenidos y experiencias escolares que faciliten el desarrollo de los valores y principios básicos para establecer relaciones de respeto con los demás;

destacando la solidaridad, la justicia, la equidad, los derechos y los deberes sociales.

El cumplimiento del derecho a la educación en México establece el compromiso para el Estado hasta el nivel de educación básica, mismo que dista de ser efectivamente alcanzado si contemplamos la baja cobertura que tiene tanto en zonas geográficas distantes, como las de los territorios de comunidades indígenas, como el acceso real a la educación de la población indígena que migra a las ciudades. De la misma forma, la calidad educativa medida por los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale) en términos de habilidades y conocimientos en distintos dominios curriculares —español: comprensión de lectura, reflexión sobre la lengua y expresión escrita, matemáticas, ciencias naturales, educación cívica, historia y geografía— muestra resultados precarios en dichos espacios pues las reformas educativas han instaurado modelos que no estimulan la integración y cooperación social sino más bien la construcción individual de los sujetos a partir de modelos por competencias. Como resultado de dichas reformas, las competencias de los niveles locales, municipales y estatales se replegaron a su mínima expresión en la incidencia de la política educativa local (Horbath y Gracia 2016).

En México, la educación básica conformada por tres niveles (preescolar, primaria y secundaria) está cubierta mayoritariamente por el Estado pues la educación pública representaba el 85.8 por ciento de los alumnos del nivel preescolar, 91.8 por ciento de primaria y 92.4 por ciento de secundaria para el ciclo 2009-2010. La población escolar de la modalidad de educación indígena y comunitaria representaba 9.7 y 4 por ciento respectivamente en el nivel preescolar, 6.2 y 0.8 por ciento en la escuela primaria y 0.4 en la secundaria.

En los anuarios del *Panorama Educativo en México* el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) ha realizado distintos señalamientos sobre la baja calidad de esas modalidades educativas a las que concurre un porcentaje importante de población indígena. En 2010, la inasistencia escolar afectaba, principalmente, a quienes residían en hogares indígenas cuyos porcentajes fluctuaban entre 5.6 y 16.7 por ciento mientras que la inasistencia en hogares no indígenas oscilaba entre 2.7 y 9.1 por ciento (INEE, 2010). Para ese mismo año, la asistencia escolar de la población en el nivel de educación primaria era de 92.3 por ciento y, para el conjunto de la educación básica, de 71.8 por ciento. Este indicador presentó niveles significativamente más bajos para la población hablante de lengua indígena, siendo de 85 por ciento para primaria y bajando a 57.5 por ciento para el conjunto de la educación básica.

En 2010, el promedio de educación en México para la población entre 15 y 24 años de edad era en 9.7 años, mientras que en Chiapas dicho promedio bajaba a 8.3, en Quintana Roo, Campeche y Yucatán era prácticamente el mismo (9.6) y en Tabasco subía a 10.1. En el total nacional, para esos mismos rangos de edad, la

población indígena tenía 7.6 de educación promedio, es decir, se presentaba una brecha educativa entre la población indígena y no indígena de 2.2 años escolares. La deserción escolar durante el ciclo escolar de 2010 fue de 0.6 por ciento en primaria (deserción intracurricular) frente al 0.1 por ciento entre ciclos escolares (deserción intercurricular); mientras que en secundaria, fue de 3.2 y 1.9 por ciento, respectivamente (INEE 2015).

En México se han desarrollado muchas investigaciones que muestran que la escuela y las aulas eficaces son determinadas principalmente por el liderazgo docente, nivel socioeconómico, capital cultural de los padres, disponibilidad de auxiliares didácticos, costo de la educación, recursos materiales de la escuela y percepción del alumno sobre la práctica docente, entre otros (Ahuja y Schmelkes 2004; Fernández 2004; INEE 2004; Martínez y Schmelkes 1999; Noriega y Santos 2004; SEP 2006; Sandoval y Muñoz 2004; Zorrilla y Romo 2004). De allí que la efectividad se alcanza cuando se obtiene una diferencia destacada en el aprendizaje de los estudiantes, tanto en un ciclo escolar como en el incremento entre un ciclo y otro (Fernández, 2003). El meta análisis realizado por Edmonds (1982) muestra que hay distintos factores que tienen una gran influencia en el rendimiento académico de los estudiantes, entre ellos: el liderazgo del director en la comunidad escolar, altas expectativas de los docentes sobre el logro académico de sus alumnos, la creación de un ambiente socialmente propicio para el aprendizaje, la existencia de un sistema de evaluación y control del rendimiento, el uso adecuado del tiempo por parte de los docentes, la participación activa de la familia y la comunidad y la enseñanza efectiva.

Los aspectos apuntados por Edmonds (1982) son difíciles de encontrar en aquellos espacios educativos donde persisten las acciones discriminatorias hacia minorías étnicas que contribuyen al fracaso escolar. Como un fenómeno relativo a formas y contenidos de privación de la educación a ciertos grupos sociales o individuos, el *fracaso escolar* es una situación reiteradamente observada entre los estudiantes indígenas y constituye un mecanismo de exclusión social. De hecho, hasta la propia categoría de fracaso escolar estigmatiza a los estudiantes a los cuales se les aplica.

La integración educativa de los alumnos indígenas implica responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos, facilitando su adaptación al proceso educativo y el acceso a dichos contenidos y aprendizajes. La preocupación central en el tema de la inclusión desde la diversidad sociocultural gira en torno a la transformación de “la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado, que son el resultado de su origen social y cultural y de sus características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones” (Blanco 2006, 6).

Ante la exclusión de los diferentes, de los otros, se plantea, entonces, la necesidad de poner en marcha acciones que incorporen al sistema educativo nacional

a niñas, niños y jóvenes que, por alguna otra causa de índole social, cultural, económica, no tienen acceso y/o se encuentran en riesgo de quedar fuera de los servicios educativos. Dentro de los centros escolares, se intentan eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

La realización del derecho educativo está atravesada por una serie de cualidades fundamentales que determinan su plena satisfacción. Acorde a los objetivos de la investigación se destacan el carácter inclusivo como condición *anterior* a su realización efectiva, y la obligatoriedad del Estado de erradicar de manera inmediata cualquier manifestación discriminatoria en los contextos educativos.

En el caso concreto de los grupos indígenas migrantes en los espacios urbanos, es urgente el abordaje del derecho efectivo a la educación dado que su cumplimiento garantizaría mermar muchas de las prácticas de discriminación y exclusión social de la que son víctimas. El papel del Estado es fundamental en la construcción de un sistema educativo capaz de incluir de forma efectiva a este grupo social especialmente vulnerable. Como se ha señalado, las acciones afirmativas constituyen un instrumento para enfrentar de forma inmediata la discriminación hacia niños y jóvenes indígenas en espacios escolares en las ciudades, especialmente encarnada por los adultos, tanto en puestos de dirección como las prácticas vinculadas al proceso docente-educativo que transcurre en las aulas.

DISCRIMINACIÓN EN LAS ESCUELAS URBANAS DEL SURESTE

Este apartado representa la parte central del análisis cuantitativo, pues enfoca la atención en las prácticas de discriminación y violencia que se suscitan en los centros educativos y compara la intensidad de tales prácticas entre la población indígena y no indígena. El mismo se divide en dos secciones: en la primera se presentan los principales resultados de la SEEIV aplicada por la SEP en escuelas de educación media superior (SEP noviembre 2009) y en la segunda sección se muestra la encuesta ECOSUR-INEE 2011, aplicada a estudiantes indígenas y no indígenas de educación básica en la primera etapa de trabajo de campo de la presente investigación. Posteriormente, a manera de conclusiones y como se mencionó en la introducción, se efectúa un análisis comparativo de las prácticas de violencia y discriminación en los dos niveles educativos, tanto de educación básica como en el nivel de educación media superior bajo un enfoque retrospectivo que indaga sobre la acentuación o disminución de la violencia en el transcurso de la vida estudiantil, primordialmente, en relación a la población indígena.

Principales resultados de la segunda encuesta de exclusión, intolerancia y violencia en las escuelas de educación media superior

La tabla 1 muestra los estados, municipios y ciudades y presenta el recuento de la población indígena identificada en la educación media superior. El total regional es de 30 258 estudiantes, de los cuales, 2024 (7.2%) manifestó hablar lengua indígena.

Tabla 1. Estudiantes indígenas y no indígenas de educación media superior según su condición de hablante de lengua indígena

Entidad Federativa	Municipio	Ciudad donde se aplicó la encuesta	¿Hablas algún dialecto o lengua indígena?					
			Sí		No		Total	
			N	%	N	%	N	%
Campeche	Campeche	San Francisco Campeche	239	11.8	5 086	18	5 325	17.6
	Carmen	Ciudad del Carmen	264	13	1 188	4.2	1 452	4.8
Chiapas	Tapachula	Tapachula de Córdova y Ordóñez	111	5.5	6 438	22.8	6 549	21.6
Quintana Roo	Othón P. Blanco	Chetumal	79	3.9	2 312	8.2	2 391	7.9
	Benito Juárez	Cancún	140	6.9	2 594	9.2	2 734	9
Tabasco	Cárdenas	Heroica Cárdenas	123	6.1	3 116	11	3 239	10.7
Yucatán	Mérida	Mérida	348	17.2	5 180	18.3	5 528	18.3
	Valladolid	Valladolid	720	35.6	2 320	8.2	3 040	10
Total			2024	100	28 234	100	30 258	100

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Segunda Encuesta de Exclusión, Intolerancia y Violencia (SEP, nov. 2009).

La ciudad con mayor porcentaje de estudiantes indígenas es Mérida con 348 alumnos que representan el 17 % del total de la ciudad, mientras que la ciudad con menor proporción de estudiantes indígenas es Chetumal con 79 alumnos que representan cerca del 4 %. Aun cuando el criterio de identificación del estudiante indígena es restringido, existe una proporción importante de esta población en la educación media superior de la región sureste de México, por lo cual cobra relevancia la comparación de los niveles de violencia entre los estudiantes indígenas y no indígenas.

En la tabla 2 se muestran aquellas prácticas de violencia entre estudiantes indígenas y no indígenas, desde la perspectiva del que las padece. Los números de cada celda de la matriz principal representan la moda de las frecuencias: 1=nunca, 2=A veces, 3=A menudo y 4=Frecuentemente. La lectura de cada columna permite la valoración a nivel regional, mientras que la lectura de las

filas indica la situación en cada una de las ciudades. Para fines de resumir la información de la tabla, la celda “moda por columna” representa la moda por cada ítem de prácticas violentas para toda la región y la celda “máx.” muestra el registro máximo por cada ciudad. Esto permite un análisis regional por columna y un análisis por ciudad a nivel horizontal.

Las principales manifestaciones de violencia en escuelas de educación media superior fueron: ser ignorado, ser rechazado, ser excluido en clases y en actividades recreativas, entre otras referidas en los encabezados de las columnas. En el análisis a nivel regional se observa a partir de la moda frecuencial que nunca ocurren prácticas de violencia para estudiantes no indígenas y sí hay manifestaciones de violencia hacia la población estudiantil indígena.

**Tabla 2. Prácticas de violencia entre estudiantes de educación media superior, desde la perspectiva del que las padece, según si habla lengua indígena.
Moda de frecuencia de categorías en respuestas**

Campesche		Sí habla lengua indígena: moda												Máx.	
Entidad federativa	Municipio	Ciudad donde se aplicó la encuesta	Me ignoran	Me rechazan	Me impiden participar en clases, actividades recreativas	Me insultan	Me llaman por apodos que me ofenden o ridiculizan	Hablan mal de mí	Me esconden cosas	Me han echado la culpa de algo que yo no había hecho	Me rompen cosas	Me roban cosas	Me pegan	Me amenazan para meterme miedo	Frecuencia
Carmen	Campeche	San Francisco Campeche	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ciudad del Carmen	Carmen		2	1	1	4	2	2	4	1	1	1	1	1	4

ESTUDIANTES INDÍGENAS MIGRANTES FRENTE A LA DISCRIMINACIÓN...

Campeche		Yucatán		Tabasco		Quintana Roo		Chiapas	
Carmen	Campeche	Valladolid	Mérida	Cárdenas	Benito Juárez	Othón P. Blanco	Chetumal	Tapachula	Tapachula
1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
1	1	1	1	1	2	2	1	1	2
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	2	2	2
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Moda por columna		1	1	1	1	1	1	1	1
No habla lengua indígena: moda									Máx.
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

	Frecuencia				Máx.
	1	1	1	1	1
Me amenazan para meterme miedo					
Me pegan		1	1	1	1
Me rompen cosas					
Me han echado la culpa de algo que yo no había hecho	1	1	1	1	1
Me esconden cosas					
Hablan mal de mí					
Me llaman por apodos que me ofenden o ridiculizan	1	1	1	1	1
Me insultan					
Me impiden participar en clases, actividades recreativas	1	1	1	1	1
Me rechazan					
Me ignoran					
Ciudad donde se aplicó la encuesta					
Municipio					
Entidad federativa					
Moda por columna	1	1	1	1	
Yucatán	Tlaxcala	Quintana Roo			
Valladolid	Merida	Cárdenas			
Chetumal	Heroica	Bentito Jáurez	Othón P. Blanco		
Campeche	Cárdenas				
Carrión	Heroica				
Yucatán	Merida				
Valladolid					
Municipio					
Entidad federativa					

1=nunca, 2=A veces, 3=A menudo y 4=Frecuentemente.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Segunda Encuesta de Exclusión, Intolerancia y Violencia (SEEIV SEP nov. 2009).

Los estudiantes indígenas refieren que les ponen apodos que ofenden o ridiculizan, que son insultados y excluidos de actividades recreativas o de participaciones en clase entre otras manifestaciones de violencia, mientras tanto, entre los estudiantes no indígenas, no hay registros de ello. Es importante ser precavidos al hacer el análisis a nivel regional, pues como las manifestaciones de violencia no representan una tendencia apabullante, se corre el riesgo de ignorar la problemática que enfrentan los estudiantes indígenas. Hay registros que no deben ser ignorados, especialmente las manifestaciones de exclusión.

El análisis por ciudad se puede realizar observando el registro máximo en la última columna de la derecha de ambas tablas. Al compararla para la población indígena y no indígena se observa un patrón bastante diferente. No hay registros de prácticas de violencia para los estudiantes no indígenas. Sin embargo, para los estudiantes indígenas destacan prácticas de violencia en cinco de las ocho ciudades, lo cual evidencia una concentración de la violencia sobre la población indígena. En Ciudad del Carmen se encuentra que frecuentemente son insultados y les esconden sus cosas; en tanto, en la ciudad de Chetumal ocurren la mayoría de las prácticas violentas enunciadas en los encabezados, incluso a veces son golpeados. La problemática es más compleja de lo que inicialmente puede creerse, pues al no ser observable desde perspectivas generales, puede no dársele la necesaria importancia al tema. Sin embargo, en el análisis detallado se da cuenta de las prácticas de exclusión y violencia pues, como queda demostrado en la tabla, los estudiantes indígenas sufren vejaciones en la mayoría de las ciudades de la región sureste.

Mediante procesamientos especiales también se trabajaron las preguntas desde la perspectiva de quienes ejercieron agresión. Sus respuestas reflejaron frecuencias más bajas respecto a quienes declararon ser agredidos, tanto en indígenas como en no indígenas. El análisis por ciudad muestra un fenómeno sugestivo: la existencia de prácticas de violencia ejercidas por estudiantes indígenas en las ciudades de Campeche, Tapachula, Chetumal y Cárdenas, en las que se registran modas que indican que la población estudiantil indígena “algunas veces” tiene prácticas de rechazo, de ignorar, insultar, hablar mal de los compañeros y esconderles sus cosas, prácticas que también son ejercidas sobre ellos. La ciudad de Chetumal presentó más prácticas de violencia y, contrario a lo esperado, son los estudiantes indígenas quienes las ejercen, mientras que los resultados que reportaron los estudiantes no indígenas (no hablan lengua indígena) se concentraron en todas las prácticas de violencia y en todas las ciudades en la opción de “nunca” haberlas realizado. Este fenómeno en los estudiantes indígenas pasen de ser víctimas de agresiones constantes a convertirse en agresores coincide con los postulados de estudios sobre la conversión de la víctima a victimario (Estévez 2010).

De la misma forma se procesaron las preguntas que se hicieron a ambos grupos de estudiantes sobre las actitudes que tuvieron los profesores ante situaciones de violencia o conflicto en las escuelas. Para el total de los estudiantes la moda indicó que “nunca” o “pocas veces” los docentes actúan de forma inadecuada ante situa-

ciones de conflicto entre estudiantes pues, generalmente, se enteran de los problemas y aplican medidas que son eficientes para resolver los conflictos. Sin embargo, el grupo de estudiantes indígenas observó de forma predominante que “nunca” o “pocas veces” los docentes tomaron medidas adecuadas en la solución de los conflictos en los que se veían implicados, lo cual contrasta con la población no indígena cuya moda alcanza los niveles más altos en que “siempre” pueden contar con un profesor cuando alguien intenta abusar de ellos, así como un registro de que “algunas veces” intervienen activamente para prevenir los conflictos. Esto significa que entre los estudiantes no indígenas predomina un sentimiento de confianza hacia los profesores ante la ocurrencia de conflictos en las escuelas mientras que la población indígena se siente desamparada por los profesores.

Principales resultados de la encuesta ECOSUR-INEE 2011

En esta sección se presentan los resultados de la encuesta realizada a los alumnos del aula-clase en la cual se realizó la investigación desde la primera etapa de campo. Se diferenció entre alumnos indígenas y alumnos no indígenas utilizando como criterios de identificación el uso de una lengua originaria ya sea por el alumno o por algún familiar que viva en su hogar (ver tabla 3).

Tabla 3. Número de encuestados según criterios de identificación de población indígena en escuelas de educación básica

Entidad federativa	Municipio	Ciudad	Habla lengua indígena o vive en familiares hablan lengua indígena						Total	
			No habla lengua indígena ni familiares hablan lengua indígena		Habla lengua indígena y familiares no hablan lengua indígena		No habla lengua indígena y familiares sí hablan lengua indígena			
			N	%	N	%	N	%	N	%
Campeche	Escárcega	Escárcega	21	84	0	0	2	8	2	8
Campeche	San Francisco de Campeche	San Francisco de Campeche	21	84	0	0	4	16	0	0
									25	100
									25	100

ESTUDIANTES INDÍGENAS MIGRANTES FRENTE A LA DISCRIMINACIÓN...

Unidad territorial			Habla lengua indígena o vive en familiares hablan lengua indígena								Total	
			No habla lengua indígena ni familiares hablan lengua indígena		Habla lengua indígena y familiares no hablan lengua indígena		No habla lengua indígena y familiares sí hablan lengua indígena		Habla lengua indígena y familiares sí hablan lengua indígena			
Entidad federativa	Municipio	Ciudad	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Yucatán	Tabasco	Cárdenas	23	92	0	0	2	8	0	0	25	100
		Heroica Cárdenas	24	96	0	0	0	0	1	4	25	100
		Centro	16	64	1	4	2	8	6	24	25	100
		Villahermosa	5	20	0	0	19	76	1	4	25	100
		Tizimín	8	32	0	0	14	56	3	12	25	100
	Valladolid	Mérida	204	62.8	1	0.3	88	27.1	32	9.8	325	100
		Tizimín										
		Mérida										
		Valladolid										
		Valladolid										

Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta aplicada por el proyecto ECOSUR-INEE (2011).

Como se expresó en cuarta sección y se observa en la tabla 5, la población incluida en la encuesta fue de un total de 325 niños y niñas, entre indígenas y no indígenas.

Son considerados indígenas quienes se encuentran en una de las siguientes situaciones: habla lengua indígena y sus familiares no; no habla lengua indígena y sus familiares sí; habla lengua indígena y sus familiares también. La población no indígena corresponde a quienes afirmaron que no hablan alguna lengua, ni sus familiares lo hacen. Los datos consignados en dicha tabla nos dicen que en Chiapas y Yucatán se concentra casi el 70 % del alumnado (22 registros) que

reporta hablar una lengua indígena y que alguno de sus familiares también lo hace. Es decir, el 37% de los encuestados chiapanecos (12 registros) y el 31.3% yucatecos (10 registros) cuentan con dos criterios de identificación de pertenencia a un pueblo indígena: el habla de una lengua originaria y la pertenencia a un hogar indígena.

En el estado de Yucatán, tienen mayor presencia los alumnos que pertenecen a un hogar indígena sin hablar una lengua, con el 39.8 % del total (35 registros). Resaltan los casos de las ciudades de Tizimín y Valladolid (Yucatán), en las cuales el 6 % y el 15.9 % de los alumnos no hablan una lengua indígena pero sus familiares sí (19 y 14 registros respectivamente). Ello puede evidenciar una disminución en la transmisión de elementos culturales de los pueblos indígenas; lo cual, como ya mencionamos, es influido muchas veces por la dinámica de adaptación a los patrones culturales dominantes en los que el español es la lengua primordial.

Es notoria la situación que se presenta en el caso de ciudades capitales, en comparación con las otras localidades analizadas, pues se observa menor presencia de alumnos indígenas. Esto pudiera esconder la existencia de una segunda o tercera generación de indígenas urbanos que no necesariamente han roto el vínculo con sus lugares de origen, pero que han dejado de hablar la lengua indígena por no considerarla necesaria.

La tabla 4 muestra que se contabilizaron 121 alumnos indígenas (los que hablan alguna lengua indígena y/o que los familiares también la hablan), lo cual representa el 37.2%; frente a 204 alumnos no indígenas (los que no hablan una lengua indígena y tampoco tienen algún familiar que la hable), es decir, el 62.8%.

Tabla 4. Población estudiantil indígena y no indígena en escuelas de educación básica en la zona de estudio

Unidad territorial			Atributos indígenas (habla lengua o familiares hablan lengua indígena)				Total	
Entidad federativa	Municipio	Ciudad donde se aplicó la encuesta	No habla lengua y familiares tampoco hablan lengua indígena	Habla lengua y/o familiares hablan lengua indígena	N	%		
Campeche	Escárcega	Escárcega	21	84	4	16	25	100
	Campeche	San Francisco de Campeche	21	84	4	16	25	100

Unidad territorial			Atributos indígenas (habla lengua o familiares hablan lengua indígena)				Total	
Entidad federativa	Municipio	Ciudad donde se aplicó la encuesta	No habla lengua y familiares tampoco hablan lengua indígena		Habla lengua y/o familiares hablan lengua indígena			
			N	%	N	%	N	%
Chiapas	San Cristóbal de las Casas	San Cristóbal de las Casas	8	32	17	68	25	100
	Tapachula	Tapachula de Córdova y Ordóñez	8	32	17	68	25	100
	Tuxtla Gutiérrez	Tuxtla Gutiérrez	25	100	0	0	25	100
Quintana Roo	Benito Juárez	Cancún	13	52	12	48	25	100
	Othón P. Blanco	Chetumal	17	68	8	32	25	100
	Solidaridad	Playa del Carmen	15	60	10	40	25	100
Tabasco	Cárdenas	Heroica Cárdenas	23	92	2	8	25	100
	Centro	Villahermosa	24	96	1	4	25	100
Yucatán	Mérida	Mérida	16	64	9	36	25	100
	Tizimín	Tizimín	5	20	20	80	25	100
	Valladolid	Valladolid	8	32	17	68	25	100
Total			204	62.8	121	37.2	325	100

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada por el proyecto ECOSUR-INEE (2011).

La existencia de cerca del 40% de alumnos indígenas contrasta con los testimonios de los funcionarios de las Secretarías de Educación estatales y docentes entrevistados al momento de identificar la muestra de las escuelas y las aulas para la investigación y la aplicación del cuestionario en las aulas, quienes no mani-

festaron como importante la presencia de población indígena en las aulas de las escuelas generales en las trece ciudades estudiadas, máxime que eran docentes y directivos de las escuelas y que estaban permanentemente en contacto con los estudiantes de las aulas.

Lo anterior es, posiblemente, el reflejo de una práctica de discriminación institucional, que se sustenta desde la negación de los orígenes culturales de los alumnos (Horbath, 2013). En esos casos se instituyen valores y acciones desde las instancias públicas que dificultan la efectiva inserción indígena en las escuelas y dan pie a la persistencia del proceso de asimilación cultural indígena predominante en la historia del país.

Las ciudades con mayor número de alumnos indígenas son Tizimín (80 %) y Valladolid (68 %), del estado de Yucatán; y San Cristóbal de las Casas y Tapachula, ambos con 68 % del total en cada ciudad. Mientras, las ciudades con menor presencia de niños y niñas indígenas en las escuelas son Tuxtla Gutiérrez (0 %), Villa Hermosa (4 %) y Cárdenas (8 %). Cabe señalar que esta última información debe ser tomada con reservas, porque podría estar respondiendo a una dinámica de negación de la identidad étnica presente en estas ciudades. Se debe tener en cuenta que en las escuelas de las ciudades ocurren distintos fenómenos de adaptación cultural por parte de los niños y las niñas indígenas, así como de los compañeros y docentes receptores.

En las siguientes tablas se muestran los resultados en las interacciones que podrían revelar posibles prácticas de exclusión, discriminación o violencia hacia los alumnos indígenas en el ámbito escolar. La indagación de la encuesta de ECO-SUR-INEE 2011 incluyó aquellas prácticas de agresión y discriminación presentes, las acciones de los profesores ante ellas, las actitudes de los niños y niñas ante situaciones de violencia y las percepciones sobre la diversidad (de género, de apariencia física, de origen étnico, discapacidad física, condición económica y aprovechamiento escolar).

Es interesante mencionar que los estereotipos y etiquetas socialmente impuestas a los niños y las niñas indígenas están cargados hacia el lado negativo, pues en el imaginario popular se les asocia con las descripciones de sucios, ignorantes, pobres y flojos. Estos prejuicios culturalmente predominantes pueden conllevar a una posición desventajosa para los indígenas en las escuelas, los cuales pueden ser víctimas de discriminación y exclusión. A partir de esto es que se tomó como punto central del análisis la interacción entre alumnos indígenas y no indígenas, para ahondar en la posible existencia de prejuicios raciales (actitud negativa hacia un grupo étnico o hacia un miembro del grupo, por características físicas generalmente), que se pueden expresar en rechazo, insultos, golpes y/o apodos.

En la tabla 5 se muestran diversas prácticas de violencia entre estudiantes desde la perspectiva de quien las padece, y se compara según sean estudiantes indígenas y no indígenas. Los números de cada celda de la matriz principal representan la moda de las frecuencias: 1=Nunca, 2=Algunas veces, 3=Siempre. La lectura de

cada columna permite la valoración a nivel regional, mientras que la lectura de las filas indica la situación en cada una de las ciudades. Para fines de resumir la información de la tabla aclaramos que la celda “Moda por columna” representa la moda por cada ítem para toda la región, y la celda “MÁX”, el registro máximo por cada ciudad.

Tabla 5. Actitudes y conductas discriminatorias entre alumnos: perspectiva de los afectados. Moda de frecuencia de categorías en respuestas

Unidad territorial																	
Entidad federativa	Municipio	Ciudad donde se aplicó la encuesta	Me han ignorado o rechazado		Me han impedido participar en clases o en actividades Recreativas		Me han insultado o llamado por apodos que me ofenden		Me rompen, roban o esconden mis cosas		Me han echado la culpa de algo que yo no había hecho		Me pegan o me amenazan con pegarme		Se burlaron de mí en redes sociales		Frecuencia
No habla lengua y familiares tampoco hablan lengua indígena: moda										Máx.							
Campeche	Escárcega	Escárcega	1	1			1	1	1	1	1						
	Campeche	San Francisco de Campeche	1	1	2	1	1	1	1	1	2						
Chiapas	San Cristóbal de las Casas	San Cristóbal de las Casas	1	2	2	2	2	1	1	1	2						
	Tapachula	Tapachula de Córdova y Ordóñez	1	2	2	2	2	1	1	1	2						
	Tuxtla Gutiérrez	Tuxtla Gutiérrez	2	1	2	2	1	1	1	1	2						
Quintana Roo	Benito Juárez	Cancún	1	1	1	1	1	1	1	1	1						
	Othón P. Blanco	Chetumal	1	1	1	2	1	1	1	1	2						
	Solidaridad	Playa del Carmen	2	1	2	1	1	1	1	1	2						
Tabasco	Cárdenas	Heroica Cárdenas	1	1	1	1	1	1	1	1	1						
	Centro	Villahermosa	1	1	1	1	1	1	1	1	1						

Yucatán	Mérida	Mérida	2	1	1	1	1	1	1	2
	Tizimín	Tizimín	3	1	1	1	1	1	1	3
	Valladolid	Valladolid	1	1	1	1	1	1	1	1
Moda			1							
Habla lengua y/o familiares hablan lengua indígena: moda										Máx.
Campeche	Escárcega	Escárcega	1	1		1	1	1	1	1
	Campeche	San Francisco de Campeche	2	1	1	2	1	1	1	2
Chiapas	San Cristóbal de las Casas	San Cristóbal de las Casas	1	1	1	1	1	1	1	1
	Tapachula	Tapachula de Córdova y Ordóñez	1	1	1	1	1	1	1	1
	Tuxtla Gutiérrez	Tuxtla Gutiérrez								
Quintana Roo	Benito Juárez	Cancún	1	1	1	1	1	1	1	1
	Othón P. Blanco	Chetumal	1	1	1	2	1	1	1	2
	Solidaridad	Playa del Carmen	1	1	2	1	1	1	1	2
Tabasco	Cárdenas	Heroica Cárdenas	1	1	1	2	1	1	1	2
	Centro	Villahermosa	1	1	1	1	2	1	1	2
Yucatán	Mérida	Mérida	1	1	2	2	2	1	1	2
	Tizimín	Tizimín	3	1	1	1	1	1	1	3
	Valladolid	Valladolid	1	1	1	1	1	1	1	1
Moda			1							

1=Nunca, 2=Algunas veces, 3=Siempre. Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada por el proyecto ECOSUR-INEE (2011).

El enfoque a nivel regional revela la inexistencia de prácticas de violencia en la región sureste de México, pues la moda por cada columna es igual a 1 para todos los ítems.

Estos resultados encubren la problemática, pues cuando se aplica el análisis por ciudad se visualiza que en la mayoría se presenta un registro máximo igual a 2, por lo tanto, la mayor parte de los estudiantes han sido víctimas “alguna vez” de prácticas de violencia. La ciudad de Tizimín, por su parte, tiene un registro

máximo de 3 para el ítem “me han ignorado o rechazado”, lo cual expresa un sentimiento continuo de exclusión. Entonces, es necesario un análisis más detallado para descartar generalizaciones que continúen velando las circunstancias en que se desenvuelven niños y niñas indígenas en los centros escolares. Al realizar el análisis por ítems, observamos que en el 30.8 % de las ciudades estudiadas, “algunas veces” los alumnos indígenas han sido rechazados o ignorados; mientras que en el 15.4 % de las ciudades, han sido víctimas de insultos o de apodos. Los encuestados indígenas reportaron haber sido agredidos “algunas veces” principalmente en seis ciudades: San Francisco de Campeche, Chetumal, Playa del Carmen, Cárdenas, Villahermosa y Mérida.

Lo anterior nos habla de la agudización de la problemática de discriminación en los centros urbanos de mayor rango, en las ciudades capitales, lugares de recepción tradicional de población rural que busca mejores condiciones de vida. Las ciudades que componen la muestra no están exentas de violencia escolar como se invisibiliza desde perspectivas generales, por lo que la problemática es más compleja de lo que inicialmente puede creerse. Ante ello, es imprescindible realizar un análisis detallado para dar cuenta de las prácticas que se suscitan entre los estudiantes de educación básica. En términos comparativos entre estudiantes indígenas y no indígenas, se observa que no existen diferencias significativas. Los resultados llevan a suponer la existencia de una problemática de violencia generalizada en las escuelas de educación básica, pero sin evidencia suficiente para argumentar una intensidad superior para los estudiantes indígenas. Las acciones de discriminación y violencia son un fenómeno que ocurre como parte de un contexto social que impacta en los individuos y tiene dos actores principales: quienes agrede y quienes padecen las agresiones.

En la tabla 6 se presenta la información referente al comportamiento de los profesores ante cualquier problema sucedido entre los alumnos, la cual tiene como meta establecer si los profesores han respondido de manera responsable y activa ante situaciones que evidencian discriminación entre los alumnos en los espacios docentes. Para realizar esta medición fueron usados dos tipos de ítems, los que refieren a acciones positivas de los docentes por frenar los conflictos —como por ejemplo, el ser mediadores o imponer sanciones justas— y los que expresan reacciones negativas —como ignorar los problemas o burlase de los hechos o de los participantes.

La tabla expone que dentro de las acciones positivas, la moda por columna de los ítems “Actúan como mediador” e “Imponen sanciones justas” tiene un valor de 3. Es decir, en ciertas ciudades, los profesores deciden ser agentes activos, con lo cual realizan correctamente su papel en la resolución de conflictos. En el caso de los ítems de conductas negativas, se reporta que el “no enterarse o ignorar la situación” alcanzó un valor de 2; es decir que, algunas veces, los profesores prefieren no intervenir o no hacer caso de las situaciones y mantenerse al margen de lo que sucede.

Tabla 6. Acciones de los profesores ante situaciones problemáticas en el espacio escolar

Entidad federativa	Municipio	Ciudad donde se aplicó la encuesta	Unidad territorial								Frecuencia
			Trabajan activamente para prevenirlas	Actúan como mediadores para ayudarnos a resolver problemas	Son justos al imponer sanciones	No se enteran o ignoran la situación	Se burlan	Protegen sólo a ciertos alumnos			
No habla lengua y familiares tampoco hablan lengua indígena: moda										Máx.	
Campeche	Escárcega	Escárcega	2	2	2	1	1	2	2		
	Campeche	San Francisco de Campeche	2	3	3	2	1	1	3		
Chiapas	San Cristóbal de las Casas	San Cristóbal de las Casas	2	1	1	2	2	2	2		
	Tapachula	Tapachula de Córdova y Ordóñez	2	1	1	2	2	2	2		
	Tuxtla Gutiérrez	Tuxtla Gutiérrez	2	2	2	2	1	2	2		
Quintana Roo	Benito Juárez	Cancún	2	3	2	2	1	1	3		
	Othón P. Blanco	Chetumal	3	3	3	2	1	1	3		
	Solidaridad	Playa del Carmen	3	2	2	1	1	1	3		
Tabasco	Cárdenas	Heroica Cárdenas	3	3	3	2	1	1	3		
	Centro	Villahermosa	2	2	2	2	1	2	2		
Yucatán	Mérida	Mérida	2	3	2	2	1	1	3		
	Tizimín	Tizimín	1	3	3	3	2	1	3		
	Valladolid	Valladolid	2	2	3	1	1	1	3		
Moda			2	3	3	2	1	1			

Entidad federativa	Municipio	Ciudad donde se aplicó la encuesta	Unidad territorial							Frecuencia
			Trabajan activamente para prevenir las	Actúan como mediadores para ayudarnos a resolver problemas	Son justos al imponer sanciones	No se enteran o ignoran la situación	Se burlan	Protegen sólo a ciertos alumnos		
Habla lengua y/o familiares hablan lengua indígena: moda										
Campeche	Escárcega	Escárcega	2	2	2	1	1	2	2	
	Campeche	San Francisco de Campeche	2	2	3	2	1	1	3	
Chiapas	San Cristóbal de las Casas	San Cristóbal de las Casas	2	2	2	2	1	2	2	
	Tapachula	Tapachula de Córdova y Ordóñez	2	2	2	2	1	2	2	
	Tuxtla Gutiérrez	Tuxtla Gutiérrez								
Quintana Roo	Benito Juárez	Cancún	3	3	3	1	1	1	3	
	Othón P. Blanco	Chetumal	3	3	3	2	1	1	3	
	Solidaridad	Playa del Carmen	2	2	3	2	1	1	3	
Tabasco	Cárdenas	Heroica Cárdenas	1	3	2	1	1	1	3	
	Centro	Villahermosa	2	3	2	1	1	2	3	
Yucatán	Mérida	Mérida	2	3	3	1	1	2	3	
	Tizimín	Tizimín	1	3	3	3	1	1	3	
	Valladolid	Valladolid	3	3	3	1	1	1	3	
Moda			2	3	3	2	1	1		

1=Nunca, 2=Algunas veces, 3=Siempre. Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada por el proyecto ECOSUR-INEE (2011).

Es importante destacar que tanto el ítem “se burlan” como el de “protegen a ciertos alumnos” tuvieron una moda de 1, lo cual indica, cruzando la información anteriormente descrita, que los docentes no toman frecuentemente partido ante los conflictos. Al no volverse perpetuadores del proceso ni parcializarse tienen un papel positivo pues no contribuyen al aislamiento de las víctimas.

Una vez realizada la revisión regional, podemos hablar de los casos particulares. Las ciudades de Cancún y Valladolid tienen los resultados más alentadores pues indican que los profesores no suelen ignorar los conflictos, trabajan activamente, median en los conflictos o imponen sanciones. Lo contrario se observa en San Cristóbal de las Casas y Tapachula, donde acciones como “actuar de mediadores” e “imponer sanciones”, tuvieron registros igual a 1, es decir, nunca se presentan; a lo anterior se añade que el favoritismo por algunos alumnos está presente a veces. Estos últimos casos llaman la atención pues al ser ciudades donde se asientan distintos grupos étnicos podría darse con más probabilidad la existencia de tensión en las interacciones, por lo que los docentes deberían ser aún más capaces de ver las problemáticas y actuar en consecuencia.

Por otra parte, haciendo un análisis comparativo entre la percepción de los alumnos indígenas y los no indígenas, observamos que no existen diferencias importantes, en general ambos piensan que los profesores están atentos de cómo se relacionan con los alumnos. Es decir, el trato que se recibe por parte de los profesores no está sesgado por ser parte de un grupo indígena o no. El único dato aislado lo tiene Tizimín (Yucatán) que al tener una referencia alta en un ítem negativo: “No se enteran o ignoran la situación”, indica que en esa ciudad los profesores no cumplen un rol de mediadores en los conflictos.

De lo anterior se desprendería que hasta ahora las conductas de los docentes ante los conflictos escolares han sido pertinentes y se ajustan a las expectativas de los estudiantes. No obstante, existen prácticas del profesorado que no se corresponden con el objetivo de construir un clima escolar armonioso favorecedor del aprendizaje y sin situaciones de discriminación ni violencia. Distintas investigaciones (Howell y Brainard 1987; Kassen, Berenson, y Johnson 2004) han establecido que entre menos conflictos y desorden haya en el salón de clases, habrá mayor atención en los aprendizajes académicos. Por tanto, los docentes, deben crear las condiciones favorables y armónicas dentro de las aulas, tanto a partir de su actitud positiva y su modo de ser y tratar a los alumnos, como en el modo de actuar en los espacios en los que interaccionan con los niños y las niñas, es decir, en la mediación e intervención en situaciones de conflicto. Por otra parte, la tabla 7 nos presenta el comportamiento y actitud del encuestado hacia problemas, conflictos y desavenencias sucedidas en la escuela.

Como se puede ver existen cuatro ítems de acciones positivas, referidos principalmente a la intervención del alumno para detener el conflicto; así como dos ítems que se refieren a inacción. De la primera categoría, contemplando los ítems “intento parar la situación”, “intento hablar con las partes”, observamos que se

presenta una moda de 2, es decir que los alumnos de la región en algunas ocasiones han mediado para que las situaciones conflictivas no continúen. El ítem “pido ayuda a un profesor” alcanzó un valor de 3, lo cual denota que los encuestados continúan considerando al docente como principal mediador en los conflictos. En cuanto a los ítems que reflejan la nula participación de los alumnos para la resolución de los conflictos, hallamos una moda por columna igual a 1, es decir que nunca se presentan dichas situaciones. Sobresale el caso de Tizimín donde se observa un valor de 3 (siempre) para el ítem de que no intervienen en los conflictos aunque consideran que deberían hacerlo y un valor de 1 (nunca) para el de intervenir cuando algún amigo es parte del pleito.

Tabla 7. Reacciones de los alumnos ante conflictos escolares

Entidad Federativa	Municipio	Ciudad donde se aplicó la encuesta	Unidad territorial								Frecuencia
			Intento parar la situación si es mi amigo(a)	Intento parar la situación aunque no sea mi amigo(a)	Intento hablar con las partes para que hagan las paces	Pido ayuda a un profesor(a)	No hago nada, aunque creo que debería hacerlo	No hago nada, considero que no es mi problema	Máx.		
No habla lengua y familiares tampoco hablan lengua indígena: moda											
Campeche	Escárcega	Escárcega	2	2	1	1	2	2	2	2	
	Campeche	San Francisco de Campeche	3	2	2	2	1	1	1	3	
Chiapas	San Cristóbal de las Casas	San Cristóbal de las Casas	3	2	2	1	1	1	1	3	
	Tapachula	Tapachula de Córdova y Ordóñez	3	2	2	1	1	1	1	3	
	Tuxtla Gutiérrez	Tuxtla Gutiérrez	3	2	2	2	1	1	1	3	
Quintana Roo	Benito Juárez	Cancún	2	2	2	1	2	1	1	2	
	Othón P. Blanco	Chetumal	2	1	1	3	2	1	1	3	
	Solidaridad	Playa del Carmen	2	1	2	1	2	2	2	2	

ESTUDIANTES INDÍGENAS MIGRANTES FRENTE A LA DISCRIMINACIÓN...

Tabasco	Cárdenas	Heroica Cárdenas	3	3	2	3	2	2	3
	Centro	Villahermosa	2	2	2	3	2	1	3
Yucatán	Mérida	Mérida	2	2	2	2	1	1	2
	Tizimín	Tizimín	1	3	3	3	3	1	3
	Valladolid	Valladolid	2	2	2	3	1	1	3
Moda			2	2	2	3	2	1	
Habla lengua y/o familiares hablan lengua indígena: moda									Máx.
Campeche	Escárcega	Escárcega	2	2	2	2	1	2	2
	Campeche	San Francisco de Campeche	3	2	2	1	1	1	3
Chiapas	San Cristóbal de las Casas	San Cristóbal de las Casas	2	1	1	2	1	2	2
	Tapachula	Tapachula de Córdova y Ordóñez	2	1	1	2	1	2	2
	Tuxtla Gutiérrez	Tuxtla Gutiérrez							
Quintana Roo	Benito Juárez	Cancún	2	2	2	2	1	1	2
	Othón P. Blanco	Chetumal	2	2	2	1	3	1	3
	Solidaridad	Playa del Carmen	3	2	2	1	1	2	3
Tabasco	Cárdenas	Heroica Cárdenas	2	2	3	3	1	1	3
	Centro	Villahermosa	2	1	1	3	2	1	3
Yucatán	Mérida	Mérida	2	2	2	3	2	1	3
	Tizimín	Tizimín	1	3	3	3	3	1	3
	Valladolid	Valladolid	3	3	3	3	1	1	3
Moda			3	2	2	3	1	1	

1=Nunca, 2=Algunas veces, 3=Siempre. Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada por el proyecto ECOSUR-INEE (2011).

En un análisis comparativo de las opiniones de los alumnos indígenas y los no indígenas, los primeros presentan modas ligeramente más altas al reportar 2 y 3, respectivamente, para los ítems positivos ‘intento parar la situación’ o ‘intento hablar con las partes para que hagan las paces’.

Por su parte, los alumnos no indígenas mostraron un registro máximo igual a 2 para dichos ítems. Podría leerse de esta información que los alumnos indígenas intervienen más activamente para frenar situaciones problemáticas en el ámbito escolar. La situación descrita se replica en una lectura por ciudad (análisis por fila), donde las modas máximas alcanzadas son similares, con lo cual se refleja interés por parte de los encuestados para intervenir en la resolución de problemas sucedidos en sus escuelas. A la vez, es posible concluir, de acuerdo a lo referido por los estudiantes, que principalmente se recurre a los profesores para que sean ellos quienes arbitren los conflictos lo cual refleja una confianza por parte del alumnado en que estos son capaces de asumir activamente su rol de mediadores.

*Algunos contrastes entre las situaciones de discriminación
en los dos niveles educativos*

En cuanto al análisis comparativo, consideramos primero la situación de padecimiento de violencia y exclusión para la población indígena en nivel básico y medio superior. Se observa que la intensidad de manifestaciones de violencia se incrementa con el tiempo, pues en el nivel básico no se observan diferencias significativas entre la población indígena y no indígena en cuanto a padecer situaciones de violencia, acciones que sí se hacen patentes en el nivel medio superior. En este último se registra principalmente que los alumnos son víctimas de insultos, apodos y de exclusión de actividades recreativas. Es de suma importancia destacar que en el nivel de educación media superior se observa que son los estudiantes indígenas los que ejercen dichas prácticas, resultado que los muestra como agresores; mientras que en el nivel básico son los alumnos indígenas los que presentaron menores menciones de ser agresores en los espacios educativos. Esto habla de un proceso de adquisición de actitudes violentas con el paso del tiempo, lo que podría darse inicialmente como un modo de defensa ante padecimientos violentos, para convertirse luego en cotidianidad.

Una situación similar a la anterior se refleja también en las actitudes de los alumnos al ser testigos de acciones de violencia o conflictos. Mientras que en el nivel básico, los alumnos indígenas intervienen más activamente para frenar situaciones problemáticas en el ámbito escolar, en el medio superior no se registran diferencias entre la población indígena y no indígena en ese sentido. Ello refleja la pérdida de las prácticas y tendencias hacia la mediación y la solución de conflictos en la población indígena a medida que se insertan en el entorno escolarizado y pasan del nivel básico al nivel medio superior. En este mismo rubro, es importante señalar que la actitud más generalizada, independientemente de la condición o no de indígena, es la de intervenir para detener la situación si se trata de amigos, y la menos adoptada es acudir a un profesor. Esos resultados podrían evidenciar cierta desconfianza del alumnado con el personal docente.

En relación al rol del docente en cuanto a la intervención y actitud para evitar y resolver las situaciones conflictivas, los resultados revelan que la población estudiantil indígena en la educación media superior se siente desprotegida; en general, perciben que los profesores no actúan eficientemente para tratar las situaciones de violencia. Aunque no hay evidencias para afirmar que se perciben maltratados, sí consideran la existencia de indiferencia por parte de los profesores ante la violencia de la que son objeto. Esta situación difiere en el nivel básico, pues los estudiantes tanto indígenas como no indígenas acuden a los docentes al ser testigos de actos violentos. Esto habla de una pérdida de confianza del alumnado indígena a medida que pasan del nivel básico al nivel medio superior.

CONCLUSIONES

Los análisis de contraste entre la educación básica y la educación media superior (tablas 2 y 5) muestran que los niveles de violencia y discriminación se intensifican en niveles educativos superiores, y que la figura del docente como agente capaz de jugar un papel de intermediario en la resolución de conflictos para proteger al estudiante indígena se diluye a medida que los alumnos avanzan en su educación. Ello puede ser un reflejo de que la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje decrece, quizás porque se pierde el compromiso y la calidad del profesorado entre un nivel y otro. Estos hallazgos pueden contribuir a explicar la alta deserción de la población indígena a medida que se avanza en la educación básica y en la educación media superior.

De manera general, los alumnos no reportaron realizar prácticas de agresión y discriminación, pero si se toman en cuenta formas concretas de maltrato verbal y psicológico —como el rechazo o los apodos— se puede decir que el fenómeno está presente. Aunque no se observan valores reveladores, los resultados sí deben ser entendidos como una manifestación temprana de prejuicios, intolerancia y violencia que desata acciones hacia estudiantes indígenas. Al comparar a los dos grupos de alumnos, indígenas y no indígenas en las escuelas de educación básica estudiadas (tabla 5), se observa una mínima diferencia cuando mencionan ser ellos los agresores en los espacios educativos, siendo ese valor de menor intensidad en el caso de los alumnos indígenas. En lo referido a la percepción del actuar de sus profesores, ambos grupos de estudiantes, indígenas y no indígenas, declaran que intervienen de forma adecuada y que pueden contar con ellos ante situaciones de conflicto.

Del conjunto de los resultados se destaca que los padecimientos de violencia más frecuentes en ambos niveles son principalmente verbales, como el poner apodos e insultos, y de carácter discriminatorio, como el ignorar “al otro”. Asimismo la intensidad de estas manifestaciones se incrementa en el tiempo sobre la población indígena. En lo que respecta a la ejecución de acciones agresivas, se observa un incremento progresivo de prácticas violentas ejercidas por alumnos indígenas

del nivel básico al nivel medio superior en las escuelas de la región sureste, que podría originarse por el sometimiento a padecimientos violentos a lo largo su vida escolar, desembocando en una respuesta violenta inicial como mecanismo de defensa para posteriormente transformarse en una conversión agredido-agresor. Esta situación se replica en las actitudes de los alumnos al ser testigos de acciones de violencia o conflictos, pues mientras que en el nivel básico son los alumnos indígenas los más dispuestos a intervenir para frenar escenarios de violencia, en el nivel medio superior no se encuentra este mismo patrón. Asimismo se encontró que en las escuelas del estudio, para los alumnos indígenas la figura del docente como agente protector y de confianza se diluye en el transcurso de la vida escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- AHUJA, Raquel y Sylvia Schmelkes. 2004. "Los aspirantes indígenas a la educación media superior". En *Evaluación de la educación en México, Indicadores EXANI I*, coordinación de Felipe Tirado, pp. 281-314. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).
- ALEGRE, Marcelo y Roberto Gargarella. 2007. *El derecho a la igualdad. Aportes para un constitucionalismo igualitario*. Argentina: Lexis Nexis Argentina y Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia.
- BERTELY, María. 1998. "Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 5 (1): 39-51.
- BLANCO, Rosa. 2006. "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4 (3): 1-15.
- CONEVAL. 2014. *La pobreza en la población indígena de México, 2012*. México. Consultado el 15 de agosto. http://www.coneval.org.mx/Informes/Coordinacion/INFORMES_Y_PUBLICACIONES_PDF/POBREZA_POBLACION_INDIGENA_2012.pdf.
- DERENDINGER, Malisa. 2002. "Consecuencias de la 'socialización precoz'". *Intercambios, Intercanvis Digitales de Psicoanálisis* 8 (2): 15-21.
- Diario Oficial de la Federación*. 2014. *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. Secretaría de Gobernación de México. Consultado el 15 de agosto. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5337623&fecha=20/03/2014.
- DURIN, Séverine. 2007. "¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León". *Frontera Norte* 19 (38): 63-91.
- ESCUDERO, Juan. 2005. "Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 9 (1): 1-24.
- ESTÉVEZ, Estefanía, Teresa Jiménez y David Moreno. 2010. "Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: '¿Quién va a defenderme?'". *European Journal of Education and Psychology* 3 (2): 177-186.
- FERNÁNDEZ, Tabaré. 2004. *Perfil de las escuelas primarias eficaces en México*. México: INEE.
- FOLEY, Douglas. 2004. "El indígena silencioso como una producción cultural". *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19: 11-28.
- GIMENO SACRISTÁN, José. 2008. *La educación por competencia ¿qué hay de nuevo?* España: Morata.
- GOFFMAN, Erving. 1963. *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

- GRACIA, Ma. Amalia y Jorge Horbath. 2013. "Expresiones de la discriminación hacia grupos religiosos minoritarios en México". *Sociedad y Religión* XXIII (39): 12-53.
- HORBATH, Jorge. 2008. *Exclusión social, discriminación laboral, pobreza de los indígenas en la Ciudad de México*. Buenos Aires: Elaleph.com. Colección del Observatorio Metropolitano del Valle de México. OBSERVAM.
- _____. 2013. "De la marginación rural a la exclusión escolar urbana: el caso de los niños y jóvenes indígenas que migran a las ciudades del sureste mexicano". *Espíral. Estudios sobre Estado y Sociedad* 20 (58): 135-169.
- HORBATH, Jorge y Ma. Amalia Gracia. 2016. "El derecho a la educación: Un análisis a partir de la política educativa de las dos últimas décadas en México". *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad* 11 (1): 171-191.
- HOWELL, Bruce, y Edward Brainard. 1987. *Handbook for Conducting School Climate Improvement Projects*. Bloomington: The Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). 2015. "Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2014". Consultado el 15 de agosto. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscarPub/P1/B/113/P1B113.pdf>.
- _____. 2010. "El derecho a la educación en México. Informe 2009". Consultado el 15 de agosto. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscarPub/P1/D/217/P1D217.pdf>.
- _____. 2004. "La calidad de la educación básica en México". Consultado el 15 de agosto. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscarPub/P1/B/202/P1B202.pdf>.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). 2011. "Censo de Población y Vivienda, 2010. Informes nacional y estatales". Consultado el 15 de agosto. <http://www.censo2010.org.mx>.
- KASEN, Stephanie, Kathy Berenson, Patricia Cohen y Jeffrey Johnson. 2004. "The Effects of School Climate on Changes in Aggressive and other Behaviors Related to Bullying". En *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*, edición de Dorothy Espelage y Susan M. Swearer, 187-210. Nueva York: Erlbaum.
- MARTÍNEZ, Francisco y Sylvia Schmelkes. 1999. "Aseguramiento de la calidad de las pruebas de estándares nacionales para la educación primaria, de la Secretaría de Educación Pública". Ponencia presentada en el V Congreso de la Investigación Educativa, México. Consultado el 18 de agosto. http://www.formaciondocente.com.mx/BibliotecaDigital/11_EvaluacionEducativa/02%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad%20de%20las%20Pruebas%20de%20Estandares.pdf.
- NORIEGA, Carmen y Annette Santos. 2004. "Un acercamiento a las telesecundarias con base en los resultados de sus alumnos en el EXANI I". En *Evaluación de la educación en México, Indicadores EXANI I*, coordinación de Felipe Tirado, pp. 249-279. México: CENEVAL.

- OEHMICHEN, Cristina. 2007. "Violencia en las relaciones interétnicas y racismo en la Ciudad de México". *Revista Electrónica de Ciencias Sociales* 1 (2): 167-191.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). 2016. Observación General Núm. 3 sobre mujeres y niñas con discapacidad, Comité para los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2 de septiembre, CRPD/C/GC/3, párr. 17.e. Consultado el 15 de agosto. http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/3&Lang=en.
- PELLETIER, Paola. 2014. "La discriminación estructural en la evolución jurisprudencial de la Corte Interamericana de Derechos Humanos". *Revista IIDH* 60 (2): 205-215.
- PNUD. 2010. *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. El reto de la desigualdad de oportunidades*. México: PNUD.
- SANDOVAL, Andrés y Carlos Muñoz. 2004. "Equidad y eficacia en la distribución de oportunidades de acceder a la educación media". En *Evaluación de la educación en México, Indicadores EXANI I*, coordinación de Felipe Tirado, 193-247. México: CENEVAL.
- Secretaría de Educación Pública (sep). 2006. "El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela". Consultado el 18 de octubre de 2006 en: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2925_el_proyecto_escolar.
- . 2009. "Diseño muestral de la 2da encuesta Nacional sobre Exclusión Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior". Subsecretaría de Educación Media Superior. Consultado el 15 de agosto <http://www.sems.gob.mx/work/models/Portal/Resource/1288/1/Diseno%20Muestral%20de%20la%20Encuesta.pdf>.
- UNESCO. 2008. "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, 25 al 28 de noviembre.
- ZORRILLA, Margarita y José Romo. 2004. "La educación secundaria en Aguascalientes (1999-2002)". En *Evaluación de la educación en México, Indicadores EXANI I*, coordinación de Felipe Tirado, 357-422. México: CENEVAL.