

Desigualdad social y rendimiento educativo de los niños de primaria indígena de Quintana Roo

MARIBEL LOZANO CORTÉS¹

RENÉ LETICIA LOZANO CORTÉS²

1. La pobreza en México

El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) es la institución encargada en México de medir la pobreza, tomando como referencia la carencia en uno a más de los siguientes indicadores: ingreso corriente per cápita, rezago educativo, acceso a los servicios de salud, a la seguridad social, a los servicios básicos en la vivienda, a la alimentación, calidad y espacios de la vivienda, grado cohesión social.

Bajo este marco, de 2012 a 2014 en México el porcentaje de pobres se incrementó de 45.5% a 46.2% respectivamente. Aunque el porcentaje de personas en pobreza extrema (aquellas que tienen tres o más carencia sociales y no tienen los ingresos necesarios para un nivel mínimo de bienestar) disminuyó ligeramente de 9.8% en 2012 a 9.5% en 2014; 55.3 millones de mexicanos se encuentran en pobreza en 2014, más que en 2012, donde eran 53.3 millones de pobres; es decir, 2 millones más de pobres. Casi la mitad de la población en México se encuentra en pobreza, ya que el total de mexicanos es de 119 millones.

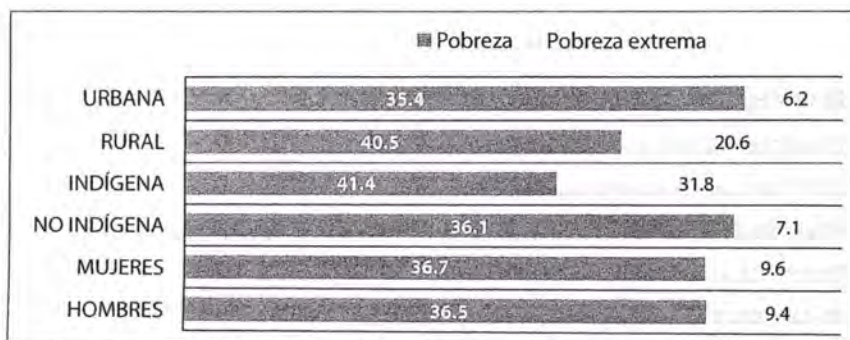
Además, no todos los sectores experimentan la pobreza de la misma manera. Por ejemplo, las mujeres y la población rural e indígena son más pobres en comparación con los hombres, la población urbana y la no

¹ Profesora investigadora de la Universidad de Quintana Roo, correo: mlozano@uqroo.edu.mx

² Profesora investigadora de la Universidad de Quintana Roo, correo: renlozan@uqroo.edu.mx

indígena. De estos sectores, en donde es más notoria la diferencia es entre la población indígena (73.2% de pobres) y la no indígena (43.2% de pobres). (Ver Gráfica 1).

Gráfica 1
Pobreza según sexo, población indígena o no indígena y rural o urbana, 2014

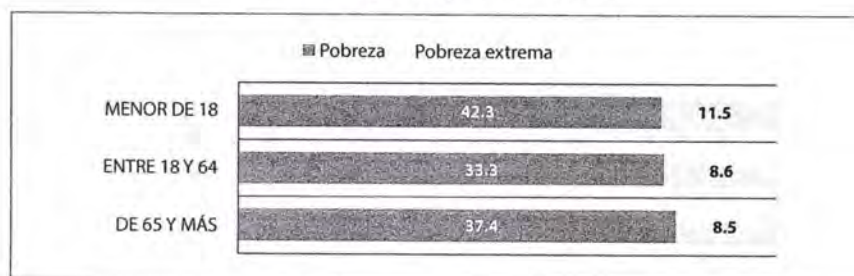


Elaboración propia con datos del CONEVAL, 2014.

2. La pobreza en los infantes y adolescentes indígenas

También, por grupo de edades, la pobreza afecta más a la población menor de 18 años, donde el 53.9% es pobre, mientras la población entre 18 y 64 años es pobre el 41.9% y la que está entre 65 años o más son pobres el 45.9% (CONEVAL, 2014) (Ver Gráfica 2).

Gráfica 2
Pobreza según grupo de edad, 2014



Elaboración propia con datos del CONEVAL, 2014.

Es decir que la población infantil y adolescente experimenta la pobreza en una proporción mayor que la población adulta. En México, 21.4 millones de niños y adolescentes presentaban carencias en el ejercicio de al menos uno de sus derechos sociales y vivían en hogares sin acceso a los recursos monetarios suficientes para adquirir los bienes y servicios requeridos por todos sus integrantes.

En el mismo sentido, en la Gráfica 2, arriba señalada, se aprecia que el 11.5% de los niños y adolescentes se encontraba en situación de pobreza extrema ese año, lo que implica que 4.7 millones de ellos presentaban carencias en el ejercicio de tres o más de sus derechos sociales y formaban parte de hogares con un ingreso tan bajo que, aun si se dedicase por completo a la adquisición de alimentos, no alcanzaría para ese propósito (CONEVAL-UNICEF, 2013).

Como afirman CONEVAL y UNICEF (2013), la pobreza en la infancia tiene características específicas que ameritan ser atendidas con urgencia: pueden ser pobres de manera permanente, además los impactos de la pobreza en los niños puede ocasionar daños irreversibles en su salud, lo cual compromete el desarrollo presente y futuro de las niños y adolescentes que viven en situación de pobreza (CONEVAL-UNICEF, 2013:4).

También, como ya apreciábamos en la Gráfica 1, la población indígena es la más pobre, de manera que los niños y adolescentes indígenas experimentan más la pobreza que ningún otro sector. En 2014, 78.5% de la población indígena de 0 a 17 años se encontraba en situación de pobreza y 33.4% en situación de pobreza extrema. Por lo que 93.5% de los niños y adolescentes indígenas tenían una o más carencias sociales y 55.4% tenían tres o más carencias sociales. 80.8% de esta población era parte de hogares donde el ingreso per cápita era inferior a la línea de bienestar y 48.5% en hogares con ingresos inferiores a la línea de bienestar mínimo.

Las desventajas a las que se enfrenta la población infantil y adolescente indígena se reflejan también en los indicadores de carencia social, en especial en el acceso a la seguridad social (86.6%), acceso a los servicios básicos en la vivienda (62.6%), calidad y espacios de la vivienda (41.7%) y acceso a la alimentación (38.0%) (CONEVAL-UNICEF, 2013).

3. Indicadores educativos de la población infantil indígena

En México, 6,695,228 personas de 5 años y más hablan alguna lengua indígena, las más habladas son: náhuatl, maya y lenguas mixtecas.

La población infantil atendida en educación indígena en todo el país suma un total de 1,290,371, distribuidos de la siguiente manera: en educación primaria se encuentra 65.18%; en preescolar 29.68%; y el restante 5.13% (Sandoval y Montoya, 2013).

Algunos datos educativos que muestran la grave situación de vulnerabilidad de los niños indígenas son los relacionados con la educación, así dos de cada tres niños entre los 6 y 14 años de edad que no están en la escuela son indígenas. El índice de analfabetismo de la población hablante de alguna lengua indígena disminuyó entre el 2005 y 2010 de 34% a 27%; sin embargo, sigue siendo cinco veces mayor que el analfabetismo de la población no hablante de lengua indígena del mismo grupo de edad (5.4%) (INEGI, 2011, en Schmelkes, 2013).

En otros indicadores educativos (ver Tabla 1), podemos apreciar que la deserción de los escolares indígenas es poco más del doble que la del resto de la población y que del 2004 al 2010 ha disminuido poco la deserción indígena. En reprobación se aprecia una fuerte desventaja del alumnado indígena; lo mismo sucede con la eficiencia terminal, se observa en la Tabla 1 que se ha incrementado en los últimos años la eficiencia terminal de las escuelas indígenas, sin embargo aún es menor que la nacional.

Tabla 1
Indicadores de escuelas primarias indígenas, México, 2004-2010

		Una década de educación indígena					
		2004	2005	2006	2007	2008	2009
		2005	2006	2007	2008	2009	2010
Deserción	Indígena	3.1	2.4	3	3	3	2.29
	Nacional	1.4	1.3	1.5	1.1	1.1	0.9
Reprobación	Indígena	9.8	9.2	8.4	8.4	7.8	7.3
	Nacional	4.7	4.3	4.2	4.2	3.8	3.5
Eficiencia Terminal	Indígena	83.8	85.1	82.2	84	84	89.2
	Nacional	90	91.8	91.7	92.4	93.8	94.3

Fuente: Elaborado por Sandoval y Montoya, 2013, con datos de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

4. Escuelas indígenas

Se le llama niños indígenas a aquellos niños cuya primera lengua es la indígena. En las escuelas indígenas no cuentan con modelos pedagógicos sólidos, se busca la enseñanza del castellano y la lengua indígena tiene un uso instrumental, se centra en el programa oficial del Estado mexicano. La mayoría de las escuelas indígenas son multigrado, es decir, sólo cuentan con uno o hasta dos profesores como máximo; uno atiende al mismo tiempo los grupos de 1, 2 y 3 año y otro el de 4, 5 y 6; lo anterior hace que un solo profesor tenga en un espacio y tiempo a alumnos de diferentes edades y niveles educativos. Tampoco se cuenta con profesores de educación física, por lo que ambos profesores tienen que asumir esta área de formación.

Enseguida se citan algunas experiencias de profesores en escuelas multigrado, donde se aprecia que al llegar a las comunidades y enfrentarse a su escuela les resulta complicado debido a que no cuentan con las herramientas pedagógicas para atender distintos grados, edades diferentes y contenidos de aprendizaje, de tal forma que se improvisa y experimenta:³

Al iniciar mi práctica docente hace quince años me asignaron un grupo multigrado y ahí empecé a experimentar. En un inicio se me dificultaba la planeación de actividades, pues atendía de 1o. a 6o. Pero con el paso del tiempo observé que había contenidos que se abordaban en todos los grados y los empecé a seleccionar, después apliqué algunas actividades que me permitieron atender todos los grados sin dejar tiempos perdidos.

En el segundo año de mi labor fue en una escuela unitaria con grados y edades diferentes de los alumnos. Fue un caos, puesto que los alumnos no tenían el mismo nivel de aprendizaje y por otro lado lograr los objetivos por grado.

Queriéndolo hacer como estaba acostumbrado pero en grupos multigrado ¡ya nada es igual! Ha sido una experiencia muy bonita, ya que compartir con niños de diferentes edades y grados me ha dejado muchos conocimientos del cual he podido echar mano para diseñar las actividades.

En cuanto a las características socioeconómicas entre los docentes de las escuelas primarias indígenas, encontramos que los docentes de las primarias indígenas son más jóvenes (tres de cada 10 tenían menos de 29 años de edad) que los de las primarias generales, por lo que cuentan con

³ SEP. "Mi experiencia en la escuela multigrado. La concepción pedagógica de los maestros". Experiencias aportadas en la Primera Reunión Regional y Nacional de Maestros Fundadores de la Red de Profesionales de la Educación Indígena.

menos experiencia. Un pequeño porcentaje laboraba doble turno (9.9%) y cuatro de cada 10 tenían que cumplir con funciones directivas además de las docentes (40.7%); 18.4% tenía dos años o menos de servicio docente en primaria y apenas 29.2% estaba incorporado a Carrera Magisterial (INEE, 2010).

También la mitad de los docentes de las escuelas indígenas no cuenta con título de licenciatura; además: "... fuera de la Universidad Pedagógica Nacional, que ofrece a los maestros indígenas en servicio la formación profesional semiescolarizada, sólo 22 normales del país tienen la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe..." (Schmelkes, 2013).

Por consiguiente los maestros de las escuelas indígenas no tienen, en su mayoría, una adecuada formación, no participan en los estímulos económicos que brinda el Estado a aquellos maestros que pueden y buscan actualizarse, capacitarse y profesionalizarse.

Por tanto, los docentes que trabajan en escuelas indígenas obtienen un salario mensual más bajo que los docentes de escuelas no indígenas debido sobre todo a que son maestros jóvenes. "El salario mensual promedio aumenta con la edad, pues permite integrar prestaciones relacionadas con la antigüedad y tener más oportunidades de participar en programas de incentivos salariales o en el sistema escalafonario, los cuales recompensan la escolaridad, los cursos de formación y la experiencia, por lo que los docentes de las escuelas primarias indígenas perciben un salario inferior a la de sus pares de primarias generales" (Delgado y Santos, 2015:69).

De esta manera, en el Informe del INEE 2015 sobre los docentes en México se afirma que: "Además de salarios inferiores, el atractivo para trabajar en escuelas indígenas también es menor que el de hacerlo en escuelas urbanas generales, pues en aquéllas se tienen peores condiciones de organización escolar e infraestructura. Como queda bien establecido, 9 de cada 10 escuelas preescolares y 4 de cada 5 escuelas primarias de la modalidad indígena carecen de personal directivo; además, en 2 de cada 5 de estas escuelas hacen falta mesas y sillas para los docentes" (Delgado y Santos, 2015:69).

En cuanto a las instalaciones de las escuelas primarias indígenas, lo normal es que tengan dos salones de clase con una capacidad de aproximadamente cuarenta alumnos, una pequeña oficina que funge como dirección y pequeño espacio improvisado de biblioteca con un reducido número de textos. No se cuenta con computadoras en la escuela, sólo con instalaciones sanitarias, una pequeña cancha para práctica deportiva, así como con un desayunador escolar. En general, las escuelas indígenas tienen condiciones de infraestructura precarias (INEE, 2007).

Narra sobre su escuela una niña de 10 años de los Chichimecas-Jonaz San Luis de la Paz, Guanajuato: "Cuando yo era muy chiquita mi escuela también estaba muy chiquita, no tenía ventanas grandes ni su puerta de tierra, cuando entré a tercero estrené mi escuela grandota que se puede ver más bien que mi otra escuela, ahora ya puedo sentarme en mi propia silla con mi propia mesa y trabajo con mi amiga que va en cuarto año, pero me cuentan que antes estudiaban en unas piedras a un lado del árbol que tenemos en la escuela; este árbol fue el primero en la escuela y por eso no lo vamos a cortar, queremos que ahí se quede para que siempre recordemos ahí donde aprendieron mis hermanos. Yo ya tengo un salón grande y me da mucho gusto porque ahora mis hermanitos ya no se van a mojar y también ya podrán ver mejor no le hace que le cerremos a la puerta, me gusta mucho leer y escribir y por eso no dejaré mi escuela" (Narración de niña indígena en González, 2004:42).

5. El rendimiento educativo de los niños que asisten a las primarias indígenas

La Secretaría de Educación Pública (SEP) aplica la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) a todas las escuelas públicas y privadas de nivel básico (Primarias y Secundarias) para conocer el nivel de desempeño en las materias de Español y Matemáticas, principalmente. Así, la prueba estandarizada para la medición de la calidad educativa ENLACE es el principal instrumento que tiene la SEP para medir el avance académico de los alumnos en los temas y contenidos de los planes y programas de estudio.

Los resultados de la prueba ENLACE han llamado la atención porque han demostrado que existe una clara desigualdad en el nivel de desempeño educativo entre alumnos de escuelas públicas y privadas. La diferencia se acentúa más cuando la escuela es primaria indígena en comparación con una particular.

De esta manera, en los resultados de ENLACE, 2013, el porcentaje de alumnos con logro insuficiente (necesita adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada) en escuelas primarias indígenas es mayor que en las primarias particulares. Así, en la evaluación de matemáticas, el 65.9% de los estudiantes indígenas obtuvieron insuficiente como resultado en la prueba ENLACE, mientras en particulares en insuficiente esta un 37.6% de los estudiantes. En la prueba de español en insuficiente se encuentra el 77.4% de los estudiantes indígenas, en las escuelas particulares el 35.2% de estudiantes (ENLACE, 2013).

Si revisamos todas las evaluaciones de logro académico realizadas por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE 2006-2013), en todas las asignaturas evaluadas y para todos los grados evaluados, colocan los niveles de aprendizaje de los niños que asisten a escuelas indígenas por debajo de todos los demás tipos de escuela. Con más precisión, en las evaluaciones que se han aplicado de la prueba ENLACE de 2006 al 2013 en matemáticas (Ver Tabla 2), encontramos que durante esos 8 años los resultados de la prueba han mejorado, sin embargo, las desigualdades han persistido entre las diferentes modalidades de primarias, siendo las primarias indígenas donde los menores han obtenido los puntajes más bajos en Bueno y Excelente (34.1) en comparación con las particulares (62.4). Las diferencias son significativas, observamos que sólo la cuarta parte de los alumnos de las primarias indígenas obtienen resultados entre Bueno y Excelente en Matemáticas, mientras que más de la mitad de los alumnos de las escuelas particulares se encuentran en Bueno y Excelente.

Tabla 2
Resultados de prueba matemáticas ENLACE,
escuelas primarias 2006-2013

Año	Resultados primaria (matemáticas)											
	General				Indígena				Particular			
	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente
2006	20.9	62.9	15.0	1.3	48.0	47.8	4.3	0.2	5.7	54.5	34.2	5.8
2007	19.8	59.4	18.1	2.7	51.8	42.8	5.0	0.3	4.6	47.5	37.0	10.9
2008	22.4	51.4	22.2	4.0	51.3	39.3	8.5	1.0	5.6	37.2	41.8	15.4
2009	20.2	50.4	24.2	5.3	48.7	38.7	10.8	1.8	6.0	37.2	39.9	17.0
2010	19.6	47.9	25.3	7.2	45.0	39.6	12.8	2.7	6.1	35.4	38.8	19.7
2011	16.4	47.7	25.6	10.3	36.4	42.1	16.2	5.3	5.9	36.7	35.1	22.3
2012	13.0	43.6	26.8	16.6	28.7	43.0	18.6	9.7	5.1	33.5	33.9	27.4
2013	12.3	39.5	28.9	19.4	26.6	39.3	21.8	12.3	5.9	31.6	34.1	28.4
	51.8		48.2		65.9		34.1		37.6		62.4	

Fuente: Mazón, M. (2014).

Lo mismo ocurre en los resultados de español (ver Tabla 3), pero incluso salen con menor puntaje los alumnos indígenas en Español que en Matemáticas. Existen más niños indígenas con resultados de insuficiente y elemental en la prueba de español que en la prueba de matemáticas, incluso también le sucede a las primarias generales. Los alumnos obtienen menos puntos en Español que en Matemáticas. La ventaja la siguen teniendo las escuelas primarias particulares donde sus alumnos obtienen mejores resultados en Español que en Matemáticas.

Tabla 3
Resultados de prueba español ENLACE escuelas primaria,
2006-2013

Año	Resultados primaria (español)											
	General				Indígena				Particular			
	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente
2006	20.4	60.3	18.1	1.1	50.7	45.2	4.1	0.1	5.1	42.5	44.3	8.1
2007	19.5	58.0	20.5	1.9	55.2	40.4	4.3	0.1	4.4	36.8	46.0	12.8
2008	20.3	51.2	25.7	2.9	52.0	40.2	7.3	0.5	4.5	28.8	50.5	16.2
2009	18.9	50.4	27.1	3.7	50.0	40.3	8.9	0.8	5.1	29.2	48.0	17.7
2010	16.8	48.2	29.7	5.3	42.1	43.9	12.5	1.5	4.6	26.1	46.3	23.0
2011	15.3	46.2	30.6	7.9	37.9	44.3	14.9	2.9	4.7	26.0	44.7	24.6
2012	15.1	44.8	29.5	10.6	33.4	45.0	16.9	4.7	5.1	27.0	40.7	27.2
2013	13.3	45.0	33.0	8.7	32.4	45.0	19.1	3.5	5.0	30.2	45.5	19.3
	58.3		41.7		77.4		22.6		35.2		64.8	

Fuente: Mazón, M. (2014).

Una de las explicaciones más evidentes sobre los resultados elevados en insuficiente y elemental en la prueba de español ENLACE de los niños indígenas es el tema de su lenguaje indígena. "La discriminación del idioma indígena se ha planteado que existe una relación entre el uso del lenguaje y el rendimiento académico en la educación ¿Cómo podría una determinada población escolar de niños indígenas que tienen prácti-

camente ningún dominio del castellano adquirir los conocimientos que se supone deben lograr?” (Hamel, 2008). La prueba ENLACE estandarizada no toma en cuenta el contexto sociocultural, su énfasis está en la evaluación cuantitativa, dejando a un lado el aprendizaje significativo y el compromiso social de la educación.

Los profesores preocupados por la exigencia de la evaluación se someten en la enseñanza tradicional de contenidos sin sentido, favoreciendo el aprendizaje mecánico y memorístico para que sus alumnos obtengan puntajes altos en la prueba ENLACE. “... estas evaluaciones desconocen la historia, el contexto y la cultura de cada escuela; ignoran la formación y la experiencia (o falta de ésta) de los profesores; las características y condiciones de los alumnos y el ambiente en el que aprenden (o dejan de hacerlo), etc., por tanto, no pueden servir para un propósito distinto para el que han sido concebidas y suministradas” (Moreno, 2011).

En 2004 una niña de 11 años rarámuri de la comunidad de Guadalupe y Calvo, Chihuahua, narra: “En mi comunidad de Agua Fría vamos doce niños a la escuela, yo estoy muy contento porque vino la maestra a darnos clase, ya me enseñó las sumas y yo quiero saber otras más grandes, también ya me sé las sílabas. Falta poquito para aprender a leer; dice la maestra que cuando aprenda a leer voy a saber muchas cosas, a mí me da mucho gusto cuando me saco todas las sumas bien” (Narración de niña indígena en González, 2004:64).

De esta manera, el rendimiento varía según la zona geográfica y para algunos expertos hay una fuerte asociación entre nivel socioeconómico y cultural de las familias y bajos rendimientos educativos, también se asocia al rendimiento de los alumnos al personal docente, a los directivos y las escuelas, el clima escolar y de aula, la calidad del currículo y la metodología docente, el compromiso y trabajo en equipo de los docentes, la implicación de las familias y el trabajo del equipo directivo (Murillo, 2007, citado en Cortés y Giacometti, 2010:48).

También la carencia del uso de computadoras e Internet como instrumentos didácticos, “los estudios han encontrado que la disponibilidad y usos didácticos, tanto tradicionales como relativos a las tecnologías de la información y la comunicación marcan importantes diferencias en el logro académico de los alumnos” (Murillo, 2007, citado en Cortés y Giacometti, 2010:48).

Se ha puesto más énfasis en la situación socioeconómica, género, etnia y zona de residencia de los alumnos para explicar su rendimiento educativo, de esta forma la población indígena y en particular los niños y niñas indígenas presentan una situación económica y social de pobreza y pobreza

extrema, muchos de los niños y niñas indígenas trabajan, existen altas tasas de desnutrición y, según el CONEVAL, el nivel educativo de la jefatura del hogar es un indicador fuertemente correlacionado con las experiencias de pobreza de la población infantil.

En el Informe del Foro de Educación para Todos (EPT), 2010, que elabora la UNESCO, se señala que la desaceleración del crecimiento económico, las crecientes presiones sobre los recursos fiscales y el aumento del nivel de pobreza han obstaculizado los progresos de la educación. Algunos de los problemas que observa la UNESCO son:

- Muchos niños acaban sus estudios primarios sin haber adquirido las competencias más básicas.
- Las disparidades en el aprovechamiento escolar tienen más peso que las desigualdades en materia de escolarización.
- Falta de maestros, para lograr la educación para todos.
- Niños que trabajan.
- La pertenencia a una etnia, un pueblo indígena o una casta, el idioma, etcétera.
- Niños que hablan idiomas que no se usan en la escuela como lengua de enseñanza.
- La discriminación, la estigmatización y la situación de inferioridad se refuerzan con el tratamiento dado a los niños en las aulas.

Bajo este contexto, en México es imprescindible trabajar en programas educativos cuyo objetivo sea impulsar la calidad educativa. Con las reformas educativas de los años noventa y con el programa social Oportunidades, se ha logrado ampliar el acceso al sistema educativo mediante becas escolares dirigidas a mejorar la retención. Las brechas en el acceso y terminación del nivel de primaria han disminuido, sin embargo persisten amplias diferencias en el desempeño de los niños de los distintos estratos sociales. La expansión de la matrícula en algunos casos se hizo a expensas de la calidad de la enseñanza, sin abarcar o fortalecer las condiciones necesarias de aprendizaje en áreas, localidades y escuelas con alta incidencia de alumnado pobre (Cortés, R. y Giacometti, 2010:59).

Por lo que “los alumnos indígenas cargan con las siguientes desventajas: no lograron dominar el español porque no se partió de un buen dominio de la lengua propia; tuvieron una educación deficiente y por lo mismo no dominan muchas de las habilidades necesarias para seguir estudiando; si continúan a la secundaria, tienen serias dificultades para aprender; al llegar al nivel medio superior, o incluso al superior, se enfrentan con exámenes de admisión que los indígenas aprueban mucho menos que los no indígenas” (CONAFE, 2005citado en Cortés y Giacometti, 2010:43).

De esta forma, el bajo rendimiento educativo en la primaria afecta el ingreso a la secundaria, por lo que plantea la Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe (CEPAL) que toda vez que el logro de la conclusión universal de la educación primaria está muy cercano y, por tanto, los indicadores de acceso y término de este nivel tienen poco poder explicativo en el contexto latinoamericano, en cambio un porcentaje importante de jóvenes abandona la educación secundaria, situación que es mucho más frecuente entre los más pobres, los jóvenes rurales y los pueblos originarios, por lo cual un indicador pertinente para medir la cohesión social es el porcentaje de conclusión de la secundaria entre la población que tuvo la oportunidad de hacerlo según su edad, desagregado por situación socioeconómica, género, etnia y zona de residencia. El término de la educación secundaria permitiría que las personas contaran con un 90% o más de probabilidades de no caer o seguir en la pobreza, pues tendrían más herramientas para enfrentar el mundo moderno (CEPAL, 2007).

6. La pobreza en Quintana Roo

Quintana Roo está ubicado en el Caribe mexicano, cuenta con 1,325,578 habitantes y tiene una dinámica turística importante, la mayoría se ocupa en el turismo, por lo que son las actividades terciarias las que más se practican (85.44%); de éstas las que más destacan son: comercio, restaurantes y hoteles (comercio, servicios de alojamiento temporal y de preparación de alimentos y bebidas). Un 34.40% de los quintanarroenses se dedica a esas actividades, sobre todo los que viven en la zona norte de Quintana Roo, como Cancún (INEGI, 2010).

Como consecuencia del crecimiento turístico, Quintana Roo tiene un grado de rezago social bajo, sin embargo el 35.9% de sus habitantes es pobre (CONEVAL, 2014). Además, Quintana Roo presenta una gran desigualdad, de los 9 municipios con los que cuenta: Felipe Carrillo Puerto, José María Morelos, Lázaro Cárdenas, Solidaridad, Isla Mujeres, Benito Juárez, Cozumel, Othón P. Blanco y Bacalar, en los tres primeros hasta el 71.6%, 73.2% y 71.2% de su población es pobre; el resto de sus municipios tienen menos de la mitad de pobres. Benito Juárez es el que menos tiene, pues cuenta con un 26.3%. Los municipios pobres son los que aún basan su economía en la siembra, mientras que los municipios del norte del estado concentran la actividad turística. También, los municipios más pobres, Felipe Carrillo Puerto, José María Morelos y Lázaro Cárdenas, concentran el mayor porcentaje de hablantes de lengua indígena con respecto al total municipal de población de 5 y más años; entre 59.7% y 75.1%

de su población es indígena. Benito Juárez, se ubica entre los municipios que tienen menos hablantes de lengua indígena; sin embargo, es el que registra el mayor volumen de esta población en la entidad, como consecuencia de la migración (INEGI, 2010).

En total en Quintana Roo, hay 196,060 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa 16.7% de la población de la entidad. De ellas son hablantes de lengua maya, 177,979. De cada 100 personas que declararon hablar alguna lengua indígena, 14 no hablan español (INEGI, 2010).

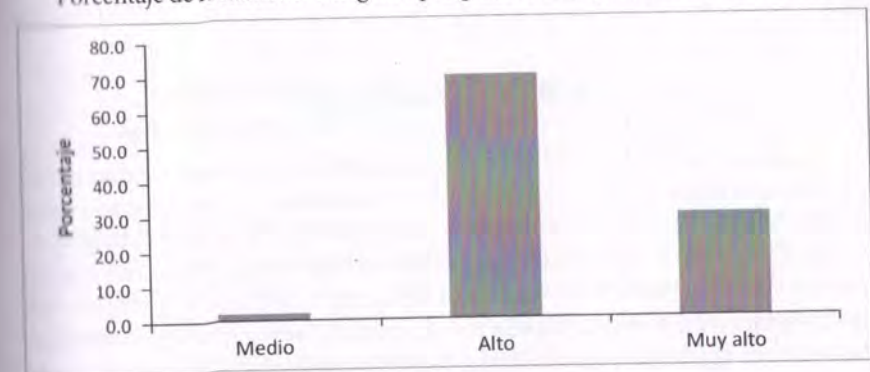
7. Estudio en escuelas primarias indígenas de Quintana Roo

En este estudio se busca indagar qué explica el rendimiento educativo de los niños indígenas en la prueba ENLACE, 2013; para ello comenzamos ubicando las condiciones socioeconómicas de cada localidad donde se encuentran las escuelas indígenas para establecer su grado de marginación.

En Quintana Roo en 2013, encontramos 76 escuelas indígenas en localidades con un alto grado de marginación en la escala de CONAPO (ver Gráfica 3). Suman en total 21,484 habitantes con un promedio de 283 personas por localidad.

En promedio, el 90% de los hogares tienen jefatura masculina y sólo un 10% jefatura femenina. La escolaridad promedio de las localidades es de 5.4 años, siendo más alta en los hombres (5.7 años) que en las mujeres (5.1 años).

Gráfica 3
Porcentaje de localidades indígenas por grado de marginación, Q. Roo, 2013



Fuente: Elaboración propia.

Las localidades de la muestra tienen en promedio un 28.4% de viviendas con servicios de luz, agua entubada y drenaje. Respecto a los medios de comunicación, las localidades que cuentan con viviendas equipadas con computadoras, Internet, teléfonos fijos y celulares son muy pocas. En el caso de las viviendas que cuentan con computadoras, de las 76 localidades 56 no cuentan con una sola computadora por vivienda. Hay 27 localidades que no tienen viviendas donde exista un celular. A diferencia de los anteriores medios de comunicación, una gran parte de las comunidades de la muestra tienen televisión en su vivienda al menos un 50%. También, estas localidades tienen en promedio un 33.9% de viviendas con lavadora, un 34.8% de viviendas con refrigerador y un 11.1% de viviendas con automóvil.

La distribución de las escuelas indígenas en Quintana Roo por municipio se encuentra principalmente en Felipe Carrillo Puerto y José María Morelos (ver Tabla 4).

Tabla 4
Escuelas indígenas por municipio, Q. Roo, 2013

	Municipio	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Felipe Carrillo Puerto	33	43.4
	Isla Mujeres	1	1.3
	José María Morelos	26	34.2
	Lázaro Cárdenas	8	10.5
	Tulum	8	10.5
	Total	76	100.0

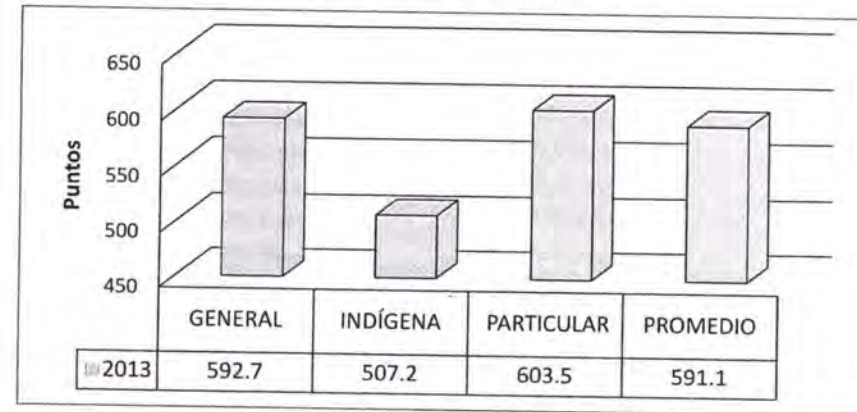
Fuente: Elaboración propia.

8. Rendimiento escolar

La distribución del rendimiento escolar en las 76 escuelas indígenas es de puntajes bajos en las asignaturas de matemáticas y español que evalúa la prueba ENLACE. Según se observa en los resultados de la prueba ENLACE, 2013, la mayor parte de las localidades no tuvo ningún alumno con un puntaje alto. Se puede observar en la siguiente Gráfica 4, si comparamos los resultados en matemáticas de los alumnos de sexto grado de las escuelas públicas (general) y particulares con las escuelas indígenas en el estado de Quintana Roo, el puntaje más alto lo tienen las particulares y al último

con cerca de 100 puntos menos las escuelas indígenas. Lo que evidencia una fuerte desigualdad en el nivel de aprovechamiento escolar que mide la prueba ENLACE.

Gráfica 4
Puntaje de la prueba ENLACE en matemáticas de 6o. grado
según modalidad en Q. Roo, 2013



Fuente: Elaboración propia.

Bajo este contexto, los niños que tienen las peores condiciones de bienestar social son también los que tienen los puntajes más bajos en las evaluaciones de la prueba ENLACE, pareciera que existe una relación directa, sin embargo, en el siguiente apartado realizaremos un modelo econométrico para indagar qué variable es la que más se acerca a explicar los resultados que obtienen en la prueba ENLACE, los niños en las primarias indígenas.

9. Determinantes del rendimiento educativo de los alumnos de las escuelas primarias indígenas en la prueba ENLACE

Realizamos un modelo econométrico que pretende explicar el resultado de los alumnos de educación básica indígena en la prueba ENLACE, 2013. Se busca determinar qué explica el bajo rendimiento de los alumnos de las escuelas indígenas en Quintana Roo, partimos de la hipótesis de que es el número de profesores que atienden las escuelas indígenas. La hipótesis se elaboró a partir del trabajo de Treviño (2005), sobre las escuelas

indígenas en México y su eficacia para promover el aprendizaje, en su estudio obtuvo que: “El bajo rendimiento educativo de los niños indígenas no se explica por los recursos de las escuelas si no por la calidad docente es la variable que más consistentemente se relaciona con el rendimiento”, afirma Treviño (2005). En este trabajo, al no contar con datos precisos de los profesores de las escuelas primarias indígenas que nos permitan medir la calidad docente, nos limitaremos con el dato que obtuvimos en la SEP y que es número de profesores por primaria indígena en Quintana Roo, 2013, año que corresponde con el año de la prueba ENLACE de 2013.

Para realizar lo anterior se toma como variable dependiente los puntajes obtenidos en la prueba ENLACE, 2013, de cada una de las 76 escuelas indígenas que existen en Quintana Roo, el dato se obtiene del portal de la SEP (2013), se toma el puntaje de los grupos de sexto grado en la asignatura de matemáticas. También del portal de la SEP se obtiene el dato de número de profesores de cada escuela indígenas de Quintana Roo, 2013.

9.1. Hipótesis

“El desempeño de los alumnos en la prueba ENLACE mejora a partir del número de profesores que participan en la formación de los alumnos”.

El modelo matemático planteado es:

$$\text{PUNT_PROMES} = \alpha + \beta_1(\text{TOT_PROF})$$

Donde:

PUNT_PROMES: Se refiere al puntaje obtenido por los alumnos de la escuela x en la prueba ENLACE.

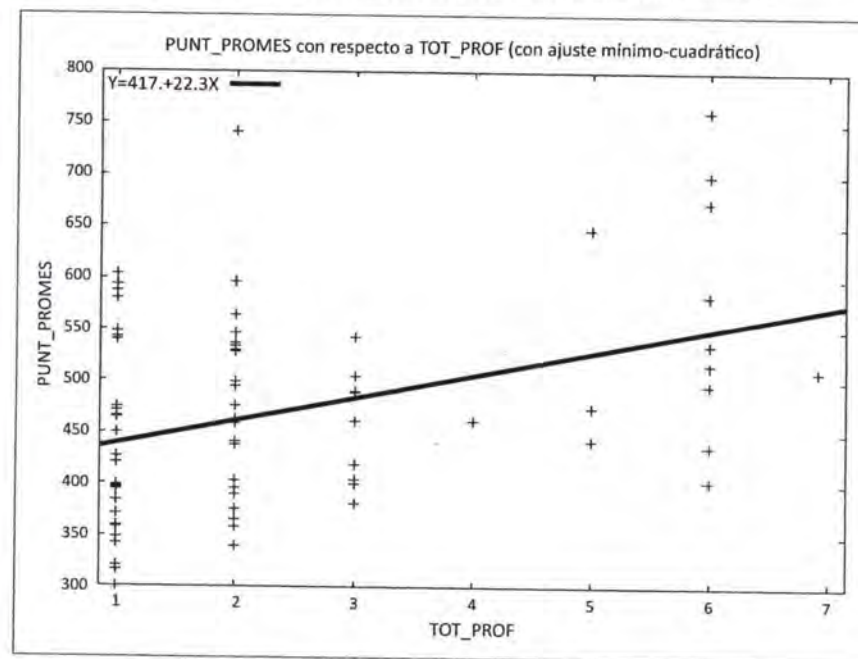
TOT_PROF: Da cuenta del total de profesores en la escuela x

En el planteamiento se espera que los signos de los coeficientes a estimar sean para el total de profesores por escuela positivo, ya que la atención personalizada implica un mejor control del desempeño del estudiante.

9.2. Resultados

Se realizó una regresión de la variable dependiente con la independiente, se identificó la relación PUNT_PROMES-TOT_PROF. En la Gráfica 5 se muestra la relación de estas variables:

Gráfica 5
Relación puntaje obtenido en ENLACE con número de maestros



Fuente: elaboración propia con datos extraídos de la SEP-ENLACE (2013).

Se observa que, a medida que se aumentan la cantidad de profesores, aumenta el puntaje obtenido en la prueba ENLACE en las escuelas primarias indígenas.

A continuación la misma relación, pero obteniendo el parámetro estimador “beta”, nivel de significancia y R cuadrado en el primer modelo presentado en la Tabla 5:

El coeficiente del total de profesores (TOT_PROF) implica que “al incrementar en 1 maestro en la escuela x , se incrementará en 22.34 puntos de la prueba ENLACE”. Esta variable es estadísticamente significativa en más de un 99 por ciento y explica el 15 por ciento de la varianza en el puntaje.

El valor crítico del estadístico t es al 95 por ciento 1.99254, por lo tanto podemos rechazar la hipótesis nula de que el verdadero valor de beta es cero, y aceptamos la relación obtenida.

Tabla 5
Regresión por Mínimos Cuadrados Ordinarios.
Modelo 1: MCO, usando las observaciones 1-76
Variable dependiente: PUNT_PROMES

	Coefficiente	Desv. Típica	Estadístico t	Valor p	
Const	416.902	17.9404	23.2382	<0.0001	***
TOT_PROF	22.3483	6.01986	3.7124	0.0004	***

Media de la vble. dep.	471.3026	D.T. de la vble. dep.	97.61858
Suma de cuad. residuos	502493.0	D.T. de la regresión	90.23191
R-cuadrado	0.157004	R-cuadrado corregido	0.145612
F(1, 74)	13.78210	Valor p (de F)	0.000395
Log-verosimilitud	-449.0071	Criterio de Akaike	902.0141
Criterio de Schwarz	906.6756	Crit. de Hannan-Quinn	903.8771

De esta forma, el desempeño en matemáticas de los alumnos de las escuelas primarias en Quintana Roo, medido en la prueba ENLACE, 2013, se ve afectado por el número de profesores que participan en su formación. Con los distintos grados y edades que el profesor de una escuela indígena debe atender, además de trabajar asuntos de gestión administrativa, el docente de una escuela indígena no tiene tiempo ni recursos didácticos para que sus alumnos de lengua indígena con graves carencias sociales, niños que trabajan apoyando a sus padres y que no tienen acceso a una alimentación básica, puedan memorizar los contenidos en castellano y sin sentido de la prueba estandarizada ENLACE.

Como se menciona en el Informe 2015 del INEE, se sabe que los docentes ubicados en contextos de alta vulnerabilidad social enfrentan mayores retos que sus pares que laboran en ambientes de menor marginación y pobreza. De esta forma, si comparamos los docentes de educación primaria, encontramos que tres quintas partes de los docentes de las primarias generales laboran en localidades con baja marginación, mientras que la mayoría de los docentes de escuelas indígenas (96.2%) trabaja en zonas de alta o muy alta marginación (Delgado y Santos, 2015: 29).

9.3. Conclusión del trabajo

Uno de los beneficios de la educación es reducir y combatir la pobreza, impedir la trasmisión de la pobreza a las siguientes generaciones, proporcionar empleos decentes y, en general, calidad de vida. Sin embargo, lo que observamos en el sistema educativo mexicano es que se ha puesto el énfasis en la evaluación cuantitativa, a través de pruebas estandarizadas se establecen parámetros (insuficiente, suficiente, bueno y excelente) se busca medir el rendimiento educativo de todos los niños sin importar sus condiciones sociales, económicas y culturales. Lo que evidencian estas evaluaciones es la desigualdad entre los niños que asisten a una escuela indígena y una no indígena.

Desde el 2006 se aplica la prueba ENLACE en las primarias de México y desde entonces en todos los cursos y grados evaluados los niños de las primarias que asisten a escuelas indígenas están por debajo de todos los demás tipos de escuela, más aún, siguen manteniéndose en los puntajes de insuficiente y suficiente de la prueba.

De esta forma, explica Moreno (2011) que los resultados de las pruebas estandarizadas parecen no tener impacto en la mejora de la educación básica. La idea de que la educación ayudará a salir de la pobreza es cada día más lejana. "El propio INEE... (reconoce) que, los alumnos que viven en circunstancias más desfavorables en el hogar son atendidos en escuelas de mayores carencias. En vez de que la escuela compense, en alguna medida, las desventajas de los alumnos de medios desfavorables, contribuye más bien a agudizarlas" (INEE, 2007 en Moreno, 2011:12).

Los resultados de estas evaluaciones no tienen como objetivo impactar en la calidad de la educación: "... por lo general, el uso principal (de los resultados de la evaluación) se relaciona con la toma de decisiones administrativas, asignación de cursos, estímulos económicos, promoción" (Luna, 2008: 76 en Moreno 2011).

En realidad la centralización de la educación no permite contemplar la diversidad cultural, no se respeta la lengua indígena, las clases se imparten en castellano, no se ofrece una educación basada en las características socioculturales de los estudiantes, no se toman en cuenta las necesidades locales ni se apoya a los estudiantes con recursos escasos.

Todos los niños tienen derecho a una educación de calidad, sólo de esa manera la educación puede ayudar a reducir la pobreza. En la medida en que los niños indígenas, tengan mejores escuelas, profesores que comprendan su contexto cultural y acceso a una vida digna, incrementarían su rendimiento escolar y tendrán más posibilidades de acceder a la secundaria.

De otra manera, sucede que al no adquirir las competencias necesarias en la escuela, los niños indígenas no continúan sus estudios, emigran en busca de empleo a Cancún, Quintana Roo, en trabajos de construcción y las mujeres adolescentes se embarazan, lo que los vuelve más pobres. Hacer efectiva la educación de calidad para todos los niños es una tarea urgente en México.

10. Bibliografía

- CEPAL (Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe). Comisión Europea (2010). "La cohesión social en América Latina. Una revisión de conceptos, marcos de referencia e indicadores". Disponible en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/42239/LCG2420e.pdf>
- CONEVAL y UNICEF, *Pobreza y derechos sociales de los niñas, niños y adolescentes en México*, 2010-2012.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). *Evolución de la pobreza en México*, 2014.
- CORTÉS, R. y GIACOMETTI (2010). "Políticas de educación y su impacto sobre la superación de la pobreza infantil". *Serie Políticas Sociales*, No. 157, CEPAL/UNICEF, Santiago de Chile, enero de 2010.
- DELGADO, A. y SANTOS, A. (coord.) (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. SEP.
- FORO de Educación para Todos (EPT) (2000). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2010) "Llegar a los marginados". Disponible en: www.unesco.org/new/fileadmin/.../gmr2010-ppt-generic-es.ppt
- GONZÁLEZ, I. (2004). *Las narraciones de niñas y niños indígenas y migrantes*, Tomo I. SEP.
- HAMEL, R. (2008). Bilingual education for indigenous communities in Mexico. J Cummins and N. H. Hornberger (eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Vol.5: Bilingual Education, 311-322, 2008 Springer Science Business Media LLC.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) (2010). *Anuario Estadístico de Quintana Roo*, 2010.
- INEGI, *Censo de Población y Vivienda*, 2010. México.
- INEGI, *La población hablante de lengua indígena en Quintana Roo*, 2005.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2010). *¿Cuáles son las características de los alumnos, docentes y directores de educación básica y media superior?* Disponible en: http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/AR/AR01/2012_AR01__c.3.pdf
- INEE (2007). "La educación para poblaciones en contextos vulnerables". *Informe Anual 2007*, México.

- MAZÓN, Aguirre M. (2014). *Educación en México*, Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP). Cámara de Diputados. Carpeta de Indicadores y tendencias sociales, No. 24. junio de 2014.
- MORENO, T. (2011). *La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. Perfiles educativos*. Vol. 33, no.131. México ene. 2011.
- SANDOVAL-FORERO, E. y MONTOYA-ARCE, B. (2013). "La educación indígena en el Estado de México". *Revista, Papeles de población*. vol. 19 no. 75 Toluca. ene./mar. 2013.
- SCHMELKES, S. (2013). "Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. Realidad, datos y espacio", *Revista Internacional de Estadística y Geografía*. Vol. 4. Núm. 1. enero-abril 2013.
- Secretaría de Educación Pública. Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE, 2013). México.

LECTURAS DE CIENCIAS SOCIALES

René Leticia Lozano Cortés
Coordinadora

Introducción

El presente libro nace de la participación de integrantes de los diversos cuerpos académicos con los que cuenta la División de Ciencias Sociales y Económico-Administrativas de la Universidad de Quintana Roo. El libro presenta seis capítulos que abarcan temas de economía pública, antropología, sociología y desarrollo regional.

En el primer capítulo, “Hacia una política de rendición de cuentas a nivel subnacional”, los autores presentan los lineamientos de una propuesta para la creación de un sistema de rendición de cuentas a nivel subnacional en México. Se realiza una revisión de la literatura relevante y se describe la situación que guarda el país en el tema de corrupción, situación que los lleva a proponer que la rendición de cuentas es una tarea no sólo necesaria, sino urgente para los diferentes niveles de gobierno. Los autores, Iván Josué Valdés Frías y Luis Fernando Cabrera Castellanos, presentan dos casos de éxito en Asia que podrían tener efectos similares en nuestro país. También se analizan las acciones que el gobierno mexicano ha realizado y los elementos que constituye la política pública respecto a este tema. Finalmente, Valdés y Cabrera presentan la propuesta de un organismo ciudadano que sea el centro de un sistema eficiente de rendición de cuentas.

En el segundo capítulo “Los retos del desarrollo regional y las políticas estratégicas de integración del Proyecto Mesoamericano (PM)”, la autora, Crucita Ken, centra su atención en este proyecto que ha contribuido a facilitar el acceso al desarrollo a través de sus políticas estratégicas que incluyen el acercamiento entre los actores claves de cada país miembro. Además, hoy el PM se ha abierto a la participación de otras naciones como Colombia y la República Dominicana, cambiando con esto la fisonomía de la región mesoamericana.

El trabajo presenta los antecedentes del proyecto mesoamericano, siguiendo con la descripción de las áreas de atención de dicho proyecto, tales como la atención a la salud, la vivienda, el manejo de riesgo y el medio ambiente, y concluye señalando que el PM es un claro ejemplo de la cooperación regional e internacional con el propósito de fortalecer la in-

Primera edición, 2017
Lecturas de Ciencias Sociales

D.R. © RENÉ LETICIA LOZANO CORTÉS

Porrúa Print® es una marca de Librería Porrúa Hermanos y Compañía, S.A. de C.V. con domicilio en República de Argentina núm. 15, colonia Centro, delegación Cuauhtémoc, 06020, Ciudad de México.

Esta publicación no puede ser reproducida total ni parcialmente ni registrada o transmitida por un sistema de reproducción de información o cualquier otro medio, sea éste electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin permiso por escrito previo de la editorial y los titulares de los derechos.

Todos los derechos reservados

Este libro se financió con recurso del PROFOCIE 2015 “Los recursos del PROFOCIE son de carácter público y queda prohibido su uso para fines partidistas o de promoción personal”.

ISBN: 978-607-9448-34-9

Impreso en México / Printed in Mexico

Contenido

INTRODUCCIÓN	VII
Hacia una política de rendición de cuentas a nivel subnacional en México	1
Iván Josué Valdés Frías / Luis Fernando Cabrera Castellanos	
1. La rendición de cuentas	1
2. ¿Cómo se encuentra México?	7
2.1. Independencia y autonomía de los órganos de control	12
2.2. Independencia de las Entidades de Fiscalización Superior Locales ..	14
3. Hong Kong y Singapur, dos casos de éxito	14
4. Últimos acontecimientos en México	15
5. Construyendo una política pública de rendición de cuentas	18
6. Hacia un organismo de rendición de cuentas a nivel subnacional	21
7. Conclusiones	25
8. Referencias y bibliografía	25
Los retos del desarrollo regional y las políticas estratégicas de integración del Proyecto Mesoamericano	29
Crucita Aurora Ken	
1. Antecedentes	29
2. Apoyo a la integración fronteriza	31
3. Promoción comercial	32
4. Diseños de infraestructura y equipamiento	33
5. Los retos del desarrollo regional	36
6. Salud	40
7. Vivienda	42
8. Medio ambiente	43
9. Conclusiones: las políticas estratégicas de integración del PM	45
10. Bibliografía	46
Desigualdad social y rendimiento educativo de los niños de primaria indígena de Quintana Roo	49
Maribel Lozano Cortés / René Leticia Lozano Cortés	
1. La pobreza en México	49

CONTENIDO

2. La pobreza en los infantes y adolescentes indígenas	50
3. Indicadores educativos de la población infantil indígena	51
4. Escuelas indígenas	53
5. El rendimiento educativo de los niños que asisten a las primarias indígenas	55
6. La pobreza en Quintana Roo	60
7. Estudio en escuelas primarias indígenas de Quintana Roo	61
8. Rendimiento escolar	62
9. Determinantes del rendimiento educativo de los alumnos de las escuelas primarias indígenas en la prueba ENLACE	63
9.1. Hipótesis	64
9.2. Resultados	64
9.3. Conclusión del trabajo	67
10. Bibliografía	68
Hábitos de ocio y consumo en estudiantes universitarios del sureste mexicano	71
José Luis Zapata Sánchez / René Forster Hojer	
1. Justificación	71
2. El uso de Internet	72
3. El ocio y el consumo	73
4. Planteamiento de investigación	74
5. Metodología	74
6. Características de la muestra	76
7. Ocio universitario	81
7.1. Actividades desarrolladas en el tiempo libre	81
7.2. El uso de Internet	84
8. Grupos homogéneos de universitarios con base en las actividades de ocio que practican con mayor frecuencia usando el análisis factorial	85
8.1. Análisis factorial	85
9. Experiencias de los universitarios bajo el influjo del alcohol	90
10. Análisis de correspondencias	91
11. Experiencias con el consumo de alcohol	93
12. Conclusiones	96
13. Bibliografía	97
Peritaje antropológico	99
Manuel Buenrostro Alba	
1. Introducción	99
2. La antropología y el estudio de la cultura	100
3. El peritaje antropológico	105
4. El peritaje cultural y la visibilidad de las diferencias culturales	114

CONTENIDO

5. Conclusiones	120
6. Fuentes consultadas	121
Diversidad religiosa y territorialidad en el Caribe mexicano.	
Un acercamiento etnográfico	125
Antonio Higuera Bonfil	
1. Introducción	125
2. El espacio urbano estudiado	127
3. Expansión de la ciudad, espacio para la diversidad religiosa	132
4. Crece la ciudad hacia el norte	135
5. El crecimiento continúa	164
6. Acercamiento estadístico a la diversidad religiosa	174
7. Consideraciones finales	179
8. Fuentes consultadas	180
La trata de mujeres en el contexto de las múltiples fronteras quintanarroenses	183
María Eugenia Salinas Urquieta	
1. Introducción	183
2. La semiótica del cruce de fronteras	183
3. Acerca de las fronteras materiales y simbólicas	186
4. La problemática del tráfico de mujeres y la trata de seres humanos en Quintana Roo	188
5. Bibliografía	196
Comunidades mayas y su inclusión al trabajo segmentado	199
Ligia Sierra Sosa / Xochitl Ballesteros Pérez	
1. X-Pichil	202
1.1. Ejido y recurso económicos	203
1.2. Una dualidad que le da sentido a una disputa local	205
1.3. Rutas cotidianas que reelaboran día a día la vida de las familias	209
2. Tihosuco	210
2.1. Una dualidad o una triste realidad: ¿una mayor cualificación para un mejor empleo?	212
2.2. Rutas cotidianas y dinámicas familiares: de Tihosuco al Gran Paladium	214
3. Bibliografía	216