



EL DEBATE DE LA CALIDAD EN LA ESCUELA INDÍGENA: LA TELESECUNDARIA TETSIJTSILIN Y LA BÚSQUEDA DE ESTRATEGIAS PARA MITIGAR EL RIESGO DE FRACASO ESCOLAR.

María del Coral Morales Espinosa

nanatzincoral@yahoo.com.mx

Universidad Autónoma de Tlaxcala

RESUMEN

El presente documento hace referencia a un trabajo de investigación que analiza la cuestión de la calidad educativa en contextos vulnerables centrandolo en un estudio de caso, el de la escuela telesecundaria Tetsijtsilin. La finalidad de analizar, si el modelo de intervención pedagógica con enfoque intercultural que esta escuela ha consolidado a lo largo de treinta años, ha podido mitigar los riesgos de fracaso escolar de sus alumnos, así como impulsar procesos personales que favorezcan la adaptación con éxito a la escuela y la superación de las adversidades sociales y económicas que los rodean para, posteriormente consolidar sus proyectos de vida.

Palabras clave: calidad, enfoque intercultural, contextos vulnerables, ambiente escolar, proyecto de vida.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

México es el país latinoamericano que cuenta con el mayor número de indígenas en términos absolutos; una estimación de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), señala 10 253 627 indígenas, lo que representa el 10.5 % del total de la población del país de acuerdo al Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 2000).



De los 2,442 municipios existentes en el país en 2000, el 33% se caracterizaba por tener más del 30% de población indígena; y el 19%, es decir 466 municipios, en los que más del 70% de sus habitantes son indígenas. Esta población vivía dispersa en más de 17 mil localidades, de las cuales el 83% tuvieron menos de 500 habitantes (INEGI, 2000).

A pesar de que en su artículo 2º, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce la pluriculturalidad de la nación mexicana y su derecho a gozar de los mismos beneficios y garantías que el resto de la población, los indígenas aún se encuentra en condiciones de pobreza y de marginación inaceptables. Este sector de la población es el que menos accede a la educación. Información del *II Censo Nacional de Población y Vivienda*, del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), señala que la población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela y que es hablante de lengua indígena representa el 8.3 % de la población ubicada en este rango de edad, mientras que el porcentaje correspondiente a quienes no hablan lengua indígena es de 4.9%¹. Es decir, por cada niño no indígena que no asiste a la escuela hay dos niños indígenas.

De acuerdo con datos recientes de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2008), el 79.9 % de esta población percibe un ingreso menor a dos salarios mínimos. Respecto de todas las variables extraescolares que se sabe influyen sobre el aprendizaje, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) ha documentado en sus estudios que quienes asisten a escuelas indígenas se encuentran en una posición de franca desventaja. Los indígenas mueren más que los no indígenas, y la mayoría de las veces por enfermedades prevenibles o curables. Los niños indígenas tienen índices superiores de desnutrición. Las condiciones de su vivienda son mucho más precarias. Es evidente que todo ello afecta el acceso, la permanencia y el aprendizaje en la escuela.

Con respecto al Estado de Puebla, su población indígena representa, de acuerdo al XII Censo General de Población y Vivienda de 2000, el 11.13% del total de la población indígena existente en la República mexicana y ocupa el lugar séptimo de

¹ El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 señala como meta aumentar la cobertura de educación preescolar y primaria indígena de 40 a 60%. Este es un error. La cobertura en primaria es de 91.7 %. Hace tiempo se alcanzó la meta que dice querer lograr el Programa Sectorial.



los estados catalogados con Altos Índices de marginación. La división política del Estado comprende 217 Municipios y, de acuerdo a indicadores con base en criterios lingüísticos se reconocen 7 pueblos indígenas: nahuas, totonacos, otomíes, tepehuas, mixtecos, popolocas y mazatecos.

El Sistema Educativo Nacional ofrece como opción para los pueblos indígenas, la cobertura en los niveles preescolar y primaria en su modalidad intercultural bilingüe, este servicio es proporcionado a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). En lo que respecta a la educación secundaria ésta es impartida rigiéndose por los planes y programas de la currícula nacional. Cabe mencionar que la secundaria es ofertada a la población en tres modalidades: secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria, ésta última adoptada como opción de educación formal para abatir el rezago educativo y ampliar la cobertura en las poblaciones rurales e indígenas del país. La fundación de la telesecundaria responde a la necesidad de brindar educación a las poblaciones más desfavorecidas; desde esta perspectiva su punto de partida, teóricamente, es la consideración de las diferencias sociales y culturales de las poblaciones atendidas.

La gran mayoría de aulas de educación secundaria en los pueblos indígenas, se caracterizan por la coexistencia de dos culturas: una, la de las y los alumnos indígenas y otra, la de los docentes generalmente mestizos. La convivencia cotidiana de dos culturas diferentes, presenta de suyo la complejidad del consenso y del acuerdo, debido a las diferencias y a las encontradas versiones de ver y comprender el mundo. Puesto que la mayoría de las veces la relación establecida entre el educador y el educando es vertical, el proceso pedagógico se distingue por la subordinación de la cultura indígena a la cultura dominante; en tales condiciones el contexto escolar se torna adverso para las y los jóvenes, quienes tienen que desarrollar sus potencialidades y alcanzar las metas en situaciones desventajosas. Algunos elementos del contexto escolar, como por ejemplo el discurso de las y los profesores mestizos con respecto a los hábitos, costumbres y el deber ser de sus alumnos indígenas, ponen de manifiesto las percepciones que prevalecen en la cultura mayoritaria.

Las normas que conforman la cultura escolar y el currículo constituyen, frecuentemente, factores de riesgo para el fracaso escolar de las y los alumnos



indígenas. En este contexto, aunado a las carencias de satisfactores básicos, debido a la pobreza y alta marginación, es obvio que la gran mayoría de niñas y niños indígenas presenten un deficiente dominio de las competencias comunicativas y de razonamiento lógico. De acuerdo con los resultados de los Excale (exámenes de calidad de logro educativo) aplicados por el INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) en 2005, los estudiantes de tercer grado de Telesecundaria obtuvieron puntajes promedio significativamente inferiores a los de sus pares de escuelas privadas y de otras modalidades públicas en todos los dominios curriculares evaluados: Español, Matemáticas y Escritura. Los puntajes alcanzados en español y matemáticas por las y los alumnos de las escuelas Telesecundarias (ubicadas en zonas rurales e indígenas) son menores que las escuelas secundarias generales y técnicas (Informe INEE 2007). Otra evidencia de la precariedad del aprovechamiento escolar en las zonas rurales e indígenas son los resultados de la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico y Calidad Educativa) en el Estado de Puebla. El instrumento empleado para ENLACE valora el logro académico de las y los alumnos, estandarizando los puntajes para determinar 4 niveles de dominio: **insuficiente, elemental, bueno y excelente**.

Un acercamiento a las condiciones de vida y oportunidades de desarrollo de una porción de la población educativa indígena en el Estado de Puebla evidencia la fragilidad de las trayectorias educativas de sus alumnos.

La Escuela Telesecundaria Tetsijtsilin², lugar en donde se lleva a cabo la investigación, pertenece a la Zona 18 de Telesecundarias Federalizadas, esta zona agrupa 15 escuelas telesecundarias ubicadas en tres municipios: Cuetzalan del Progreso, Jonotla y Tuzamapan de Galeana.

A continuación una somera presentación de indicadores sociodemográficos y económicos de los tres municipios poblanos. En Cuetzalan del Progreso, Municipio donde se ubica la Localidad de Tzinacapan y en él la Telesecundaria Tetsijtsilin, el INEGI (2000) sostiene que el 61.8% de la población total es indígena, este porcentaje equivale a 27,900 pobladores de los cuales 21,217 son hablantes del nahuatl. En Jonotla la población indígena representa el 51.66 % equivalente a 2,652 pobladores de los cuales 1,573 son hablantes del nahuatl. Por otro lado en el

² Topónimo en lengua nahuatl que significa “lugar donde suenan las piedras”.



Municipio de Tuzamapan de Galeana los datos arrojan un porcentaje menor de pobladores indígenas: 49.06% que en datos absolutos representan 3,030 habitantes, de los cuales 1742 son hablantes totonacas y 1429 hablantes de nahuatl. No se omite recalcar que los tres municipios tienen un índice de alta marginalidad. (INEGI, 2000).

El mismo censo consigna que, en cuanto a su situación en el trabajo y su desglose por sectores, en el municipio de Tuzamapan de Galeana un 43.99% de la población económicamente activa está catalogada como jornalero o peón, y en congruencia el 79.35% de las actividades productivas se desarrollan en el sector primario; en diferentes porcentajes, la situación es similar en el Municipio de Cuetzalan del Progreso, un 34% trabaja como jornalero o peón y el 68.93% de la actividad productiva corresponde a la agricultura, ganadería y pesca. La situación laboral es un tanto distinta en el municipio de Jonotla, ya que las estadísticas señalan que un 39.28 % de la población desarrolla un trabajo por cuenta propia, mientras que un 28.29% lo hace como jornalero o peón, sin embargo en este municipio, también el mayor porcentaje de actividades productivas corresponden al sector primario (79.14 %).

Estas condiciones socioeconómicas retratan fielmente la vulnerabilidad³ de sus habitantes. Es entonces predecible que ante tales circunstancias, el desarrollo académico de las y los alumnos de las telesecundarias ubicadas en estas poblaciones sea menor al esperado en condiciones de vida más favorables. Por lo que, en los niveles posteriores de educación, 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. De esta manera, se castiga a los indígenas por ser víctimas de un sistema educativo desigual en calidad

³ Entendiéndose ésta como “la condición que modula la probabilidad de sufrir fracasos, accidentes, enfermedades y lesiones, y que se da en virtud de condiciones estructurales o macrosociales; condiciones particulares o grupales; y condiciones individuales”. (Llobet, V., 2004).



y poco pertinente cultural y lingüísticamente hablando (Observatorio ciudadano de la educación, 2009).

A pesar de los contextos tan poco alentadores que rodean a la población indígena, de la serie de adversidades sociales y económicas que tienen que sortearse y de los factores de riesgo permanente, una gran mayoría de jóvenes de estas poblaciones logran no sólo la adaptación con éxito, sino el desarrollo de competencias amplias que les permiten la configuración de expectativas para buscar oportunidades y forjar sus proyectos de vida.

JUSTIFICACIÓN

La calidad educativa es un concepto muy recurrente en los discursos de políticos, autoridades educativas y, por supuesto de la sociedad toda. Es una prioridad según el Plan Sectorial 2006-2012. Este concepto varía de acuerdo a factores socioeconómicos dependiendo de los actores que lo sustenten. No existe una verdad absoluta sobre lo que determina la calidad educativa, sino muchos puntos de vista que dependen precisamente de los diferentes contextos.

La visión modernizadora de la educación es una visión donde la calidad se entiende como un ente homogéneo y permanente. Por otro lado la visión posmoderna afirma que debe existir un diálogo y no sólo la voz de expertos para la construcción del término calidad. Este término debe estar contextualizado y negociado, no un término universal sino producto del diálogo entre los diferentes puntos de vista. Partiendo de este hecho surgen planteamientos nuevos como, la conveniencia de que un plan de educación de calidad debe ser nacional o regional de acuerdo a la diversidad cultural y social del país; o si los estándares para medir la calidad deben cambiarse constantemente o ser permanentes; o qué y cuáles estándares deben usarse para medir la calidad y/o si debe proponerse la diversidad que podría fortalecer la inequidad social, o bien la cohesión.

Independientemente de la discusión del concepto mismo y sus implicaciones, lo cierto es que la calidad de la educación pública está en tela de juicio desde hace mucho tiempo. La búsqueda de la calidad en la escuela pública tiene que reconocer, como elemento central, la participación decidida de las y los maestros en la configuración de estrategias para adaptar las medidas uniformes de la política



pública a los contextos específicos. Por otro lado y como consecuencia de una educación que postula como meta final, el mejoramiento de las condiciones de vida de sus beneficiarios, es indispensable la vinculación al contexto local inmediato, a sus condiciones reales, a sus necesidades, para responder desde la escuela con aprendizajes pertinentes, cuya calidad será probada al responder a la problemática inmediata de las familias y la comunidad.

Aunado a lo anterior, la escuela no debe perder de vista que, en tanto la educación forma integralmente a los educandos, es su deber moral:

“la formación de personas socialmente competentes que tengan consciencia de su identidad, que puedan tomar decisiones, establecer metas y creer en un futuro mejor, satisfacer sus necesidades básicas de afecto, relación, respeto, metas, poder y significado, constituyéndose en personas productivas, felices y saludables” (Salgado, C., 2005. p. 44).

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La noción de calidad educativa desde la realidad Latinoamericana toca de manera irremediable los términos eficacia, eficiencia e impacto, es decir aquellos que definen la calidad de cualquier empresa, aunque ésta sea llamada “social”. En el ánimo de ofrecer desde el Estado un servicio educativo de calidad, varios países de la región han emprendido diferentes y muy variadas reformas educativas; invariablemente todas aluden al fortalecimiento de modelos político-económico liberales. De acuerdo a Hamel (2009), las políticas educativas que impulsan las reformas tienen como base alguna de las tres orientaciones siguientes:

a) la primera está ligada al modelo de la globalización neoliberal donde la educación está relacionada con el mercado y con la preparación de mano de obra para el mismo. Se mide la calidad en términos de eficacia y eficiencia y muy poco en pertinencia y relevancia. El número de egresados que trabajan y han entrado al mercado es la medida que determina la calidad.

b) la segunda orientación también se preocupa por preparar ciudadanos que se incorporen al mercado mundial, pero busca términos como equidad y justicia, relevancia y pertinencia, componentes que se miden a partir de la diversidad social, étnica, de género y la desigualdad socio-económica. El problema con esta



orientación es que finalmente la perspectiva de mayor respaldo político tiene mayor peso y la otra se desvanece.

c) la tercera orientación establece que la calidad debe poner énfasis a una formación ciudadana consciente del papel del ser humano en su entorno local, regional, nacional y en el planeta.

Hay que mencionar que la segunda orientación por ser de carácter mixto es, sin duda la de mayor vigencia.

Desde otro punto de vista, hay autores que cuestionan si la importancia de la calidad radica en sus resultados, en los insumos para su logro o en los procesos que se desencadenan para lograr las metas educativas. En este sentido toda vez que se lograra un consenso, el dilema sería si el logro esperado debe ser el mismo para todos y si la manera de evaluar los resultados debe ser la misma. Este dilema surge porque los resultados varían de acuerdo al contexto familiar y comunitario ya que la familia y la sociedad aportan más que la escuela misma para alcanzar los logros.

Ahora bien, ¿quién debe decidir qué es la calidad y cómo lograrla?; algunos dicen que la calidad debe ser definida por los expertos, otros, sostienen que se trata de lo que satisfaga las necesidades de los “usuarios” o clientes; otros más consideran que los miembros de la comunidad educativa deben decidirlo y otros señalan que la calidad debe estar determinada por la sociedad y vincularse al tipo de sociedad que se tiene definida por los procesos sociales y políticos.

La modernización educativa en México impulsado en los noventa implicó que la calidad educativa se midiera en la amplitud de la oferta escolar, el promedio de escolaridad, el incremento en la tasa de analfabetismo y la formación de mayor número de docentes. Se le cuestiona (Schemelkes, 1992), sin embargo que el crecimiento de estos factores haya sido desigual.

Dentro del proceso de “modernización educativa”, la calidad educativa trata de evitar la desigual posibilidad de acceder a los recursos del sistema educativo escolar y la desigual calidad con la que estos se presentan, para profundizar en el desarrollo de sociedades democráticas y de participación ciudadana en un contexto de mayor equidad social y de mayor respeto y valoración del carácter pluricultural que se le reconoce a la nación (Jiménez, 2009: 73). México es de los países peor calificados en educación y sobre todo en educación indígena. Esta última cuenta con un



currículo desfavorable que está ligado al proceso de construcción de un estado-nación homogéneo al mismo tiempo que reconoce los derechos culturales, educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas. Pocas escuelas logran construir las condiciones políticas de autonomía para poner en práctica una ruptura con el sistema oficial.

La brecha entre las escuelas rurales y urbanas es la principal preocupación de la modernización educativa. Este mismo plan hace uso de una “adecuación educativa”, es decir, la adaptación de patrones culturales locales en las estrategias pedagógicas en términos de la construcción de un proyecto “intercultural”.

Otras perspectivas buscan una articulación entre la cultura local y el espacio cultural escolar que implica la adición de contenidos étnicos a los contenidos escolares. Sin embargo, Jiménez Naranjo (2009) considera que el vínculo debe ser estrecho y no simplemente utilizado como una herramienta para alcanzar la “cultura mestiza-urbana”. Ella propone buscar la reproducción cultural del propio grupo, un proceso dialógico y de cooperación infracultural e intercultural. Premisa que actualmente impulsa el desarrollo de propuestas innovadoras de educación culturalmente pertinente que apuestan a la conformación de ambientes escolares propicios para el logro de los proyectos personales de sus alumnos.

En este sentido cobra mayor relevancia el término pertinencia, como condición para lograr procesos educativos de calidad.

LA TELESECUNDARIA TETSIJTSILIN

La escuela telesecundaria Tetsijtsilin se encuentra ubicada en la Localidad de Tzinacapan, Municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla. Se fundó en 1979 y a 30 años de distancia ha logrado consolidar un modelo de intervención pedagógica con enfoque intercultural, el cual se ha logrado ensamblar de manera paulatina al currículo formal de telesecundaria. La propuesta educativa de la escuela Telesecundaria Tetsijtsilin no sólo parte de lo mínimamente indispensable para el aprendizaje de las y los alumnos indígenas: la adecuación de los contenidos curriculares, sino de promover actividades que fortalecen conocimientos básicos y habilidades personales que redundarán en beneficios inmediatos y tangibles, promoviendo una educación socialmente útil y culturalmente pertinente.



Los elementos teóricos que sustentan la propuesta pedagógica de la telesecundaria Tetsijtsilin se sustentan en el paradigma de la enseñanza situada; el modelo de intervención concentra sus acciones educativas en cinco ejes:

- I. *Una propuesta para alternar la educación y la producción: la promoción de proyectos escolares*
- II. La adecuación y la innovación curricular: las áreas de agricultura tradicional y las artes.
- III. *Un desafío educativo: el fortalecimiento de la lengua materna.*
- IV. *Por el respeto a la diversidad cultural: el establecimiento de una relación intercultural entre maestros (as) koyomej y alumnos (as) maseualmej.*
- V. *Una gestión educativa participativa desde el seno de la comunidad escolar: maseual pipil momachtianij sentakochitanij, S. de S. S.*

Si bien los antecedentes de la telesecundaria marcaron como prioridad el fortalecimiento de la identidad cultural de las y los alumnos, y la promoción de un diálogo intercultural para brindar una educación pertinente, hoy en día la evaluación de la propuesta arroja otros beneficios, tales como la conformación de un ambiente escolar que mitiga los riesgos del fracaso escolar.

Las estadísticas de la telesecundaria muestran que de 1979 a 2008 culminaron la secundaria un total de 1,032 jóvenes, de los cuales 85 terminaron alguna profesión de educación superior y 81 la cursan actualmente. Si bien en términos del paradigma tradicional del éxito, las cifras representan apenas el 16.08% del total, lo cual no es muy alentador, habrá que poner énfasis en el análisis de los factores que posibilitaron el logro de las metas de estos jóvenes, y de muchos otros que desarrollan actividades en organizaciones de la sociedad civil en el Municipio de Cuetzalan evitando con ello su migración.

El objetivo del presente análisis es reflexionar si el modelo de intervención pedagógica con enfoque intercultural favorece un ambiente escolar que transmita optimismo a las y los alumnos ante un contexto desalentador, poniendo énfasis en sus fortalezas y oportunidades para el logro de sus proyectos de vida.

La aplicación de una encuesta de 25 reactivos a 55 alumnos de la telesecundaria durante el ciclo escolar 2009-2010 exploró su percepción del ambiente escolar en



cuanto algunos factores tales como: a) la relación maestro-alumno; b) las formas de enseñar; c) la transmisión de expectativas elevadas y c) la significación de oportunidades reales de participación.

RESULTADOS DE ENCUESTA

1 = Nunca; 2 = casi nunca; 3 = de vez en cuando; 4 = casi siempre; 5 = siempre

ASEVERACIONES	1	2	3	4	5
Las acciones educativas en Tetsijsilin fortalecen mi identidad cultural; me siento orgulloso de ser maseual.	0	3	2	20	29
Las acciones educativas en Tetsijsilin tratan de ser armoniosas con las costumbres, tradiciones y cultura del pueblo.	0	0	6	15	34
El ambiente de la escuela es positivo, es decir las y los maestros y demás personas que ahí trabajan procuran fomentar relaciones de respeto entre todos los que conforman la comunidad escolar.	0	0	7	9	29
El ambiente que promueven las y los maestros en los salones de clases es positivo, es decir ofrecen a las y los alumnos las mismas oportunidades para aprender en igualdad de condiciones	1	0	4	15	35
Las formas de enseñar de las y los maestros que trabajan en Tetsijsilin motivan a aprender, porque reconocen y fomentan las capacidades en lugar de las limitaciones de las y los alumnos.	0	0	4	14	37
Las y los maestros que trabajan en Tetsijsilin son congruentes , es decir exigen a las y los alumnos, actitudes, como el respeto, la honestidad, la responsabilidad, etc. que ellos (as) practican.	2	1	8	18	26
La escuela tiene presencia en la comunidad, es decir la gente tiene buenas opiniones de las y los maestros que ahí trabajan, piensan que "enseñan bien", que son cumplidos.	0	1	6	20	28
Lo que enseñan en Tetsijsilin sirve para defenderse en la vida, es decir no sólo enseñan conocimientos de los libros sino cosas prácticas y de utilidad para la vida cotidiana.	0	3	4	15	33
Las y los maestros de Tetsijsilin son personas congruentes; buenos maestros y buenas personas. Enseñan con sus actitudes a ser mejores, y con su ejemplo motivan a la superación personal.	0	1	5	15	34
En Tetsijsilin se celebran los éxitos más que los fracasos; se estimula el buen desempeño de las y los alumnos	0	1	1	9	43
En Tetsijsilin me senti tomado en cuenta; se me reconocía por mi nombre y reconocían mis esfuerzos individuales	2	1	10	16	26



En esta escuela aprendí a correr riesgos, a ser aventado", por ejemplo hablar en público, dar opiniones, etc... es decir intentar hacer cosas que me daba temor.	3	7	10	10	25
--	---	---	----	----	----

Estos resultados de alguna manera presentan una valoración altamente positiva de la escuela y su función, por lo que habrá que ampliar y profundizar en otros tópicos tales como: las actitudes adultas de afecto, optimismo y aliento, el apoyo que reciben las y los alumnos para la formulación de expectativas claras, las oportunidades de aprender estrategias de vida y la aplicación de estrategias para enseñanzas atractivas y variadas que ligan al alumno a la escuela en lugar de huir de ella porque no representa una experiencia significativa en su vida.

CONCLUSIONES

Este trabajo representa un esfuerzo por reorientar las investigaciones de la calidad educativa en las poblaciones vulnerables centradas en el déficit y el fracaso, para colocar en el centro del debate las estrategias educativas que apuntan al logro de la calidad toda vez que los procesos educativos y el contexto escolar son pertinentes. Es de suma importancia resaltar que toda iniciativa que busque la calidad educativa deberá iniciar por tomar en cuenta las opiniones, e involucrar en la conformación de las estrategias de solución a las y los maestros, así como al personal directivo, quienes enriquecerán con su experiencia las propuestas presentadas. Si bien es cierto, que un ambiente propicio para el éxito escolar, por sí solo no garantiza el logro de los proyectos de vida de las y los alumnos, si es muy probable que en contextos vulnerables sea determinante para la construcción de un futuro menos desfavorable.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CDI (2009) *Regiones Indígenas de México*. "Indicadores y Estadísticas" en http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=245&Itemid=49



Hamel, R. E. (2009). La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural. *Revista Guatemalteca de Educación*. 1, 1 177-230.

Henderson, N. y Milstein, M. (2003), *Resiliencia en la escuela*, Buenos Aires: Paidós.

INEE (2007). Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. [en línea]
http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=2918&Itemid=977

INEGI (2000). *XII Censo General de Población y Vivienda*. INEGI. México 380 p.p.

Jimenez, N. Y. (2009). Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar. México: CGEIB-SEP

Llobet V., Wegsman, S. (2004) *El Enfoque de la Resiliencia en Proyectos Sociales: Perspectivas y Desafíos*. Universidad de Chile. Santiago, Chile [en línea] *Revista de Psicología*, año/vol XIII, número 001. Recuperado el 1 de abril de 2008 en <http://redalyc.uaemex.mx>

Salgado, L. (2005). *Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: una alternativa peruana*. Liberabit. *Revista de psicología de la Universidad de San Martín de Porres. Lima Perú*. [en línea] No. 011. Recuperado el 16 de mayo de 2008 www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/686/68601106.pdf

Morales, E. C. (1999). "El Derecho a una educación culturalmente pertinente. *Investigación educativa. Estudio de caso: La escuela Telesecundaria Tetsijtsilin*". (Tesis de Maestría en Investigación Educativa; Puebla: Universidad La Salle, Plantel Benavente), pp. 140.

Myers, R.G. y J.F. Martínez (Mayo de 2003). "En búsqueda de la Calidad educativa en Centros preescolares. Un informe presentado a la Dirección General de Investigación Educativa". Hacia una Cultura Democrática A.C.

Schmelkes, S. (1994). *Hacia una Mejor Calidad de nuestras escuelas*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP