

Pertinencia cultural y evaluación educativa en los Altos de Chiapas. Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE

Cultural Pertinence and educative assessment in the Altos de Chiapas. Experiences of students and professors on ENLACE test

*Barbara Carolina Salazar Narvárez
 Antonio Saldivar Moreno
 Fernando Limón Aguirre
 Erin Estrada Lugo*
 Edwin Fernández Sarabia***

RESUMEN

Se analiza la pertinencia cultural de la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) a partir de la experiencia y la visión de profesores y estudiantes indígenas de primaria, de la región Altos Tsotsil-Tzeltal de Chiapas. Documenta cómo experimentaron los niños la aplicación de ENLACE y las contradicciones que existen entre los contenidos de la misma y los elementos significativos de su vida cotidiana en un marco cultural específico. De igual, forma se identifican las posturas de los docentes en favor y en contra de la prueba, poniendo en evidencia las formas en que se estigmatiza la educación indígena. Se constata que ENLACE, como instrumento evaluador, no retoma los elementos de identidad, cultura y conocimientos de los pueblos indígenas.

Palabras clave: diversidad cultural, interculturalidad, educación básica indígena, evaluación estandarizada, contexto socio cultural

ABSTRACT

The cultural pertinence of the ENLACE test (National Assessment of the Academic Achievement in Educative Centers) is analyzed from the experience and vision of elementary school teachers and students in a native context: the Tsotsil-Tzeltal area of Chiapas. The article evinces how children experienced the ENLACE application process and the contradictions between the contents of the test and significant elements of everyday life in a specific cultural context. Also, the teachers' positions in favor or against the test are depicted, while highlighting the ways in which native education is stigmatized. The analysis shows that ENLACE, as an assessment tool, does not consider the native groups' attributes regarding identity, context, culture or knowledge.

Key words: cultural diversity, interculturality, native basic education, standardized evaluation, socio cultural context

* El Colegio de la Frontera Sur; barbara_csn@hotmail.com; asaldivar@ecosur.mx; flimon@ecosur.mx; eestrada@ecosur.mx.

** Universidad Autónoma Chapingo; fruxsgia@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se generó, en México, un debate público amplio en torno a la aplicación de la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), que cuestionaba, entre otras cosas, su funcionalidad en la mejora de los procesos educativos, la estandarización de sus contenidos frente a la diversidad cultural y social de nuestro país y el manejo mediático de los resultados. Durante la realización de este trabajo, en septiembre de 2013 se anunció la suspensión temporal de ENLACE, con el argumento de que sería reestructurada; sin embargo, en el ciclo escolar 2014-2015 se anunció un nuevo esquema de evaluaciones para el Sistema Educativo Nacional llamado Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (Planea). Las presiones más importantes para suspender esta prueba se generaron desde la sociedad civil, la academia y los movimientos indígena y magisterial, que cuestionaban su pertinencia cultural. Es importante señalar que el sector vinculado a las empresas y los medios de comunicación defendió fervientemente a ENLACE, con el argumento de “que solo se puede mejorar lo que se mide”. Este trabajo se coloca como parte de este debate por comprender, de una mejor manera, la pertinencia o no de dicha prueba en escuelas de educación básica que se ubican en contextos de diversidad cultural, particularmente en escuelas de comunidades indígenas de la región Altos Tsotsil-Tzeltal en el estado de Chiapas.

De forma generalizada, en nuestras sociedades la educación es considerada por las familias como uno de los medios principales para mejorar su condición de vida y la de sus hijos, y así evitar o salir de la condición de pobreza. Para responder a tal perspectiva, el sistema educativo ha acogido la idea de desarrollo y modernidad como meta, aplicando el uso de modelos globales eurocéntricos (de supuestas sociedades “superiores”) para responder a situaciones locales. De ahí que se requiere que los gobiernos lleven a cabo evaluaciones “como un recurso para ofrecer información abundante y detallada que permita a los países adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos” (OCDE, s/f: 3), y así realizar comparaciones pretendidamente

válidas entre alumnos, escuelas, estados y naciones, con miras de homologar los “logros educativos” (De Souza, 2011: 75-76).

En este sentido, según Moreno, el Estado mexicano ha apostado por la política de la evaluación para “conocer el funcionamiento general del sistema educativo y el desempeño de sus actores” (2010: 4), con el argumento de poder comparar distintos modelos en los niveles nacional e internacional. En esta lógica, los mecanismos de evaluación en México han sido predominantemente de carácter cuantitativo, basados en herramientas estandarizadas. ENLACE forma parte de este tipo de evaluaciones y durante los últimos años fue el principal indicador del desempeño académico de educación básica de nuestro país.

Según los resultados de la evaluación internacional PISA (Programme for International Student Assessment-Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México se ubica entre los países peor evaluados (posiciones 53, 52 y 55 de 65, en matemáticas, lectura y ciencias, respectivamente); aunque reconoce una mejoría entre 2003 y 2012 (OCDE, 2013: 8). Paralelamente, como lo señala Treviño, al nivel nacional “el aprovechamiento académico en exámenes estandarizados de la población indígena es significativamente menor que el de la no indígena” (citado en Moreno, 2010: 2). De ambas valoraciones negativas surge la complicada y contradictoria tarea de las instituciones educativas de responder, por un lado, a las presiones internacionales de lograr una mejor competitividad y, por otro, a las demandas internas, hechas por sectores de la sociedad, de una educación pertinente para la diversidad sociocultural del país (Saldívar y Rivera, 2006).

En el marco de esta encrucijada se desprende el interés de este trabajo de conocer la experiencia de la aplicación de un instrumento de evaluación estandarizado en un contexto multicultural con presencia indígena. Concretamente, nos centramos en el trato (o no) a la diversidad cultural en la prueba ENLACE, de acuerdo con los principios de la educación intercultural bilingüe. En síntesis, nos preguntamos sobre la pertinencia cultural de esta prueba en contextos indígenas.

CONTEXTO

Información sociodemográfica

La región Altos Tsotsil-Tseltal, una de las 15 que conforman al estado de Chiapas, está integrada por 1 182 localidades, de las cuales 23 son consideradas urbanas –donde habita 39% de su población– y el resto, rurales. En 2010, 68% de la población de la región de tres años y más hablaba una lengua indígena: 62% tsotsil y 37% tseltal; del total de personas que hablaban lengua indígena, 50% no hablaba español (CEIEG, 2012).

Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2011), para 2010, 68% de las escuelas primarias de la región era indígena, donde estaba inscrito 65% de los estudiantes de primaria y laboraba 64% de los profesores de ese nivel.

Educación escolar indígena en los Altos de Chiapas

En su análisis, Gómez (2011) señala que en Chiapas la educación escolarizada para la población indígena ha estado sumergida en un abandono histórico. El autor refiere la existencia de una problemática asociada a una estructura administrativa burocrática que genera “obstáculos” que impiden a los docentes contar con “tiempo” suficiente para atender a los estudiantes. Otro de los problemas de la educación indígena chiapaneca es su estructura organizativa, donde existe la presencia de distintas modalidades educativas de diferentes dependencias, caracterizada por la escasa articulación entre sus programas. Además, en esa estructura las relaciones de compadrazgo son fuertes y “los intereses personales se anteponen a los propiamente pedagógicos y de organización escolar” (*ibid.*: 176).

Una situación recurrente en los contextos indígenas, según refiere Gómez, es la presencia de profesores de un grupo étnico diferente al de la localidad donde se está trabajando. Asimismo, hay un abandono institucional que se traduce en las malas condiciones en las que toman clases los estudiantes: mobiliario antiguo, aulas paupérrimas, equipo de audio y máquinas de escribir que apenas funcionan. También existen diferencias en las percepciones



salariales de los docentes en una relación directamente proporcional con la cercanía a los centros urbanos. Por último, Gómez (*idem*) menciona la existencia de un problema estructural de género. El autor refiere que, desde los inicios de la educación escolarizada indígena, las mujeres son quienes han tenido menor participación y quienes en mayor proporción dejan trunca su trayectoria escolar.

ENLACE y la evaluación educativa

Para la triple alianza de tecnócratas, empresarios y políticos de México, “la calidad” educativa es el remedio para nuestros problemas, pues a través de ella “el país saldrá adelante de su atraso” y para alcanzarla se “justifica todo” (Hernández, 2013: 7). De ahí que toda acción que busque incrementar la calidad será creíble y legítima. Junto con el concepto de la calidad va el de la evaluación, pues desde esta misma perspectiva la calidad podrá estar presente si puede medirse (*idem*).

Con referencia a la cultura de la evaluación en México, Moreno (2011) y Padilla (2009) señalan que en las últimas dos décadas ha alcanzado una gran importancia; específicamente, la evaluación a través de pruebas masivas se ha vuelto una práctica frecuente en nuestro país. Sin embargo, la direccionalidad evaluación-mejora no es consistente. Moreno (2011) señala que las evaluaciones nacionales masivas, entre ellas las basadas en pruebas estandarizadas, parecen no estar aportando mejoras claras a la enseñanza ni al aprendizaje en la educación básica.

Para Esquivel, un sistema de evaluación basado en estándares (como es el caso de ENLACE) predefine lo “imprescindible” y “fundamental” que debe enseñarse; este hecho provoca que todo el esfuerzo se centre en tales elementos, ocasionando que se reduzca la importancia dada a otros, como son los valores culturales, las actitudes y las formas de relación con la naturaleza y la sociedad, así como “los conocimientos, habilidades y competencias que no fueron definidos como estándares y sin embargo tienen un valor especial para ese [cualquier] contexto particular” (citado en Perassi, 2008: 30).



En este sentido, y llegando a una dimensión más profunda, la propia Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha llegado a alertar en cuanto a que, en sociedades heterogéneas, la evaluación estandarizada pudiera potenciar situaciones de discriminación social y legitimar las desigualdades sociales (LLECE-UNESCO, 2008).

En lo que respecta a ENLACE, el Sistema Educativo Nacional la puso en marcha de 2006 a 2013, y fue aplicada en los niveles de educación básica y de educación media superior, tanto en escuelas públicas como en privadas. En educación básica se aplicó a estudiantes de 3° a 6° de primaria y de 1er. a 3er. grados de secundaria. Las asignaturas que evaluó fueron español, matemáticas y una tercera rotativa, que podía ser ciencias, formación cívica y ética, historia o geografía.

Tal como lo indica la Secretaría de Educación Pública (SEP) el propósito de ENLACE fue “generar una sola escala de carácter nacional que proporcione información comparable de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes en los temas evaluados”,¹ y de este modo poder alentar el involucramiento tanto de los estudiantes como de sus familias en las actividades educativas; brindar elementos que posibilitaran la planeación de la enseñanza en el salón de clases; considerar aspectos puntuales de capacitación tanto para directivos como para profesores; ocuparse de pautas de rendición de cuentas y de transparencia, y efectuar procesos pertinentes de planeación educativa y de políticas públicas.

Las características que atribuyó la SEP a esta evaluación fueron: prueba estandarizada, objetiva, controlada y masiva; usa una metodología que permite la comparación al ofrecer una calificación exacta; brinda un diagnóstico por estudiante; está enfocada en el conocimiento; los reactivos son de opción múltiple (mínimo 50 y máximo 70 reactivos por asignatura) y puede haber solo una respuesta correcta (*idem*).

Según el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), entre los resultados que arrojó dicha prueba desde sus inicios se encuentra que “los alumnos de telesecundaria,

¹ Véase http://www.enlace.sep.gob.mx/que_es_enlace

educación comunitaria e indígena son quienes obtienen los puntajes más bajos” (2011: 5).

En lo que respecta a la situación actual de ENLACE, a principios de junio de 2013, días antes de su aplicación en escuelas de educación básica del país, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) denunció la venta de ejemplares de dicha prueba, así como la dedicación ex profeso y exclusiva (en detrimento de otras necesidades educativas) previa para lograr los mejores resultados posibles (Martínez, 2013). Posteriormente, se hizo público el hecho de que hubo escuelas de algunos estados de la República, como Michoacán y Chiapas, en las que no se aplicó la prueba (García, 2013; Henríquez, 2013). A estas situaciones, que pusieron en duda su continuidad, se agregó la reforma educativa aprobada por el Poder Legislativo en esas fechas, que detonó controversias y una amplia movilización y resistencia magisterial.

En ese mismo mes de junio de 2013, el secretario de Educación Pública informó que ENLACE podría desaparecer (Martínez, 2013). Los motivos que manejó fueron el inicio de la reforma educativa y los hechos delictivos de la venta de los ejemplares. Este anuncio fue corroborado meses después, en el primer Informe de Gobierno del presidente Peña (en septiembre de 2013), al mismo tiempo que designó al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), organismo público autónomo a partir de febrero de 2013 y antes organismo descentralizado de la SEP, como el que definiría los instrumentos para llevar a cabo la evaluación del desempeño del Sistema Educativo Nacional (Del Valle, 2013). El secretario de Educación también anunció, en marzo de 2014, que la prueba ENLACE no desaparecería definitivamente, sino que se volvería a aplicar a partir de 2015, y que mientras tanto el INEE trabajaría en su perfeccionamiento (Becerril y Ballinas, 2014). Más tarde se dio a conocer la transición de ENLACE hacia Planea, que entró en vigor en el ciclo escolar 2014-2015.

Los propósitos de este nuevo esquema de evaluación denominado Planea son: conocer el dominio de aprendizajes de los estudiantes en momentos específicos de su educación obligatoria; informar sobre la calidad del Sistema Educativo Nacional con

base en los aprendizajes logrados; ofrecer a las autoridades educativas información relevante para la planeación, el monitoreo y la operación de las escuelas; mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje de profesores y estudiantes brindando información contextualizada.² (SEP, 2015). En esta primera versión, Planea comenzó con la evaluación de competencias de lenguaje y comunicación, matemáticas y habilidades socioemocionales. Su intención es incorporar progresivamente otras áreas de aprendizaje como formación cívica y ética, y ciencias.³ Habrá que esperar a que se den a conocer los análisis de los resultados arrojados por esta primera versión de Planea para tener argumentos de discusión sobre la pertinencia de este nuevo esquema de evaluaciones. A pesar de esto, pocos son los cambios reconocidos en la transición de ENLACE a Planea, por lo menos en esta primera etapa de implementación (entrevista personal Profesor José Antonio Girón).



CONCEPTOS IMPORTANTES

Antes de dar paso a la exposición de los datos de campo y su análisis, conviene dejar esclarecidas las tres categorías que han servido como plataforma para nuestro análisis comprensivo, a saber: diversidad cultural, educación intercultural y pertinencia cultural en educación.

Diversidad cultural

Ramírez (1996: 31), refiriéndose al problema filosófico y práctico de la diversidad cultural, no duda en calificarla como una verdad innegable, un asunto de derecho y como “la virtud” de la existencia histórico-social del hombre. Por ello mismo, en este trabajo asumimos que hablar de diversidad es hablar de vida y de riqueza. Y en materia educativa Díaz-Couder (1998) concluye que la educación que atiende la diversidad cultural es la que considera las particularidades socioculturales de los grupos en referencia,

² Véase <http://planea.sep.gob.mx>

³ Véase <http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/580-planea/2010-modlidades>

lo que significa tratar de modo diferenciado cada particularidad lingüística, étnica y cultural.

Cada estudiante de nuestro país pertenece a un grupo cultural, con su propia historia, costumbres, intereses, saberes y con conocimientos culturales propios, que le dan sentido y significado a toda acción y pensamiento. Así, cada nuevo conocimiento dialoga con la estructura cognitiva con que se cuenta y a partir de la cual se vive; en caso de que los nuevos conocimientos tengan una articulación dialógica intercultural, “se estarán culturalizando”, o de lo contrario estarán teniendo un efecto colonizador y “las personas estarán viviendo la contradicción”, pues estarán apartándose del modo de vida de su grupo (Limón, 2010: 27).

En este trabajo consideramos esencial que en el ámbito educativo, y en todos los elementos que lo integran (visión, planes de estudio, libros, materiales, contenidos, evaluaciones, formación de docentes, etc.), haya un reconocimiento y una valoración de la diversidad cultural, de la diversidad de modos de vivir, de relacionarse y convivir, y sobre todo de los conocimientos culturales propios de cada pueblo. Lo consideramos esencial por el respeto que “debe existir” a la identidad de los diversos grupos culturales presentes en el país.



Educación intercultural

A partir de la teoría multiculturalista y de la valoración de la diversidad cultural surge el concepto de interculturalidad, el cual pretende ir más allá del “reconocimiento”. Gnade-Muñoz (2010) se refiere a la interculturalidad como la relación de igualdad y valoración por igual entre culturas.

Sin embargo, en muchos países, incluido México, la interculturalidad no transita todavía siquiera a eso, y por tanto representa solo una aspiración, pues están lejanas las condiciones en que exista igualdad y valoración entre las múltiples culturas –tanto indígenas como no indígenas– que los conforman e integran, y que estas diferencias sean reconocidas como parte de la identidad y la condición de cada cultura (Gálvez, 2008). Es más complejo y difícil aun si el criterio se establece desde una perspectiva crítica en el sentido de que la interculturalidad será fruto de la justicia,

de desmontar las estructuras jerárquicas y colonizantes (Walsh, 2002; Giraldo, 2014).

Derivadas del enfoque mencionado surgen las nuevas políticas educativas, identificadas con el nombre de educación intercultural bilingüe (EIB) (Gnade-Muñoz, 2010). México está adscrito, retóricamente, a estas nuevas políticas educativas, y de hecho es el proyecto de EIB el que rige la educación indígena del país.

Baronnet (2012: 279) describe la educación intercultural como las distintas actividades y disposiciones sociales que están “orientadas a regular, desde el marco escolar, las relaciones interétnicas”, considerando en los currículos escolares los valores, los conocimientos y los anhelos de los diversos grupos culturales que viven en un mismo territorio.

En los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y Niños Indígenas se establece que la educación que se imparta en comunidades indígenas deberá adaptarse “a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo” (SEP, 1996: s/p), considerando sus características, requerimientos e intereses propios; promover la colaboración de la comunidad educativa, organizaciones, integrantes y autoridades de las propias comunidades en la definición del contenido educativo, sus propósitos y los procesos para alcanzarlos; favorecer el uso y el aprendizaje de la lengua indígena y español a través de las prácticas de aprendizaje; procurar que el material escolar se elija con base en su coherencia con los contenidos y fines educativos, “y su pertinencia con las características de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que en cada aula se desarrollan” (*idem*); fomentar procesos de evaluación continua y permanente para cerciorar que se acate la normatividad, así como fomentar que la evaluación realizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a los logros de los estudiantes sea “formativa, continua y permanente, que involucre a toda la comunidad educativa y que permita la toma de decisiones pedagógicas adecuadas” (*idem*).

Los párrafos anteriores sirvieron de fundamento en este estudio para conocer los lineamientos de la EIB, los cuales teóricamente deben ser la base sobre la cual se construya toda evaluación

del desempeño escolar, incluyendo en este caso ENLACE y la nueva prueba denominada Planea.

Pertinencia cultural en educación

Las reflexiones sobre la pertinencia cultural en el ámbito educativo son variadas, por lo que nos dimos a la tarea de recopilar las más relevantes para este estudio.

De acuerdo con Hevia, Hirmas y Peñafiel (2004), un proceso de enseñanza con pertinencia cultural es aquel que toma en cuenta el contexto cultural de los estudiantes; es considerado valioso por ellos mismos, sus familias y su comunidad; colabora con el enriquecimiento de la experiencia vital y cultural de las personas, y contribuye al aprendizaje significativo en su formación. Para Peralta y Fujimoto, la pertinencia cultural de los contenidos e instrumentos educativos implica considerar lo mejor de todos los ámbitos culturales en que coexisten los estudiantes, desde lo local a lo global, “pero como parte de un proceso intencionado (de diálogo y negociaciones de saberes) que tiene conciencia de lo que favorece, de lo que anula y de lo que desarrolla implícitamente” (1998: 130).

La pertinencia cultural conlleva una dimensión ética, lo cual nos remite al respeto del otro y a su cultura, asumiendo y proclamando el derecho a la alteridad:

La pertinencia demanda, así, la inclusión del otro como legítimo e igual, respetando y valorando los universos simbólicos y, por lo tanto, los paradigmas que los sostienen. No asumir diferencias culturales en las poblaciones atendidas transforma estas diferencias culturales iniciales en desigualdades (LLECE-UNESCO, 2008: 9).

En este mismo sentido, Freire (1986) había arribado a conclusiones muy claras sobre el respeto al otro en el ámbito educativo; señalaba que cualquier práctica educativa basada en lo estandarizado y preestablecido es burocratizante y antidemocrática, y también reflexionaba en torno a que lo fundamental es lo diferente (base del carácter ético de la pertinencia).



Con este apartado concluimos que brindar una educación con pertinencia cultural se vuelve un imperativo ético, pues es uno de los medios que nos permitirá reconocer la alteridad y combatir la exclusión y la desigualdad sociales, asumiendo y respetando las diferencias culturales, reforzando y enriqueciendo las identidades culturales y considerando los elementos significativos y priorizados de cada cultura. En este sentido, la prueba ENLACE, al haber sido un componente del Sistema Educativo Nacional, debió cumplir con estas características, de ahí que uno de los objetivos de este trabajo sea analizar su pertinencia cultural en contextos indígenas.

Como se puede observar, las autoridades educativas han plasmado en su discurso y en varios lineamientos y programas la importancia de una valoración de la diversidad cultural; incluso señalan, como se ha asentado, que debe existir una articulación entre los planes de estudio con el contexto social y cultural de los niños, así como una enseñanza y uso de la lengua materna. De ahí la importancia de contrastar la parte escrita y discursiva con los hechos en la práctica. Para el caso específico de este estudio, nos motivó el cuestionarnos sobre la forma en que cumplía la prueba ENLACE con los lineamientos de contextualización y respeto por la diversidad cultural.

DISEÑO METODOLÓGICO

Construccionismo social

En este trabajo nos basamos en el paradigma del construccionismo social (CS) para comprender la relación entre la realidad que se investiga y el investigador, así como la naturaleza de esta realidad investigada y la forma en que nos aproximamos a su conocimiento. Según el paradigma del CS, esbozado por Wiesenfeld (2001), la realidad no tiene cualidades propias sino que es entendida como un constructo social en el cual se involucra la subjetividad de los individuos, por lo que pensamiento y acción no son separables; aborda las situaciones de una forma holística y no dividida; considera no solo las evidencias empíricas, sino cualquier tipo de evidencias; reconoce las sinergias en las relaciones entre



eventos u objetos, y permite la ambigüedad en la comprensión de las situaciones. Este paradigma plantea cambios desde la discusión y deconstrucción de las interpretaciones de las construcciones de los actores, para que puedan realizarse otras nuevas más elaboradas y sustentadas (*idem*).

Partimos de las ideas centrales del CS con respecto a la forma en que concebimos la realidad, los sujetos y su participación, el investigador, su influencia y la manera en que nos aproximamos al conocimiento de esta realidad. En este tenor, la realidad es concebida “como una construcción social cuyos significados se elaboran a partir de las experiencias y acciones” (*ibid.*: 134) de los actores que interactúan, y depende de las características tanto del contexto como de las especificidades históricas; los sujetos son considerados como agentes activos en la construcción y la transformación de sus circunstancias, y el investigador es concebido como integrante de la situación que se investiga, que lo influye y al que influye (*idem*).

Así, desde esta perspectiva analizamos la representación y la construcción social que tenían profesores y estudiantes sobre la prueba ENLACE, partiendo desde las experiencias vividas y compartidas a raíz de ella. Este paradigma nos permitió abordar el tema de un modo holístico, en el que pudimos observar y relacionar las distintas interacciones que fueron resultando en el proceso de intercambio de información y de vivencias. También nos permitió concluir sobre la forma en que estaban influidas sus construcciones sobre la prueba ENLACE por aspectos particulares de la estructura social y de su ubicación como profesores y estudiantes indígenas.

Método

Abordamos este trabajo a través de la investigación cualitativa, la cual pretende construir un “sentido sobre la problemática que nos condujo al campo de observación” (Reynaga, 2009: 126); Banister y colaboradores señalan que la investigación cualitativa se refiere a un intento por construir el sentido que está detrás de lo que decimos sobre lo que hacemos, por medio de una



indagación, construcción y sistematización de significados de una situación o tema (citado en Wiesenfeld, 2001).

Para lograr nuestros objetivos, la fase de recolección de información se dividió en dos etapas: la primera fue la estancia que permitió la realización del trabajo con estudiantes en dos escuelas primarias de dos comunidades, una del municipio de Tenejapa y otra del municipio de Zinacantán, en el estado de Chiapas; la segunda fue el trabajo con profesores de la zona Altos.

En lo que respecta a la primera etapa es importante mencionar que lo trabajado con los niños del municipio de Zinacantán fue solo de apoyo para contrastar y conocer más a fondo la situación que se vive en el ámbito educativo indígena. La información que presentamos es específicamente la que hace referencia a los estudiantes de Tenejapa, cuyo salón de clases estaba integrado por 46 estudiantes: 27 de 5° y 19 de 6°, y era atendido por un solo profesor.

En esta primera etapa llevamos a cabo observación en el salón de clases, durante las horas del descanso, en las actividades previas y posteriores a iniciar las clases, y en los trayectos para entrar y salir de la comunidad. De acuerdo con Evertson y Green (1989: 175), las observaciones que se realizan para la investigación son más “formales y exteriorizadas” que la observación que se efectúa en la vida cotidiana, porque son “deliberadas y sistemáticas”, un proceso consciente y selectivo, relacionado con una pregunta elaborada, la cual precisará por qué se observa.

Por lo observado en el ambiente escolar pudimos conocer la dinámica de actividades que se sigue en el salón, el grado de participación e interés de los estudiantes, el manejo de la lengua y la labor del docente. Esto nos permitió concluir sobre las implicaciones de ENLACE en las prácticas educativas y qué tanto esta evaluación considera las características y los requerimientos de los estudiantes en materia de conocimientos y aprendizajes, mientras que lo observado fuera del ambiente escolar permitió que conociéramos la dinámica de la comunidad, sus actividades productivas, su infraestructura, sus caminos, los trayectos de los niños; es decir, el contexto social, cultural y productivo de la comunidad, para poder contrastarlo con los temas evaluados en ENLACE, así como con los modos y la dinámica de su aplicación.



Otra herramienta utilizada con los estudiantes fue la elaboración de dibujos, donde los niños graficaron su contexto cercano; dicha herramienta resultó fundamental para entender, desde un lenguaje simbólico, las representaciones y los significados que tienen los alumnos de su comunidad, su escuela, sus mundos de vida, etc. Esta técnica, tal como lo señala González (2010), apela a la capacidad imaginativa para poder comunicar un mensaje a través del color, de líneas, de formas; es decir, expresa más allá de lo que puede hacerse con la palabra. La persona que dibuja es considerada como un sujeto social, cuya “producción simbólica” (el dibujo) la construye desde elementos socioculturales. El dibujo nos habla sobre su experiencia, considerando que tiene una identidad definida por su “pertenencia social y por su pasado histórico-cultural” (González, 2010: 44).

Podestá (2007) señala que dada la interculturalidad presente en naciones como México se requiere llevar a cabo nuevas relaciones interculturales entre investigador-actor. La autora habla de que los actores tengan un papel activo para poder comprender, desde su palabra, cómo son sus contextos, pues ellos detallan aspectos de su cultura que el investigador, desde fuera, no ubicaría de la misma forma. Por eso, en este trabajo también usamos la escritura de cartas, elaboradas por los estudiantes, como herramienta cualitativa que nos permitió leer sus formas de vivir, de relacionarse y de interpretar su cotidianidad (*ibid.*: 991).

Asimismo, en esta primera etapa se constituyó un grupo focal donde participaron 16 estudiantes;⁴ esta técnica nos permitió profundizar sobre la imagen que tuvieron de ENLACE, la lengua empleada en la prueba, el grado de comprensión de los reactivos y la relación de los temas y los ejemplos expuestos en ENLACE con su vida diaria. También aplicamos encuestas a todos los niños de 5° y 6°, días después de la prueba, con el fin de conocer lo que piensan con respecto a su utilidad, el grado de comprensión

⁴Un grupo focal se define como una reunión de personas en la que se llevan a cabo los procesos de interacción, discusión y elaboración de acuerdos, desde la propia experiencia, con respecto a una temática o hecho social de interés para la investigación. Lo que distingue a los grupos focales es “la participación dirigida y consciente y unas conclusiones producto de la interacción y elaboración de unos acuerdos entre los participantes”, y el propósito de estos grupos es registrar la forma en que los individuos construyen grupalmente su realidad y experiencia (Aigner, 2002: 2)



de los reactivos, la facilidad o la dificultad de ella y las palabras comprendidas.

En lo que respecta a la segunda etapa trabajamos con profesores de educación básica indígena de la zona Altos; los criterios para identificarlos fueron dos: el primero que estuviesen laborando en escuelas primarias de EIB de la zona Altos y el segundo que su participación fuera voluntaria. Así, intervinieron docentes de las supervisiones de San Cristóbal de Las Casas, Zinacantán, Tenejapa, Huixtán, Chenalhó, Oxchuc y profesores de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) sede San Cristóbal. En total aplicamos 85 encuestas con preguntas abiertas y cerradas, cinco entrevistas semiestructuradas y llevamos a cabo un grupo focal con cinco docentes de la UPN.

Con las encuestas obtuvimos elementos para esbozar un panorama general respecto al número de profesores que estaban de acuerdo o no con la implementación de ENLACE; si desde su experiencia, los estudiantes eran beneficiados con la evaluación; si consideraban útiles los resultados arrojados por ENLACE, y si las prácticas escolares eran modificadas para que los alumnos respondieran de la mejor manera la evaluación.

Por otra lado, las entrevistas y el grupo focal nos permitieron profundizar en las percepciones que tenían los profesores sobre ENLACE en cuanto a sus contribuciones o perjuicios a la educación básica indígenas; la importancia que tenía ENLACE para sus estudiantes, comunidad y profesores, así como los temas y los conocimientos que evaluaba.

A continuación presentamos la relación entre las categorías analizadas en esta investigación y las herramientas cualitativas empleadas para la recolección de información (cuadro 1).

CUADRO 1. Relación entre categorías y herramientas

<i>Categorías</i>	<i>Herramientas</i>
<ul style="list-style-type: none"> • ENLACE, qué tanto considera el contexto social, cultural y productivo de los estudiantes. • Lengua empleada en la prueba. 	Estudiantes: dibujos, cartas y grupo focal con estudiantes de 5° y 6° de primaria. Profesores: entrevistas.
<ul style="list-style-type: none"> • Utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de los aportes o perjuicios a la educación básica indígena. • Sentido que tiene ENLACE para profesores. 	Profesores: entrevistas, encuestas, grupo focal.
<ul style="list-style-type: none"> • Sentido que tiene ENLACE para los estudiantes. 	Estudiantes: grupo focal, encuestas.

<i>Categorías</i>	<i>Herramientas</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Grado de comprensión de los reactivos. • Facilidad y/o dificultad de la evaluación. 	Estudiantes: grupo focal, encuestas.

HALLAZGOS

Sentido que tiene ENLACE para los profesores

Este apartado detalla la visión que tenían los profesores sobre esta prueba y el sentido que le asignaron. Específicamente, se centra en si estaban de acuerdo o en desacuerdo con su aplicación y por qué, así como en su perspectiva sobre las contribuciones o perjuicios que trajo a la educación básica indígena.

En cuanto a si estaban de acuerdo o en desacuerdo con la aplicación de la prueba ENLACE, 66% señaló no estar de acuerdo, 30% estaba de acuerdo y 4% no respondió. Los motivos señalados de quienes no están de acuerdo se han dividido en grupos, según el tema al que hicieron referencia en sus respuestas:

- a) La prueba ENLACE está descontextualizada y no considera la cultura de los estudiantes; esto fue expresado por 51%, arguyendo que los niños de zonas rurales pertenecen a contextos con diferencias significativas respecto de quienes habitan en zonas urbanas; para estos docentes se trata de una prueba que generaliza temas y conocimientos.
- b) Presenta problemas; 31% hace referencia a que es una evaluación incompleta, estandarizada, de corte “nacionalista”, que obedece a intereses externos, cuyos resultados no tienen utilidad, es considerada una pérdida de dinero, no respeta el plan y programa de estudios, no considera el trabajo en clase, ni atiende al hecho de que se necesitan otras cosas prioritarias en la educación, y que es un examen “falso”.
- c) La prueba tiene dificultad debido a su lenguaje; 25% de las respuestas hace referencia a la lengua (el español) usada en el examen que limita la capacidad de respuesta; a los tecnicismos que aparecen, a las palabras desconocidas o al vocabulario “elevado” que maneja y a lo difícil que resulta para los estudiantes contestarla, comprenderla o encontrarle sentido.



- d) Tiene efectos negativos; 9% de las respuestas remarca que ENLACE desprestigia a la educación indígena, que es una prueba discriminatoria y que genera inconformidades y competencia entre estudiantes, además de no tener utilidad para profesores. Se indica que al estar diseñada y pensada principalmente para contextos urbanos, no retoma la cultura y los conocimientos de los pueblos indígenas, y la consecuencia es que sus estudiantes obtienen los resultados más bajos, lo que se asocia con “desprestigio” y “discriminación”.
- e) No contribuye al aprendizaje; 5% no está de acuerdo con la aplicación de la prueba pues esta no contribuye con el aprendizaje, señalando nuevamente la diferencia en el aprendizaje y la educación de niños de ciudad y de comunidad rural, y porque ENLACE no considera su “nivel” de conocimientos. Opinan que al ser una prueba descontextualizada, que no toma en cuenta los conocimientos previos de niños de zonas indígenas, no genera una contribución positiva en el aprendizaje.



A continuación mostramos el testimonio de un profesor para ejemplificar este apartado:

... no se puede comparar un niño que se desenvuelve en una zona urbana a un niño que se desenvuelve en una zona rural, y nosotros siempre acá, en la mayoría del estado de Chiapas, la mayoría de sus comunidades es la zona rural; algunos a duras penas pueden hablar, pueden decir sí. Muchos no dominan el español, como le digo. Entonces, por esa razón no puede ser el examen igual, con un alumno de la zona urbana o con un niño de la zona rural es diferente; se debe de adecuar la evaluación de acuerdo a su cultura, a la sociedad en que se desenvuelve respetando sus usos y costumbres de cada municipio (profesor 1, entrevista realizada en julio de 2013).

En lo que respecta, ya no al acuerdo o desacuerdo, sino a contribuciones o perjuicios que ha traído la prueba ENLACE a la educación básica indígena, 35% hizo referencia a alguna contribución o aporte positivo, mientras que 65% restante señaló aspectos negativos o perjuicios.

Sobre los aportes positivos, las respuestas versan en torno a cinco temas (hubo un sexto grupo de ideas que no tenían relación con ninguno):

- a) A raíz de ENLACE hay más preocupación e interés suyo por mejorar la enseñanza, más preparación para realizar su labor docente y un interés en mejorar el uso de las horas académicas (aquí se ubica 48% de las ideas compartidas).
- b) La prueba ha aportado en la revisión de conceptos y en el desarrollo de habilidades, incluidos y requeridos en ella, que han sido trabajados después de la aplicación de ENLACE. También hablan de su contribución en el proceso de reflexión del estudiante (aquí se ubica 15% de las ideas compartidas).
- c) Con ENLACE ha habido mejoras en la lectura y en la comprensión lectora de sus estudiantes (12% de las ideas hace referencia a este tema).
- d) La prueba ha traído cambios que se ven reflejados en los programas de trabajo y un aporte es el uso de los cuadernillos como material de apoyo para el aprendizaje (6% habla de esto).
- e) A raíz de ENLACE se ha dado más importancia a las dos asignaturas básicas, que para ellos son español y matemáticas (6% de las ideas habla de ello).



Referente a los aspectos negativos o los perjuicios que ENLACE ha traído a la educación básica indígena, las respuestas ofrecidas se centraron también en cinco temas:

- a) Esta prueba no ha traído ningún tipo de aporte o cambio, grupo en el que se ubica 39% de las ideas que hacen referencia a que el gobierno efectivamente está consciente de que la prueba no aporta a la educación y que tampoco beneficia el trabajo de profesores, ni el aprendizaje de estudiantes. Señalan que ENLACE tiene otros fines e intereses, que son distintos al educativo.
- b) Una de las consecuencias de la información que arroja la prueba es la estigmatización de los pueblos indígenas a través del desprestigio de la educación indígena y del trabajo del docente, pues los estudiantes de contexto indígena obtienen

siempre los resultados más bajos; incluso también señalan que ellos, como profesores, llegan a creer y a quedarse con la idea de que en la educación indígena no hay avance, que no hacen bien su trabajo; otra consecuencia es que se va ubicando al estudiante indígena en un “nivel más bajo” en cuestión de aprendizajes y conocimientos, en comparación con los no indígenas. En este grupo se ubicó 20% del total de las ideas compartidas por los profesores.

- c) ENLACE y todo el proceso de su planeación y aplicación se presta a situaciones de corrupción, de fraude, de un mal uso del gasto público, así como al “sistema de simulación” en el que se ha convertido. Esto se expresa en 14% de las respuestas.
- d) ENLACE les ha traído mayor presión y más preocupaciones (10% de las respuestas se expresa en este sentido).
- e) Fomenta prácticas e ideas que atentan contra la diversidad cultural: ocasiona que estudiantes y profesores se desmoralicen con la información que muestra; también genera la falsa idea de que la educación debe ser igual para todos, y omite la diversidad de contextos y situaciones que se vive en los planteles escolares (otro 10% se manifiesta de esta manera).

El siguiente testimonio nos muestra la visión de un profesor respecto a la forma en que ha contribuido o perjudicado la prueba a la educación básica indígena:

... ni ha contribuido ni ha perjudicado, porque desde que empezó la prueba ENLACE, que tiene como cinco años que se empezó a aplicar, pues creo que no he visto mejoras en la educación, principalmente en la educación indígena. Y es que las mejoras en la educación no tienen que ver con una prueba estándar sino que tendrían que ver con la visión que tiene la gente, los padres de familia y los niños; tienen que estar incluidos los tres. Puede ser que el docente tenga muchas ganas de enseñar o de compartir lo que sabe, pero si llega un grupo de niños que tal vez no les interesa o tal vez no es de su interés, pues no va a funcionar, o que los mismos padres de familia tampoco sea de su interés... esto de examen ENLACE no tiene muchos años que empezó; eso, el gobierno, la Secretaría quiere tener datos, pero no son correctos. Anteriormente, pues no se aplicaba examen

ENLACE y no perjudicaba en nada (profesor 2, entrevista realizada en julio de 2013).

Es de destacarse que el desacuerdo con la aplicación de esta prueba remite a motivos como su descontextualización, la no consideración de la cultura ni de los conocimientos de los estudiantes, sean estos culturales o los que hasta ese momento fueron adquiridos en la escuela; la discriminación que ejerce y el desprestigio que ocasiona para la educación indígena; su nula contribución al aprendizaje y que no considera el variado nivel de conocimientos que tienen los estudiantes del país; su estandarización, la incompleta evaluación que realiza, la inutilidad de esta; la no consideración de la lengua materna, las palabras desconocidas que manejan y la dificultad de la misma.

ENLACE y su pertinencia cultural entre niños indígenas en escuelas del programa de EIB

Con el fin de averiguar en torno a la pertinencia cultural de ENLACE, llevamos a cabo diferentes actividades con estudiantes del municipio de Tenejapa. La primera de ellas, que tuvo la intención de contextualizarnos, fue pedirles que realizaran un dibujo de cómo era su comunidad, que sería mostrado a los niños de otra escuela perteneciente al municipio de Zinacantán, por lo que la intención era dar a conocer su comunidad a través él. Posterior al dibujo, solicitamos la elaboración de una carta en la que contaran a los niños de Zinacantán cómo es su comunidad y qué les gusta de ella, a la vez que presentaran a su familia, las actividades que realizan y cualquier otra cosa que quisieran compartir sobre su comunidad y su vida cotidiana (es decir, los elementos de su vida diaria que les resultan significativos).

Más tarde se constituyó un grupo focal adecuado a la edad y el origen cultural, para profundizar en las actividades realizadas en la vida cotidiana entre su familia. Estas actividades permitieron la transmisión de lo que consideran relevante sobre su entorno: su comunidad, su familia y su vida; también nos permitió conocer cómo viven, cómo es ese entorno y cuáles son sus prácticas que hacen de él un lugar plétórico de sentidos y significados.



Fueron tres los ejes temáticos claramente identificados en sus dibujos: la familia, la comunidad y también la escuela, y en el interior de cada eje se representan los elementos relevantes que los constituyen: quiénes integran mi familia, cómo es mi casa, las actividades que se realizan en la casa y en la comunidad, los animales y plantas que hay en mi comunidad y que conozco, y cómo es mi escuela.

Familia. Los elementos dibujados que más refirieron dentro de este eje incluyen a los integrantes de su familia, las casas donde viven con sus techos de teja, la cocina con su chimenea, sus animales, como pollos y perros, las plantas o árboles que están alrededor de su casa y los caminos que conectan su hogar con el resto de la comunidad.

Comunidad. Los aspectos que plasmaron con referencia a este eje son las montañas, los árboles, las flores, sus animales (aves, patos, conejos, burros, caballos, borregos y pollos), las casas, las caídas de agua y pequeños estanques, las milpas, la iglesia/temple, personas realizando distintas actividades de trabajo como cortando leña y criando borregos, la tienda, la carretera que cruza su comunidad, los automóviles, así como los caminos-parajes que interconectan cada lugar.

Escuela. En relación con este eje temático, la mayoría de los dibujos contiene la cancha de basquetbol con todos sus detalles (las canastas, los símbolos del piso que indican media cancha), los baños, los salones de clase que en algunas ocasiones estaban de igual forma bastante detallados (ventanas, puertas, perillas de las puertas, el ladrillo, su techo), compañeros jugando en la cancha y el camino que une a la escuela con la comunidad.

Conjuntando estos tres ejes se observan elementos de su cultura, como la dinámica de vida, las personas que conforman su familia, las actividades a las que se dedican, los elementos que son parte de su vida cotidiana (animales, plantas, montañas, agua, etcétera), los espacios que configuran su mundo de vida (el hogar, la escuela, otras comunidades y la naturaleza) y los caminos de interconexión entre dichos espacios. En este sentido, se identifica la relevancia que adquiere para los niños la “convivencia” que plasman con sus animales, con sus montañas, con el agua. Se observa la importancia que se da, en el ambiente familiar, al cuidado de

sus animales, a la cocina como espacio independiente, separado del “cuarto” de dormir. También se identifica el trabajo agrícola como contexto de vida, y en este caso destaca la presencia de las milpas del maíz, de habitantes efectuando labores del campo. La iglesia, templo o ermita (nombres que los niños manejan) es otro elemento reiterativo, que evidencia que el aspecto religioso juega un papel importante en su vida y en el de la comunidad. Otros elementos que aparecen en casi la totalidad de los dibujos es la carretera que atraviesa la comunidad y que conecta con la cabecera municipal, así como los caminos que comunican cada lugar; todos los espacios están unidos por caminos o por la carretera. La escuela cobra una relevancia fundamental pues es dibujada y considerada por los niños como espacio lúdico por excelencia, en el que es posible el juego y la convivencia con otros niños.

En sus cartas se identifican, exactamente, los mismos ejes temáticos que en los dibujos: familia, escuela y comunidad.

En el ámbito *familiar* detallan quiénes integran su familia, las actividades que realizan sus integrantes, cómo se recrean, los alimentos que preparan, su rutina familiar y las relaciones intra-familiares que están presentes.

En lo que respecta a quienes integran sus familias, escriben de su papá, mamá, hermanos, hermanas y en ocasiones de sus abuelos y tíos. Sobre las actividades que realizan como familia destaca el trabajo en la milpa, específicamente, la siembra de maíz y frijol “para comer”, en la que participan todos los integrantes; también hay quienes cosechan o piscan café. En ocasiones, los padres trabajan en una actividad distinta a la siembra, como puede ser la construcción o el manejo de taxis, aunque el resto de la familia continúa atendiendo la tierra. Es destacable que todos los niños colaboran, como una práctica cotidiana, ya sea en la siembra o bien en actividades en el hogar, como lavar ropa y trastes. En cuanto al modo en que se divierten, descansan y conviven entre ellos y con su familia hacen mención a sus paseos, que son ir a caminar por el bosque con sus familiares; visitar la cabecera municipal para realizar algunas compras, así como ir a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas; también es reiterativo salir a jugar, con sus hermanos, en el caso de los varones, fútbol y a las canicas; las niñas no mencionan los tipos de juegos que realizan en su

casa, pero tanto unos y otras hablan de salir a pasear al bosque. Una de las actividades del día que destacan es la de comer, ya sea en la mañana o después de la escuela y al llegar su papá de trabajar; mencionan que se prepara tortilla y toman café, y quien prepara los alimentos es su mamá. Resulta sobresaliente en sus expresiones el respeto que tienen hacia sus mayores, pues hablan de obedecer lo que les indican y en acompañarlos en sus actividades; para los niños el padre es quien cumple la función de proveedor, pues refieren continuamente que él va a buscar la comida y es el que lleva el dinero; sin embargo, todos los integrantes de la familia participan en el trabajo de la tierra. Al regresar a su casa, después de la escuela, realizan diferentes actividades: hacer tarea, comer, trabajar, jugar y dormir.

Con respecto a la *escuela* es considerada por la mayoría como un espacio de recreación, donde juegan, conviven, aprenden y se encuentran con sus amigos o amigas. De su escuela dicen que “es bonita”; en ella practican la suma, resta, división, multiplicación y además leen. Los varones juegan solo con otros varones al futbol y basquetbol, mientras que las mujeres mencionan que ahí tienen a sus amigas con las que juegan y que incluso a ellas les gusta jugar “con niñas y niños”. Es importante destacar, a diferencia de lo anterior, el poco detalle que dan sobre la labor de sus docentes, pues lo único que mencionan es que ellos “les enseñan” y que los saludan después de clases. Tampoco ahondan en las actividades que llevan a cabo en el salón de clases, sus materiales o ejercicios, solo hablan de que realizan sus tareas y de las operaciones básicas que les enseñan.

En el eje temático que habla de la *comunidad* destaca el realce que dan a lo “bonito” que es el lugar en el que habitan: mencionan que hay muchos árboles lindos, ríos, pájaros que cantan bonito; se dan manzanas, peras, ciruelas, moras, duraznos, y hay mucha lluvia. Trabajan en la milpa y se dedican al cultivo del frijol y maíz; mencionan que en su comunidad la gente es muy diferente pues hay quienes tienen animales y quienes no, hay personas pobres y otras que son “muy ricas”. Las niñas destacaron el tipo de vestimenta que usan las mujeres, que es la enagua, y la de los hombres, que es el pantalón, pero en días de fiesta los hombres llegan a usar sus trajes tradicionales, y se toca música regional

y se truenan cuetes. La comida preferida son tamales de frijol y la verdura, y mencionan que en su comunidad las personas ricas comen de todo, incluso carne.

A través de los dibujos, las cartas y las preguntas hechas en el grupo focal se hacen evidentes las relaciones que mantienen los niños con su entorno natural, familiar y comunitario, a partir de las diferentes actividades que realizan: su relación casi inherente con el trabajo agrícola que fortalece su contexto más íntimo y las estrechas relaciones que mantienen con “la milpa” y “el campo” que se prefiguran como elementos significativos de aprendizaje. No pueden interpretar la vida sin hacer referencia a la tierra y las prácticas agrícolas que desarrollan sus padres, hermanos, tíos y ellos mismos en el entorno familiar (esto se mantiene presente aun cuando los padres hayan transitado a otras formas de subsistencia). Del mismo modo, podemos reconocer la importancia del trabajo infantil en el contexto familiar como una práctica asociada a la subsistencia.

En los documentos también es evidente la relación que establecen con elementos de la naturaleza, con los cuales están familiarizados. La aparición en los dibujos de patos, gallinas, perros, vacas, cerdos, cerros, árboles, caídas de agua da cuenta con claridad de este hecho.

La escuela cobra una relevancia fundamental, pues se establece como el espacio por excelencia para el juego y la amistad, no necesariamente de aprendizaje (porque parte de él lo llevan a cabo, sin aulas, en la vida cotidiana), que cubre la posibilidad y el derecho que tienen los niños al juego. Ellos van a la escuela a jugar, porque en la casa trabajan; no es la intención de la escuela, pero posibilita que se garantice el derecho al juego, aunque no siempre a una educación pertinente.

Interacción de estudiantes con la prueba

El interés de este apartado radica en conocer cómo vivían los estudiantes la aplicación de la prueba, específicamente qué tanto comprendían de sus reactivos, si el hecho de estar elaborada en castellano influía en esta comprensión, si para ellos era una

prueba fácil o difícil, y qué materia era la más fácil y cuál la más difícil de responder.

En la encuesta aplicada a los estudiantes les hicimos una pregunta relacionada con la cantidad de palabras entendidas, para sondear cuántas tenían un significado para ellos, e implícitamente retomar qué tanta comprensión tenían de la prueba. El 43% de los estudiantes señaló haber entendido “la mitad” de las palabras; 25% entendió “pocas”; 20% entendió “casi todas”; 8% no respondió la pregunta; 3% entendió “muy pocas”; 0% señaló haber entendido “todas” las palabras; 10% marcó más de dos opciones.

A continuación se muestran las palabras que resultaron desconocidas para los estudiantes en varios reactivos de la prueba ENLACE (cuadros 2 y 3). Estas dan testimonio del contexto que se manejaba en la prueba, el cual terminaba siendo incomprensible y sin sentido, pues se empleaban palabras o frases que en su entorno no tienen cabida.

CUADRO 2. Palabras marcadas como desconocidas por estudiantes de 5°, en una de las secciones de la prueba ENLACE

Nún. de reactivo	5° grado			
	Formación cívica y ética			
124	estirón	pubertad		
125	debilitamiento			
126	anorexia			
127	admira			
130	racional	domicilio		
131	biodegradable	dotación		
132	discriminatorio			
133	exhiben			
134	residen			
135	inaugurar	inunda		
136	perspectivas	predice	daño	conflictos
137	recolección	unidad	respiratorias	
138	simularan	representativas	simuló	legislativo
139	actividad	exclusiva	vitalicio	prejuicio
140	espectacular	los gobernados		
141	definido	aprendimos	frescas	kermés
142	individual	reglamento		
143	sugiere	manifestación		

Fuente: Elaboración propia con base en trabajo de campo, 2013.

CUADRO 3. Palabras marcadas como desconocidas por estudiantes de 6°, en una de las secciones de la prueba ENLACE

Núm. de reactivo	6° grado				
	Matemáticas				
112	defectuosa	cose	ocasionado	desechada	progresivo
113	defectuosa	ocasionado	desechada	asignan	progresivo
116	escala				
117	barda	galones	aproximadamente	considera	galón
118	capacidad				
120	obtuvieron	referencia	opciones	moda	
	Español				
121	remodeló	reinauguró	remodelación	conservar	carencia
	degradar	orgánica	inorgánica	introducción	estimado
	reacción	positiva	mantenimiento	vecindario	opciones
	recreación	inconveniente	suficientes	contenedores	condiciones
	antemano	opinión	corresponden	comentarle	previó
122	totalmente	conserva	posible		
	anterior	motivar	causa	promover	beneficie
123	contacto	expresar	públicamente	opinión	
	beneficio	recreativas	motivación	adicional	instalación
124	contenedores	asistan	promover	colaboren	
	expresadas	remodeló	reinaguró		
125	distinguidas	expresarme	expresar	correspondiente	plantel
	exponer				
126	casero	homogéneo	acción	reacción	organismo
	consideración	antibióticos	efectividad	batir	compuesto
	agregar	bicarbonato	batiendo	incorporan	ingredientes
	burbujeo	combatirla	flemas	refriado	inflación
	rajitas	disuelta	exprime	acostarse	consentir
	ambos	lector	generalmente	infusión	semejanza
127	aclaran				
	incapaz	constantemente			
128	debate	elemento	interesante	caseros	(sin) embargo
	charlatanes	tanteo	expresión		

Fuente: Elaboración propia con base en trabajo de campo, 2013.

Entre este grupo de palabras se identifican las que se usan específicamente en contextos no indígenas y que los niños no lograron relacionar con su contexto de vida: anorexia, domicilio, biodegradable, reciclen, inaugurar, recolección, Legislativo,

vitalicio, kermés, barda, moda, defectuosa, remodeló, vecindario, contenedores, charlatanes. Es de entenderse, entonces, que al desconocer dos o más palabras de una frase o reactivo les resultara complicado comprender el significado de un párrafo y de una pregunta.

En este sentido, se destaca la gran diferencia que existe entre los elementos simbólicos que los niños nos presentan en sus dibujos, cartas y participaciones, en contraste con el contexto plasmado en la prueba ENLACE. Por una parte, tenemos todos los elementos que resultaron significativos para los niños y, por otra, la ausencia de tales elementos en la prueba, encontrándose, en cambio, las palabras referidas, carentes de significado para los estudiantes.

Otra de las preguntas realizadas fue: “¿Entendiste lo que te preguntaron en la prueba ENLACE? ¿Qué tanto? La respuesta mayoritaria fue “la mitad”, la cual fue seleccionada por 38%, la segunda fue “poco” con 26%, en un nivel más bajo fue “casi todo”, seleccionada por 14%, 10% indicó que entendió “todo”, 7% seleccionó “muy poco”, 2% no respondió la pregunta y 5% seleccionó más de dos opciones.

En esta misma encuesta, al preguntarles sobre la facilidad o la dificultad de ENLACE, 67.5% indicó que se le hizo difícil y a 32.5% se le hizo fácil.

Al contrastar las respuestas dadas por los estudiantes en la encuesta con los resultados que obtuvieron en la prueba ENLACE de 2013, se observa una diferencia. En las encuestas, la mayoría de los estudiantes, como ya fue mencionado, indicó haber entendido la mitad de las palabras de la prueba y haber comprendido la mitad de lo preguntado, pero por otra parte los resultados de ENLACE indicaban que un alto porcentaje de los estudiantes, en los dos grados escolares y en las tres materias evaluadas, obtuvo un nivel clasificado por la SEP como “insuficiente”. En 5°, los porcentajes de estudiantes que obtuvieron resultado “insuficiente” en español, matemáticas y formación cívica y ética fueron 92%, 92% y 84.6%, respectivamente; para 6°, los porcentajes en español, matemáticas y formación cívica y ética fueron 70.6%, 66.7% y 73.7%, respectivamente (cuadro 4).

CUADRO 4. Resultados obtenidos en ENLACE por estudiantes de 5° y 6° de nuestra escuela de Tenejapa

<i>5° grado</i>			
<i>Insuficiente</i>	<i>Elemental</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>
<i>Español (%)</i>			
92.0	8.0	0.0	0.0
<i>Matemáticas (%)</i>			
92.0	8.0	0.0	0.0
<i>Formación cívica y ética (%)</i>			
84.6	15.4	0.0	0.0

<i>6° grado</i>			
<i>Insuficiente</i>	<i>Elemental</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>
<i>Español (%)</i>			
70.6	29.4	0.0	0.0
<i>Matemáticas (%)</i>			
66.7	33.3	0.0	0.0
<i>Formación cívica y ética (%)</i>			
73.7	26.3	0.0	0.0

En este sentido, los resultados dados a conocer por la SEP muestran que estos estudiantes tuvieron poca comprensión de los reactivos y un desconocimiento de los temas que integraron esta prueba, clasificando como “insuficiente” su “nivel de conocimiento”.

DISCUSIÓN Y REFLEXIÓN FINAL

Los resultados expuestos nos permiten ampliar el panorama analítico sobre las vivencias y la mirada que tenían profesores y estudiantes, en contexto indígena, sobre la prueba ENLACE.

Constatamos que para los profesores dicha prueba era un instrumento que ofrecía pocos beneficios palpables para el estudiante y el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues quienes llegaron a hablar de sus aportes se limitaron a señalar aspectos como: mayor interés de los docentes en el proceso de enseñanza, beneficios en la lectura, enfoque en las asignaturas básicas y el desarrollo de

nuevos conceptos y competencias. Sin embargo, no ahondaron, ni especificaron situaciones concretas; sus respuestas repiten ese discurso que habían escuchado sobre las contribuciones que trajo esta prueba.

En el caso de los estudiantes, constatamos que lo “dicho” por ellos sobre el grado de comprensión de la prueba difiere de los resultados que obtuvieron. Los niños reproducen el discurso de las pruebas, a las cuales les asignan un valor siempre positivo, y en comparación con lo “dicho”, en cuanto al grado de entendimiento de la prueba, los resultados que obtuvieron en ENLACE 2013 reflejan poca comprensión de los reactivos.

En lo que respecta a lo compartido por los estudiantes sobre su mundo de vida, es visible el contraste de su comunidad con el entorno manejado en la prueba. Los elementos que les resultaron significativos como el trabajo familiar, su relación con la milpa, con sus animales, su modo de alimentación, estaban ausentes en la prueba, mientras los contextos manejados dentro de la prueba se centran en la vida urbana.

Al no tomar en cuenta los contextos indígenas, ni sus lenguas o “contemplar” sus conocimientos, no es de extrañar que los alumnos de zona rural se encontraran en amplia desventaja. Es predecible, por tanto, que sean estos mismos quienes hayan obtenido los puntajes menores en dicha prueba. Sin embargo, las razones para estos puntajes no necesariamente se relacionaban con el escaso aprovechamiento escolar, sino con el diseño de la prueba y la valoración que esta le asigna a ciertos contenidos y contextos de aprendizaje.

Esto nos remite a lo expresado por De Souza: “Si la forma de interpretar la realidad influencia la forma de intervenir en ella para transformarla, los conceptos de coherencia institucional y correspondencia contextual son críticos para el éxito de un proceso de innovación institucional”, quien sentencia posteriormente: “Si una institución no logra ser relevante para su entorno, esta será percibida como innecesaria” (2011: 80-81). Con esto se está jugando, es decir, con la marginalidad absoluta de la oferta de educación escolar entre comunidades indígenas.

Se observa que existe una relación entre la aplicación de una prueba estandarizada, homogénea y descontextualizada, y la

discriminación de la que son objeto quienes no comparten un “cúmulo” de conocimientos previos que les hayan permitido contestar ENLACE con éxito. En este caso, a quien afecta directamente esta situación es al alumnado de zonas rurales, hablantes de lenguas indígenas y pertenecientes a culturas indígenas, que desconocían el “contexto” desde el cual fue diseñada la prueba y que estaba reflejado en ella.

También constatamos que ENLACE, como elemento evaluador empleado por el sistema educativo y por ende un reflejo de este último, no retomó las características de identidad, cultura y conocimientos de los pueblos indígenas; por el contrario, su lógica demandaba aprendizajes memorísticos y su descontextualización, la demanda de mucho esfuerzo y carga excesiva, como ya lo analizara Kreisel (2006), en su caso, para estudios preparatorios, entre los wixáritari. Esta prueba, además de su lejanía de los entornos y los conocimientos más próximos de los niños, también se realizó en una lengua que no era la materna.

Finalmente, se puede apreciar que el enfoque educativo intercultural parece ser más una consigna y un discurso ideológico que una realidad o una política educativa, o lo que Sartorello (2009) llama la *oficialización* de la interculturalidad (que se contrapone con otras perspectivas y agendas de actores que buscan una transformación de la educación y de la realidad). Este enfoque debería ser empleado con plena coherencia dialógica y de justicia, como fundamento para las actividades, los instrumentos y las técnicas utilizadas en el sistema educativo y, por tanto, como base para la construcción de sistemas de evaluación. Por el contrario, ENLACE incumplió con el respeto a la diversidad cultural, se olvidó del empleo de la lengua materna como medio para el aprendizaje, y dejó de lado las características socioculturales de los diversos grupos indígenas del país y del fomento de sus conocimientos culturales.⁵

⁵ Esto coincide con el resolutivo del Conapred (2011) ante la demanda realizada por maestros de la escuela primaria de la comunidad Nichte'el en el sentido de que la prueba y el sistema educativo establecen formas de discriminación indirecta que afectan la identidad y los derechos de los niños y niñas de los pueblos originarios de México y, por tanto, que el contexto cultural y lingüístico debe ser respetado.



Se corrobora, entonces, la ausencia de pertinencia cultural en lo que fuera el principal “indicador” del nivel de la educación básica del país. Refleja una planeación y definición de planes y proyectos distantes de la situación educativa y de vida de los distintos grupos culturales de México; todo ello contraviene la demanda expresada por los propios pueblos en el VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural (2004), donde se recomienda a los gobiernos esta pertinencia en lo tocante a los aspectos educativos, tanto como a la formación docente, y quebranta el propósito con el cual se argumentó la creación, en 2001, de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, aspecto básico para combatir la discriminación, la aculturación y la desigualdad educativa.

Es útil reflexionar en torno a que, si bien los profesores tienen un discurso de lo que debe y no debe practicarse, de lo que es mejor o no para sus estudiantes, en realidad mucho de lo que los rodea (burocracia, estructura, planes, indiferencia, límites) impide que sean agentes críticos y ejecutantes de prácticas inclusivas y reivindicadoras que favorezcan a sus estudiantes. Por el contrario, se les orilla a cumplir con toda actividad que venga desde las posiciones institucionales para salir “bien evaluados y calificados”.

Estamos, pues, en un momento coyuntural en el que se da la transición de la prueba ENLACE hacia el nuevo esquema de evaluaciones Planea, por lo que es necesario abrir la puerta al debate público respecto a nuevas y creativas formas de evaluación y retroalimentación de las experiencias educativas y de formación social.

Durante la realización de este trabajo tuvimos la oportunidad de escuchar las propuestas de los profesores sobre otras “posibilidades” de evaluación; ahí fue patente que ellos no se niegan a una evaluación; de hecho, consideran benéfico que se pueda evaluar a sus estudiantes. Sin embargo, también coinciden en que hay otros modos de llevarla a cabo, muy distantes de lo que fuera ENLACE. De esta forma, demandan inclusión, heterogeneidad, retomar las lenguas maternas, la participación de la comunidad educativa, familia, autoridades, estudiantes y la comunidad en general en la elaboración de las evaluaciones; proponen una evaluación que retome el contexto del estudiante, su cultura, sus conocimientos

previos, sus habilidades y su identidad. Y precisamente habría que orientar el debate en romper esquemas y explorar otras posibilidades de evaluación. Si lo que realmente preocupa al sistema educativo y a la sociedad nacional es la situación actual de los pueblos originales y la tendencia a la desaparición de sus bases culturales, se debería considerar, en los mecanismos de evaluación, la realización de diagnósticos socioculturales de las lenguas maternas y las acciones educativas y sociales que dinamicen sus usos en los diferentes contextos de aprendizaje (escuelas, espacios públicos y de interacción social inter e intracultural) y posibiliten su permanencia real en la vida cotidiana de los pueblos.

En esta transición de ENLACE hacia Planea se debería retomar los resultados de la consulta a los pueblos originarios que defienden claramente el derecho al uso de sus lenguas, para hacer las adecuaciones y diversificar los mecanismos de evaluación que nos den muestra de la realidad, no solo del nivel de conocimientos de los niños en las escuelas, sino también de las diversas formas de estar, pensar, convivir y hacer el mundo, así como de la situación actual de la infraestructura, materiales y recursos que limitan el acceso a una educación inclusiva, la cual respeta la diversidad y enriquece la experiencia de vida de los pueblos y comunidades que conformamos esta nación.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aignerren, M.** “La técnica de recolección de información mediante los grupos focales”, en *La Sociología en sus Escenarios*, núm. 6, Universidad de Antioquia, 2002.
- Baronnet, B.** *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*, Ecuador, Ediciones Abya-Yala, 2012.
- Becerril, A. y V. Ballinas.** “La prueba ENLACE no desaparece, afirma Chuayffet”, en *La Jornada*, 2014. Fecha de acceso, abril de 2014. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2014/03/06/sociedad/050n1soc>
- Comité de Estatal de Información Estadística y Geográfica (CEIEG).** *Compendio de información estadística y geográfica*

de Chiapas, "Regiones socioeconómicas", 2012. Fecha de acceso, agosto de 2013. Disponible en http://www.ceieg.chiapas.gob.mx/home/wp-content/uploads/downloads/productosdgei/CIGECH/CIGECH_REGIONES.pdf

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred). "Resolución por disposición: 1/2011", 2011. Disponible en [http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/RPD_01_2011_Accs_VP\(2\).pdf](http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/RPD_01_2011_Accs_VP(2).pdf)

De Souza, J. *Hacia el "Día después del desarrollo". Descolonizar la comunicación y la educación para construir comunidades felices con modos de vida sostenibles*, Paraíba, Brasil, Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica, 2011.

Del Valle, S. "Desaparece ENLACE; reconoce reformas", en *Reforma*, 3 de septiembre de 2013, México.

Díaz-Couder, E. "Diversidad cultural y educación en Iberoamérica", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, mayo-agosto de 1998.

Evertson, C. y J. Green. "La observación como indagación y método", en M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, España, Paidós Educador, 1989.

Freire, P. *Hacia una pedagogía de la pregunta*, Buenos Aires, Editorial La Aurora, 1986.

Gálvez, X. "Multiculturalidad, democracia y derechos indígenas", en A. Arias. *Multiculturalismo y derechos indígenas. El caso mexicano*, México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2008.

García, A. "Queman prueba ENLACE disidentes michoacanos", en *Reforma*, 6 de junio de 2013, México.

Giraldo, O. *Utopías en la era de la supervivencia. Una interpretación del buen vivir*, México, Editorial Itaca/Universidad Autónoma Chapingo-Departamento de Sociología Rural, 2014.

Gnade-Muñoz, J. "Interculturalidad resbalosa en materiales escolares para indígenas en México", en *Antítesis*, vol. 3, núm. 5, enero-junio de 2010, pp. 171-191.



- Gómez, H.** *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*, México, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/Juan Pablos Editor, 2011.
- González, M.** “La imagen como método en la construcción de significados sociales”, en *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 69, año 31, 2010, pp. 41-65.
- Henríquez, E.** “Oposición de padres y maestros cancela evaluación en 300 escuelas de Chiapas”, en *La Jornada*, 2013. Fecha de acceso, septiembre de 2013. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2013/06/11/politica/016n3pol>
- Hernández, L.** *No habrá recreo (Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial)*, México, Rosa Luxemburgo Stiftung, Para Leer en Libertad A. C., 2013.
- Hevia, R., C. Hirmas y R. Peñafiel.** “Pertinencia cultural para el cambio educativo”, en *Docencia*, núm. 22, mayo de 2004.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).** “Censo de Población y Vivienda 2010”, 2011. Fecha de acceso, agosto de 2013. Disponible en <http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/proyectos/bd/consulta.asp?p=17118&c=27769&s=est>
- Kreisel, M.** “En busca de estrategias para la educación intercultural. Un compromiso para contribuir a la equidad”, en *Revista Sinéctica*, núm. 29, agosto 2006-enero 2007, pp. 67-73.
- Limón, F.** *Conocimiento cultural y existencia entre los Chuj*, México, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas, 2010.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (LLECE-UNESCO).** *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 2008. Fecha de acceso, septiembre



de 2013. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648s.pdf>

Martínez, N. “ENLACE podría desaparecer: SEP”, en *El Universal*, 2013. Fecha de acceso, septiembre de 2013. Disponible en <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/206915.html>.

Moreno, T. “Evaluación del aprendizaje y grupos vulnerables en México. Una deuda por saldar”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 53, núm. 1, 25 de junio de 2010.

Moreno, T., “La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 131, 2011, pp. 117-130.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). “El Programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve”, México, OCDE-PISA/Santillana, s/f. Fecha de acceso, agosto de 2014. Disponible en <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/41479051.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). “Nota País: PISA 2012 – Resultados. México”, 2013. Fecha de acceso, agosto de 2014. Disponible en <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>

Padilla, R. “Exámenes masivos internacionales y nacionales. ¿Encuentros o desencuentros?”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXI, núm. 123, 2009, pp. 44-59.

Peralta, M. y G. Fujimoto. *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*, Santiago de Chile, OEA, 1998.

Perassi, Z. *La evaluación en educación: un campo de controversias*, Argentina, Ediciones LAE, 2008. Fecha de acceso, agosto de 2014. Disponible en http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos.htm

Podestá, R. “Nuevo retos y roles intelectuales en metodologías participativas”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 034, 2007, pp. 987-1014.

Ramírez, T. “Muchas culturas. Sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural”, en U. Klesing-Rempel (comp.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, México, Editorial Plaza y Valdés/Asociación

- Alemana para la Educación de Adultos/Instituto de la Cooperación Internacional, 1996.
- Reynaga, S.** “Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida”, en R. Mejía y S. Sandoval (coords.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*, Guadalajara, ITESO, 2009.
- Saldívar, A. y B. Rivera.** “Pobreza y educación”, en R. Tinoco y L. Bellato (comps.). *Representaciones sociales de la pobreza en Chiapas*, San Cristóbal de las Casas, Secretaría de Desarrollo Social/El Colegio de la Frontera Sur, 2006.
- Sartorello, S.** “Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas”, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2, Santiago de Chile, 2009, pp. 77-90.
- Secretaría de Educación Pública (SEP).** “Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Básica para las Niñas y los Niños Indígenas”, México, SEB-DGEI, 1996.
- VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural,** “Declaración Indígena”, Santiago de Chile, 27 de octubre de 2004.
- Walsh, C.** “(De) construir la interculturalidad”, en N. Fuller. *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002.
- Wiesenfeld E.** *La autoconstrucción: un estudio psicosocial del significado de la vivienda*, Venezuela, Comisión de Estudios de Posgrado-Facultad de Humanidades y Educación-Universidad Central de Venezuela, 2001.



