

LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LA IGUALDAD DE TRATO EN EL AULA

Carlos Rafael Rodríguez Solera*
Xóchitl Hernández Leyva**

Resumen

En el artículo se estudia la desigualdad que se puede producir al interior de una escuela a la que asisten alumnas y alumnos que, a pesar de provenir de un mismo sector social, tienen diferente origen cultural. La investigación se realizó en una escuela primaria ubicada en un barrio popular de la ciudad de Pachuca en la que niñas y niños mestizos conviven con niñas y niños indígenas provenientes del interior del estado. El objetivo del trabajo fue conocer las percepciones que los alumnos tienen sobre el trato que reciben en la escuela y en particular si consideran que las niñas y niños de origen indígena son tratados de la misma forma que el resto de los estudiantes o si existe alguna forma de trato discriminatorio hacia estos alumnos.

Se realizó una investigación cualitativa para reconstruir los Esquemas Conceptuales Referenciales y Operacionales (ECROs) de los alumnos, para lo cual se aplicó un cuestionario. Posteriormente se realizaron observaciones no participantes con los alumnos y finalmente se hicieron grupos de discusión, los cuales permitieron dilucidar la percepción de equidad sobre la práctica docente que tenían los estudiantes.

La investigación permitió establecer que los alumnos no se sienten discriminados por el hecho de ser indígenas, pero sí perciben que existe un fuerte trato discriminatorio de los docentes a las niñas y niños con mayores dificultades de aprendizaje, los cuales son estigmatizados, lo que permite concluir que, en el caso estudiado, no existe igualdad de trato al interior de las aulas.

* Profesor investigador del Área Académica de Ciencias de la Educación Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Correo electrónico: rrafael@uaeh.edu.mx; solera23@yahoo.com.mx; Doctor en Ciencias Sociales, con Especialidad en Sociología por el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Licenciatura en Sociología por la Universidad de Costa Rica y Magister Scientiae (Maestría) en la misma área, obteniendo por la calidad de sus trabajos de tesis la más alta calificación que otorga dicha institución (aprobada con distinción y recomendación de publicación). Docente a nivel superior y posgrado en varias universidades de prestigio (Universidad de Costa Rica, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, entre otras). Perteneció al SNI, Nivel I.

** Egresada de la Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Correo: xochitlher@hotmail.com

Abstract

This paper studies the inequality that can take place to the interior of a school at which there are present pupils who, in spite of they have come from the same social sector, have different cultural origin. The investigation was realized in an elementary school located in a popular neighborhood of Pachuca city in which non-indigenous children coexist with indigenous children that come from the interior of the state. The purpose of the work was to know the perceptions that the pupils have on the treatment that they receive in the school and in particular if they think that children of indigenous origin are treated likewise the rest of the students or if some form of discriminatory treatment exists towards these pupils.

A qualitative investigation was realized to reconstruct the Conceptual Referential and Operational Schemes (CROS) of the pupils, for which a questionnaire was applied. Later non-participant observation was realized with the pupils and finally they became groups of discussion, which allowed elucidating the perception of equity on the teaching practice that had the students.

The investigation allowed to establish that the pupils do not feel discriminated by the fact of being natives, but they perceive that there exists a strong discriminatory treatment of the teachers to the children with major difficulties of learning, who are stigmatized, which allows to conclude that, in the studied case, equality of treatment does not exist to the interior of the classrooms.

Introducción

El tema de la equidad educativa puede estudiarse desde distintas perspectivas. Por una parte están los estudios centrados en la influencia que tiene el contexto social, económico y cultural del que proviene un alumno sobre su desempeño. Un trabajo pionero sobre este tema fue el informe Coleman, a partir del cual se han desarrollado muchos estudios, los cuales intentan dilucidar, entre otros temas, el problema de la influencia de los factores contextuales y escolares en el desempeño de los alumnos¹. Otro conjunto de trabajos se han enfocado en las consecuencias sociales de la educación. Tal es el caso de quienes estudian si la educación es un mecanismo de movilidad

¹ Para una descripción detallada de los estudios que surgen como reacción al informe Coleman véase Murillo Torrecilla: 2003.

social o los trabajos de economía de la educación que tratan de identificar los rendimientos económicos recibidos por los individuos con una acumulación de capital humano. Una tercera línea de investigación, en la cual se enmarca el presente trabajo, se concentra en estudiar las desigualdades internas del proceso educativo.

Son varias las desigualdades que se pueden producir al impartir educación en una sociedad. Por ejemplo, las clases sociales pueden tener acceso a distinta calidad educativa o pueden existir grupos étnicos que sean segregados del sistema educativo, al no ser cubiertos por el mismo o al ser tratados en forma diferente, recibiendo menos educación o una enseñanza de menor calidad. En México existen estudios en los cuales se muestran las grandes disparidades en el rendimiento académico de los niños que asisten a escuelas indígenas, quienes tienen un rendimiento mucho más bajo al de los estudiantes de escuelas públicas generales y éstos a su vez presentan un rendimiento más bajo que el de los alumnos inscritos en escuelas particulares (Backhoff, 2007).

Este trabajo se enfoca a un tema que consideramos poco estudiado: las desigualdades que se pueden producir al interior de una escuela donde asisten alumnas y alumnos quienes, a pesar de provenir de un mismo sector social, tienen diferente origen cultural. La investigación se realizó en una escuela primaria ubicada en un barrio popular de la ciudad de Pachuca donde niñas y niños mestizos conviven con niños de familias indígenas provenientes del interior del estado. El objetivo del trabajo fue conocer las percepciones de los alumnos sobre el trato que reciben en la escuela y en particular si consideran que las niñas y niños de origen indígena son tratados de la misma forma que el resto de los estudiantes o si existía alguna forma de trato discriminatorio hacia estos alumnos.

Igualdad de trato en contextos de diversidad cultural

Las escuelas son escenarios compartidos por una gran cantidad de sujetos con trayectorias plurales y con distintas condiciones de educabilidad que se agrupan en el espacio escolar con el objetivo de acceder a la educación. El papel del maestro frente a la diversidad cultural es generar oportunidades de contacto social favorables, sin asperezas entre los miembros del grupo, en este

sentido el maestro puede propiciar un clima de aprendizaje positivo a partir de la multiculturalidad que atiende, reconocer las diferencias culturales y con ello enriquecer los contenidos.

Para que exista un trato equitativo al interior del aula, en la impartición de las clases el docente debe otorgar una calidad y cantidad de educación similar, sin discriminar a ningún estudiante. De ahí que los diferentes orígenes culturales, la posición económica o social de las familias de donde provienen los alumnos o las habilidades cognitivas de éstos, no deben incidir en la práctica educativa. El papel del docente al dar clases lo compromete a otorgar un trato uniforme, es decir, la equidad que interesa es la que coloca a los sujetos en diferentes niveles por su esfuerzo en aprender y tiene su base en la igualdad en trato (EGRESS: 2003, 67).

Es importante recordar que debido al carácter multicultural de nuestro país, la política educativa en México propone transitar hacia la interculturalidad como una propuesta educativa y social, a través de programas que abanderan la atención a la diversidad, por lo que es oportuno saber si este objetivo de la política pública se traduce en las aulas en una verdadera aceptación de los alumnos pertenecientes a grupos indígenas.

Este tema toma relevancia debido a que las migraciones tienen impacto en el micro-contexto educativo, los migrantes llevan consigo historias sobre quienes eran y sobre quienes son en la actualidad y negocian formas de ser y relacionarse con los otros. En los escenarios escolares reconfiguran, construyen y autoconstruyen con base a las experiencias que tienen y generan nuevas formas de ser y permanecer en un lugar.

Las políticas de promoción del interculturalismo suponen una relación de igualdad entre grupos de culturas diferentes y promueven una comunicación e intercambio cultural diverso. Por ello el aula escolar debe nutrirse de la diversidad, de la relación de comprensión y respeto entre sus miembros, además de brindar las mismas oportunidades a todo alumno con independencia de sus condiciones de origen.

La interculturalidad asume una comunicación e intercambio cultural diverso, en este sentido enfatiza que la diversidad enriquece, la diferencia se considera como virtuosa, debido a que existe una relación de comprensión y respeto entre los miembros (Schmelkes, 2007). Es así como la interculturalidad supone

relaciones de igualdad entre diferentes grupos sociales. No se trata sólo de tolerar al otro, si no de establecer una relación donde todos aprendan, desarrollen habilidades sociales y mejoren su formación humanista.

Por tanto la educación intercultural cobra fuerza debido al reconocimiento en la formación para convivir entre lo diverso, la diversidad es el punto central de referencia, sin punto de comparación con ningún grupo en particular (Chapela, 2005: 173), en este sentido no se puede privilegiar a ningún grupo, pues todos los marcos referentes con los cuales se opera son igualmente válidos, no basta con el reconocimiento entre diversas culturas, sino también se requiere de una serie de relaciones entre los sujetos de distintas culturas dadas en espacios próximos o compartidos, la escuela es sin duda uno de los espacios más importantes donde se presenta dicha coexistencia (Schmelkes, 2004: 12), donde las diferencias por ningún motivo deben crear conflictos.

La educación en este sentido puede favorecer las relaciones interculturales, en la medida en que favorece que los niños tengan conciencia de sí mismos, que sean capaces de narrar lo suyo, de expresar lo que piensan y de escuchar a los otros, considerando también lo que el otro dice (Chapela, 2005: 170). En un aula con un ambiente de respeto, los niños pueden ser capaces de intercambiar puntos de vista, de percibir que la diversidad enriquece desde su propio marco referencial, del cual se construye el conocimiento, los puntos de vista diferentes no pueden obstruir ni excluir a nadie, pues todos deben tener el mismo trato, frente al proceso de escolarización.

Un grupo es dinámico, crece a partir de la diferencia, este transitar en el aula debe experimentarse con respeto a lo diferente y con una valorización de sí mismo, en función de la diversidad. En este sentido los encargados de enseñar, los maestros en su labor educativa deben promover el mutuo respeto entre iguales y no deben reproducir desigualdades asociadas a cuestiones culturales, sociales, económicas o por habilidades cognitivas, convirtiendo la práctica educativa en asimétrica (Schmelkes, 2007: 3), por tanto el papel del docente es brindar a los alumnos la oportunidad de asumir los roles de los otros (Schmelkes: 2007, 6).

En la relación maestro – alumno, el docente debe ofertar un nivel de respeto y de convivencia, así como ser capaz de evitar juicios que segreguen al grupo (por ejemplo calificar a unos como “inteligentes” y a otros como “burros”) ya

que estas adjudicaciones pueden perjudicar el aprendizaje de los niños y las niñas. El asignar juicios equivocados o dar calificaciones injustas genera en los alumnos percepciones sobre inequidad al interior de la escuela y puede afectar la autoestima de los alumnos que son calificados como incapaces.

El maestro en su práctica docente no únicamente es un técnico que transmite conocimientos, sino que tiene que tener la habilidad de reconocer las situaciones cuando la escuela trabaja en contextos multiculturales y favorecer el respeto mutuo entre alumnos de diferentes culturas, así como entre los que provienen de distintas condiciones sociales y económicas. De aquí que no sea sólo un ejecutor, sino que se encuentra en el punto de inflexión donde existen elementos institucionales y sociales que se enmarcan en la práctica docente y que son diseminados en el aula. El docente debe implementar estrategias pedagógicas incluyentes, independientemente de las condiciones sociales y culturales de los niños.

El docente como mediador o guía del aprendizaje tiene el papel de brindar una educación igual ante el desafío de la heterogeneidad cultural de los alumnos, que tiene su base en la migración de familias completas a las ciudades. En su práctica educativa el profesor deberá favorecer la comunicación entre pares, la integración del grupo, fomentar la participación de opiniones y evitar calificar a los estudiantes con estereotipos como “inteligente” y “flojo”, así como despertar el interés de todos los alumnos por aprender.

En las relaciones entre pares con demasiada frecuencia se utilizan las características culturales como etiquetas con las que se clasifican y se seleccionan a los alumnos (Aguado, 2003: 2). Las diferentes habilidades cognitivas de los niños no pueden causar vergüenza o burla de compañeros y menos aun del docente; el niño tiene el derecho de preguntar y opinar, sin distinción o favoritismos, ya que lo injusto impacta la convivencia en el aula.

Dado que el docente debe tratar a todos sus alumnos con igualdad, nos pareció importante preguntarnos si esta situación ideal se presenta en realidad en el trato cotidiano que los maestros tienen con sus estudiantes; en particular tratamos de responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo se da la práctica educativa en contextos de diversidad cultural?, ¿El docente logra establecer una relación de respeto y tolerancia hacia sus alumnos, a pesar de la diversidad cultural?, ¿El maestro es equitativo (propicia que todos los alumnos

participen) en la clase o por el contrario genera injusticias (a partir de segregar por condición socio-económica, cultural o por habilidades cognitivas)? Y, finalmente ¿Cómo perciben los niños la equidad de la práctica docente?, es decir si los menores consideran que el maestro trata a todos por igual o si por el contrario tiene “consentidos” y excluye a algunos alumnos. Si piensan que las calificaciones que otorga el docente corresponden al rendimiento académico y al esfuerzo de cada alumno o a las preferencias y opiniones subjetivas del educador y por último, si los alumnos opinan que cuando la maestra o maestro “pone orden” en el aula, reprende o castiga a todos los que tienen mala conducta o si, por el contrario, ejerce una justicia a discreción y basada en preferencias o prejuicios. En síntesis, el eje central del presente trabajo fue analizar cómo perciben los niños el trato de los docentes y si consideran que éstos los tratan con equidad, sin considerar el origen o el desempeño de los alumnos.

METODOLOGÍA

El estudio tuvo como universo a un total de 110 alumnos de sexto grado de la escuela Libertadores de América, primaria pública ubicada en la colonia “la Raza” en la ciudad de Pachuca, México.

Por la complejidad de asir nuestro objeto de estudio y la dificultad de su análisis fue necesario analizar las relaciones del aula, la relación maestro–alumno y la relación entre pares, bajo el haz del discurso, pues éste fue el medio para que expresaran sus vivencias y la propia manera de ver la realidad, también se realizó un contraste de la información a partir de la observación no participante. Para alcanzar los objetivos del proyecto, se consideró adecuado el método de reconstruir los Esquemas Conceptuales Referenciales y Operacionales (ECROs) de los alumnos, para lo cual se aplicó un cuestionario que ya había sido piloteado. Posteriormente se realizaron observaciones no participantes con los alumnos y finalmente se hicieron grupos de discusión, los cuales permitieron dilucidar la percepción de equidad sobre la práctica docente que tenían los estudiantes.

El enfoque metodológico elegido en esta investigación fue el cualitativo, debido a se trabajó con pequeñas muestras no representativas estadísticamente, además de que se buscó comprender las interacciones sociales que se

establecen en el aula entre el profesor y los alumnos, así como los significados que otorgan los sujetos a las relaciones que se establecen entre pares.

La información se recogió mediante varias técnicas, con la finalidad de contar con diversas perspectivas que se complementarían. La información proveniente de esas fuentes se trianguló para contrastar los datos obtenidos. Primero se realizó un censo con la finalidad de conocer las características de toda la población objeto de estudio: los niños de sexto grado de la escuela Libertadores de América; luego se llevaron a cabo observaciones no participantes con el propósito de describir y analizar los hechos observados, sin embargo, para no quedarnos en la simple descripción de los hechos, se consideró importante contrastar el discurso de los niños respecto a la igualdad de trato y para ello se organizaron grupos de discusión (también conocidos como grupos de enfoque o focus group) y por este medio se buscó comprender los significados de los sujetos implicados en el proceso de educación. Se trató de profundizar en las subjetividades y los sentimientos y establecer cómo viven y perciben los niños la igualdad de trato, pues es de vital importancia conocer cuál es el sentir de los niños a quienes se les brinda la escolarización.

El grupo de discusión es una técnica metodológica que pone énfasis en el análisis del discurso, visto como un proceso de producción que se hace en un contexto determinado. El grupo de discusión es una técnica abierta debido a que el investigador interviene en el proceso de investigación como sujeto en proceso, situación que le permite registrar la impresión de nuevos datos (Ibáñez: 1979, 263). En esta técnica, cada uno de los miembros que aportan tiene una versión sobre lo que acontece, en este sentido la percepción y la vivencia es única de acuerdo a sus referentes culturales (Aguado: 2003, 18).

En la discusión en grupo primero se seleccionó la población y después se realizó un esquema o repertorio de cuestiones a poner en juego en la mesa, éstas fueron elásticas y con una determinada secuencia y finalmente se elaboró una interpretación y análisis del discurso. El criterio para integrar el grupo de discusión fue que se tratara de un grupo heterogéneo, es decir se buscó tener la máxima diversidad cultural posible.

En la actividad cada sujeto describió lo que sentía y percibía desde su propia experiencia, la discusión se grabó y se transcribió generando un material que permitió realizar un análisis de lo que el sujeto dice y de cómo describe a los

sujetos con los que interactúa. Sólo se podía trabajar con grupos completos, por lo que se organizaron tres grupos a los que se les denominó “A”, “B” y “C”. El tamaño de cada grupo fue de 35, 37 y 38 alumnos respectivamente.

El análisis cualitativo se llevó a cabo a través de la aplicación de la hermenéutica a fin de interpretar las construcciones tanto psicológicas como socioculturales de la población objeto de estudio, en tanto los datos cuantitativos se tabularon estimando razones y proporciones simples; al final se elaboró un análisis cruzado de los anteriores resultados.

Hallazgos

Un 82% de los niños estudiados pertenecía a familias indígenas que habían migrado a la ciudad de Pachuca, considerando como tales a aquellas familias en las que el padre o la madre son hablantes de lengua indígena. Los migrantes indígenas provienen de poblaciones rurales del estado de Hidalgo y de otras entidades del país, por lo que fue importante establecer la forma en que la experiencia migratoria influyó en estos infantes, dado que las niñas y niños no sólo se enfrentan al movimiento espacial, sino también a los cambios que se presentan en la reestructuración de sus esquemas de percepción, relacionados íntimamente con el factor tiempo.

El conocimiento que tenemos del mundo se forma a partir de las interrelaciones sociales que se dan en la socialización primaria, en especial al interior de la familia; en los primeros años de vida se forman los Esquemas Conceptuales, Referenciales y Operacionales (ECROs). Desde que nace un niño, existe una relación estrecha con padres y hermanos que genera un sentimiento de pertenencia y reconocimiento, debido a la interacción que se da entre los miembros de la familia (Ramírez, 1993: 7). En este sentido el comportamiento cotidiano, la forma de sentir y de pensar es fruto de un largo proceso en el que los individuos han aprendido a perfeccionar sus gestos y sus gustos.

Los ECROs se producen a partir de las interacciones sociales que se dan día a día en los grupos de los cuales formamos parte (grupos primarios y secundarios) y al mismo tiempo son transmitidos por la socialización primaria. Sin embargo los ECROs tienen la cualidad de ser cambiantes, pues no se establecen de una sola vez y para siempre. Al trasladarse a vivir a otro lugar, los migrantes interactúan con personas y grupos culturalmente diferentes, lo

que los lleva a cambiar estos esquemas conceptuales que se habían formado en sus pueblos de origen.

Los ECROs ayudan a dar cuenta sobre las prácticas cotidianas, es así que cuando un niño ingresa a la educación básica es portador de una formación previa, la cual habitualmente está en manos de la familia, esta formación se basa en la transmisión de pautas culturales que se dan con el paso del tiempo (López: 2005, 84).

En la percepción de equidad sobre la práctica docente, tienen una gran influencia los mencionados esquemas referenciales, contruidos a partir de la propia experiencia, vivida por los sujetos en las acciones que se hacen presentes en el día a día.

Conocer estas percepciones de los alumnos puede ser de gran importancia, ya que los juicios que tenemos sobre otros sujetos o sobre nosotros mismos tienden a convertirse en realidad, pues lo que hablamos en muchas ocasiones es afirmado con la acción y da origen al fenómeno conocido como la profecía autocumplida.

Debido que la familia es una base sobre la cual los niños tejen las relaciones sociales y sus percepciones, en un principio se partió de la hipótesis de que los esquemas que se incorporan a temprana edad, los llamados ECROs otorgan formas de aprensión de la realidad que influyen en la percepción sobre la equidad de trato. Al inicio de la investigación pensábamos encontrar que los niños difieren respecto a la visualización de la práctica docente, apreciándola como equitativa o inequitativa dependiendo de las pautas culturales donde se habían desarrollado. Sin embargo este planteamiento fue descartado, ya que encontramos que la percepción de la práctica docente respecto a la equidad está estrechamente relacionada con los procesos de socialización secundaria que se establecen en el espacio del aula; este espacio de convivencia construye percepciones compartidas sobre la práctica docente.

Se analizaron las diferencias y similitudes entre los Esquemas Conceptuales Referenciales y Operacionales en relación con la percepción de equidad de la práctica docente de los niños de distintos orígenes culturales y concluimos que existen más similitudes que diferencias respecto a la percepción que niños indígenas y mestizos tienen sobre qué tan equitativo es el trato que reciben de sus maestros.

A partir de la convivencia cotidiana los niños comienzan a influenciarse socialmente, por lo que comparten visualizaciones de justicia e injusticia, a pesar de haber adquirido pautas culturales a temprana edad, éstas se ven mediadas por la interacción con el otro, el otro es el medio para la construcción de valores de lo justo y lo injusto, la toma de moral, el diseño de costumbres socialmente compartidas, lo cual concuerda con lo que plantean Berger y Luckmann en el sentido de que las personas producen juntas un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socio-culturales y psicológicas (2001: 72).

La percepción de la equidad de la práctica docente de los niños está vinculada al proceso de socialización que se establece entre pares, por lo tanto no pesa mucho la cultura como en un principio se pensó, ya que existe un proceso de socialización secundaria que influye en el sujeto, a partir de la convivencia diaria se comparten esquemas de equidad/inequidad o justicia/injusticia sobre lo que acontece en el aula. En este sentido se comprueba que los esquemas referenciales y operacionales son dinámicos y plásticos en el sentido que hay que atreverse a rectificarlos o ratificarlos en cada momento (Pichón Rivière, 2002: 65), por tanto los sujetos toman de su entorno elementos para confirmarlos o transformarlos mediante sus acciones y sus relaciones (Uriz, 1994: 4).

Lo anterior permite comprender por qué la mayoría de los niños señalaron que no se trataba a todos por igual, por lo que, desde su punto de vista, perciben que no hay igualdad de trato por parte de los docentes.

No obstante, el principal motivo de discriminación que se señala no se relaciona con el origen cultural de los alumnos, como lo preveíamos al inicio de la investigación, cuando suponíamos por ejemplo que se podría dar un trato distinto a los niños mestizos y a los indígenas que forman parte de familias de inmigrantes. Cuando se consultó sobre este tema, los estudiantes no manifestaron que existiera ningún trato diferencial por el origen étnico, ni los niños indígenas manifestaron sentirse discriminados.

Los principales motivos para manifestar que no hay igualdad en el trato se vinculan principalmente a las habilidades cognitivas de los alumnos, es decir, perciben que hay diferencias en la forma en que los maestros tratan a las niñas y niños, dependiendo de lo que el docente juzga sobre la capacidad de cada

estudiante. Los niños excluidos son aquellos que no tienen habilidades cognitivas, al no ser tomados en cuenta, generando una disparidad en la educación recibida.

Esta apreciación de los estudiantes se trianguló con observaciones en aula donde se pudo apreciar que la práctica docente influye directamente en esta estigmatización de los alumnos, la cual a su vez determina la forma en que los estudiantes se tratan entre sí, pues cuando los docentes nombran a los alumnos con menores habilidades cognitivas como “los flojos” , “los burros” o “los que se la pasan jugando”; es de igual forma como los otros niños los nombran y los tratan; es más los niños se autoconstruyen y actúan de esa forma.

Mientras los niños con mayores habilidades cognitivas son nombrados por los compañeros y por el docente como “los que sacan 10”, “el consentido del maestro” o “los superdotados”. El sujeto está conformado por el reconocimiento del otro, lo que hace que exista como lo que se es, es decir, hay un proceso dialéctico de auto-identificación e identificación del otro, entre lo que se atribuye desde afuera y lo que deviene de adentro, lo que nosotros nos auto-construimos (Berger y Luckmann: 2001, 167).

En síntesis, los juicios de la maestra o maestro afectan la auto-percepción del alumno sobre su propia capacidad y sobre su potencial de logro educativo. Mediante la observación no participante se detectó que el docente en su práctica educativa emite determinados juicios y apreciaciones sobre algunos alumnos, mientras los niños por imitación retoman esos juicios y tratan al otro como capaces o incapaces y se adjudican a sí mismos atributos en función de lo que dice el maestro. Asumen un rol y lo llevan a la práctica o mejor dicho “lo actúan”, en función de lo que se espera de ellos.

Se otorga una educación de distinta calidad al ser sacado de clase, al no ser tomado en cuenta, al no recibir apoyo para acceder al mínimo de contenidos que se establece en el currículo. La educación es selectiva en el sentido de que no todas las personas tienen las mismas oportunidades de recibir el mínimo de educación básica (número de horas recibidas), por lo tanto la desigualdad abre brechas respecto a los resultados entre los alumnos, por haber recibido una cantidad distinta de educación, aun cuando hayan asistido a la misma escuela. Es así como, sin importar que todos atiendan las actividades, el maestro sigue

dando los contenidos, los niños con mayor habilidad cognitiva se les otorga la palabra, mientras que los “latosos” son segregados, al solicitar que participen siempre los mismos niños.

Es posible que algunos niños con dificultades de aprendizaje, sean a su vez parte de familias donde los padres tienen bajo nivel educativo, vivan en condiciones de pobreza o pertenezcan a grupos indígenas. Por ello, al hacer afirmaciones discriminatorias, el docente en muchas ocasiones reproduce desigualdades externas al aula (culturales, sociales, económicas, etc.) convirtiendo la práctica educativa en asimétrica (Schmelkes, 2007: 3).

Bajo estos enfoques se puede trabajar la indagación entre el interjuego en la relación maestro-alumno, las relaciones sociales que se gestan entre ambos actores más allá de la simple tarea educativa, lo que se dice en el curriculum. Así mismo encaminar trabajos sobre el proceso de incorporación de esquemas interculturales para promover un cambio hacia una sociedad más justa, donde existan vínculos más igualitarios, lo que implica modificar actitudes, pensamientos y sentimientos y promover acciones para aceptar al diferente.

Conclusión

La tendencia a medir el rendimiento académico a partir de pruebas estandarizadas como ENLACE, podría estar enmascarando muchos problemas de inequidad que ocurren al interior de las aulas. La publicación de promedios por grupo o por escuela puede ser engañosa, porque el buen desempeño que en apariencia tiene un establecimiento puede originarse en unos pocos estudiantes “superdotados” en cuyo buen rendimiento académico influyen no sólo su capacidad personal y el contexto socio-cultural del que provienen, sino también un trato preferencial de sus maestros. Concentrar la atención en los “buenos alumnos” y relegar a los que tienen más problemas de aprovechamiento es sin duda una forma de inequidad educativa que se presenta en las escuelas, incluso cuando atienden a estudiantes que provienen de un mismo contexto socioeconómico.

En el caso estudiado no se encontraron evidencias de que se discriminara a los niños migrantes de origen indígena a partir de su condición étnica, al menos las niñas y niños entrevistados no lo perciben así. No obstante, sí se encontró un fuerte sentimiento de los alumnos de ser tratados en forma muy distinta a partir

de sus habilidades cognitivas, e incluso los estudiantes con mayores problemas se sienten abiertamente estigmatizados como “burros” o incapaces y sienten que los maestros no les prestan atención.

Esta situación es posible que se presente también en otras escuelas donde no existe tanta diversidad cultural, pero en el caso estudiado el problema de la discriminación por motivos de supuesta “incapacidad intelectual” puede estar ocultando también otros problemas más profundos. Las niñas y niños que pertenecen a familias indígenas recién emigradas a la ciudad de Pachuca provienen de poblaciones rurales donde prevalecen servicios educativos muy precarios. Sus padres tienen un bajo nivel de escolaridad y su idioma natal no es el castellano. Todos estos factores hacen que tengan más problemas de aprovechamiento escolar que los niños mestizos nacidos en familias hispanohablantes. Por ello, las dificultades educativas propias de los menores de edad que provienen de distintos contextos culturales y sociales pueden ser interpretadas como un problema de poca capacidad para aprender. De ahí que, aunque no se discrimine a los niños indígenas por su origen étnico, sí se los discrimine por considerarlos “tontos” o “flojos”, una forma menos evidente pero igualmente cruel de desatender la diversidad cultural en el aula.

Por último es importante recordar que para cursar la educación básica no se requieren dotes intelectuales excepcionales. Todas las niñas y niños (excepto quizá los que padezcan un retraso mental profundo) tienen la capacidad de desarrollar las competencias que busca transmitir la educación básica. Algunos quizá tienen dificultades para aprender a la misma velocidad que lo hacen los otros, pero si se les atiende de manera adecuada es un problema que no es insuperable. Por ello una educación equitativa es aquella donde todos los alumnos aprenden y no la que se enfoca a enseñar a los más “inteligentes” o disciplinados. De ahí que la promoción de una verdadera igualdad de trato en nuestras escuelas públicas es sin duda uno de los retos más importantes para alcanzar la equidad educativa en nuestro país.

Artículo recibido:

26 julio de 2012

Artículo aceptado:

30 noviembre de 2012

BIBLIOGRAFÍA

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Barcelona: Mc Graw Hill.

Backhoff, E., Bouzas, A., Hernández, E., & Pacheco., M. G. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México*. México D.F.: INEE.

Berger, P., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorroutu.

Cook, T. D., & Reichardt, C. H. S. (1997). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. In *Para comprender la subjetividad*. México D.F.: COLMEX.

Farias, M. (2005). *El efecto pigmalión y su formulación a través de la escalera de inferencias*. Santiago de Chile: Universitaria.

Grisay, A. (2003). *Equity of the European Educational Systems*. Belgica: Departement of Theoretical and Experimental Education.

López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: UNESCO.

Mardones, J. M., & Ursua, N. (2003). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México D.F.: Coyoacán.

Murillo Torrecilla, Javier. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En: Javier Murillo Torrecilla (Ed.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Ramírez, M. (1993). Cultura e interculturalidad y dimensión política del a interculturalidad. Retrieved 12 de marzo de 2009, from http://eib.sep.gob.mx/files/cultura_interculturalidad_y_dimension_politica.doc

Rivière, P. (2002). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Schmelkes, S. (1999). La Educación Básica. In *Un siglo de Educación en México*. México D.F.: CONACULTA.

Schmelkes, S. (2004). La Educación Intercultural: Un campo en proceso de consolidación. *Educación*, 9.

Schmelkes, S. (2007). *Educación Intercultural*. México D.F.: SEP.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad* (E. Tabasco & L. Toharia, Trans.). México D.F.

Tedesco, & López, N. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO.

Uriz, J. (1994). *La subjetividad de la organización. El poder más allá de las estructuras*. México D.F.: Siglo XXI.