

Apuntes para una nueva reforma educativa

José Humberto Trejo Catalán
Coordinador



LA BIBLIOTECA
Arte y letras



Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa

Apuntes para una nueva reforma educativa

José Humberto Trejo Catalán
Coordinador



LA BIBLIOTECA
ALTO Y BAJOS



Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa

Apuntes para una nueva reforma educativa

Primera edición, 2019.

Autores:

José Humberto Trejo Catalán, Gerardo Cruz Reyes, Christian José Jiménez Costas, José Antonio Pacheco Hernández, Fernando Mejía Botero, Juan José de la Mora González, Mario Martínez Silva, Carolina Pano Fuentes, Chank' in Joaquín Elías Paniagua, Gustavo López Montiel y José Jaime Poy Reza

Diseño y Maquetado:

Luis Antonio Domínguez Coutiña

ISBN del libro electrónico: 978-607-8364-84-8.

ISBN del libro impreso: 978-607-8364-81-7.

Hecho en México

Made in México

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR)

Carretera Municipal Tecnológico-Copalar Km 2.200

Comitán de Domínguez, Chiapas

CP: 30037

www.cresuredu.mx

Este documento ha sido realizado con base en conocimientos colectivos y recursos públicos, por lo que puede copiarse y difundirse libremente, siempre y cuando se cite la fuente y no se altere su contenido ni se comercialice o se apropie privadamente, por persona moral o física, todo o parte del mismo.

Los contenidos de los artículos son responsabilidad del autor y no del Comité Editorial del CRESUR.

*A la memoria del maestro Polo.
Leopoldo Felipe Rodríguez Gutiérrez.
Hombre de luces y de lucha; trabajó incansablemente por la
superación del magisterio y la escuela pública.*

Tabla de contenido

Prólogo

1. Apuntes para una nueva reforma educativa y el reto de la profesionalización docente	
José Humberto Trejo Catalán	17
2. Desafíos para la inclusión en el Sistema Educativo Mexicano	
Gerardo Cruz Reyes	49
3. Análisis del estado actual de la educación en México 2018. Elementos para la toma de decisiones de política pública	
Christian José Jiménez Costas y José Antonio Pacheco Hernández	68
4. Escuela multigrado en derecho propio. Una propuesta para México	
Fernando Mejía Botero	92
5. Un modelo educativo pertinente para México	
Juan José de la Mora González	107
6. Educación inclusiva: utopía, falacia y realidad (es)	
Mario Martínez Silva	125
7. Atención educativa a la diversidad étnica, lingüística y cultural de México: el caso de la comunidad del Nahá	
Carolina Pano Fuentes y Chank' in Joaquín Elías Paniagua	149
8. Reflexiones y rutas para la (re)profesionalización del magisterio	
José Humberto Trejo Catalán y Mario Martínez Silva	174
9. Construyendo la carrera docente en México	
Gustavo López Montiel	200
10. Evaluación educativa y equidad social	
José Jaime Poy Reza	218

Atención educativa a la diversidad étnica, lingüística y cultural de México: el caso de la comunidad del Nahá

Carolina Pano Fuentes

Chank'in Joaquín Elías Paniagua

Resumen

A continuación se analiza la situación educativa de los pueblos originarios en México, con fundamento en el marco normativo que señala la manera en que debe caracterizarse el derecho a la educación de este colectivo y las principales divergencias que se manifiestan en la oferta educativa, que coinciden con la experiencia de la comunidad lacandona del Nahá, ubicada en el municipio de Ocosingo, Chiapas, México: asignación de docentes sin el dominio de la lengua y el ausentismo; nulo uso de la lengua originaria y conocimientos locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje; poca vinculación entre la comunidad y la escuela; infraestructura y equipamiento deficiente; organización escolar incompleta; entre otros factores.

Los elementos antes mencionados son analizados con el propósito de presentar alternativas que hagan posible hacer efectiva una educación de calidad y equitativa para este colectivo, de cara al mandato constitucional de 2013, que suma estas cualidades a la educación pública, además de la gratuidad, obligatoriedad y laicidad.

Palabras clave: diversidad cultural, pertinencia de la educación, democratización de la educación.

Introducción

El rango constitucional con el que se reconoce la pluriculturalidad de México a partir de los pueblos originarios, afirma la obligación del Estado por garantizar el respeto a los derechos humanos de este colectivo y su pleno acceso a los derechos sociales, entre ellos, el educativo, que debe necesariamente caracterizarse por la pertinencia étnica, cultural y lingüística.

No obstante, la atención educativa para la población indígena –a través de sus diversos enfoques– ha incentivado procesos que van de la asimilación que, al basarse en un criterio de unidad nacional, negó su derecho a una educación pertinente; hecho que ha buscado corrigiese a través de políticas educativas basadas en posturas como el multiculturalismo y, posteriormente, la interculturalidad, de las cuales surgieron en el país instituciones educativas como la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).

Sin embargo, la inequidad sobre la oferta educativa indígena conduce a cuestionar la continuidad de elementos como la baja pertinencia cultural y lingüística, las tímidas modificaciones al currículo nacional y métodos de enseñanza, la poca cantidad de materiales educativos en lenguas indígenas, la inadecuada asignación de docentes, las precarias condiciones de infraestructura y organización escolar, entre otros factores que, incluso hoy, marcan una fuerte diferencia entre la escolarización alcanzada por la población indígena y no indígena, siendo la diferencia de 6.6 y 9.4 años respectivamente (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017b).

Estas problemáticas se analizan a partir de las transformaciones en el enfoque de la atención educativa de la población indígena mexicana, de cara al marco normativo que las acoge y las inconsistencias que surgen entre lo estipulado y las características del hecho educativo.

Asimismo, se presenta la experiencia educativa de la comunidad lacandona del Nahá, ubicada en el municipio de Ocosingo, Chiapas, México; la cual se conoció a partir del relato de sus habitantes –en especial– Joaquín Chank'in Paniagua, joven lacandón, quien acompañó la visita a la Comunidad que el grupo de docentes investigadores del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR) hiciera en el mes de junio de 2018; por lo cual, este artículo comparte su coautoría, puesto que ha sido producto del análisis de la visita a la comunidad y los relatos de Chank'in Joaquín Elías Paniagua.

Transformaciones en el enfoque de la atención educativa de la población indígena mexicana

Durante el siglo XIX y parte del XX, el Estado mexicano puso en marcha una serie de acciones de alfabetización castellanizadora dirigidas a la población indígena, determinando que para el desarrollo y unidad del país (García, 2004) la uniformidad cultural y lingüística era la mejor vía. En consecuencia, esta decisión negó el derecho a una educación étnica, lingüística y culturalmente pertinente para los pueblos originarios.

En 1921, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), José Vasconcelos impulsó el desarrollo de instituciones educativas en el medio rural –que además se caracterizaba, como aún hoy lo hace, por una alta concentración de población indígena– conocidas como Casas del Pueblo, Misiones Culturales y Brigadas de Mejoramiento Indígena, con la finalidad de acercar la educación impartida por el Estado a todos los sectores de la población; sin embargo, estas acciones no contaron con la pertinencia para producir la pretendida integración de estos sectores.

En 1940 en México se llevó a cabo el Primer Congreso Indigenista Interamericano, del cual se derivó la creación del Instituto Indigenista Interamericano (cuyo antecesor fue el Departamento de Asuntos Indígenas) y, posteriormente, en 1948 surgió en México el Instituto Nacional Indigenista, mientras que el aspecto educativo de éste permaneció bajo responsabilidad de la SEP.

La dimensión educativa de estas instituciones y acciones continuó bajo el influjo de la uniformidad cultural y lingüística, lo que tuvo como resultado una oferta de educación diferenciada atravesada por condiciones sociales y educativas desventajosas, comparadas a las del resto de la población.

Este hecho fue cuestionado, en la década de 1970, por la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC), porque pese a los esfuerzos educativos en las regiones indígenas había “altas cifras de monolingüismo en sus lenguas maternas, índices muy altos de analfabetismo y de deserción, poca cobertura educativa y escasa significación de la escuela entre las expectativas de los pueblos indígenas” (Nolasco, 1997, p. 45 citado en Jiménez y Mendoza, 2016, p. 61).

La ANPIBAC articuló entonces una alternativa que puso en su justa medida el valor lingüístico y cultural para la educación dirigida a los pueblos originarios, que culminó en la propuesta nacional de la educación bilingüe bicultural, expresándose como política educativa a través de la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en 1978, la cual supuso el tránsito de acciones homogeneizadoras y excluyentes a una política educativa fundamentada en la revaloración de los grupos étnicos.

De este modo, la diversidad, la diferencia, la pluralidad cultural de cada país no constituían la negación de la unidad sino que el bilingüismo y el biculturalismo significaban aprender a manejar dos lenguas y desarrollarse en dos culturas. (Coheto, 1988, p. 232 citado en García, 20004, pp. 65-66).

Sin embargo, esta acción –que además implicó transitar hacia los enfoques de la multiculturalidad o pluriculturalidad– no necesariamente conllevó, ni ha conllevado, al establecimiento de relaciones igualitarias (Ahuja et al., 2007), debido a que esta oferta: i) permanece como dual (alterna a la oferta general); ii) resulta minada en la calidad de su acceso, procesos, recursos y resultados educativos y, iii) además, vulnerable a partir de las características contextuales del alumno.

Frente a estas desigualdades que se acentúan en las modalidades educativas: indígena, comunitaria, telesecundaria y telebachillerato; el paradigma inclusivo e intercultural que inició en la década de los noventa fundamentado no sólo en reconocer, sino en hacer efectivos a toda la población los derechos humanos, entre ellos el educativo; permanece como una apuesta para la transformación de los sistemas educativos en entidades organizadas “a partir de las orientaciones hacia el respeto y valoración de la diversidad, la flexibilidad y adaptabilidad de la oferta educativa a las condiciones particulares de las personas” (Unesco-Orealc, 2007, p. 14 citada en Hernández y Rodríguez, 2015, p. 35).

Asimismo, esta década es decisiva para consolidar la visión de los pueblos originarios como sujetos de derecho. A nivel internacional¹ y nacional en materia educativa se señaló: i) el derecho a recibir educación en lengua materna y ii) la

1 Marco normativo internacional del derecho a la educación de los pueblos originarios: Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (1989), Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1996) y Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Organización de los Estados Americanos (OEA) (1989).

obligación del Estado por hacer válidos los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (INEE, 2017a). Esto implicó el tránsito de la educación bilingüe bicultural a la educación intercultural bilingüe (EIB), la cual "... supone el reto de la transformación epistémica y ético-política que va de concebir a tales pueblos originarios como sujetos de atención pública (...) a considerarlos sujetos de derecho, susceptibles de ejercer formas alternativas de ciudadanía." (Ahuja et al., 2007, p. 42). En este sentido, el enfoque intercultural en el ámbito educativo implica dos tareas (Ahuja et al., 2007):

- ◆ Una educación con equidad y pertinencia, que beneficie los procesos de acceso, permanencia y resultados (aprendizajes).
- ◆ Replantear la relación con los otros desde tres ámbitos: epistemológico, ético y lingüístico.

Esta impronta se articuló con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en 2001 y la reforma en 2008 a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), principales instituciones responsables de diseñar y poner en marcha la política educativa para la atención de la población indígena mexicana, a las cuales, de manera transversal, se suman las acciones del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).

Las acciones de la DGEI y la CGEIB fluyen en dos sentidos. La CGEIB propone desarrollar de manera transversal la interculturalidad y el bilingüismo, es decir, fomentar el respeto a la identidad de los pueblos originarios y promover el uso de sus lenguas para superar la asimetría valorativa que ha limitado el desarrollo de relaciones igualitarias y equitativas, en todos los niveles y modalidades educativas.

Impartir Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) y Media Superior (bachillerato y técnica superior) de manera universal, laica y gratuita, es una obligación del Estado mexicano. A estos atributos se sumó en el texto del Artículo Tercero Constitucional la condición de educar con calidad "de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los alumnos" (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, Art. 3).

Bajo esta perspectiva, la DGEI tiene la consigna de asegurar la calidad de la educación en las modalidades destinadas a la atención de la población indígena como lo son el preescolar y primarias indígenas; pero también cuidar este atributo en los otros servicios a los que asisten estos alumnos: telesecundaria, los servicios educativos del CONAFE y los telebachilleratos, además de la modalidad general en todos sus niveles, puesto que para el ciclo 2015-2016 se registraron 22.9% de estudiantes hablantes de lengua indígena (HLI) en preescolar general, 43.4% en primaria general, 53% en telesecundaria y 43% en escuelas secundarias generales y técnicas (INEE, 2017a).

Esta competencia de la DGEI demanda el impulso al desarrollo de la infraestructura educativa, profesionalización docente, fortalecimiento a la gestión para la calidad de la educación indígena, cambios curriculares, sugerencia de normas pedagógicas; contenidos y métodos, producción de materiales para la educación indígena e instrumentos para la evaluación del aprendizaje, todo ello con base en el enfoque de la EIB y en apego a sus responsabilidades institucionales.

Marco normativo para la EIB en México

El mandato de las instituciones que atienden las necesidades específicas de educación de los pueblos originarios de México tiene su fundamento en el Artículo segundo, fracción dos de la Constitución Política, que además de reconocer la composición pluricultural del país, en el tema educativo señala la obligación del Estado por

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, Art. 2).

Tabla 1. Marco normativo para la EIB en México.

Documento	Año	Señalamiento
Ley General de Educación (LGE)	1993	Acceso para los estudiantes indígenas a la educación obligatoria en la lengua materna y español, además de promover el respeto de los derechos de la pluralidad lingüística (Artículo VII, Frac. IV).
Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLP)	2003	Agrega –a través del Artículo XI– como condición de un verdadero derecho a la identidad de los pueblos originarios i) el acceso a una educación obligatoria bilingüe e intercultural y, en los niveles medio y superior, el fomento de la interculturalidad y el multilingüismo; ii) la práctica y uso de su lengua indígena, iii) el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos. Asimismo, el artículo XIII desarrolla los siguientes: I) incluir dentro de los planes y programas políticas y acciones de respeto y reconocimiento de las diversas lenguas indígenas contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas (Frac. I); II) incluir en los programas de estudio de la Educación Básica y Normal, el origen, evolución y aporte de las lenguas indígenas nacionales, así como de sus aportaciones a la cultura nacional (Frac. IV); III) supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística (Frac. V); IV) garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate (Frac. VI).
Constitución Política del Estado de Chiapas (CPECH)	1824	Señala la educación bilingüe en zonas mayoritariamente indígenas (Artículo 59, Frac. VI)
Ley de Derechos y Cultura Indígenas del Estado de Chiapas (LDCIECH)	1999	Afirma que este bilingüismo e interculturalidad será en todos los niveles de educación obligatoria, para procurar que al egreso de ésta los alumnos hablen fluidamente su lengua materna y el español; además de garantizar el conocimiento de su historia y tradiciones (Artículos 44, 45 y 46).

Documento	Año	Señalamiento
Ley de Educación del Estado de Chiapas (LEECH)	2004	Reconoce a la educación indígena como aquella “Destinada a satisfacer las necesidades educativas de los diversos pueblos indígenas atendiendo a sus características sociales, culturales y lingüísticas” (LEECH, 2004), que le permitan reconocerse, pero también interactuar en todos los espacios dentro y fuera de su comunidad (Artículo 64), a través de incluir en los contenidos educativos conocimientos y saberes comunitarios (Artículo 65, Frac. XIII), además “el ejecutivo del estado otorgará los recursos e implementará programas para la producción, traducción y difusión de materiales acordes con los propósitos, contenidos educativos y las necesidades sociolingüísticas, que garanticen el acceso, permanencia y egreso de los educandos” (Artículo 66).

Fuente: elaboración propia con información de Ley General de Educación, 1993; Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003; Constitución Política del Estado de Chiapas, 1824; Ley de Derechos y Cultura Indígenas del Estado de Chiapas, 1999 y Ley de Educación del Estado de Chiapas, 2004.

No obstante, a pesar de estas consideraciones, permanecen las condiciones de vulnerabilidad educativa de los jóvenes y niños indígenas, por lo que el reto de una educación de calidad –bajo las cualidades señaladas en el Artículo Tercero– con equidad e inclusión aún enfrenta grandes obstáculos: el acceso a una enseñanza bilingüe, la asignación de docentes con el dominio oral y escrito de la lengua indígena, modificaciones curriculares que retomen la cosmovisión de los pueblos originarios, el diseño de metodologías para la enseñanza de las lenguas, materiales educativos y, en general, equipamiento, infraestructura y una organización escolar equiparable a las condiciones de la escuela regular; que hagan posible una atención adecuada a la niñez y juventud indígena.

Si bien el hecho educativo se enfrenta a las desigualdades que se producen fuera de la escuela, las cuales deben ser contravenidas a través de una articulada política social para romper las inercias inequitativas, el Sistema Educativo debe poner fin al tratamiento desigual dentro de las escuelas, a través de políticas educativas inclusivas. Sólo así la educación puede cumplir su función como mecanismo igualador (es decir, que amortigüe el peso de las inequidades externas), herramienta de movilidad social y vehículo de integración (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

Alcances y limitaciones de la EIB

El citado marco normativo destaca las acciones que señalan las especificidades de carácter obligatorio para el Estado y sus niveles de gobierno, con las cuales debe llevarse a cabo la oferta educativa para estudiantes indígenas y que supondrían la pertinencia de la misma, sin embargo, cabe cuestionar las siguientes dinámicas.

El derecho a una educación en lengua materna

Un aspecto central del derecho a la educación para los estudiantes indígenas (EI) se relaciona con el acceso en los niveles obligatorios a una educación bilingüe e intercultural; sin embargo, hay sesgos que resultan problemáticos en los siguientes sentidos.

En primer lugar, la modalidad que se propone como una oferta educativa con pertinencia lingüística y cultural es la educación indígena, sin embargo: i) su disponibilidad se reduce a los niveles de preescolar y primaria; ii) el currículo establece la educación intercultural bilingüe sólo para escuelas de esta modalidad; iii) asimismo, los programas de estudio y guías para el maestro en las secciones que abordan temas de interculturalidad únicamente están dirigidos a estudiantes indígenas, cuando el tema es de índole transversal.

Esto representa un problema para aquellos EI que cursan el nivel de secundaria, donde el español se vuelve la lengua única de instrucción. En consecuencia, los bajos niveles de asistencia y escolaridad en la población indígena se acentúan en este nivel. El análisis presentado en el documento Panorama Educativo de la Población Indígena indica que: “ningún adolescente o joven HLI y no hablante de español logró concluir la educación secundaria” (INEE y UNICEF, 2016, p. 55 citado en INEE, 2017a, p. 23). Más aún, al considerar la asistencia escolar entre la población de 15 a 17 años, la diferencia es de nueve puntos porcentuales entre la población indígena y la no indígena.

La oferta de educación indígena no se basta a sí misma. Para el ciclo 2015-2016 se registraron 22.9% de estudiantes HLI en preescolar general, 43.4% en primaria general, 53% en telesecundaria y 43% en escuelas secundarias generales y técnicas. Además, en este mismo periodo había 5 mil 348 estudiantes

monolingües distribuidos en todas las modalidades de la oferta educativa que componen el nivel de secundaria, entre ellas, la secundaria comunitaria administrada por el CONAFE y la telesecundaria.

Por tanto, la atención focalizada de la educación indígena es cuestionable frente a i) la dispersión con que los alumnos indígenas asisten a las diversas modalidades educativas, por lo que ii) vale la pena analizar la efectividad de la transversalidad educativa a desarrollarse y que es responsabilidad interinstitucional de la DGEI y la CGEIB.

El currículo

Los alcances y limitaciones de dicha transversalidad son visibles en otro tema que aqueja la pertinencia de la oferta educativa, el cual se manifiesta a nivel curricular. A partir del Plan y Programas de Estudio 2011 se planteó el apartado “Marcos curriculares para la educación indígena”, en el cual se señaló la enseñanza de lengua como asignatura obligatoria en primarias indígenas y se anexó una propuesta horaria, sin embargo, no fueron explícitas las características de su enseñanza en el preescolar.

Además, el Modelo 2011 planteó dentro del campo temático para el desarrollo de asignaturas estatales, la materia de “lengua y cultura indígena” para el nivel de secundaria, misma que se presenta como “el único espacio curricular... para los jóvenes indígenas que cursan este nivel” (SEP, 2017, p. 74). Sin embargo, en el modelo de educación propuesto en 2017 esta materia fue suprimida.

Dicho modelo indicaba que la enseñanza de la lengua materna podrá desarrollarse a través del campo de “Autonomía curricular” para los niveles de preescolar y primaria; a pesar de que el tiempo considerado por cada ciclo escolar es de 200 horas para preescolar y 100 horas para primaria. En este sentido, cabe cuestionar i) la suficiencia del tiempo, ii) la ausencia del planteamiento de una propuesta metodológica para la enseñanza efectiva de las lenguas, iii) la inclusión de los elementos para el fomento de sus conocimientos, tradiciones, filosofías, escritura y literatura, entre otros de la cosmovisión de los pueblos originarios (INEE, 2017a).

El CONAFE implementó en 2008 el modelo comunitario de educación inicial y básica para población indígena y migrante que buscó crear una oferta con pertinencia cultural y lingüística; sin embargo, este modelo fue reemplazado en

2016 por el modelo ABCD, que si bien cuenta con una estructura pedagógica innovadora, no atiende las especificidades culturales y lingüísticas de la población indígena.

Sobra decir que esta ausencia está presente también en la modalidad de educación indígena, ya que los aspectos curriculares y pedagógicos de ésta:

... no cuentan con atención diferenciada ni con materiales específicos para [estudiantes indígenas]. Por su parte, las escuelas de preescolar y primaria de modalidad indígena tienen déficits importantes de índole curricular, de personal docente y de materiales educativos, entre otros, por lo que en muchos de estos servicios tampoco es posible ofrecer una atención adecuada a la niñez indígena. (INEE, 2017a, p. 24)

La baja pertinencia curricular afecta la inclusión de contenidos comunitarios en el contexto escolar (SEP, 2017), así como una débil relación de la escuela, el personal que la atiende y la comunidad en la que se instala el servicio educativo; cuando, no obstante, la consideración de estos elementos a nivel curricular es trascendental.

El currículo puede ser un medio para poner a disposición de todos los involucrados en el proceso educativo, metodologías idóneas para la enseñanza de lenguas indígenas que no se limite a los servicios de educación indígena, sino que tenga alcance en todas las modalidades de la educación obligatoria para el desarrollo de un bilingüismo equilibrado (dominio oral y escrito). Finalmente, permanece como tarea pendiente en el currículo:

Definir de manera puntual: la educación para NNA [niños, niñas y adolescentes] indígenas, su marco normativo y pedagógico, programas para la enseñanza del español y de lenguas indígenas y los correspondientes para garantizar pertinencia cultural. Deberá también brindar orientaciones pedagógicas para la atención de NNA indígenas cuando son población escolar minoritaria. Los Marcos y Parámetros Curriculares que establece el Plan de estudios 2011 en Educación básica son un referente cuya experiencia y dificultades enfrentadas para lograr los propósitos que se plantearon deben aprovecharse en las definiciones curriculares que se harán para la educación de NNA indígenas. (INEE, 2017a, pp. 40-41).

Materiales educativos

Constitucionalmente se señala la obligación del Estado por distribuir materiales educativos como los libros de texto. Sin dejar de reconocer el reto que

implicaría una distribución de libros que atienda a la pertinencia cultural y lingüística de las variables lingüísticas del país, la respuesta del Sistema Educativo Nacional (SEN) en este tema también ha sido limitada.

De 1993 a 2006, la DGEI diseñó libros de texto en lengua indígena desde primero a cuarto de primaria. Sin embargo, no han habido planteamientos para su actualización, a pesar de la reforma curricular de 2011 y 2017. En este tema la educación indígena enfrenta así una triple marginación en el material educativo de libros de texto: su disponibilidad, su actualización acorde al currículo vigente y su disponibilidad sólo en las lenguas con mayor número de hablantes.

Los docentes

La pertinencia y calidad de la educación indígena implica asignar docentes con el dominio de la lengua de la comunidad que atienden; sin embargo, como puede observarse, esta correspondencia está lejos de ser universal.

Tabla 2. Correspondencia en escuelas de preescolar y primarias indígenas entre las lenguas maternas habladas por los docentes y las que se hablan en la comunidad por entidad federativa (ciclo escolar 2015-2016), región sur-sureste.

Estado	Total de escuelas		Escuelas con docentes que hablan al menos una lengua materna de la comunidad		Escuelas con docentes que no hablan ninguna lengua materna de la comunidad		En escuelas sin dato de la lengua materna de los docentes y la comunidad, o no hay dato de la comunidad	
	Preescolar	Primaria	Preescolar	Primaria	Preescolar	Primaria	Preescolar	Primaria
CHIS	1987	2822	1537	2411	428	358	22	53
OAX	1858	1757	1657	1616	164	117	33	24
TAB	135	100	131	96	4	3	ND	1
VER	1214	1042	1101	929	85	82	28	31
CAM	120	51	91	20	19	23	10	8
YUC	274	148	ND	ND	ND	ND	274	148
QR	103	74	98	69	5	5	ND	ND
GRO	868	954	837	908	17	23	14	23

Fuente: *elaboración propia con información de INEE, 2017b.*

A nivel nacional la falta de correspondencia entre las lenguas del docente y del grupo asciende² a: 46.5% y 52.3% en escuelas preescolares y primarias indígenas; en secundarias comunitarias a 84.6%, telesecundarias 97.2%, secundarias técnicas 98% y secundarias generales 98.6%. (INEE, 2017a); es decir, casi la mitad de las escuelas de preescolar y primaria indígenas no cuenta con la satisfacción de esta necesidad, cuando en estos niveles la cobertura debería ser total.

La formación de los docentes para la atención educativa de alumnos indígenas enfrenta complicaciones en la fase inicial y continua. Además, para la asignación de los docentes está ausente —o cuando menos no ha sido funcional— un mecanismo para la evaluación del conocimiento y pertinencia lingüística. Asimismo, está presente una desarticulación interinstitucional que repercute en la falta de transversalidad de los objetivos, propósitos y recursos para llevar a cabo una EIB sustantiva, lo cual compromete los aprendizajes de los alumnos y, por tanto, su desarrollo individual, comunitario y social.

[La] falta de coordinación entre la CGEIB y la DGEI, y de esta última con la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), para definir una propuesta conjunta de formación continua (INEE, 2016a)... En lo referente al diseño curricular para la formación inicial de docentes, mediante las licenciaturas en educación preescolar y primaria intercultural bilingüe también se observó la falta de coordinación entre la DGEI y la (DGESPE) (sólo se dio entre el CGEIB y el INALI). Adicionalmente, para la formación de los LEC y de los docentes del subsistema indígena, la evaluación también reporta que no existe un trabajo colaborativo entre el CONAFE y la DGEI (INEE, 2016a). (INEE, 2017a, p. 65)

Infraestructura, equipamiento, asignación de recursos y organización escolar

En este rubro, el CEMABE reportó la precariedad de las escuelas indígenas en múltiples casos, mientras que “a escala nacional sólo 3.1% de las escuelas primarias no cuenta con servicios básicos, en las primarias indígenas multigrado esto ocurre en 9.5% de los casos.” (INEE, 2017a, p. 25).

La organización escolar de la modalidad indígena es altamente multigrado y unidocente; esta condición la coloca en situación de vulnerabilidad presupuestal, ya que son “las escuelas multigrado las que reciben menores apoyos para su

2 Según datos del Censo de Escuelas Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE)

operación, lo cual tiene repercusiones, particularmente, en la disponibilidad de docentes y directivos en cada escuela indígena” (INEE, 2017a, p. 25).

Esta problemática deriva de que las reglas de operación para la asignación de recursos en varias ocasiones está sujeta al número de matrícula (que debe ser mayor a 50 alumnos) y otros factores, lo que no contribuye a la equidad educativa, que por el contrario excluye a las modalidades comunitaria, indígena, telesecundaria y telebachillerato. La falta de precisión en las necesidades y rubros de mayor prioridad de atención hace que el monto del gasto –mucho o poco– no tenga una efectividad representativa.

Aprendizajes

La baja pertinencia educativa en términos lingüísticos, curriculares y de metodologías de enseñanza, de materiales educativos y docentes, y las condiciones contextuales del alumno, influyen en sus aprendizajes, competencias y capacidades desarrolladas.

La igualdad como política educativa en los SEN se basa en la distribución de tres elementos: acceso, recursos y aprendizajes (SEP, 2017). El giro educativo hacia la calidad reitera la obligación de los Estados por ofrecer, en la educación pública, posibilidades educativas para satisfacer necesidades y contenidos de aprendizaje básicos con la finalidad de promover la participación de todos en la vida social y, por tanto, la construcción de sociedades democráticas.

“El desarrollo de estas capacidades es, precisamente, el aporte que corresponde sumar a la educación pública como sistema” (Trejo, 2018). Sin embargo, el SEN no ha logrado hacer de la escuela una institución donde las desigualdades de origen no condicionen la preparación de los estudiantes.

Las principales desventajas son la condición de ser indígena, ingresos bajos y educarse en zonas rurales: “... la desventaja de los hablantes de lengua indígena frente a los no hablantes se ha incrementado de 29% en 2010 a 38% en 2015” (El Colegio de México [COLMEX], 2018, p. 36).

Figura 1. Relación de la media de desempeño en PISA 2012 y el porcentaje de la población Hablante de Lengua Indígena total.



Fuente: *Elaboración propia, con información de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (s.f.) e INEE, 2016.*

A estas características se suma una oferta educativa diferenciada de manera negativa en acceso, recursos y aprendizajes que recaen sobre las modalidades compensatorias y de atención a los grupos más vulnerables, entre ellos los niños, niñas y jóvenes indígenas; quienes a causa de una baja pertinencia educativa, acorde a sus necesidades y objetivos de desarrollo individuales y colectivos, se les ha colocado en una situación de vulnerabilidad educativa, resultado de escenarios inequitativos que limitan una igualdad sustantiva y sus posibilidades de participación.

El caso de la comunidad lacandona del Nahá³

La comunidad del Nahá se encuentra internada en la selva a 81.1 kilómetros de distancia de la ciudad de Ocosingo, Chiapas, México, y forma parte –junto a Lacanjá, Chansayab y Metzabok– de las cuatro comunidades mayas del estado de Chiapas que habitan y protegen la reserva de la selva lacandona, la cual comprende un territorio de aproximadamente 1.8 millones de hectáreas y se extiende por los municipios de Las Margaritas, Altamirano, Ocosingo, Palenque, Maravillas Tenejapa, Marqués de Comillas y Zamora Pico de Oro.

³ Este escrito se basa en un ordenamiento de la narración obtenida a través de entrevistas con miembros de la comunidad lacandona del Nahá, ubicada en Ocosingo, Chiapas, México, realizadas el 13 de junio de 2018.

Nahá es una comunidad con aproximadamente 400 habitantes, en su mayoría maya lacandones. La etnia lacandona es testimonio de una cosmovisión, lengua y costumbres de gran riqueza. Este pueblo fue designado por Hachakyum como el protector de la tierra, la naturaleza y la vida. Sin embargo, el significado del pueblo maya arraigado en su cosmovisión y su lengua cada vez es menos valorado entre los propios mayas, debido a una inclinación hacia las necesidades y demandas económicas, políticas y educativas del contexto no sólo nacional, sino internacional.

La vida en Nahá transcurre entre actividades de ecoturismo, agricultura y elaboración de artesanías; productos que intercambian al exterior o para su propio uso. La comunidad, además de los servicios de comunicación terrestre, cuenta con energía eléctrica, servicios de telefonía e internet –aunque limitados–, una clínica de salud con servicios básicos de primer nivel y una pequeña escuela que atiende los niveles de preescolar y primaria.

La escuela primaria ha funcionado desde la década de los ochenta y fue resultado de una ardua labor que, en 2009, culminó con la instalación de dos salones de material prefabricado y una pequeña plaza cívica, reflejando el resultado de una labor marcada por la determinación, pero que no obstante hoy muestra abandono.

En el año 2002, con el apoyo de todas las personas de la comunidad se construyó la primera escuela de preescolar en Nahá –que consistió en un cuarto de madera–; pero en 2014 fue necesario un nuevo espacio, porque el anterior era muy pequeño y tenía fallas, como filtraciones de agua, por eso la gente cooperó nuevamente para la construcción de un nuevo kínder de madera al que asisten aproximadamente 32 niños de tres a cinco años de edad, aunque todavía tiene aspectos por mejorar.

Hasta mayo de 2018 el preescolar era atendido por una becaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) quien es originaria de un ejido cercano a Nahá, quien tuvo que retirarse. Fue entonces cuando Adriana –una mujer de la comunidad, quien junto a Manuel, son los únicos miembros que cuentan con estudios de licenciatura– se ofreció como voluntaria para la atención del preescolar y, posteriormente, debido a la ausencia del profesor de primaria, comenzó a atender también a este nivel.

La escuela primaria –a la que asisten alrededor de 44 niños y niñas– antes de

Adriana, también era atendida por un único maestro (unitaria) y dividida en dos grupos (multigrado): uno de alumnos de primero a tercero de primaria, quienes asisten de 11:00 de la mañana a 2:00 de la tarde; y otro, de cuarto a sexto, atendidos de 7:00 a 11:00 de la mañana.

Adriana no sólo habla maya, enseña en maya; además comparte algunos conocimientos de su comunidad a través de leyendas, mitos y saberes populares. Por el contrario, los maestros, quienes siempre han sido externos, no enseñan a los niños en maya, tampoco retoman su cultura para reforzar los aprendizajes; más bien los contenidos revisados son muy apegados al currículo nacional.

... ellos [personas como el caso de Adriana] saben las historias (...), quiénes son los lacandones, quiénes son los abuelos, (...) qué planta es ésta; pero a veces cuando vienen maestros de fuera pues ya no conocen la cultura, por eso están aprendiendo cosas de fuera, por eso nos van separando poco [a poco] de la naturaleza y aprende[n] cosas de [a]fuera. Por ejemplo, ahorita muchos jóvenes y niños que crecen, la mayoría [ya] no saben cómo se llama un árbol (...). Entonces ese es el problema (...) [de nuestra cultura] sí se habla (...) pero se habla más en casa (...). (C. Paniagua, comunicación personal, 13 de junio de 2018).

La permanente asignación de docentes externos parece ignorar la posibilidad y necesidad de designar a maestros internos de la comunidad; acción viable porque en ésta hay varios miembros que han logrado terminar el nivel Medio Superior, incluso Superior y quienes podrían apoyar en la escuela; aumentando la pertinencia lingüística y cultural de la misma; además, tener a maestros de y para la comunidad ayudaría a contravenir otra de las grandes problemáticas que afectan el derecho de los niños y niñas lacandones a recibir una educación de calidad: el ausentismo docente.

... si quisiéramos que hubiera una maestra o maestro de base, (...) pues a veces es complicado porque si el maestro vive en Palenque o de Ocosingo y dice sabes qué, tengo que salir antes porque ahora ya no hay carro, entonces cuándo es uno de aquí ya no tiene que salir, da de lunes a viernes... (C. Paniagua, comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Los maestros designados a Nahá asisten dos o tres días por semana; esto afecta a los niños porque –como relatan– han tenido experiencias en las que en la secundaria –ubicada en una comunidad tzeltal a 20 minutos aproximadamente

de distancia de Nahá— son rechazados por no tener los aprendizajes necesarios para ingresar a dicho nivel.

Continuar con los estudios de secundaria es una decisión que depende de cada familia. La escuela más cercana de este nivel —si se transportan en bicicleta— está ubicada a 20 minutos de Nahá, en una comunidad tzeltal.

A pesar de las dificultades hay personas que han logrado estudiar hasta el nivel bachillerato. Pero, a excepción de dos personas, no ha habido quienes más puedan entrar al nivel superior por limitaciones, en su mayoría, económicas. Esta combinación de factores limita el tránsito a niveles superiores de estudio.

... también pues más dinero para que vayan a la ciudad, allá es muy difícil, ya no tenemos más dinero. Es muy difícil como ganamos poco aquí en la comunidad lacandona pues ya no hay dinero, trabajos en el campo sembrando milpa, collares, ya no podemos mandar a la universidad porque es muy caro necesito cuarto y todo eso por eso estudian la Primaria para que aprendan. (C. Paniagua, comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Los habitantes de Nahá se preocupan por la educación de sus hijos porque ven en ella un medio de mejora para la comunidad, al poder satisfacer y atender necesidades y procesos básicos a través de leer, escribir y hacer operaciones matemáticas.

... nosotros queremos que nuestra comunidad mejore, que cuando vayan creciendo y ya no nos engañan porque, por ejemplo, sí estudia un joven y quiere estudiar derecho nos puede proteger a la comunidad o que llega un documento. (...) entonces por eso es importante que nuestros hijos ya prepararse y que nos cuiden ellos, porque viene a los tiempos de cambio por eso es importante para nosotros. (C. Paniagua, comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Sin embargo, otro tema que aqueja la condición educativa de la comunidad es la infraestructura. La asignación de las dos aulas prefabricadas presenta problemas como: el espacio limitado para la matrícula que asiste, las ventanas que se han desprendido, la pintura que se ha despegado, filtraciones de agua; pero, sobre todo, el material que provoca una concentración de calor muy alta dentro del aula, debido al clima húmedo y caluroso de la comunidad, que junto a las goteras no permiten —en muchas ocasiones— que los niños continúen dentro

del aula para concluir la jornada escolar. Asimismo, a la escuela fueron asignados dos sanitarios móviles, que también han caído en desuso, por lo que los estudiantes deben ir a su casa si necesitan hacer uso de éstos. En la medida de lo posible, el comité de la escuela y la comunidad dan mantenimiento a las instalaciones, sin embargo, la falta de recursos hace difícil que ellos puedan llevar a cabo de manera ideal esta actividad.

Como pueden ver aquí es el [salón de] primero, segundo y tercero, ahí está la mesa [y] el pizarrón que es muy antigua, todo este canal que ves aquí es por el agua que [se] filtra, ya cuando llueve mucho no [se] pueden dar clases. No tienen ventanas, ya se desprendieron. Si puedes ver está toda despegada la pintura; vamos a pasar al otro salón para ver el de cuarto, quinto y sexto... los niños tienen calor está muy bajito... nosotros estamos pensando que sea un concreto más alto para que quede más fresco para los niños... Los niños están sudando tocan sus libros y ya no quieren hacer nada, ya el maestro no puede hacer nada. (C. Paniagua, comunicación personal, 13 de junio de 2018).

El equipamiento escolar es también un tema precario. Los pizarrones y sillas están desgastados. El espacio escolar no cuenta con aula de dirección o biblioteca. Sobre los recursos, cada dos meses las familias reciben una limitada despesa, asimismo un subsidio económico que invierten en materiales escolares de sus hijos, ya que los útiles que provee la escuela son insuficientes, así como los libros repartidos entre los alumnos.

La experiencia educativa de Nahá coincide con la ya abordada discrepancia educativa entre la cobertura, los recursos y la calidad, visible a través del ausentismo docente, la falta de pertinencia lingüística y cultural en los contenidos del currículo nacional, y las condiciones adversas en infraestructura y equipamiento.

Estas deficiencias de la oferta educativa para las poblaciones vulnerables en México fueron observadas en el documento “Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas”, emitido en 2017 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que señaló seis puntos de atención prioritaria (INEE, 2017a; Compromiso Social, 2017):

- ◆ Fortalecer el enfoque de inclusión, equidad y no discriminación.
- ◆ Robustecer el vínculo entre la escuela y la comunidad.
- ◆ Establecer un modelo curricular que favorezca la interculturalidad.

- ◆ Garantizar el desarrollo profesional de docentes y directivos.
- ◆ Garantizar centros escolares con infraestructura y equipamiento.
- ◆ Impulsar la mejora y la innovación permanente.

Estas directrices retoman las expresiones de los pueblos originarios respecto a la educación destinada a ellos, las cuales fueron recogidas a través de la Consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa –organizada por el INEE– y que coinciden con las peticiones fundamentales de los entrevistados en la comunidad del Nahá: i) maestros bilingües y directores en los centros educativos, ii) regulación y supervisión escolar, iii) escuelas con equipamiento e infraestructura apropiada y mantenimiento, iv) contextualización de la educación, v) vinculación entre la escuela y la comunidad, vi) contravenir la percepción de la escuela como un medio que acelera la pérdida de la identidad e impide el ejercicio de los derechos culturales.

Estas consideraciones son un tema de urgente atención, en la medida que la educación y la escuela son valoradas como un medio de mejora para la comunidad. Sin embargo, este proceso sólo puede desarrollarse a cabalidad y cobra pleno sentido si el tránsito por la educación pública contribuye efectivamente a igualar las oportunidades de cada persona y cada comunidad para alcanzar un pleno desarrollo de sus capacidades y oportunidades.

Equidad e inclusión

El nivel de inclusión o exclusión que alcanza un Sistema Educativo debe ser considerado a través de las posibilidades de participación en la sociedad, que los educandos alcanzan como resultado de su trayectoria escolar; la cual es producto de la interacción de factores individuales con las condiciones del contexto en el que el alumno se encuentra.

Un Sistema Educativo de calidad debe proveer a quienes transitan por él de las competencias para integrarse activamente en la sociedad. Del logro efectivo de este propósito dependen los niveles de igualdad y desigualdad que permea a las sociedades.

En tanto, un Sistema Educativo de calidad es un Sistema equitativo en cuatro dimensiones: acceso, permanencia, recursos y aprendizajes; por paradójico que

parezca, un sistema inclusivo debe apelar a un trato diferenciado –priorizando a quienes menos tienen– para alcanzar mayor igualdad, en esta dinámica consiste la equidad.

No obstante, como se ha podido documentar, la lógica es inversa; a pesar de que “La equidad es un elemento central de la calidad educativa y, más aún, cuando se refiere a la necesidad de establecer condiciones de acceso a la educación” (Trejo, 2015, p. 143); las cuales pueden ser analizadas bajo el concepto de “condiciones de educabilidad”. Sin embargo,

... si consideramos la desigualdad, diversidad y dispersión de la población mexicana en general y, particularmente, de la menor de 18 años de edad, así como la magnitud del Sistema Educativo Mexicano (SEM) –que a decir de las autoridades educativas nacionales es el quinto más grande del mundo (Arellano y Bravo, agosto 14, 2016)– se trata, sin duda, de un propósito desafiante. (Escobar y Trejo, 2017).

Consideraciones finales

La problemática de la educación indígena reside en ser una oferta que carece de pertinencia y equidad en los recursos asignados a esta modalidad. Ambos factores comprometen los resultados benéficos de la educación para los alumnos.

En realidad, las políticas educativas para la educación indígena lejos de contravenir, refuerzan la asimetría valorativa; es decir, al generar sistemas de educación compensatorios caracterizados además por condiciones de desventaja (como es el caso de la educación indígena), se reproduce –desde la oferta educativa y la escuela– la estructura de una sociedad dual compuesta por lo indígena y lo no indígena; ciñendo la primera a la segunda, negándole su desarrollo, participación e interacción desde su cosmovisión, es decir, desde su ser, lengua, códigos culturales, entre otros factores. La escuela se vuelve así una apología de lo no indígena, la consecuencia de esta lógica es que la educación que oferta hoy el Estado a los pueblos originarios no puede ser pertinente; en tanto, la escuela no representa un espacio de desarrollo desde la comunidad, sino uno construido para ella.

Con base en las aspiraciones de la normatividad revisada, de lo expresado por los pueblos originarios consultados por el INEE, las directrices emitidas por

esta institución y por la experiencia compartida en la comunidad del Nahá; podemos decir que una escuela con pertinencia debe fundamentarse en:

- ◆ Garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje con base en un bilingüismo equilibrado (competencias tanto para leer como escribir).
- ◆ Señalar en el currículo nacional los espacios y tiempos pertinentes para desarrollar este bilingüismo; además de articular los contenidos con aquellos propios de la comunidad en la que se encuentra la escuela.
- ◆ Incluir metodologías para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje en lengua materna.
- ◆ Materiales educativos suficientes, pertinentes y actualizados que no se limiten a las lenguas de mayor uso.
- ◆ Asignación de docentes que hablen y escriban en la lengua materna de la comunidad que atienden.
- ◆ Replantear los mecanismos de asignación de docentes para contravenir el ausentismo y la baja coincidencia en la lengua.
- ◆ Actualizar la formación inicial y continua ofertada a los futuros profesores del medio indígena.
- ◆ Aumentar la vinculación entre la escuela y la comunidad, con el propósito de fortalecer su pertinencia lingüística y cultural.
- ◆ Mejorar las condiciones de infraestructura, equipamiento y organización escolar.

Estos elementos pudieron ser identificados como los mínimos indispensables para asegurar una oferta educativa inclusiva, equitativa y de calidad para los pueblos originarios. Es decir, siguiendo a Trejo (2015, p. 140),

El planteamiento de Reimers y Villegas sobre la calidad inicia con la condición de “poder contar con posibilidades educativas”. Si se cuenta con ello, el proceso educativo se pone efectivamente en marcha, de lo contrario no se lleva a cabo o se limita a procesos de instrucción, capacitación o escolarización; pero no de educación con calidad, definida ésta de acuerdo a su pertinencia y sus propósitos.

Referencias

- Ahuja Sánchez, R. et al. (2007). (2ed). Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/isbn/9685927073.pdf>
- Chank'in Joaquín Elías, Paniagua. (Comunicación personal, 13 de junio de 2018).
- Constitución Política del Estado de Chiapas. (14 de septiembre de 1824). México. México: Secretaría de Hacienda. Recuperado de <http://www.haciendachiapas.gob.mx/marcojuridico/estatal/informacion/Leyes/constitucion.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (5 de febrero de 1917). México. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf
- García Segura, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad Purhepecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9 (20), 61-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002005>
- El Colegio de México (COLMEX). (2018). *Desigualdades en México 2018*. México: El Colegio de México, A. C.
- Escobar, F. E. y Trejo C. J. (Septiembre de 2017). Impacto de la Reforma Educativa de 2013 en el modelo CONAFE. El desafío de educar con calidad y equidad en los contextos de mayor pobreza. [...] En V Congreso Internacional de Ciencia Política. Congreso llevado a cabo en Cancún, México.
- Hernández, J. M. y Rodríguez, J. (2015). La pertinencia de la educación desde la perspectiva de los estudiantes en una universidad pública mexicana. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6 (1), 33-51. Recuperado de <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/6/4>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017a). Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas. México: INEE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/directrices/Directrices4.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017b). Breve panorama educativo de la población indígena. Día Internacional de los Pueblos Indígenas. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/107/P3B107.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2016). Panorama de la población indígena en México 2015. México: INEE. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/PEPI_web.pdf
- Jiménez Naranjo, Y. y Mendoza Zuany, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *Revista Liminar Estudios Sociales y Humanísticos*. XIV (1), 60-72. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100005
- Ley de Derechos y Cultura Indígenas del Estado de Chiapas. (27 de noviembre de 2014). México. México: Poder judicial del estado de Chiapas. Recuperado de http://www.isstech.gob.mx/portal/pdf/marcoJuridico/Ley_de_Derechos_y_Cultura_Indigenas_Edo._Chis..pdf
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. (13 de marzo de 2003). México. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf
- Ley General de Educación. (13 de julio de 1993). Diario Oficial de la Federación. México. México: H. Congreso de la Unión. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Ley de Educación del Estado de Chiapas. (16 de junio de 2004). México. México: Poder judicial del estado de Chiapas. Recuperado de <http://www.poderjudicialchiapas.gob.mx/forms/archivos/a5ecley-de-educacion-para-el-estado-de-chiapas.pdf>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (s.f.). MÉXICO –Nota País–Resultados de PISA 2012. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Modelo educativo Equidad e inclusión. México: SEP. Recuperado de <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf>
- Trejo Catalán, J. H. (2015). Políticas para la Profesionalización de Magisterio en Contextos de Transición Democrática: Argentina, Brasil, Chile y México. Secretaría de Educación del Estado de Chiapas: México.
- Trejo Catalán, J. H. (20 de septiembre de 2018). Equidad e inclusión educativa en México: tensiones y oportunidades desde una mirada regional. [...] En II Congreso Nacional de Facultades de Educación-CONAFAE. Congreso Congreso llevado a cabo en Cusco, Perú.