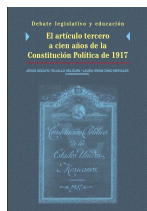




Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.
Chihuahua, México
www.rediech.org



ISBN: 978-607-98139-0-1
<https://rediech.org/inicio/images/k2/Debate-04-02.pdf>

Enrique Bautista Rojas

2018

La educación indígena en México: retos para la construcción de una educación de calidad para todos

En J.A. Trujillo Holguín y L.I. Dino Morales (coords.). *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (pp. 247-264). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.



Creative Commons Atribución / Reconocimiento-No comercial 4.0.
Licencia Pública Internacional
CC BY-NC 4.0

La educación indígena en México: retos para la construcción de una educación de calidad para todos

Enrique Bautista Rojas

INTRODUCCIÓN

Hacia finales de la segunda década del siglo xx, un acontecimiento que resulta de importante significado en la historia nacional es la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) en medio de un proceso revolucionario cuyo fin vendría a darse un par de años después. En sus planteamientos, la Carta Magna recuperó propuestas tanto políticas como sociales derivadas de la lucha armada y de las aspiraciones por crear un Estado Nación. La importancia de dicha legislación se traslada no sólo a la regulación y organización de las instituciones públicas, sino que atañe a principios y valores para el desarrollo social y la convivencia de las personas.

Uno de los aspectos más importantes de la Constitución es lo referente a la educación, plasmada en su artículo 3o. dentro de la entonces “Garantías individuales”; su planteamiento recuperó aspectos liberales de la Constitución de 1857 como la gratuidad, la laicidad y la obligatoriedad. A través de los años, dicho artículo ha cambiado en algunos aspectos vinculados al proyecto de nación del momento y otros que han tenido un impacto mayor con el paso del tiempo. Se ha transitado por reformas que incluyeron la política socialista, la autonomía universitaria, el fortalecimiento de la educación privada y la ampliación de los grados y niveles que comprenden la educación obligatoria, entre otras.

Para las comunidades indígenas, los procesos educativos han transitado por acciones que sin embargo enfatizaron en aspectos como la castellanización y la homogeneización cultural; esto desde los primeros momentos de la conquista europea. En otros casos, predominó la desatención y despreocupación por las comunidades rurales e indígenas provocando que una cantidad importante de poblaciones fueran analfabetas o tuvieran poca asistencia a las escuelas. De esta forma, el derecho a la educación de las comunidades indígenas ha sido un asunto que no ha logrado garantizarse hasta nuestros días. Esta situación ha puesto a niñas, niños y adolescentes indígenas en desventaja e inequidad frente a sus pares del medio urbano o

Enrique Bautista Rojas. Investigador independiente y asesor pedagógico de educación básica en la Ciudad de México. Es licenciado en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México y se ha desempeñado como profesor de educación básica. Ha realizado estancias en la Universidad Veracruzana y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Tiene publicaciones a manera de capítulos de libros y artículos a nivel nacional e internacional (Ecuador y Colombia). Sus líneas de investigación son: Comunidades indígenas y educación. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran *¿Educación inclusiva o inclusión educativa? Reflexiones acerca de la educación indígena en México* (2017), *In ixtli in yollotl: Aspectos de la educación mexicana y sus instituciones* (2017) y *La defensa del territorio indígena en la comunidad p'urhépecha de Cherán* (2017). Correo electrónico: kique_pedagogo.unam@hotmail.com.

de escuelas regulares. Aunado a ello, se agregan problemas que hasta nuestros días continúan caracterizado a estas comunidades: la pobreza, la marginación, la discriminación, entre otros.

Teniendo en cuenta este contexto, el trabajo explora las condiciones de la educación indígena en México para analizar los retos y desafíos que enfrenta para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y jóvenes indígenas. Para ello, se argumenta a partir de los conceptos de calidad y equidad, teniendo como puntos de análisis los aspectos señalados en la reciente reforma del artículo tercero constitucional en materia educativa buscando describir los retos y desafíos de las escuelas indígenas para lograr el desarrollo integral de sus estudiantes.

El trabajo consiste en una reflexión teórica fundamentada en la consulta bibliográfica de la literatura especializada en el tema, así como en estadísticas respecto a las poblaciones y escuelas indígenas obtenidas por distintas instituciones y organismos oficiales. Asimismo, se recuperan datos obtenidos a partir de observaciones informales en escuelas y comunidades indígenas.

Se presentan en un primer momento un breve panorama histórico de la educación indígena en México desde el siglo xx hasta principios del xxi, considerando este periodo a partir de la promulgación de la Constitución de 1917 y el artículo referente a la educación. Posteriormente se explica la situación de las escuelas indígenas teniendo como ejes de análisis los puntos plasmados en la reforma en materia educativa de 2012-2013. Finalmente, se analizan y discuten algunos aspectos de la educación indígena a partir de los planteamientos de la interculturalidad a fin de reflexionar acerca de la importancia de reconocer los derechos vinculados a la identidad, la lengua y la educación, entre otros, y emprender acciones a favor de la construcción de escuelas de calidad en contextos diversos en condiciones de equidad y justicia social.

El desafío de la educación indígena en México representa un reto no sólo a nivel local –exclusivo de las comunidades–, sino que forma parte de la agenda y las preocupaciones que el Estado debe atender. A su vez, implica favorecer una educación en todos los espacios –rurales y urbanos– encaminada a la construcción de sociedades incluyentes que reconozca la existencia de la diversidad, la valoren como parte de la multiculturalidad y actúen contra actos de discriminación y marginación de personas en situaciones de vulnerabilidad.

LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO (SIGLO XX Y PRINCIPIOS DEL XXI)

Como parte de la historia de la educación en México, las propuestas educativas destinadas a las comunidades indígenas representan un caso con consideraciones importantes. En distintas etapas de la historia nacional, las acciones encaminadas a dichas poblaciones fueron muy pocas en contraste con otras destinadas a sectores considerados socialmente importantes.

Si bien en la época liberal del siglo xix la educación logro adquirir algunas de sus características actuales como la laicidad, gratuidad y obligatoriedad, éstas no fueron consideradas para todos los sectores de la población, especialmente en lo que respecta a las comunidades indígenas; “había demasiadas etnias, lenguas y culturas que impedían la homogeneización cultural necesaria para dicho proyecto [de construcción de nación]” (Castillo, 2016, p. 696).

Con el fin del movimiento revolucionario, las acciones tuvieron como intención el desarrollo y la integración nacional. En materia educativa para las poblaciones indígenas, se buscó la “des-indianización” mediante la asimilación y eliminación de las barreras culturales y lingüísticas. La

educación de aquellos años, más que pretender el desarrollo de las capacidades de las personas, buscaba la integración a través de un código común enseñado en las escuelas (Gaspar, 2013, p. 1).

Durante el gobierno de Calles se instaló la primera Casa del Estudiante Indígena, cuyos resultados no fueron los esperados; ya que, aunque se brindó recursos y apoyos para que algunos estudiantes indígenas realizaran estancias en la ciudad y cursaran en escuelas de ahí (para al finalizar regresar a sus comunidades y promover cambios en ellas), los estudiantes prefirieron quedarse en las ciudades. En la década de los treinta también se creó el Departamento de Educación y Cultura Indígena (1934) y surgió el Proyecto Tarasco (1939); asimismo, en el periodo cardenista (1934-1940) se reconoció la importancia de integrar a los indígenas independientemente de sus elementos culturales.

Sin embargo, llegada la etapa de la “Modernización nacional”, el Estado se mostró nuevamente renuente a la diversidad cultural y su reconocimiento. De acuerdo con Gaspar (2013, p. 17), la educación para los indígenas buscaba:

- a) Enseñarles la lengua nacional, b) Alfabetizarlos, c) Adiestrarlos en prácticas agropecuarias, d) Desarrollar su arte “primitivo”, e) Combatir el fanatismo y los prejuicios a través de la ciencia, f) Instruirles en cuestiones profilácticas y de salud adecuadas, g) Desarrollar actividades de recreación, así como de vida doméstica para mejorar su nivel de vida familiar, h) Afianzar la unidad nacional, i) Reafirmar el amor patrio, j) Asimilarlos al ambiente nacional mediante campañas de alfabetización y de cultura nacional.

De este modo, se pretendió integrar a los indígenas a la economía nacional a través de actividades para la dotación de materias primas necesarias para las industrias que se incrementaron entonces. En algunos casos, para los niños indígenas se fundaron internados alejados de las comunidades de origen, pues se consideraba que de este modo era más fácil que abandonaran sus costumbres.

Aunque en materia de educación indígena se realizaron congresos y acciones que buscaban discutir y analizar la realidad de las comunidades y la importancia de contar con modelos específicos para ellas, no hubo claridad acerca del rumbo que se debía tomar al respecto (Gaspar, 2013).

De acuerdo con Bertely (2002), durante este periodo, maestros y promotores bilingües argumentaron la necesidad de contar con un sistema educativo especial para atender a las poblaciones indígenas. En 1978 la Secretaría de Educación creó la Dirección General de Educación Indígena como respuesta a estas presiones estableciéndose así un modelo bilingüe bicultural que implicó la enseñanza de dos lenguas y dos culturas simultáneamente. Sin embargo, la propuesta tuvo carencias (metodología, materiales, estrategias) que dificultaron su implementación.

Durante la década de los noventa, algunas acciones legislativas plantearon la importancia de la diversidad cultural, entre ellas, el reconocimiento de la relevancia de las lenguas indígenas en la Ley General de Educación (1993), la modificación constitucional que reconoció la pluriculturalidad de la nación y los derechos de las comunidades indígenas, y la firma de acuerdos internacionales como el 169 de la Organización Internacional del Trabajo donde se reconocían los derechos de los pueblos y las obligaciones de los Estados firmantes. Sin embargo, se carecía de propuestas específicas basadas en dichos planteamientos.

A principios del siglo XXI se instituyó el modelo de Educación intercultural bilingüe (EIB) que buscó atender los planteamientos en relación con el derecho de las comunidades indígenas a ser

educadas en su propia lengua y la importancia de promover el respeto a la pluralidad nacional. Actualmente, en la propuesta curricular vigente desde 2011, se destinó un espacio curricular para el estudio de la lengua indígena en las comunidades nativo hablantes. Aunado a ello, se ha incrementado la promoción de las culturas originarias y se han impulsado acciones que buscan atender aspectos económicos y sociales mediante instituciones públicas y de la sociedad civil.

Sintetizando lo dicho hasta el momento, de manera general, las intenciones de los distintos programas han buscado la integración de los indígenas a partir de la aculturación y la enseñanza del español como lengua nacional; tales ideas se han fundamentado en la idea de progreso nacional donde se ve a las comunidades como sociedades atrasadas; perdura la “concepción que en su generalidad ha considerado al indígena como un sujeto de atraso, al cual hay que incorporarlo, integrarlo, aculturalizarlo” (Herrera, 2002, p. 33). Para atender este asunto, la educación fue empleada como el medio para solucionar los “obstáculos” y lograr el progreso nacional (Vergara, 2015, pp. 309-310).

Esto se debe además a la centralización que caracteriza al sistema educativo y la homogeneidad que se pretende lograr a partir de los procesos educativos a partir de diseños que continúan con la verticalidad y la descontextualización. Asimismo, no se ha logrado reconocer cabalmente los derechos de las comunidades y aunque se brindan ciertas pautas que dan posibilidad para su participación, ésta se ve coartada o poco tomada en cuenta sobre los asuntos que les atañen.

Ciertamente, se han emprendido acciones con intenciones muy positivas a fin de brindar una educación más pertinente a niñas, niños y adolescentes indígenas; empero, se han enfrentado a dificultades para su implementación, como la falta de recursos en cantidad suficiente o la poca importancia que se presta a ellos.

CALIDAD EDUCATIVA Y EDUCACIÓN INDÍGENA

En las últimas décadas el tema de los derechos humanos ha cobrado especial importancia tanto a nivel nacional como internacional. Esto ha implicado reconocer que niñas, niños y adolescente son titulares de derechos, y aunque comparten derechos con todas las personas independientemente de su condición, requieren algunos específicos que les permitan desarrollarse plenamente en los diferentes ámbitos de su vida.

Esto ha representado una preocupación especial para la política del país. En 2013 se reformó la CPEUM en su artículo referido al derecho a la educación, estableciéndose que “el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria 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 educandos” (CPEUM, artículo 3°).

Derivado de ello, diversas medidas y disposiciones se emprendieron a fin de dar cumplimiento a la calidad educativa que se introducía como elemento innovador dentro del planteamiento legal; sin embargo, esto trajo consigo una serie de posicionamientos antagónicos. Algunos señalaban la necesidad de reformar la educación y transformarla hacia los requerimientos de los tiempos actuales, pero para otros representó un retroceso (Ávila, Bedolla, Borne, Ruíz, Salgado y Thomé, 2014, p. 127), un discurso sin sentidos y con consecuencias negativas en materia laboral de los docentes y sin una propuesta verdaderamente educativa que le diera sustento.

Respecto al concepto de “calidad educativa”, si bien el término representó un elemento fundamental en la reforma, su empleo ya figuraba en años anteriores, tanto a nivel nacional como internacional. El concepto traería consigo debates sobre sus implicaciones, pues la tendencia que predominó en ciertos momentos se basaba en la obtención de resultados por parte de los alumnos en las pruebas estandarizadas que primero llegaron desde el exterior y poco a poco fueron formando parte de las actividades del sistema educativo nacional.

Algunos resultados no deseados de dichas aplicaciones fue el incremento de la presión hacia docentes y alumnos, quienes se dedicaban a prepararse para las pruebas, descuidado el desarrollo de capacidades para centrarse en la memorización de respuestas y procedimientos. Asimismo, se tradujo en listados de puntajes donde se clasificaba a las escuelas y a los alumnos. Específicamente, en el caso de las comunidades indígenas los resultados fueron los más pobres del sistema educativo nacional.

Retomando el planteamiento constitucional, en relación a la educación indígena el artículo 2º de la CPEUM enuncia la obligación de las autoridades para garantizar e incrementar la escolaridad a partir de una oferta bilingüe e intercultural. Se mandata al Estado “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” (CPEUM, artículo 2º).

Sin embargo, lo dicho en la legislación vigente –tanto en el artículo segundo como en el recién reformado artículo tercero– se contraponen con la realidad en que se dan los procesos educativos en México. Señala el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017a, p. 1) que:

México ha emprendido esfuerzos para cambiar la situación de rezago social de la población indígena; sin embargo, persisten grandes asimetrías en relación con la población no indígena, las cuales se reflejan en los altos niveles de pobreza, marginación y exclusión que enfrenta la primera y que limitan el pleno ejercicio de sus derechos, siendo las niñas, niños y adolescentes (NNA) uno de los sectores más afectados.

Actualmente México ocupa el octavo lugar en el mundo entre los países con mayor cantidad de pueblos indígenas, y alrededor de 10% de la población nacional es indígena (CDI, 2017). No obstante el reconocimiento constitucional de la pluriculturalidad del país y de la reforma constitucional en relación con los derechos de las comunidades indígenas, algunos problemas que históricamente han sufrido estas poblaciones imperan aún; “vivimos en un país que enfrenta serias desigualdades, reflejadas en las condiciones de pobreza que afrontan principalmente niñas, niños, jóvenes y mujeres indígenas y sus pueblos” (Morales, 2010, p. 34).

Datos del INEE y del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) señalan que una cantidad importante de población indígena se encuentra en condiciones de pobreza extrema, principalmente en zonas rurales (INEE y Unicef, 2015). Dichas regiones se caracterizan, entre otras cosas, por ser distantes, ubicarse en zonas de marginación o pobreza, la carencia de servicios básicos de salud y fuentes de trabajo, entre otros. Según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2017), entre 2014 y 2016, alrededor del 78.4% y 77.6% de la población hablante de lenguas indígenas se encontraba en situación de pobreza.

Tabla 1. Alumnos, docentes y escuelas por nivel o tipo educativo y tipo de servicio o modelo educativo de la Educación obligatoria en México (ciclo escolar 2015-2016)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio o modelo	Alumnos		Docentes		Escuelas	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Preescolar	Centros de Desarrollo Infantil General	66,622	1.4	3,054	1.3	1,116	1.2
	Indígena	4,170,485	86.7	191,004	82.8	59,835	66.9
	Comunitario	412,830	8.6	18,818	8.2	9,804	11.0
	Total	162,029	3.4	17,905	7.8	18,654	20.9
	General	4,811,966	100	230,781	100	89,409	100
Primaria	Indígena	3,321,710	93.5	525,120	91.5	77,313	78.9
	Comunitario	818,349	5.7	36,952	6.4	10,180	10.4
	Total	110,366	0.8	12,138	2.1	10,511	10.7
Secundaria	General	14,250,425	100	574,210	100	98,004	100
	Técnica	3,448,931	50.5	227,630	55.7	12,052	31.0
	Telesecundaria	1,869,327	27.3	101,019	24.7	4,711	12.1
	Para trabajadores	1,448,281	21.2	72,954	17.9	18,667	48.0
	Comunitario	25,209	0.4	2,820	0.7	243	0.6
	Total	43,497	0.6	4,154	1.0	3,212	8.3
	Bachillerato general	6,835,245	100	408,577	100	38,885	100
	General	3,096,442	62.1	199,128	68.1	14,202	81.6
Media superior	Bachillerato tecnológico	1,820,178	36.5	92,183	31.5	2,799	16.1
	Profesional técnico	68,460	1.4	8,608	2.9	632	3.6
	Total	4,985,080	100	292,484	100	17,400	100

Fuente: (INEE, 2017b, p. 28).

Del total de población indígena, 7.3 millones son niñas, niños y adolescentes en edades de entre los 3 y 17 años, (INEE, 2017b, p. 165) rango que en México corresponde a la educación obligatoria. Aunque en los recientes años la matrícula escolar se ha incrementado de manera constante, la educación de las comunidades indígenas continúa en rezago y una cantidad importante de niñas, niños y jóvenes en edad escolar no asisten a la escuela.

En México alrededor de un millón 200 mil niñas y niños asisten a cerca de 20 mil escuelas indígenas (INEE, 2017b, p. 28), las cuales comprenden el preescolar (de los 3 a 6 años aproximadamente) y la primaria (entre los 6 y 12 años). Su matrícula escolar representa el 8.6% y 5.7%, respectivamente, de la población estudiantil a nivel nacional (ver tabla 1).

Es importante mencionar que si bien la educación indígena oficialmente solo aparece en preescolar y primaria, otras modalidades y tipos de servicio se ubican en comunidades indígenas y atienden a niñas, niños y jóvenes de esas localidades, como son los Cursos comunitarios en primaria y secundaria, o las Telesecundarias en el caso de secundaria (Bautista Rojas, 2017). Éstas, aunque pertenecen a otras modalidades y servicios, comparten características con las escuelas indígenas toda vez que se ubican en comunidades o localidades cuyas condiciones son muy parecidas (Becerril, 2017, p. 3).

Sobre estas variaciones, no hay datos precisos acerca del número de estudiantes indígenas que asisten a estos centros, y el servicio educativo no responde necesariamente al de la escuela indígena, aunque se ubique en una comunidad con las características culturales respectivas.

Existen casos, por ejemplo, donde –debido a la distribución de escuelas– niños indígenas asisten al preescolar en Cursos comunitarios y continúan sus estudios en una Primaria indígena. Esto se debe a que en muchos casos la asistencia a la escuela se da por las condiciones de accesibilidad y posibilidades de la familia (Instituto Nacional de Geografía y Estadística, 2017, p. 8), más que a la preferencia por un tipo de servicio o modalidad específico.

Partiendo del contexto general de la educación indígena en México, a continuación se presenta un análisis de los diversos retos, teniendo como referente los elementos establecidos en la reforma al artículo tercero constitucional en relación con la calidad educativa: a) Los materiales y métodos educativos, b) La organización escolar, c) La infraestructura educativa, y d) La idoneidad de los docentes y los directivos. Dicha partición es artificial y es empleada para la explicación y reflexión, y se comprende que están íntimamente concatenados en la realidad escolar y, por tanto, sus implicaciones y correlaciones tienen impacto los unos con los otros.

a) Materiales y métodos educativos

A nivel nacional, el plan y los programas de estudio para la educación básica son los mismos para las escuelas generales e indígenas. Derivado de ello, las propuestas curriculares resultan poco pertinentes para los contextos interculturales, ya que éstas continúan diseñadas para estudiantes del medio urbano y consideran características que resultan poco relevantes en escuelas y contextos indígenas (INEE, 2017b). Se trata de planteamientos alejados de la realidad de ciertas poblaciones, atendiendo aspectos centristas con los que no se identifican quienes son ajenos a ellos, dejando fuera la realidad, identidad y pertenencia de algunos estudiantes. Señala Morales (2010, p. 60) que “en términos generales, hasta la fecha no se contemplado esa riqueza en el marco de los contenidos de enseñanza-aprendizaje escolares, ni se han considerado sus genuinas pautas de comunicación y aprendizaje. No obstante, los niños y niñas lo llevan como impronta de su contexto social y cultural”.

Dicha situación, pone de manifiesto además la falta de participación de las comunidades indígenas en la definición de sus propuestas curriculares, y su actuar se limita a “la aplicación del currículo ofrecido, que establecen las autoridades desde el ámbito central” (INEE, 2017b, p. 182). No obstante que se ha señalado a los docentes indígenas la posibilidad de adaptar los contenidos nacionales a aspectos locales o estatales, esto no resulta una tarea sencilla, toda vez que no todos los docentes cuentan con la preparación necesaria para hacer adecuaciones en términos curriculares, por lo que tienden a reproducir y aplicar los programas como se han establecido a nivel nacional. A esto se suman las evaluaciones que a nivel nacional se realizan, pues, aunque los docentes indígenas pueden hacer adaptaciones, los contenidos son evaluados por pruebas estandarizadas que se basan en las propuestas curriculares nacionales.

Según datos del INEE (2017c), en la prueba Planea aplicada en 2015, 80% de los estudiantes de las primarias indígenas obtuvieron un logro insuficiente en Lenguaje y Comunicación, y en Matemáticas el porcentaje en el mismo nivel de logro fue de 83.3%; en contraste, en las escuelas generales los resultados fueron de 51.6% y 62.8%, respectivamente. La obtención de estos resultados se debe, entre otras cuestiones, a la descontextualización de los contenidos que son objeto de evaluación, pues su diseño es contrario a las políticas oficiales en materia de atención a la diversidad (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016). Ejemplo de ello, es la insistencia en la lengua

escrita, cuando en las comunidades indígenas el énfasis está en la oralidad; o la presentación de reactivos en español, sin considerar las variantes lingüísticas respectivas.

Aunque las propuestas curriculares actuales han intentado prestar atención a la multiculturalidad del país y el reconocimiento de los derechos de las comunidades, se tiene a caer en estereotipos como asociarlas con las artesanías, las tradiciones y costumbres, o prestar atención a la figura del indígena muerto (de la época prehispánica), no al vivo. En consideración de Vera-Noriega, Luque-Agraz y Bautista-Hernández (2016, p. 50) “prevalece una clara política educativa discriminatoria, intrínseca en el sistema que desconoce los conocimientos locales”, como son los modelos de gobierno comunitarios, la literatura indígena, los sistemas de cultivo y producción, entre otros.

Esta misma perspectiva se traslada a los materiales educativos donde los estudiantes indígenas se acercan a la realidad a partir de una mirada externa con elementos que no forman parte de su vida cotidiana. De este modo:

“Día tras día el alumno indígena vive desgarrado entre dos mundos. Hojea muchos libros de texto pero no encuentra ninguna referencia ni a él ni a su familia o su cultura. Incluso en los manuales de historia su pueblo es invisible. Existe sólo en la sombra –o peor aún, si acaso se lo menciona es sólo como “un obstáculo a la colonización” o sencillamente como un “problema” que su país debe superar [Magga, 2004, pp. 5-6].”

Como consecuencia, los aprendizajes resultan poco significativos y cercanos a los estudiantes generando así desinterés o generando problemas de deserción y abandono escolar. A la par, tiene efectos sobre su autoestima e identidad, pues se les discrimina, ignora y se perpetúan estigmas.

Conforme a lo establecido en la Ley General de Educación (1993, Art. 7^o), la educación de las poblaciones indígenas debe darse en su propia lengua; para atender este asunto, se han producido materiales en lenguas indígenas. Sin embargo, ésta ha sido mínima hasta el momento es mínima si se consideran las 364 variantes lingüísticas agrupadas en 68 lenguas que existen (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [Inali], 2008). Para el ciclo escolar 2016-2017, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) produjo y distribuyó libros en 35 lenguas y 73 variantes, siendo Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Veracruz y Puebla – cuya presencia de población indígena es importante –, las entidades que recibieron un mayor número de ejemplares (DGEI, 2016).

Dada la localización de algunas escuelas indígenas en comunidades apartadas o de difícil acceso, el traslado de los materiales es un asunto complicado, por lo que en ocasiones no se tienen al inicio del ciclo escolar, no llegan en la cantidad necesaria para el total de alumnos o no corresponde con la variante. Hay que considerar que la producción de dichos materiales no supone la sola traducción de los libros de distribución nacional –que en sí ya es una tarea complicada– sino que deben ser acordes a las características socioculturales respectivas. A ello se agrega que muchas lenguas no cuentan con sistemas de escritura y su supervivencia se ha dado de forma oral.

Se debe tener en cuenta además que las personas encargadas del estudio de las lenguas y la producción de materiales son pocas, y no existe la preparación y apoyo para atender la falta de personal capacitado. Incluso, a partir de las acciones emprendidas dentro de la reforma, muchos docentes que formaban grupos colegiados y de asesoría fueron disueltos, sin considerar figuras que pudieran suplir las funciones realizadas.

Respecto a los equipos tecnológicos, en México las acciones encaminadas a la dotación de estos recursos no han tenido los resultados esperados. Estrategias como Enciclomedia y la dotación de tabletas en el presente sexenio no representaron impactos positivos en los resultados y el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, los proyectos no tuvieron el apoyo por parte de los niveles de gobierno y no todas las escuelas contaron con los beneficios; esto sobre todo en comunidades indígenas y rurales. Según el INEE (2017c) en el ciclo escolar 2015-2016 una cuarta parte de las primarias indígenas contaba con al menos una computadora, mientras que en las generales la proporción era cerca del 50%.

Su uso también se relaciona con la infraestructura de las escuelas, donde en el caso de las comunidades indígenas se enfrenta con la falta de acceso a internet, de instalaciones eléctricas, o de mobiliario o espacio adecuado para ellos. A la vez, se suma la falta de preparación por parte de docentes y alumnos, quienes en muchas ocasiones no tienen los conocimientos y herramientas tecnológicas para aprovecharlos adecuadamente. El impacto de esta situación se traduce en la limitación de oportunidades de aprendizaje que pueden tener los estudiantes de escuelas indígenas, colocándoles en desventaja frente a quienes sí cuentan con los recursos tecnológicos necesarios.

b) Organización escolar

Aunque en México hay una cantidad importante de escuelas con una organización completa, existen otras tantas que no cuentan con una distinta; esto sobre todo en comunidades indígenas y rurales las cuales no cuentan con un docente por grupo y grado. Esto se debe, entre otras cosas (como la dificultad para acceder a las comunidades o la falta de personal), a la matrícula escolar, la cual es menor que en el medio urbano, por lo cual se considera innecesario asignar a un docente por grupo. De ahí que existan escuelas donde los docentes se ocupan de más de un grado escolar (multigrado) e incluso casos donde un solo docente se encarga de todos los grados (unitaria). En el caso de las escuelas indígenas, poco menos de la mitad de los preescolares son unitarios, mientras que dos terceras partes de las primarias son multigrados (INEE, 2017, p. 28).

En distintos países, la propuesta de educación multigrado ha tenido éxitos importantes y se resalta su valor educativo al proporcionar oportunidades para el desarrollo de los procesos de aprendizaje; al respecto señala Juárez (2017, p. 2) que:

“El multigrado permite que las escuelas se localicen cerca de las familias a las que atienden y ofrece potencialidades pedagógicas que, de aprovecharse, fomentan el trabajo colaborativo e independiente de los estudiantes mediante el abordaje de contenidos globalizadores que rompen los esquemas disciplinares, al trabajar por proyectos escolares más que por técnicas tradicionales de exposición docente, aprovechando la diversidad y heterogeneidad grupal.”

Sin embargo, en México este tipo de escuelas enfrentan diferentes carencias y dificultades, pues el currículo está planteado para el trabajo para cada grado, no para la atención a más de uno a la vez. Esto mismo ocurre con los materiales educativos, como los libros de texto, los cuales están diseñados para las escuelas regulares. Por su parte, los maestros no están preparados por atender este tipo de organización (INEE, 2017c, p. 27), ni se ha logrado una asesoría adecuada para apoyarles.

Esto se ha traducido en prácticas tradicionales que resultan poco congruentes con los enfoques pedagógicos de enseñanza como el copiado o la mecanización de procesos, con la intención de asignar tareas para mantener “ocupados” a los estudiantes, mientras se atienden a otros. Esto provoca que se divida el tiempo escolar en intervalos de atención muy breves en los cuales la profundización, la retroalimentación y la socialización de las experiencias didácticas resultan complejas de llevarse a cabo.

Otro aspecto vinculado con la falta de una plantilla completa es la ausencia de figuras como el director, por lo que algunos docentes tienen que desempeñar las actividades respectivas como la gestión, administración, etcétera. No obstante el salario percibido es el mismo o menor que el que tienen quienes son responsables de un solo grupo, aunque las condiciones de trabajo y las exigencias derivadas sean distintas. Estas tareas provocan que tengan que hacer diligencias a la supervisión escolar –ubicada en muchas ocasiones en lugares lejanos– suspendiendo clases en esos lapsos. Esta administración implica también cuestiones como los desayunos escolares (en escuelas que cuentan con estos) o la gestión de recursos financieros que son otorgados, obligando al director no sólo a supervisar el avance en las construcciones o compra de materiales, sino también la elaboración de informes y el registro de gastos para dar cuenta en los procesos de auditoría.

Asimismo, hay falta de especialistas para asignaturas como educación física o artística (como ocurre en muchas escuelas regulares), o quienes apoyen la atención de alumnos con alguna discapacidad o con necesidades educativas especiales; según los datos del INEE (2017b) en las escuelas indígenas sólo 5.4% cuenta con personal que apoye estas últimas actividades. Esto significa que “en caso de requerirse el servicio, los alumnos de esas escuelas indígenas tienen que trasladarse a lugares lejos de su comunidad, a las ciudades o simplemente no tienen acceso al servicio” (Becerril, 2017, pp. 7-8).

La falta igualmente es por parte de la supervisión escolar, la cual en las comunidades indígenas es responsable de escuelas de distintos niveles y muy alejadas las unas de las otras, generando cortos tiempos de atención y carencia de retroalimentación. A la vez, perdura la concepción de que la supervisión es meramente una estancia administrativa cuyo trabajo se limita a solicitar trámites y formatos para distintas instancias y niveles del sistema educativo.

c) Infraestructura educativa

Las condiciones en que se llevan a cabo los procesos educativos resultan relevantes para la formación de niñas, niños y adolescentes. En este sentido, que las escuelas cuentan con instalaciones y mobiliario adecuados es indispensable para el aprendizaje; “que cada estudiante tenga un mueble para sentarse y escribir impacta directamente en las posibilidades que tiene para enfocarse en los aprendizajes y participar en actividades como resolver un problema o escribir lo que piensa” (INEE, 2017b, p. 66).

No obstante la importancia de estos, en el país existen aún carencias importantes en las escuelas. A nivel nacional, de acuerdo con el Censo de escuelas, maestros y alumnos de Educación básica y especial (Cemabe) llevado a cabo en 2013, cerca de 6.500 escuelas no disponen de agua potable, en 146,680 escuelas no existen sanitarios y 91,672 no cuentan con drenaje (Becerril, 2017, p. 3). Otras carencias son:

“Con relación a los servicios de telefonía, 125,552 centros educativos carecen del servicio, 76,383 escuelas no cuentan con computadoras o no funcionan. En 123,511 centros educativos no hay conexión a Internet y 14,444 aulas que carecen de pizarrón, 36,628 mesas y/o escritorio y 37,714 de sillas [Becerril, 2017, p. 3].”

En el caso de las poblaciones indígenas, una cantidad importante de comunidades se encuentra asentada en zonas remotas o de difícil acceso; y aunque cuentan con una diversidad importante de recursos naturales, presentan carencias en otros aspectos, como servicios básicos. De acuerdo con la CDI (2017) en 2015, 87.5% de los municipios clasificados como indígenas se encontraban en situación de alta o muy alta marginación lo cual se traduce en “falta de acceso a servicios básicos de agua potable, drenaje, saneamiento, y electrificación lo que agrava la precariedad de la vivienda” (CDI, 2014, p. 33).

Estas condiciones se traducen a también a las escuelas indígenas donde existen salones con techos de lámina, asbesto, cartón o palmas; no hay sanitarios ni agua potable todos los días de la semana, y carecen de energía eléctrica. Respecto al mobiliario, de acuerdo con el INEE (2017b), sólo 84% tiene pizarrón en todas sus aulas, 2 de cada 3 cuentan con escritorio y silla para el profesor, y en 2 de cada 5 escuelas no tienen mesas y sillas para los docentes. A estas condiciones hay que sumar la falta de adecuaciones necesarias para atender a estudiantes indígenas con alguna discapacidad, como las rampas para las sillas de ruedas; 86% de las escuelas primarias indígenas no cuentan con ellas (INEE, 2017b). Para 2006, de acuerdo con Chehaibar, L. et al. (2012a, p. 172a), “se sabe que lo que invertía el gobierno federal en un alumno indígena representaba la tercera parte de lo que se invertía en un alumno no indígena”.

No obstante la existencia de programas que tienen como fin la dotación de recursos y materiales para mejorar la infraestructura de las escuelas, las escuelas indígenas tienen desventajas para acceder a ellos. Por un lado, los montos otorgados se han dado con base en la matrícula escolar, la cual en las comunidades indígenas es menor con comparación con las del medio urbano, por lo que no son consideradas como parte de los centros beneficiados o el monto otorgado resulta insuficiente para subsanar el total de carencias. En otros casos, se deben cumplir con requisitos como contar con una plantilla docente completa, lo cual no ocurre en las escuelas indígenas. “Esto impide que dichas escuelas puedan participar en las convocatorias y solicitar, en tiempo y forma, los recursos necesarios, así como realizar con oportunidad el proceso de comprobación de recursos, si son acreedoras de éstos” (INEE, 2017b, p. 176).

Sobre la falta de infraestructura, también tiene impacto en la trayectoria escolar de los estudiantes indígenas, pues “saben que al terminar el nivel educativo en que se encuentran, no habrá escuela para continuar con el siguiente nivel” (Unicef, 2016, p. 12). Para quienes desean continuar con sus estudios, los problemas se deben a la falta de recursos económicos para cubrir gastos de transporte o de alojamiento y alimentación cuando los estudiantes deben vivir en otras comunidades donde sí haya escuelas del siguiente nivel. Y aunque existen programas que buscan apoyar a estudiantes indígenas a través de recursos económicos, algunas familias optan por emplear estos para cuestiones de alimentación o salud, ante la falta de ingresos suficientes.

d) Idoneidad de docentes y directivos

A la falta de una plantilla completa en las escuelas indígenas y el desempeño de actividades de dirección, los docentes de éstas se enfrentan a otros factores, en relación con la capacitación, el apoyo pedagógico, los procesos de evaluación docente y los ingresos que reciben por su labor. Sobre este último asunto, los docentes de escuelas indígenas tienen ingresos más bajos en comparación con las zonas urbanas y generales (Köster, 2016); a la vez, se deben sumar gastos de manutención y transporte para quienes se trasladan hacia la comunidad o se ven en la necesidad de intercambiar su lugar de residencia durante la semana escolar. Esto representa una dificultad importante para lograr la equidad en el sistema educativo nacional y a la vez para garantizar el mejoramiento de los procesos educativos en lugares y poblaciones que se encuentran en mayor desventaja.

En las escuelas indígenas existen diferentes modalidades de contratación que provocan estancias de manera itinerante, ya sea porque a los docentes se les otorga una beca por cierto periodo o debido a contrataciones por lapsos cortos; esto genera interrupciones constantes en el ciclo escolar. En otros casos, la movilidad constante se debe a la petición de cambio de escuela por uno más cercana a su comunidad de origen o a zonas urbanas; la motivación en estos últimos se debe a la falta de incentivos para trabajar en escuelas indígenas “ya que se tienen peores condiciones de organización escolar e infraestructura” (INEE, 2017b, p. 182). En tanto, los grupos queden abandonados mientras se da la asignación de un nuevo docente -lo cual puede tardar incluso meses- por lo que los niños son desatendidos en el periodo de transición.

Respecto a los procesos de capacitación, si bien se han promovido acciones por parte de distintas instancias, éstas han tenido problemas como la falta de una planeación adecuada que brinde elementos pedagógicos para la organización multigrado o unitaria; periodos muy breves de capacitación, las cuales se realizan de manera “expres”, dando poco tiempo para la reflexión conjunta; la falta de capacitadores con la preparación suficiente y con conocimientos en relación a las comunidades y escuelas indígenas, por lo que se generan dinámicas poco pertinentes ante la falta de una visión comprensiva de lo que ocurre en las escuelas distintas a las regulares (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016, p. 68).

A estos se añaden problemas para recibir capacitación, pues hay docentes que deben trasladarse grandes distancias (pagando los gastos de su propio salario) hasta las sedes que generalmente se instalan en zonas urbanas con condiciones distintas a las que presentan las comunidades; asimismo, los talleres o cursos suelen ser poco adecuados para ellos y carecen de relevancia, pues se tratan de propuestas para la organización regular o de contextos donde cuentan con condiciones óptimas para llevar a cabo experiencias con el uso de las TIC, por ejemplo.

En relación con las lenguas indígenas existen también dificultades importantes, pues aunque se ha establecido como derecho de las comunidades el recibir educación en sus lenguas, además de la falta de materiales y metodologías para su enseñanza, hay escuelas -que aunque indígenas- no cuentan con docentes que hablen la lengua materna de la comunidad (hablan otra variante), no tienen un grado de dominio suficiente, o definitivamente no hablan ninguna lengua indígena ni tienen conocimientos acerca de la realidad y forma de vida de las comunidades. De acuerdo con datos del INEE (2017c), al inicio del ciclo escolar 2015-2016, en 9.2% de los preescolares indígenas los docentes no hablaban ninguna lengua indígena de la comunidad, y en las primarias de este mismo servicio el porcentaje correspondió a 7.8%.

A partir de la regulación del servicio docente (como parte de las acciones en el marco de la reforma), se emitieron convocatorias para concurso de ingreso conforme a una serie de perfiles y características valoradas en exámenes de oposición. Sin embargo, dado que la cantidad de sustentantes valorados como “aptos” no era suficiente para cubrir las vacantes, se ocuparon personas sin que necesariamente correspondieran con el perfil para educación indígena.

Sin embargo, es importante resaltar que, como señala el INEE (2017b), el dominio de la lengua indígena por parte del docente no es suficiente para el trabajo en el aula. Existen casos donde los docentes no cuentan con las estrategias o metodologías necesarias para la enseñanza de las lenguas indígenas pues, aunque la hablen, no pueden escribirla o no saben cómo enseñarla; a esto se suma la falta de materiales que apoyen dicha labor. Aunado a ello, la transmisión de las lenguas indígenas en las comunidades ha ido disminuyendo en recientes años. Por un lado, se debe a la censura que tuvieron las lenguas -llamadas despectivamente “dialectos”- en las escuelas, bajo el argumento de que dificultaban el aprendizaje del español. Aún en la actualidad, los datos revelan que al menos 5% de los estudiantes reportan haber sido regañados o castigados en la escuela por hablar su lengua indígena (INEE, 2017b, p. 182).

A la par, su estudio se limita a las horas definidas en el mapa curricular, por lo que, al finalizar la sesión, otras asignaturas se trabajan en español, transitando entre dos mundos donde una lengua tiene mayor uso e importancia que la otra. Sobre este aspecto, señalan Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany (2016) que existen casos de niños que entraron a la escuela hablando sus lenguas indígenas o bilingües (con menor grado de dominio del español) y en su trayectoria escolar olvidaron su lengua y se volvieron monolingües en español.

Asociadas a estas dificultades en la escuela, en las propias comunidades se viven procesos de desvalorización de la lengua, la cual es considerada poco útil e incluso como un obstáculo para progresar social y económicamente, pues. “algunos padres y madres de familia consideran que la enseñanza de sus lenguas maternas indígenas en las escuelas es fuente de reproducción de las desigualdades y discriminaciones de las que ellos mismos han sido sujetos” (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016, p. 66). Como resultado, algunos padres prefieren no transmitir la lengua a sus hijos, y demandan la enseñanza del español en la escuela e incluso del inglés, el cual forma parte del currículo nacional desde hace algunos años. Cabe mencionar que hasta el momento la cobertura de docentes para la enseñanza del inglés es mínima en el país. Por ello, muchas escuelas no cuentan con personal capacitado para su enseñanza, dejándolas en situación de desventaja frente a quienes sí cuenta con ellos.

Otras dificultades se han presentado como parte de las acciones emprendidas en relación con la evaluación del servicio profesional docente. En estos procesos, los docentes en servicio han tenido desventajas ya que por un lado no cuentan con los medios para llevar a cabo las distintas etapas de la evaluación a través de la plataforma en línea, ni cuentan con los recursos para la obtención de evidencias a través de videos o fotografías, pues carecen de estos aparatos. Algunos docentes recorren grandes distancias para acceder a equipos de cómputo e internet y poder llevar a cabo la “subida” de información, o trasladarse a la sede “más cercana” para presentar el examen en su etapa presencial.

A esto se suma la falta de consideraciones y de una visión contextualizada del trabajo docente, pues aunque se ha destinado en los exámenes un espacio relativo a la descripción de la realidad en que se lleva a cabo la práctica, sucede que los evaluadores y pares revisores son ajenos a esos

contextos, o tienen una mirada poco comprensiva de cómo suceden las cosas en las escuelas indígenas y las diferencias que éstas tienen en comparación con las de organización completa, regular y con la mayoría de las necesidades satisfechas. Esto ha provocado que algunos docentes obtengan valoraciones bajas sobre su trabajo y los correspondientes señalamientos.

Respecto al acompañamiento de directivos y supervisores, como se ha dicho anteriormente, en algunos casos la figura de director es desempeñada por el propio docente, lo que le suma actividades a su labor más allá de las aulas. En los casos en que existe la figura directiva, se encuentran frente a otra dificultad que no ha sido superada desde hace mucho tiempo: la carga administrativa. Dichas responsabilidades son poco acordes con los procesos de enseñanza y aprendizaje, y dificultan el acompañamiento y liderazgo pedagógico que en las escuelas tendría que darse. La realidad es que tanto docentes, directivos y supervisores se ven inmersos en el llenado de numerosos formatos e informes que deben entregar a diferentes instancias, lo cual reduce el tiempo de atención que pueden dedicar a sus grupos o a una mejor planeación de sus actividades para el aula. Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany (2016, p. 64) señalan al respecto que:

“Los profesores mencionan que disponen de menos materiales y que son los últimos en recibirlos; que cuentan con menos apoyo para llevar a cabo las reformas educativas, con las peores condiciones laborales, con menos recursos humanos para hacer el trabajo y peor infraestructura. A pesar de esto, argumentan que tienen que cubrir una fuerte carga administrativa y académica.”

RETOS HACIA LA CALIDAD EDUCATIVA EN CONTEXTOS INDÍGENAS

Para que un sistema educativo sea de calidad es importante evaluar el funcionamiento de las escuelas a partir de ciertos principios. Se han definido desde la reforma en educación aspectos ya descritos en relación a los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de docentes y directivos. Considerando las dificultades, es importante que el Estado emprenda acciones para atender a “aquellas escuelas que se enfrentan a mayores desafíos por la composición de su alumnado y considera que la equidad educativa es parte inseparable de su calidad” (Marchesi y Martín, 2014, p. 66).

La obligatoriedad de la educación ha sido un aspecto importante que ha permitido atender a poblaciones diversas a lo largo y ancho del país. Sin embargo, la traducción en el incremento de la cobertura no ha significado necesariamente un desarrollo equitativo y de calidad en todas las escuelas. Esto especialmente en las comunidades indígenas, donde el proceso ha sido más o menos lento, “y en ocasiones con una perspectiva alejada de las necesidades de los grupos originarios, quienes históricamente continúan estando en desventaja y marginación por parte del sistema educativo” (Bautista Rojas, 2017, p. 174).

Resulta necesario que el sistema educativo retome el compromiso con las comunidades indígenas a fin de coadyuvar a su desarrollo y el de sus integrantes, eliminando la discriminación institucional y la falta de justicia social que aún perdura en distintas acciones. Considerando los distintos contextos en que se da la educación y la diversidad cultural existente, se requiere superar la visión centrista para integrar las distintas visiones y planteamientos a fin de dar cabida de manera equitativa a todos los sujetos. Hacer que todas las niñas, niños y adolescentes tengan acceso

a la educación es un paso importante, pero se requiere avanzar más allá hacia la consecución de una educación de calidad para todos.

Esto, sobre todo, aunque no exclusivamente, en contextos donde las personas viven en situaciones de desventaja como es el caso de las comunidades indígenas. En ellas, los derechos vinculados a la alimentación, la salud, la vivienda digna, la educación y el trabajo – por mencionar algunos – “no se cumplen cabalmente. Tampoco existe una real vigencia de sus Derechos a la no discriminación, al desarrollo, al acceso pleno a la Justicia, a su participación política” (CDI, 2014, p. 23). De este modo:

“En un contexto en que la economía indígena no es suficiente siquiera para cubrir gastos de alimentación mucho menos para cubrir gastos para la educación, es necesario tener buenas escuelas y maestros preparados que se adapten a las necesidades de sus estudiantes, pero también se necesita promover programas que sean capaces de amortiguar los gastos de la familia, para mejorar los resultados en la formación indígena en la búsqueda por alcanzar su pleno derecho a la educación (Vera-Noriega, Luque-Agraz y Bautista-Hernández, 2016, p. 59, cursivas del original).”

De ahí que la atención deba darse en distintas esferas encaminadas a resolver aspectos como la alimentación, los servicios básicos, las oportunidades de trabajo, las comunicaciones, entre otros. Es necesaria además la dotación de recursos que se traduzcan en infraestructura, servicios básicos, materiales y medios educativos. Esta cuestión debe ser prioritaria pues existen lugares que no cuentan siquiera con instalaciones físicas o seguras para la enseñanza y el aprendizaje.

Sin duda, el impacto de la mejora de estos se verá reflejado en la mejora de las comunidades, de las escuelas indígenas y sus estudiantes. Para ello se requiere que las estrategias políticas se implementen de manera integral y tiendan a la atención de esta brecha social; asimismo, que “incluya la asignación y el ejercicio responsable y ético de un presupuesto suficiente, transparente y fácilmente identificable orientado a dar cumplimiento al derecho a la educación de la niñez indígena” (INEE, 2017b, p. 186). La educación, como bien público y humano, es un derecho de todas las personas y conlleva como tarea de los Estados promover, garantizar y respetar que dicho derecho se cumpla sin distinción alguna. Implica no sólo el mero acceso a la escolarización, sino la atención a aspectos como la obligatoriedad y gratuidad, la igualdad de oportunidades para todos sin ningún tipo de discriminación, el derecho a participar y que se respete la identidad y cultura propia (Blanco, 2011).

Respecto a la obligación del Estado para la determinación del currículo nacional, la generación de los libros de texto gratuitos y los materiales de aprendizaje, es necesario adoptar planteamientos de la Educación intercultural de forma que las propuestas resulten pertinentes y suficientes – en términos de cantidad incluso – para las escuelas indígenas; de lo contrario seguirán siendo situaciones y planteamientos ajenos que lejos de garantizar la calidad educativa, acrecientan la brecha entre las urbanas e indígenas. Si esto no se considera, resulta difícil lograr una educación verdaderamente incluyente y por tanto, no se tratará de un currículo de calidad para todos (Chehaibar, L. et al., 2012b).

Supone a la vez un reto pedagógico y didáctico para garantizar además el derecho que tienen las comunidades de preservar su cultura, sus tradiciones y su lengua, por lo que los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurran deben mirarse desde la interculturalidad, no sólo enten-

diendo a esta última como el acceso traducido en el incremento de la matrícula nacional, sino en principios y planteamientos que consideren la diversidad como un elemento que enriquece las prácticas escolares y sus intercambios, pero también teniendo en cuenta que todos los alumnos son distintos y deben ser atendidos en la medida de estas mismas necesidades.

COMENTARIOS FINALES

El trabajo ha querido mostrar la situación de las escuelas indígenas en México teniendo como marco de análisis los aspectos plasmados en el artículo tercero constitucional en su más reciente reforma y que considera para el máximo logro de los aprendizajes de los estudiantes elementos como la organización escolar, los medios y materiales educativos, la idoneidad de docentes y directivos y la infraestructura educativa. A partir del análisis realizado, se presentan diversos retos que existen en las escuelas indígenas y que dificultan garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y jóvenes indígenas en condiciones de equidad y de calidad. Dichos asuntos son multifactoriales y requieren de atención a fin de lograr el desarrollo integral de los miembros de los pueblos originarios.

A manera de consideraciones, resulta necesario que dentro del sistema educativo se emprendan acciones y planteamientos que garanticen el derecho a la educación de niñas, niños y jóvenes indígenas en sus contextos. Como señala la Unicef (2016, p. 74) “no basta garantizar el acceso, sino establecer modelos que garanticen la calidad de la educación impartida tomando en cuenta las características de cada grupo de la población”.

La revisión de la historia de la educación de las comunidades indígenas y las propuestas curriculares ha mostrado la poca participación de sus integrantes en la elaboración de políticas y planteamientos que tienen impacto sobre ellos. Esto revela además la tensión que existe entre los planteamientos legales y la realidad, pues aunque el artículo segundo constitucional otorga libertad a los grupos indígenas para participar en la definición e implementación de políticas que les atañen, en la práctica “la educación se deben someter a un modelo único, con lo cual se deja de lado la posibilidad de una “autoeducación” (Gaspar, 2013, p. 2).

Por ello, es necesario que se dé a la educación indígena la importancia que merece y las comunidades sean consideradas en la toma de decisiones; en este sentido, se debe garantizar el derecho de las comunidades indígenas para participar en el diseño de las políticas educativas y su implementación. De este modo, se podrá garantizar que los indígenas sean vistos como verdaderos sujetos de derechos y no como “objetos” de atención, como se continúa haciendo en ocasiones (Vergara, 2015, p. 314). De este modo, se podrán incluir elementos vinculados a la cultura y las lenguas originarias, tanto en las aulas como en los materiales educativos, los libros de texto y los perfiles docentes necesarios para cada escuela, aunado a la formación inicial y continua de docentes y directivos, encaminando la labor hacia la generación de procesos más pertinentes y acordes con las necesidades y requerimientos específicos.

A 100 años de la promulgación de la Constitución Política y el artículo referente a la educación en México, la educación indígena continúa representando un escenario con retos a atender, ya no sólo a nivel local –exclusivo de las comunidades– sino que debe formar parte de la agenda

y las preocupaciones del Estado. Considerando el marco internacional de los derechos humanos, es posible vislumbrar el desafío hacia una escala global.

Prestar atención a la educación de las poblaciones indígenas es un paso importante en el reconocimiento y cumplimiento de los derechos de todas las personas, a la vez que resulta esencial en la construcción de una sociedad verdaderamente incluyente “apuntalada en un Estado fundado en el respeto a la distinción y a la pluralidad lingüística y cultural en nuestro país” (Bertely, 2002, s/p). Aspirar a una igualdad ciudadana que respete la diversidad cultural es un asunto que aún no se ha logrado consolidar, pero que no deja de ser un fin necesario en la actualidad. En este contexto, la educación tiene un potencial importante para reducir las desigualdades (Calero y Choi de Mendizábal, 2013), y esto ocurrirá en la medida en que se logren atender las carencias y dificultades que enfrentan las escuelas en sus diversos contextos.

REFERENCIAS

- Ávila, M., Bedolla, L., Borne, L., Ruíz, L., Salgado, D. y Thomé, L. (2014). La calidad educativa de la educación básica en Brasil y México: Las voces de los padres de familia. *Multidisciplina*, (19), 125-145.
- Bautista Rojas, E. (2017). ¿Educación inclusiva o inclusión educativa? Reflexiones acerca de la educación indígena en México. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 4 (1), 155-178.
- Becerril, C. (2017). Diagnóstico de equipamiento en escuelas indígenas de educación básica. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- Bertely, M. (2002). Panorama histórico de la educación para los indígenas en México. En Galván, L (Coord.), *Diccionario de historia de la educación en México (s/p)*. México: UNAM. Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm
- Blanco, Rosa. (2011). *Educación inclusiva: Un asunto de derechos y de justicia social*. Recuperado de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/novedades/diciembre09/EIDJS.pdf>
- Calero, J. y Choi de Mendizábal, A. (2013). *Equidad y educación*. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos.
- Castillo, A. (2016). Reconstrucción histórico-política de la educación indígena en México y los antecedentes no oficiales de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70), 691-717.
- Chehaibar, L. et al. (2012a). Problematización y propuestas por tipo y nivel educativo. En Narro, J., Martuscelli, J. y Barzana, E. (Coords.), *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional* (pp. 166-195). México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM.
- Chehaibar, L. et al. (2012b). Diagnóstico de la educación. En Narro, J., Martuscelli, J. y Barzana, E. (Coords.), *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional* (pp. 21-58). México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2014). *Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014 - 2018*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2017). 9 de agosto, Día Internacional de los Pueblos Indígenas. Recuperado de <https://www.gob.mx/cdi/prensa/9-de-agosto-dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval). (2017, 30 de agosto). *Comunicado de prensa no. 09. Coneval informa la evolución de la pobreza 2010-2016*. Recuperado de http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2016.aspx
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Recuperada de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf
- Dirección General de Educación Indígena (DGEI). (2016). *Distribuye Conaliteg libros de educación indígena para el ciclo escolar 2016-2017*. Recuperado de <http://dgei.basica.sep.gob.mx/es/prensa/distribuye-conaliteg-libros-de-educacion-indigena-para-el-ciclo-escolar-2016-2017.html>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2016). *Niñas y niños fuera de la escuela*. México: Unicef.
- Gaspar, U. (2013). Treinta años de educación indígena en México. Un análisis histórico de las legislaciones educativas 1940-1973. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (10), 1-20.
- Herrera, G. (2002). Los docentes indígenas. Breve historia. *Reencuentro*, (33), 31-39.
-

- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali). (2008). *Catálogo de las lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Recuperado de http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2015). *Panorama educativo de la población indígena 2015*. México: INEE y Unicef.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017a). *La atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017b). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017c). *Breve panorama educativo de la población indígena. Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. México: INEE.
- Jiménez-Naranjo, Y. y Mendoza-Zuany, R. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14 (1), 60-72.
- Juárez, D. (2017). Presentación. Educación básica rural en Iberoamérica. *Sinéctica*, (49), 1-2.
- Köster, A. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad*, 11 (1), 33-52.
- Ley General de Educación. (1993, última modificación: 22 de marzo de 2017). Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Magga, O. (2004). Prefacio. En King, L. y Schielmann, S. (Coords.), *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas* (pp. 5-11). Paris: Unesco.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza editorial.
- Morales, R. (2010). Transformación educativa y gestión en la diversidad. En Morales, R (Coord.), *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes* (pp. 27-97). México: Secretaría de Educación Pública.
- Vera-Noriega, J., Luque-Agraz, D. y Bautista-Hernández, G. (2016). Infraestructura y calidad educativa entre los pueblos indígenas originarios sonorense. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 47-64.