



inevap

INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE POLÍTICAS
PÚBLICAS DEL ESTADO DE DURANGO

Programa Anual de Evaluación 2021

Evaluación Específica

Escuelas Multigrado Bilingüe e Indígena

Secretaría de Educación del Estado de Durango





inevap

INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE POLÍTICAS
PÚBLICAS DEL ESTADO DE DURANGO

Programa Anual de Evaluación 2021

Evaluación Específica

Escuelas Multigrado Bilingüe e Indígena

Secretaría de Educación del Estado de Durango



Evaluación Específica de las Escuelas Multigrado Bilingüe e Indígena de la Secretaría de Educación del Estado de Durango

Instituto de Evaluación de Políticas Públicas del Estado de Durango
Blvd. de las Rosas #151
Fraccionamiento Jardines de Durango
C.P. 34200
Durango, Durango

Citación sugerida:
Instituto de Evaluación de Políticas Públicas del Estado de Durango. Evaluación Específica de las Escuelas Multigrado Bilingüe e Indígena de la Secretaría de Educación del Estado de Durango: Inevap, 2021.

DIRECTORIO

INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS DEL ESTADO DE DURANGO

Consejo General **Emiliano Hernández Camargo**
Consejero

Isaura Leticia Martos González
Consejera

Francisco Antonio Vázquez Sandoval
Consejero

Coordinaciones **Karla Gabriela Chávez Verdín**
Coordinadora de Administración y
Finanzas

Fátima Citlali Cisneros Güereca
Coordinadora de
Vinculación

Sergio Humberto Chávez Arreola
Coordinador de la Política de
Evaluación

Omar Ravelo Rivera
Coordinador de Seguimiento de la
Evaluación

Rafael Rodríguez Vázquez
Coordinador de Investigación y
Proyectos Especiales

**Equipo técnico de
la evaluación** Moisés Tamayo Díaz
Fátima del Rocío Betancourt Conde
Sergio Humberto Chávez Arreola

Resumen ejecutivo

El servicio de educación pública para la población indígena a cargo de la Secretaría de Educación del Estado de Durango (SEED) se divide en dos grupos dentro de dicha dependencia, las Escuelas Indígenas (EI) de la Dirección de Educación Indígena (DEI) y las Escuelas Interculturales Indígenas (EII) que pertenecen al Departamento de Educación Intercultural Indígena (DEII), estas últimas se conocen también como Escuelas Multigrado Bilingüe Indígena.

Actualmente, existen 360 escuelas de educación indígena en el estado a cargo de la SEED, la DEI es responsable del 60% y el DEII del 40% restante. En tales centros escolares se atienden a 13,589 estudiantes en el ciclo escolar 2020-2021, de los cuales 6,689 son mujeres (49.2%) y 6,900 son hombres (50.8%). El nivel educativo más poblado del servicio educativo indígena es la primaria (73.5%), seguido del preescolar (18,2%) y al final la educación inicial (8.3%). Para operar la educación indígena, la SEED dispone de 714 personas, principalmente docentes y directores de los planteles.

La organización escolar de las escuelas indígenas es eminentemente incompleta, el 68% son unitarias y solo el 8% del total tienen una organización completa. También, gran parte de tales escuelas tienen rezagos de infraestructura graves y condiciones de acceso a los servicios básicos precarias. Aunado a ello, el servicio educativo indígena se implementa en comunidades rurales, con poca conectividad y de difícil acceso.

En las escuelas de educación para la población indígena se sigue el mismo currículo y materiales educativos que en la educación regular, pero se dispone de documentación adicional para hacer adecuaciones curriculares que pretenden revalorar e integrar el conocimiento y diferencias culturales y lingüísticas de las etnias al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dado el alcance de esta evaluación, el análisis se concentra en el servicio educativo indígena del nivel inicial, preescolar, primaria en el estado a cargo de la DEI y el DEII, aunque se reconoce que hay estudiantes indígenas en el servicio educativo regular y comunitario.

En función de las atribuciones del Instituto de Evaluación de Políticas Públicas del Estado de Durango (Inevap), la solicitud expresa de la SEED y la valoración de la disposición y preparación de la intervención para ser evaluada, se eligió al servicio educativo indígena a cargo de la DEI y el DEII como objeto de evaluación en el Programa Anual de Evaluación de las Políticas y de los Programas Públicos del Estado de Durango 2021.

El objetivo primordial de esta evaluación es analizar los desafíos pedagógicos y organizacionales del servicio de educación para la población indígena y las estrategias de la autoridad educativa local para abordarlos. Así, esta evaluación da cuenta de las buenas prácticas y áreas de oportunidad de la educación indígena gestionada por el DEI y el DEII para asegurar que el servicio sea seguro, suficiente y de calidad, para lo cual propone vías de mejora con una visión formativa.

Principales hallazgos

Las características de infraestructura, acceso a los servicios básicos, equipamiento y conectividad de las escuelas indígenas son predominantemente precarias, lo cual tiene consecuencias sobre las opciones de enseñanza del personal educativo y oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

La educación indígena en Durango enfrenta retos en términos pedagógicos sobre todo vinculados con la pertinencia cultural y lingüística de los contenidos programáticos y la suficiencia y adecuación de los materiales educativos. No obstante, se reconoce el esfuerzo de los docentes para adaptar la enseñanza según su experiencia, formación y habilidades.

Por su parte, la construcción de los perfiles adecuados para la educación indígena tiene avances importantes gracias a la implementación de los procesos de ingreso y promoción del personal educativo regulados por la autoridad educativa nacional. Sin embargo, la formación continua del personal educativo indígena es un desafío constante, principalmente debido a la escasez de una oferta formativa especializada, articulada y alineada a sus necesidades.

En cuestiones administrativas, la educación indígena se caracteriza por tener estructuras de organización escolar incompletas, lo cual provoca problemas a los docentes para conciliar su tiempo entre actividades de enseñanza, gestión escolar y formación.

Igualmente, los mecanismos de participación social en las escuelas de educación indígena en Durango se encuentran en consolidación, por lo que el involucramiento de los padres y madres de familia es informativo y consultivo, pero todavía no es decisivo.

Propuesta de recomendaciones y observaciones

Como principales vías de mejora, la evaluación recomienda hacer cambios en los modelos de organización del servicio educativo indígena en la SEED para homogeneizar y optimizar los esfuerzos de administración, supervisión, asesoría y acompañamiento. También, la evaluación sugiere construir una estrategia de mejoramiento de la infraestructura de las escuelas indígenas que parta de un diagnóstico al respecto.

En términos pedagógicos, el ejercicio evaluativo invita a fortalecer la política lingüística de la educación indígena a través de la edición local de materiales educativos y la construcción de marcos de enseñanza de más lenguas indígenas, al mismo tiempo que se difunde, fomenta y capacita sobre las alternativas para adaptar la enseñanza a la población indígena. Del mismo modo, sobre la formación del personal educativo indígena, la evaluación insiste en la importancia de construir una agenda formativa que reconozca las particularidades y necesidades académicas, pedagógicas y metodológicas del servicio de educación indígena.

Para superar los retos de la gestión escolar en las escuelas indígenas, la evaluación recomienda configurar esquemas de administración diferenciados que se adapten a la estructura organizacional unitaria de la mayoría de los centros educativos.

Conclusiones y valoración final

En síntesis, la evaluación reconoce como retos de la educación indígena en Durango la infraestructura y equipamiento deficiente, una alineación insuficiente entre el diseño curricular y las características culturales y lingüísticas de la población y las condiciones reales de enseñanza, así como materiales educativos poco pertinentes e insuficientes; un perfil docente en consolidación y una oferta de formación continua escasa y desarticulada, además de una sobre carga administrativa del personal docente dada la organización predominantemente unitaria de las escuelas indígenas, al igual que mecanismos de participación comunitaria incipientes.

Contenido

Resumen ejecutivo.....	7
Siglas y acrónimos.....	11
Glosario	12
Introducción.....	13
Descripción de la intervención evaluada.....	15
Evaluación.....	16
I. Dimensión descriptiva-conceptual	16
II. Dimensión pedagógica-didáctica	31
III. Dimensión institucional-organizacional.....	54
Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.....	61
Propuesta de recomendaciones y observaciones.....	64
Conclusiones y valoración final.....	67
Referencias.....	69
Ficha de la evaluación.....	71
Anexos	73
1. Población hablante de lengua indígena.....	73

Siglas y acrónimos

Cemabe	Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial
CEPS	Consejos Escolares de Participación Social
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
Conaliteg	Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos
DEI	Dirección de Educación Indígena
DEII	Departamento de Educación Intercultural Indígena
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
EII	Escuelas Interculturales Indígenas
EI	Escuelas Indígenas
EMBI	Escuelas Multigrado Bilingüe e Indígena
GACP	Grado de Accesibilidad a Carretera Pavimentada
GRS	Grado de Rezago Social
Inevap	Instituto de Evaluación de Políticas Públicas del Estado de Durango
LGSCMM	Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros
MC	Marcos Curriculares para la Educación Indígena
NMOE	Normalidad Mínima de Operación Escolar
PC	Parámetros Curriculares para la Asignatura de Lengua Indígena
PIEE	Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
Planea	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
Prodep	Programa para el Desarrollo Profesional Docente
SCMM	Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros
SEED	Secretaría de Educación del Estado de Durango
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
UFCSP	Unidad de Formación Continua
Usicamm	Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros

Glosario

Evaluación	Análisis sistemático y objetivo de una intervención cuya finalidad es determinar su pertinencia, eficiencia, eficacia, impacto, sostenibilidad y coherencia, así como su valor y mérito.
Hallazgos	Evidencias obtenidas de una o más evaluaciones para realizar afirmaciones basadas en hechos.
Interculturalidad	Es una perspectiva que parte del reconocimiento de las diversas identidades culturales y múltiples formas de construcción del conocimiento que existen en el mundo. Transita hacia la convicción de que la convivencia pacífica y respetuosa en esta multiculturalidad, sólo puede lograrse mediante un ejercicio de negociación y evaluación crítica de lo que implican estas diferencias culturales y lingüísticas, bajo principios de equidad (CGEIB, 2017).
Intervención	Iniciativas de un gobierno o ente público para producir algún cambio o resolver un problema, tales como proyectos, programas, políticas, planes y estrategias.
Propuesta de recomendaciones y observaciones	Sugerencias emitidas por el equipo evaluador derivadas de los hallazgos identificados en una evaluación cuyo propósito es contribuir a la mejora.
Términos de Referencia	Documento donde se especifica el marco y las consideraciones técnicas y administrativas para realizar una evaluación.

Introducción

El servicio de educación pública para la población indígena a cargo de la Secretaría de Educación del Estado de Durango (SEED) se divide en dos grupos dentro de dicha dependencia, las Escuelas Indígenas (EI) de la Dirección de Educación Indígena (DEI) y las Escuelas Interculturales Indígenas (EII) que pertenecen al Departamento de Educación Intercultural Indígena (DEII), estas últimas se conocen también como Escuelas Multigrado Bilingüe Indígena (EMBI).

Actualmente, existen 360 escuelas de educación indígena en el estado a cargo de la SEED, la DEI es responsable del 60% y el DEII del 40% restante. En tales centros escolares se atienden a 13,589 estudiantes en el ciclo escolar 2020-2021, de los cuales 6,689 son mujeres (49.2%) y 6,900 son hombres (50.8%). El nivel más poblado del servicio educativo indígena es la primaria (73.5%), seguido del preescolar (18,2%) y al final la educación inicial (8.3%). Para operar la educación indígena, la SEED dispone de 714 personas, principalmente docentes y directores de los planteles.

La organización escolar de las escuelas indígenas es predominantemente incompleta, el 68% son unitarias y solo el 8% del total tienen una organización completa. También, gran parte de tales escuelas tienen rezagos de infraestructura graves y condiciones de acceso a los servicios básicos precarias. Aunado a ello, el servicio educativo indígena se implementa en comunidades rurales, con poca conectividad y de difícil acceso.

En las escuelas de educación para la población indígena se sigue el mismo currículo y materiales educativos que en la educación regular, pero se dispone de documentación adicional para hacer adecuaciones curriculares que pretenden revalorar e integrar el conocimiento y diferencias culturales y lingüísticas de las etnias al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dado el alcance de esta evaluación, el análisis se concentra en el servicio educativo indígena del nivel inicial, preescolar y primaria en el estado a cargo de la DEI y el DEII, aunque se reconoce que hay estudiantes indígenas en el servicio educativo regular y comunitario.

En función de las atribuciones del Instituto de Evaluación de Políticas Públicas del Estado de Durango (Inevap), la solicitud expresa de la SEED y la valoración de la disposición y preparación de la intervención para ser evaluada, se eligió al servicio educativo indígena a cargo de la DEI y el DEII como objeto de evaluación en el Programa Anual de Evaluación de las Políticas y de los Programas Públicos del Estado de Durango 2021².

El objetivo primordial de esta evaluación es analizar los desafíos pedagógicos y organizacionales del servicio de educación para la población indígena y las estrategias de la autoridad educativa local para abordarlos

² Publicado en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Durango No. 24 el 25 de marzo de 2021.

De acuerdo con los Términos de Referencia para la evaluación específica de las Escuelas Multigrado Bilingüe e Indígena del 2021 del Inevap³, la evaluación valora desde el paradigma transformativo y el de justicia social los retos de la enseñanza y administración de la educación indígena para garantizar la seguridad y calidad del servicio dadas sus condiciones de implementación.

Objetivos de la evaluación

Principal:

Analizar los desafíos del servicio educativo para la población indígena y sus estrategias para abordarlos.

Específicos:

- Examinar las características y contexto del servicio educativo que recibe la población indígena.
 - Identificar los retos pedagógicos de la educación indígena y analizar las estrategias para superarlos.
 - Examinar la pertinencia y adecuación de las estructuras organizativas para garantizar el servicio educativo de la población indígena.
-

El diseño y proceso de la evaluación involucró a los responsables del servicio educativo indígena en la DEI y el DEII, así como al personal docente, directivo y de supervisión, a fin de generar un proceso de reflexión y aprendizaje alrededor de las fortalezas y desafíos de la enseñanza y organización de la educación indígena. Esto se logró gracias a la realización de entrevistas y grupos de enfoque, y al intercambio de información documental.

Este informe de evaluación es el resultado del trabajo analítico del equipo evaluador del Inevap sustentado en un sólido marco metodológico y técnico que sucedió de agosto a diciembre de 2021. Así, el presente informe de evaluación da cuenta de las buenas prácticas y áreas de oportunidad de la educación indígena gestionada por el DEI y el DEII para asegurar que el servicio sea seguro, suficiente y de calidad, para lo cual propone vías de mejora con una visión formativa. También, esta evaluación es un ejercicio de rendición de cuentas sobre las condiciones en que se ofrece el servicio educativo para la población indígena.

³ Ver: Modelo de Términos de Referencia para la Evaluación Específica del Programa Escuelas Multigrado Bilingüe e Indígena.

Descripción de la intervención evaluada

El servicio de educación pública para la población indígena a cargo de la SEED se divide en dos grupos dentro de dicha dependencia, las EI de la DEI y las Escuelas Interculturales Indígenas EII que pertenecen al DEII, estas últimas se conocen también como Escuelas Multigrado Bilingüe Indígena.

Esta separación de la educación indígena se debe más a cuestiones administrativas, que de estrategia educativa. Según sus responsables, históricamente la DEI era la única unidad encargada de este tipo de servicio en el estado, hasta que en 2001 se decidió crear al DEII y trasladarle escuelas. En su momento, tal decisión se justificó por la intención de liberar trabajo a la DEI y separar a las escuelas donde se impartía educación a población mestiza y de varias etnias indígenas. En la práctica, la división entre EI y EII es solamente geográfica, pues, como se verá en el informe de evaluación, no se distinguen diferencias sustanciales en la configuración del modelo educativo entre ambas.

Actualmente, existen 360 escuelas de educación indígena en el estado a cargo de la SEED, la DEI es responsable del 60% y el DEII del 40% restante. En tales centros escolares se atienden a 13,589 estudiantes en el ciclo escolar 2020-2021, de los cuales 6,689 son mujeres (49.2%) y 6,900 son hombres (50.8%). El nivel más poblado del servicio educativo indígena es la primaria (73.5%), seguido del preescolar (18,2%) y al final la educación inicial (8.3%). Para operar la educación indígena, la SEED dispone de 714 personas, principalmente docentes y directores de los planteles.

La organización escolar de las escuelas indígenas es predominantemente incompleta, el 68% son unitarias y solo el 8% del total tienen una organización completa. También, gran parte de tales escuelas tienen rezagos de infraestructura graves y condiciones de acceso a los servicios básicos precarias. Aunado a ello, el servicio educativo indígena se implementa en comunidades rurales, con poca conectividad y de difícil acceso.

En las escuelas de educación para la población indígena se sigue el mismo currículo y materiales educativos que en la educación regular, pero se dispone de documentación adicional para hacer adecuaciones curriculares que pretenden revalorar e integrar el conocimiento y diferencias culturales y lingüísticas de las etnias al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evaluación

I. Dimensión descriptiva-conceptual

1. ¿Cuál es la situación y contexto del servicio educativo que recibe la población indígena?

El servicio de educación pública para la población indígena en el estado de Durango se divide en dos grupos dentro de la SEED, las EI de la DEI y las EII que pertenecen al DEII.

Tanto la DEI como el DEII tienen sus propios registros sobre las características de matrícula e infraestructura de las escuelas a su cargo; sin embargo, tal información tiene problemas de calidad relacionados con la estandarización, depuración y congruencia de los datos. Por esta razón, la exposición de la situación y contexto del servicio de educación indígena se apoya en la información de la Estadística 911 reportada por cada centro educativo.

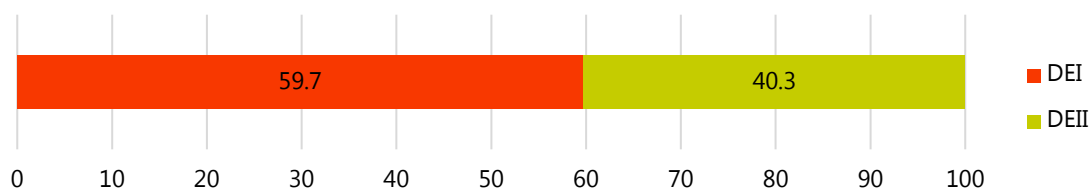
Los párrafos que siguen son una fotografía de las condiciones de matrícula, infraestructura y contexto del servicio educativo para la población indígena en el estado de Durango, con el fin de tener un panorama sobre las circunstancias en que se ofrece dicho servicio.

Hasta el ciclo escolar 2020-2021, se reconocen 360 escuelas de educación inicial, preescolar y primaria para la población indígena, 215 bajo la responsabilidad de la DEI (59.7%) y 145 del DEII (40.3%) (ver Gráfica 1)⁴.

Gráfica 1.

Escuelas de educación para la población indígena en Durango según unidad responsable, 2020

Porcentaje



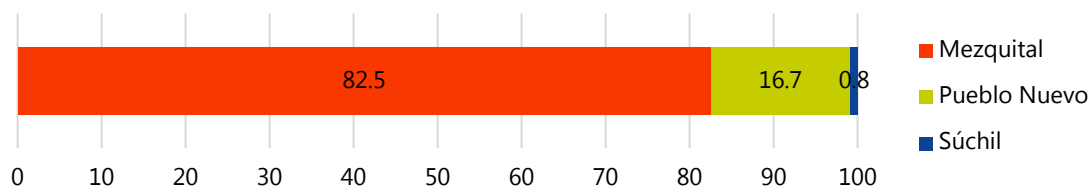
Fuente: Inevap a partir de registros administrativos de la SEED.

Las 360 escuelas de educación indígena se distribuyen en 3 municipios del estado: Mezquital (82.5%), Pueblo Nuevo (16.7%) y SÚchil (0.8%) (ver Gráfica 2 y Figura 1). Este hecho coincide con la presencia de población indígena en el estado⁵.

⁴ Para identificar a las escuelas de cada unidad administrativa, el equipo evaluador utilizó la Clave de Centro de Trabajo.

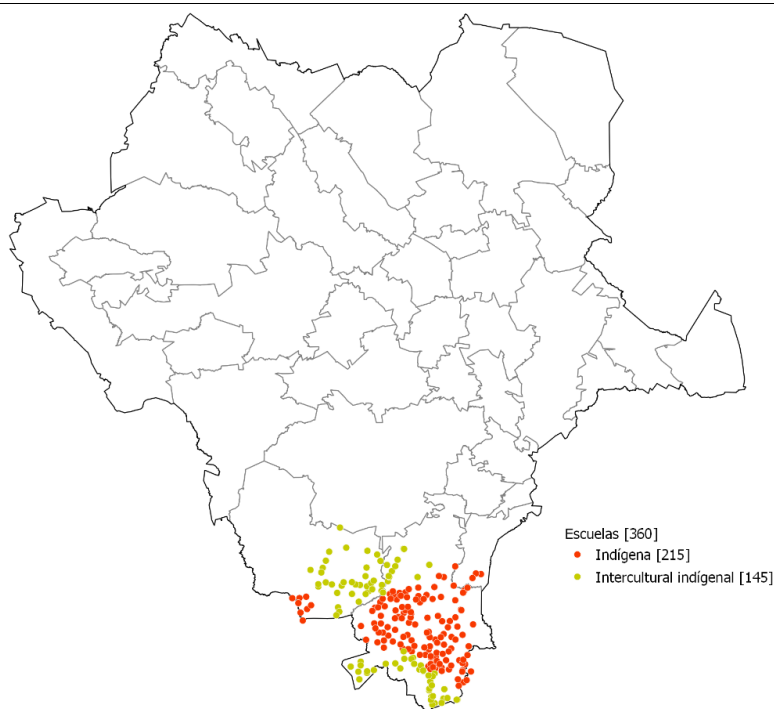
⁵ Según el Censo de Población y Vivienda 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía en el estado habitan 47,433 personas hablantes de lengua indígena, sobre todo en el Mezquital (36,064), Durango (4,995), Pueblo Nuevo (3,885) y SÚchil (849). Ver Anexo 1.

Gráfica 2.
Escuelas de educación para la población indígena en Durango según municipios, 2020
Porcentaje



Fuente: Inevap a partir de registros administrativos de la SEED.

Figura 1.
Ubicación de las escuelas de educación para la población indígena en Durango según unidad responsable, 2020
Escuelas

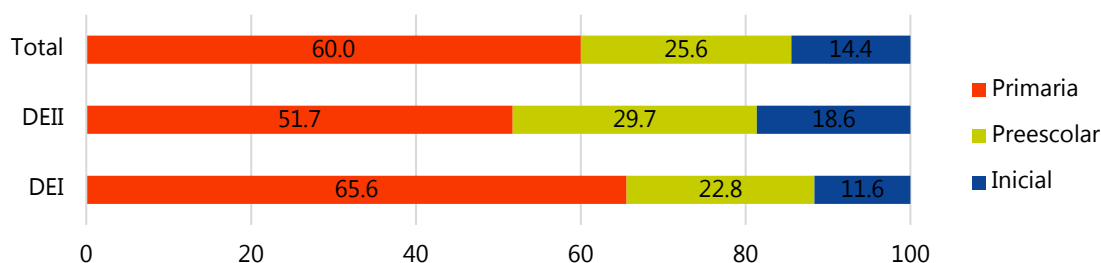


Fuente: Inevap a partir de registros administrativos de la SEED.

Del total de escuelas para la población indígena, 216 ofrecen el servicio educativo del nivel primaria (60%), 92 son preescolares (25.6%) y 52 de educación inicial (14.4%) (ver Gráfica 3). De acuerdo con la unidad administrativa responsable, 6 de cada 10 EI son primarias (65.5%), mientras que la mitad de las EII (51.7%) son de ese nivel (ver Gráfica 3).

Gráfica 3.
Escuelas de educación para la población indígena en Durango según unidad administrativa por nivel educativo, 2020

Escuelas

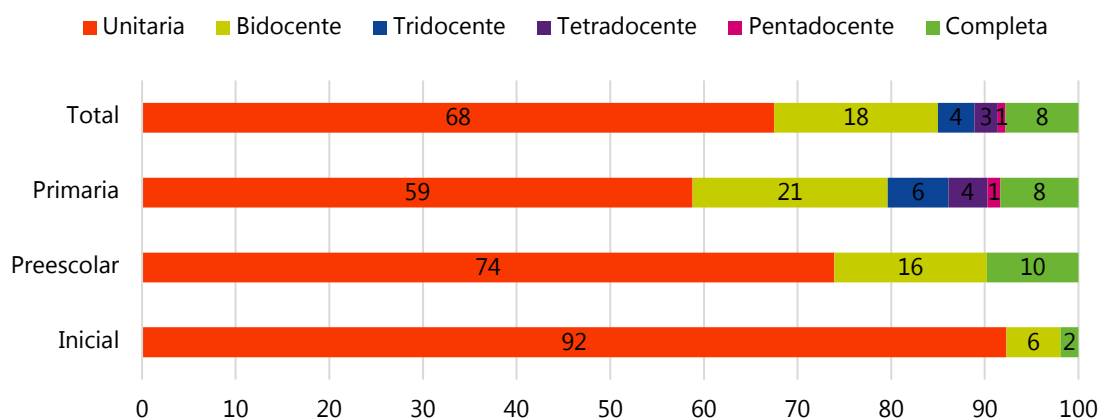


Fuente: Inevap a partir de registros administrativos de la SEED.

En cuanto a la organización de las escuelas, 7 de cada 10 son unitarias (68%), es decir, un solo docente se encarga de las tareas de enseñanza y administrativas del centro escolar. Sobre este asunto conviene destacar que en el nivel de educación primaria, 9 de cada 10 escuelas para la población indígena son multigrado y solo el 8% tiene organización completa, esto es, al menos un docente por grado y un director (ver Gráfica 4).

Gráfica 4.
Escuelas de educación para la población indígena en Durango según organización escolar por nivel educativo, 2020

Porcentaje



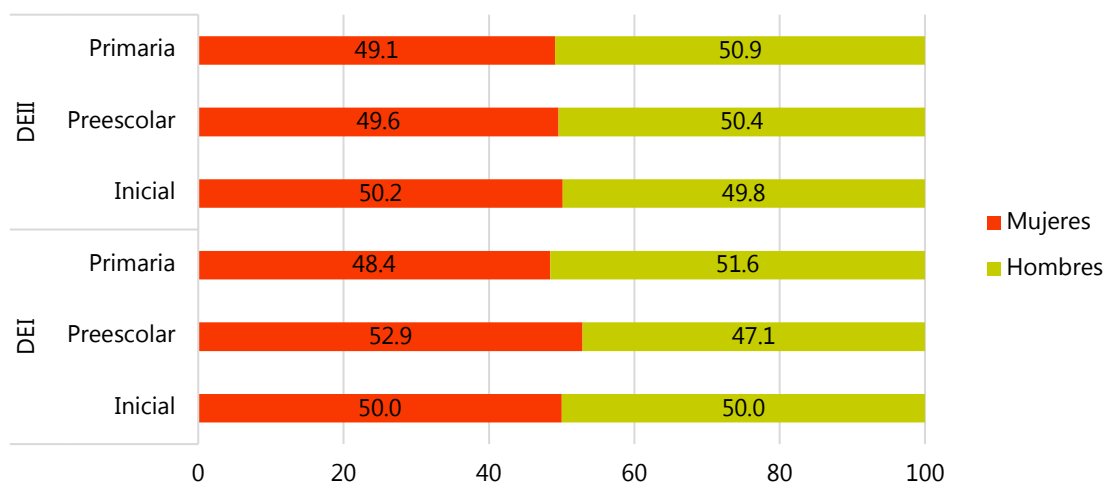
Fuente: Inevap a partir de registros administrativos de la SEED.

Matricula

En el ciclo escolar 2020-2021, las escuelas de educación indígena en Durango atienden a 13,589 estudiantes, de los cuales 6,689 son mujeres (49.2%) y 6,900 son hombres (50.8%). La distribución de los estudiantes según sexo en las escuelas de educación indígena es casi paritaria para todos los niveles educativos tanto en la DEI como en el DEII (ver Gráfica 5).

Gráfica 5.
Matrícula de las escuelas de educación para la población indígena en Durango según unidad responsable y nivel educativo por sexo, 2020

Personas

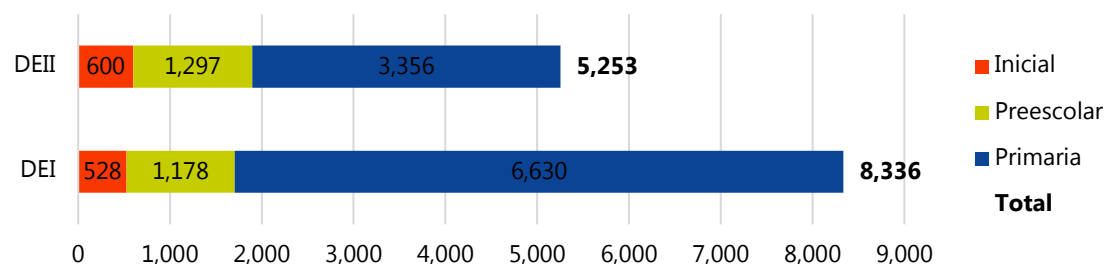


Fuente: Inevap a partir de registros administrativos de la SEED.

Para ambas unidades administrativas responsables, el nivel educativo más poblado es primaria (ver Gráfica 6), lo que concuerda con el número de escuelas de este nivel en el estado. Del total de la matrícula el 73.5% se encuentra en primaria, 18.2% en preescolar y 8.3% en educación inicial.

Gráfica 6.
Matrícula de las escuelas de educación para la población indígena en Durango según unidad responsable por nivel educativo, 2020

Personas



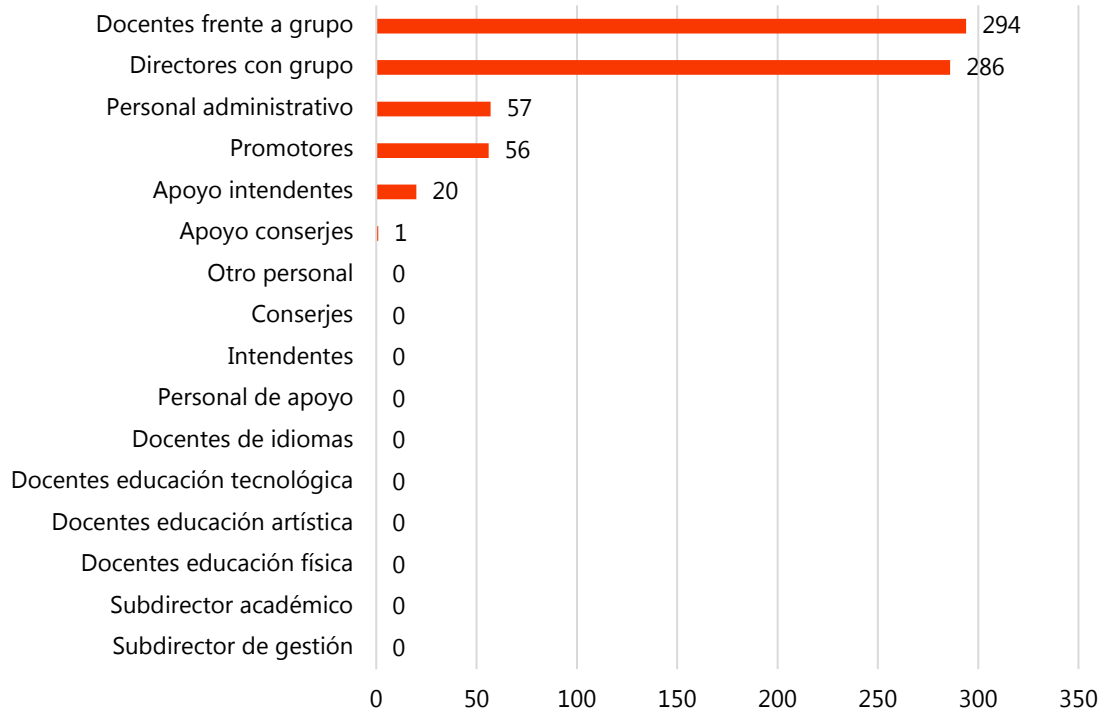
Fuente: Inevap a partir de registros administrativos de la SEED.

Docentes y personal educativo

Para el ciclo escolar 2020-2021, 714 personas trabajan en la educación para la población indígena, notoriamente docentes y directores frente a grupo (ver Gráfica 7). Cabe mencionar que en este tipo de escuelas no se registraron docentes especiales ni personal de subdirección.

Gráfica 7.
Personal de las escuelas de educación para la población indígena en Durango según función, 2020

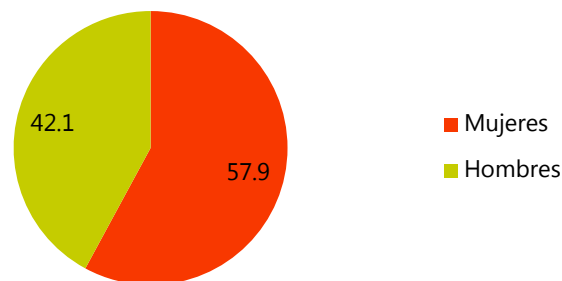
Personas



Fuente: Inevap a partir de registros administrativos de la SEED.

Gráfica 8.
Personal de las escuelas de educación para la población indígena en Durango según sexo, 2020

Personas



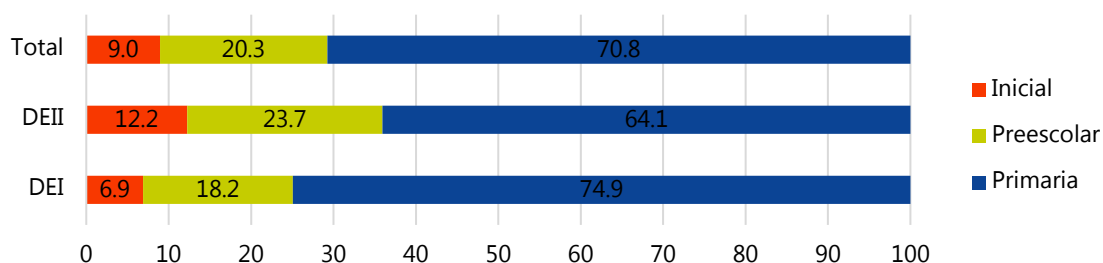
Fuente: Inevap a partir de registros administrativos de la SEED.

La distribución por sexo del personal de las escuelas de educación para la población indígena muestra una presencia ligeramente superior de mujeres que de hombres (ver Gráfica 8).

Sobre los docentes, que son la figura más numerosa del personal de educación indígena, 7 de cada 10 trabajan en el nivel primaria (ver Gráfica 9).

Gráfica 9.
Docentes de las escuelas de educación para la población indígena en Durango según
unidad responsable por nivel educativo, 2020

Personas



Nota: incluye docentes frente a grupo, directores con grupo y promotores.

Fuente: Inevap a partir de registros administrativos de la SEED.

Características físicas

A fin de exponer las características físicas de los espacios escolares para la población indígena, esta evaluación planeó utilizar la información auto reportada por las escuelas a través de los enlaces de supervisión de la DEI y administrativos del DEII, pero el nivel de calidad de tal información no fue suficiente para garantizar la verosimilitud de los datos.

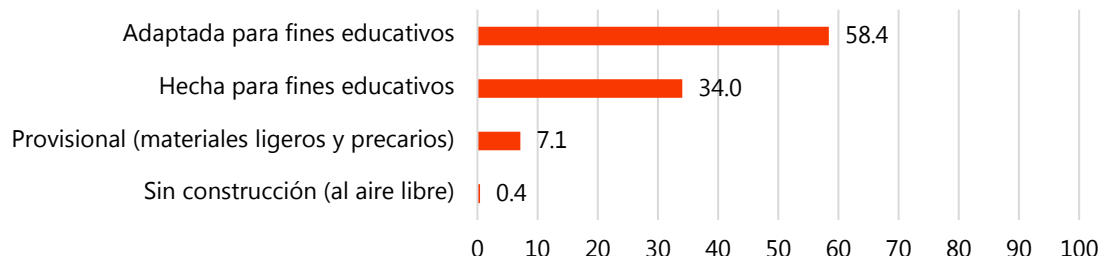
Por esta razón, el equipo evaluador decidió emplear datos del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (Cemabe) más reciente para conocer las condiciones de infraestructura de las escuelas. No obstante, conviene advertir que los datos de esta fuente se recolectaron en 2013 y publicaron en 2014, por lo que las características de las escuelas pudieron cambiar desde entonces. Además, es importante aclarar que solo se contó con datos para el 66.1% de las escuelas de educación para la población indígena registradas en el ciclo escolar 2020-2021.

De acuerdo con dicha fuente, poco más de la mitad de las escuelas de educación indígena (58.4%) están en construcciones adaptadas para fines educativos, 3 de cada 10 se instalan en inmuebles hechos para ello (34%) y el 7.1% en construcciones con materiales endebles y precarios (ver Gráfica 10).

Cerca de la mitad de las escuelas de educación para la población indígena (48%) solo dispone de un aula para el servicio (ver Gráfica 11), lo que significa que son multigrado. Esto es particularmente importante en el nivel primaria, donde únicamente 1 de cada 10 escuelas (10%) tiene al menos 6 aulas, es decir, un espacio físico para cada grupo escolar (ver Gráfica 11).

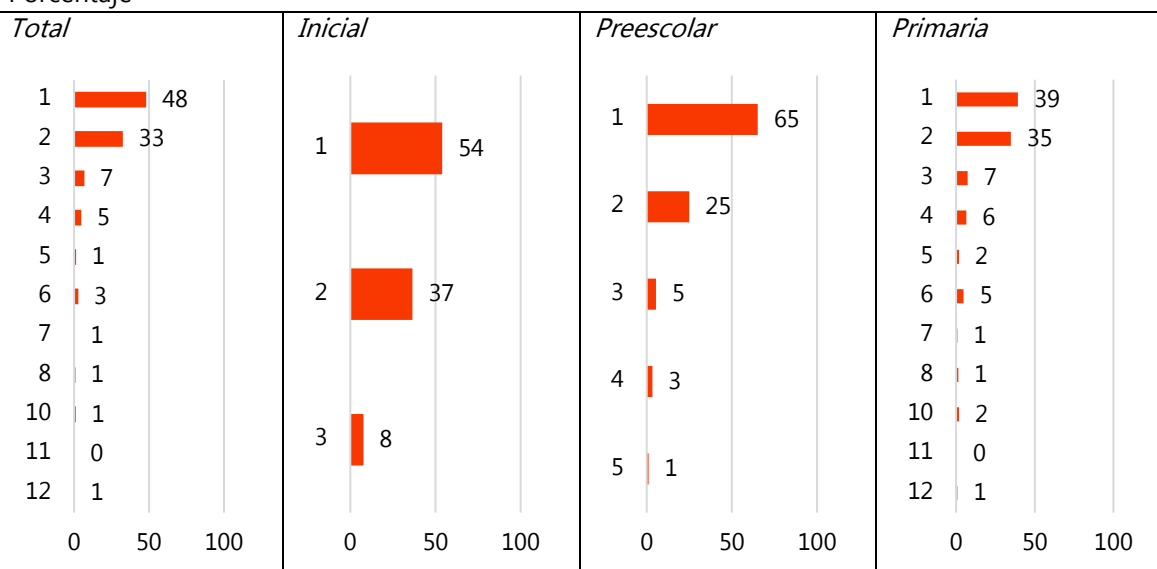
Muy pocas escuelas para la población indígena disponen de otros espacios escolares como aulas de medios (0.6%) o bibliotecas (5.8%). Esta situación influye en las opciones de enseñanza de los docentes y de aprendizaje de los alumnos.

Gráfica 10.
Escuelas de educación para la población indígena según tipo de construcción donde se instalan, 2014
Porcentaje



Fuente: Inevap con datos del Cemabe del 2014.

Gráfica 11.
Escuelas de educación para la población indígena según número de aulas existentes por nivel educativo, 2014
Porcentaje

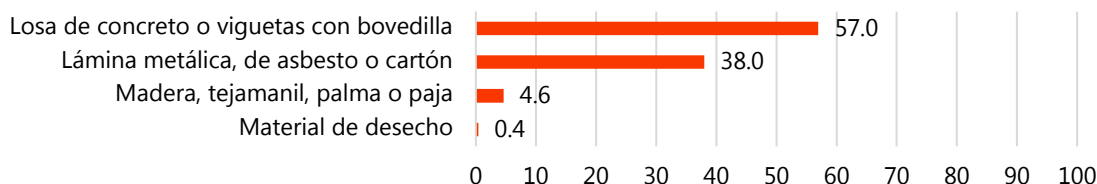


Nota: se omite una escuela que se registra al aire libre.
Fuente: Inevap con datos del Cemabe del 2014.

En cuanto al material de construcción de los inmuebles escolares, prevalecen los techos firmes (57%) (ver Gráfica 12), al igual que los muros sólidos (64.7%) (ver Gráfica 13); no obstante, al menos 1 de cada 10 escuelas de educación para la población indígena tiene piso de tierra (14.3%) (ver Gráfica 14).

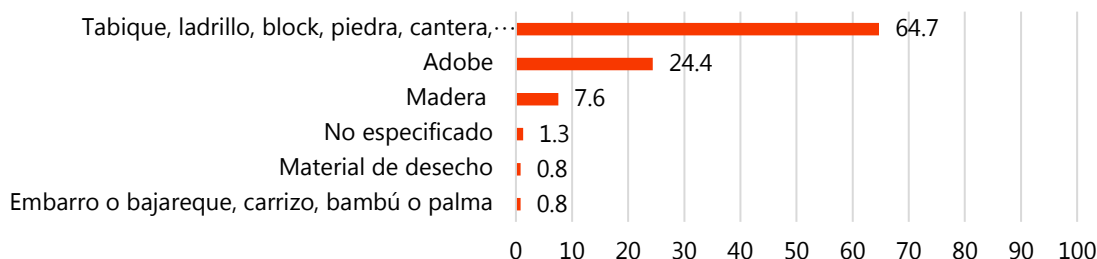
Al mismo tiempo, la calidad de los espacios también revela deficiencias, ya que el 72.6% de las escuelas de educación indígena reportaron tener algún espacio con fisuras o cuarteaduras graves en techos, muros o pisos, el 68.4% tienen goteras o filtraciones de agua y el 40.1% tienen algún vidrio roto.

Gráfica 12.
Escuelas de educación para la población indígena según el material de construcción de los techos del inmueble donde se instalan, 2014
Porcentaje



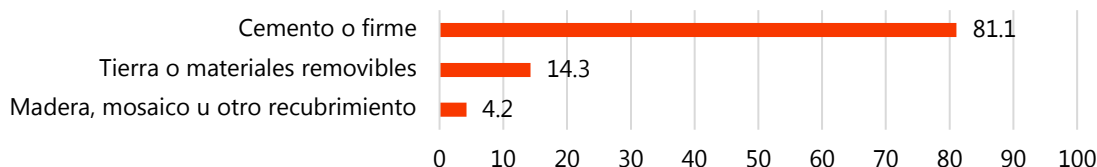
Nota: se omite una escuela que se registra al aire libre.
Fuente: Inevap con datos del Cemabe del 2014.

Gráfica 13.
Escuelas de educación para la población indígena según el material de construcción de los muros del inmueble donde se instalan, 2014
Porcentaje



Nota: se omite una escuela que se registra al aire libre.
Fuente: Inevap con datos del Cemabe del 2014.

Gráfica 14.
Escuelas de educación para la población indígena según el material de construcción del piso del inmueble donde se instalan, 2014
Porcentaje

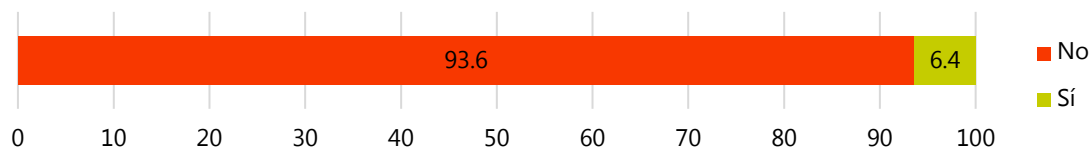


Nota: se omite una escuela que se registra al aire libre.
Fuente: Inevap con datos del Cemabe del 2014.

Desafortunadamente, el Cemabe no recoge información sobre el equipo del que disponen las escuelas y los datos reportados por ellas al respecto no fueron suficientemente sólidos para hacer una descripción robusta. Sin embargo, durante las interacciones del equipo evaluador con el personal de las escuelas y los responsables del servicio educativo para la población indígena, se manifestó que el equipamiento de las escuelas como mobiliario, equipos de cómputo y acceso a internet es nulo o insuficiente en el mejor de los casos. La

Estadística 911 permite conocer, al menos, la condición de conectividad a internet de las escuelas de educación para la población indígena, donde destaca que el 93.6% carecen de ella en el ciclo escolar 2020-2021 (ver Gráfica 15).

Gráfica 15.
Escuelas de educación para la población según la existencia de computadoras con acceso a internet, 2014
Porcentaje



Fuente: Inevap a partir de registros administrativos de la SEED.

El problema de la infraestructura en las escuelas indígenas se agrava porque hay muy pocas alternativas públicas para atender deficiencias de los espacios escolares del servicio educativo en general y del indígena en particular. En la actualidad se distinguen solamente el Programa La Escuela es Nuestra del nivel federal, y el esfuerzo de la entidad federativa mediante el Programa de Mantenimiento y Rehabilitación de Espacios Educativos⁶.

Acceso a los servicios básicos

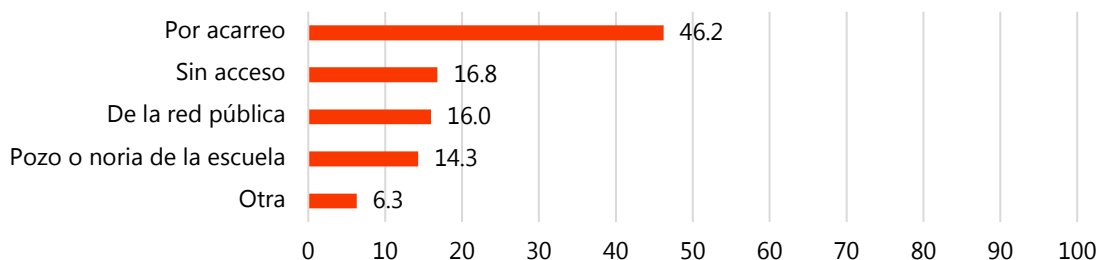
El acceso a los servicios es un aspecto particularmente precario en las escuelas para la población indígena. En primer lugar, solo el 16% de este tipo de escuelas acceden al agua por medio de una conexión a la red pública, otro 14.3% cuentan con un pozo o noria; en contraste, casi la mitad (46.2%) tiene que acarrearla (ver Gráfica 16).

1 de cada 2 escuelas para la población indígena carecen de energía eléctrica, mientras que el resto tiene electricidad del servicio público (27%), la produce a través de paneles o celdas solares (16%) o tiene una planta generadora (0.4%) (ver Gráfica 17). No obstante, es pertinente mencionar que el 68% de las escuelas con electricidad reportaron tener al menos un espacio escolar sin iluminación eléctrica.

Del mismo modo, casi el 90% de las escuelas para la población indígena no cuentan con acceso al drenaje (ver Gráfica 18), lo que también condiciona la existencia de sanitario en sus instalaciones (ver Gráfica 19).

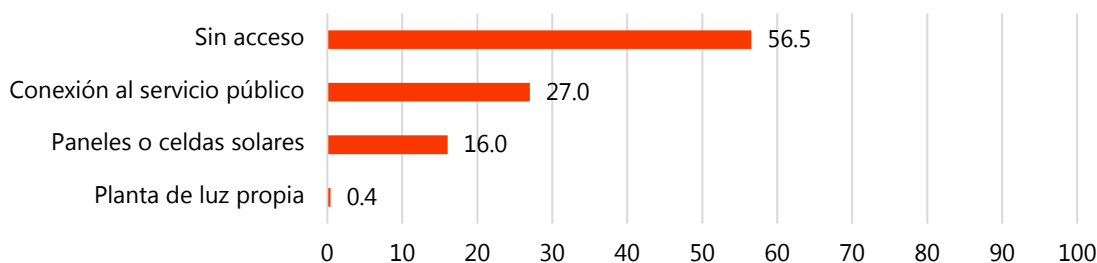
⁶ Para más información ver el [sitio en línea del programa La Escuela es Nuestra](#) para conocer sus objetivos y mecanismos de implementación y la [Evaluación Específica del Programa de Mantenimiento y Rehabilitación de Espacios Educativos](#) hecha por el Inevap en 2020 para conocer sobre las fortalezas, desafíos y áreas de oportunidad de esta intervención local.

Gráfica 16.
Escuelas de educación para la población indígena según fuente de agua, 2014
Porcentaje



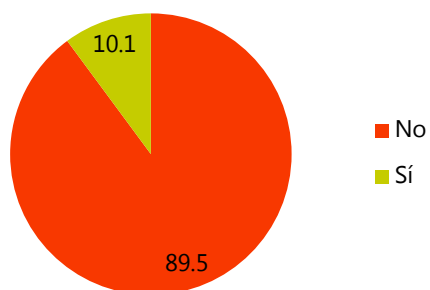
Nota: se omite una escuela que se registra al aire libre.
Fuente: Inevap con datos del Cemabe del 2014.

Gráfica 17.
Escuelas de educación para la población indígena según fuente de electricidad, 2014
Porcentaje



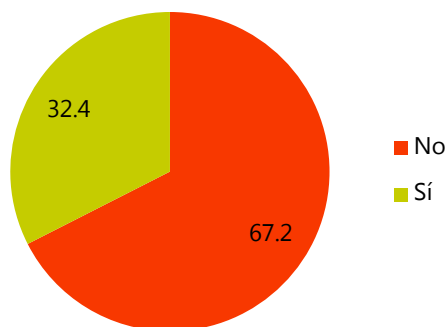
Nota: se omite una escuela que se registra al aire libre.
Fuente: Inevap con datos del Cemabe del 2014.

Gráfica 18.
Escuelas de educación para la población indígena según el acceso al drenaje, 2014
Porcentaje



Nota: se omite una escuela que se registra al aire libre.
Fuente: Inevap con datos del Cemabe.

Gráfica 19.
Escuelas de educación para la población indígena según la existencia de sanitario, 2014
Porcentaje



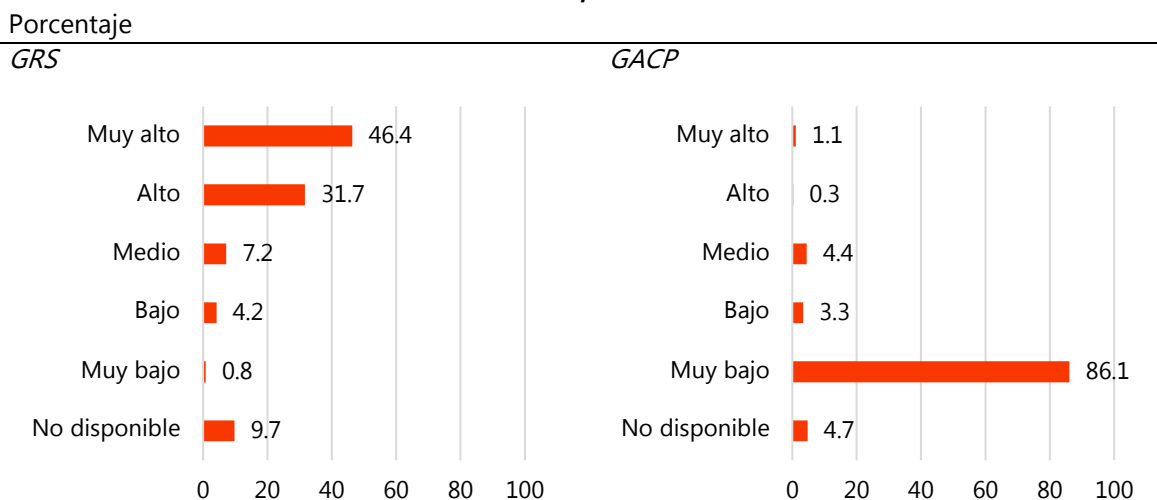
Nota: se omite una escuela que se registra al aire libre.
Fuente: Inevap con datos del Cemabe.

Contexto

La evaluación anticipa que las condiciones contextuales afectan la continuidad, calidad y seguridad del servicio educativo para la población indígena. En este sentido, todas las escuelas de educación para la población indígena en el estado de Durango se encuentran en localidades rurales, esto es, con menos de 2,500 habitantes. En función del Grado de Rezago Social (GRS)⁷, cerca del 80% de las escuelas para la población indígena se sitúan en localidades con muy alto o alto GRS (ver Gráfica 20), lo cual refleja las limitantes de su población en términos de acceso a la educación, salud, servicios básicos, calidad y espacios de las viviendas y bienes en los hogares.

Por otro lado, el Grado de Accesibilidad a Carretera Pavimentada (GACP)⁸ evidencia la condición de aislamiento de las escuelas para la población indígena, puesto que casi el 90% se ubican en localidades de difícil acceso, es decir, con un GACP bajo o muy bajo (ver Gráfica 20).

Gráfica 20.
Escuelas de educación para la población indígena según indicadores de contexto seleccionados de la localidad donde se ubican, 2020



Fuente: Inevap a partir de registros administrativos de la SEED y datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval).

⁷ El GRS se calcula y publica cada 5 años por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval). Este indicador mide las brechas según indicadores de educación, acceso a servicios de salud, servicios básicos, calidad y espacios en la vivienda, y disponibilidad de activos en el hogar.

⁸ El GACP es uno de los indicadores del contexto territorial de la medición multidimensional de la pobreza el cual considera la distancia, disponibilidad de medios de transporte y el tiempo de traslado de las localidades hacia centros de servicio (Coneval, 2018). Para más información sobre el GACP de las localidades duranguenses, ver el [informe del Inevap](#) al respecto.

2. ¿Cuáles son las características educativas de la población indígena?

Las escuelas del servicio educativo indígena, como parte del Sistema Educativo Nacional (SEN), son susceptibles de recibir las evaluaciones del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea)⁹.

Los datos de la última aplicación de la prueba Planea Escuelas en la primaria muestran los resultados de 202 escuelas de ese nivel que corresponden al servicio educativo para la población indígena en Durango, de las cuales 199 se identificaron como parte de la DEI (130 escuelas) o del DEII (69 escuelas). Los resultados de dicha prueba por tipo de servicio educativo indican que las escuelas primarias indígenas tienen la mayor proporción de alumnos con el nivel de dominio insuficiente y el menor porcentaje de estudiantes sobresalientes en ambas materias de evaluación (ver gráficas 21 y 22).

Sobre este hecho, es importante subrayar que los resultados obtenidos por los estudiantes no son directamente atribuibles al tipo de servicio educativo que reciben, pues no es el propósito del Planea y para hacerlo sería necesario realizar un estudio con métodos de inferencia causal que considere los efectos sobre los resultados de las características observables y no observables del contexto, población escolar y servicio educativo. Incluso, para el caso de la educación indígena, es posible argumentar que los resultados están influidos por ciertos elementos de diseño y condiciones de implementación de la prueba, como la contextualización de los aprendizajes evaluados a la realidad de la población indígena, ya que es una prueba estandarizada para todo el servicio de educación en el país;

⁹ El Planea fue desarrollado en el 2015 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) junto con la SEP, con el objetivo de conocer el desempeño en los aprendizajes de los estudiantes de educación básica y media superior en el país (INEE, 2018).

El Planea tiene 2 modalidades de evaluación con instrumentos y formas de aplicación distintas: Planea SEN y Planea Escuelas —de inicio, el Planea contempló una tercera modalidad de evaluación bajo la forma de una prueba diagnóstica única en el nivel de educación básica—. La modalidad Planea SEN es organizada por el INEE y ofrece información para todo el SEN según los niveles de educación obligatoria. La modalidad Planea Escuelas se realiza por la SEP y presenta resultados para todos centros educativos del país (INEE, 2018). Ambas modalidades se aplican anualmente al final del ciclo escolar, pero su población objetivo es distinta cada año.

La prueba del Planea Escuelas se aplica a los estudiantes de 6° de primaria, 3° de secundaria y el último grado de educación media superior y evalúa el desempeño de los alumnos en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas de acuerdo con 4 niveles de dominio, en los que se distribuyen los alumnos de cada centro educativo: Nivel I insuficiente, Nivel II 2 básico, Nivel III satisfactorio y Nivel IV sobresaliente.

Según el sitio en línea de la SEP que presenta la [prueba Planea en Educación Básica](#), el área de Lenguaje y Comunicación de este examen evalúa los elementos que permiten usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación, mientras que el área de Matemáticas evalúa conceptos relacionados con la forma, espacio y medida, manejo de la información y sentido numérico y pensamiento algebraico.

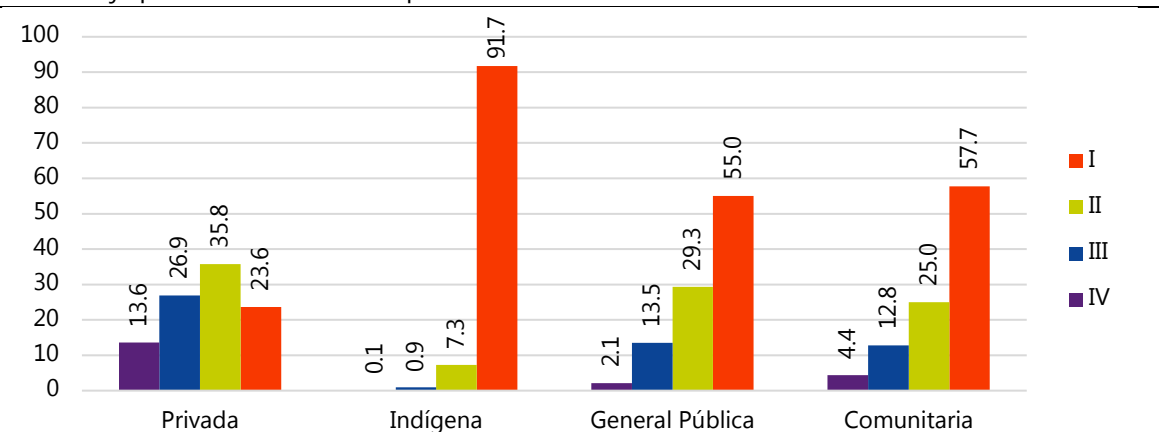
Para conocer más detalles sobre el diseño y ejecución del Planea revisar su [documento rector escrito por el INEE](#).

o que la prueba está escrita en español, lo que podría dificultar la comprensión de los reactivos por los estudiantes hablantes de alguna lengua indígena.

En todo caso, los resultados de la prueba Planea Escuelas permiten identificar el tamaño del desafío de la educación para la población indígena a fin de ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje.

Gráfica 21.
Resultados de la prueba Planea Escuelas en Lenguaje y Comunicación según nivel de logro por tipo de servicio en Durango, 2018

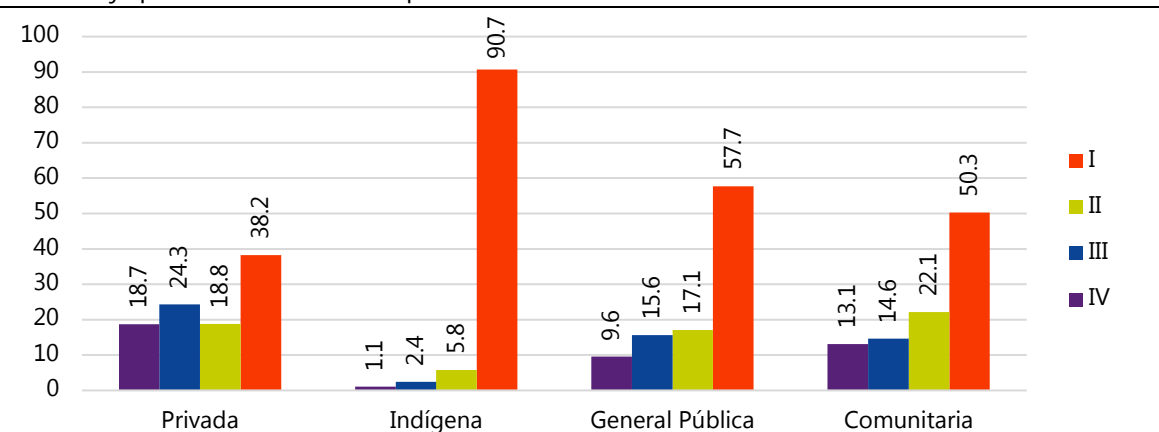
Porcentaje promedio de alumnos por escuela



Fuente: Inevap con datos de Planea Escuelas 2018.

Gráfica 22.
Resultados de la prueba Planea Escuelas en Matemáticas según nivel de logro por tipo de servicio en Durango, 2018

Porcentaje promedio de alumnos por escuela



Fuente: Inevap con datos de Planea Escuelas 2018.

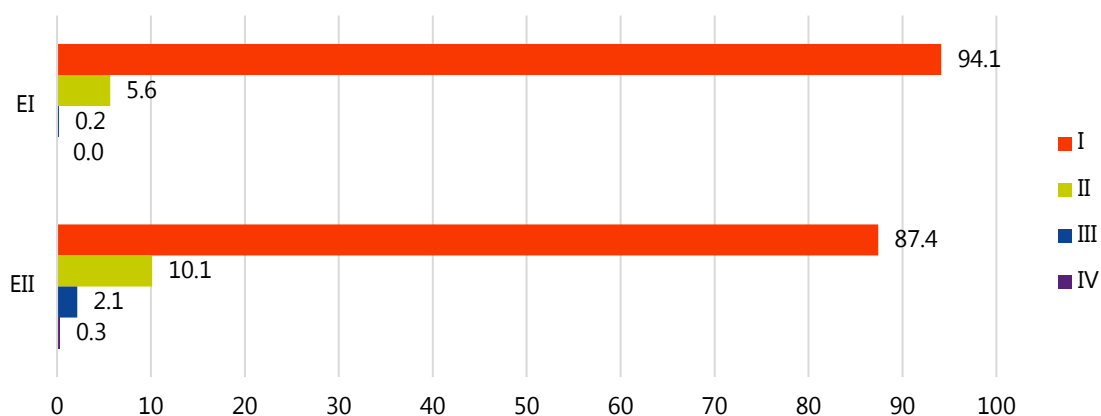
Si se separan las escuelas del servicio de educación indígena en el estado por unidad administrativa responsable, se observa que las EI y las EII tienen resultados similares. Por

ejemplo, 9 de cada 10 estudiantes en las EI y 8 de cada 10 en las EII tuvieron un nivel de dominio insuficiente en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas (ver gráficas 23 y 24).

Gráfica 23.

Resultados de la prueba Planea Escuelas en Lenguaje y Comunicación según nivel de logro por tipo de escuela para la población indígena en Durango, 2018

Porcentaje promedio de alumnos por escuela

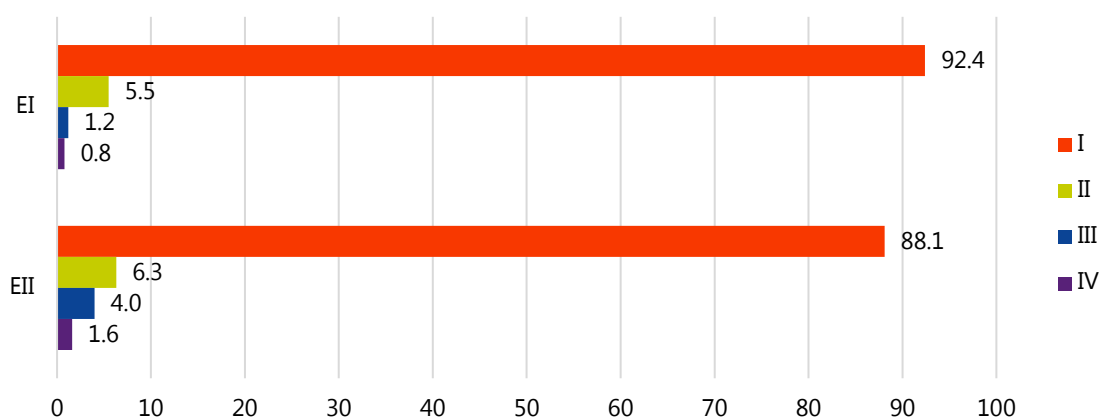


Fuente: Inevap con datos de Planea Escuelas 2018.

Gráfica 24.

Resultados de la prueba Planea Escuelas en Matemáticas según nivel de logro por tipo de escuela para la población indígena en Durango, 2018

Porcentaje promedio de alumnos por escuela



Fuente: Inevap con datos de Planea Escuelas 2018.

En un principio, la evaluación previó incluir en esta respuesta los resultados del servicio educativo para la población indígena según otros indicadores fuera del desempeño académico, como la asistencia escolar, eficiencia terminal y extraedad. Tal información se solicitó a la autoridad educativa local, pero el nivel de calidad de los datos suministrados no permitió avanzar con un análisis sólido al respecto. No obstante, otros trabajos han encontrado que, en el aspecto educativo, la población indígena tiende a tener resultados

más bajos de participación y eficiencia terminal, y más altos de extraedad, notoriamente el INEE (2015).

En particular, la tasa de inasistencia escolar para la población hablante de lengua indígena tiene una brecha importante en relación con la media de la población en el país, pues solo el 1% del total de niños entre 6 a 11 años no asiste a los centros educativos, mientras que esta proporción es 3.8% para los niños hablantes de lengua indígena (INEE, 2015). Referente a la eficiencia terminal, solo el 7.2% de la población hablante de lengua indígena ha terminado la educación media superior (INEE, 2015). Igualmente, los estudiantes del nivel primaria y secundaria en las localidades que tienen una mayor población indígena tienden a presentar trayectorias irregulares (INEE, 2015).

II. Dimensión pedagógica-didáctica

3. ¿Cuáles son los retos de la educación indígena para implementar el servicio educativo y con respecto del currículo de educación básica?

Todas las escuelas de educación inicial y básica en el país comparten los mismos objetivos y contenidos educativos en función del plan y programas de estudio vigentes documentados en los *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* de la SEP¹⁰.

En cuanto a la educación inicial¹¹, la que se ofrece para la niñez indígena tiene los mismos cinco principios rectores que el resto de la educación de este nivel impartida en otras modalidades o servicios (ver Figura 2) y se basa en tres fundamentos pedagógicos (SEP, 2017a): 1) el juego como experiencia básica, 2) la importancia del lenguaje y la comunicación y, 3) el desarrollo corporal y el movimiento.

Figura 2.

Principios rectores de la educación inicial

Aprender y ser felices	1. El niño como aprendiz competente
	2. El niño como sujeto de derechos
	3. Garantizar el juego y el aprendizaje
	4. Orientar y enriquecer las prácticas de crianza
	5. Ofrecer servicios educativos de calidad

Fuente: Adaptado por Inevap de SEP (2017a).

Por su parte, el plan de estudios de educación básica distribuye los contenidos programáticos en tres componentes (SEP, 2017d): 1) campos o asignaturas de formación académica, 2) áreas de desarrollo personal y social y 3) ámbitos de la autonomía curricular (ver Figura 3).

Figura 3.

Componentes y contenidos programáticos del plan de estudios de educación básica

Formación académica (campos o asignaturas)	Lenguaje y comunicación
	Pensamiento matemático
	Exploración y comprensión del mundo natural y social
Desarrollo personal y social (áreas)	Artes
	Educación socioemocional
	Educación física
Autonomía curricular (ámbitos)	Ampliar la formación académica
	Potenciar el desarrollo personal y social
	Nuevos contenidos relevantes
	Conocimientos regionales
	Proyectos de impacto social

Fuente: Adaptado por Inevap de SEP (2017d).

¹⁰ La reforma educativa del 2019 prevé la modificación del plan y programas de estudios de educación básica para implementarse a más tardar el ciclo escolar 2021-2022 (artículo décimo transitorio de la *Ley General de Educación*). No obstante, hasta el momento de la evaluación no se conocen avances al respecto.

¹¹ Gracias a la *reforma del artículo tercero constitucional en 2019* la educación inicial es obligatoria.

En este sentido, el preescolar considera de 3 a 4 campos formativos por año, cada grado de la primaria tiene de 4 a 8 asignaturas incluida la segunda lengua (español/lengua indígena) y la secundaria contabiliza hasta 7 materias por año. Todos los niveles de educación básica consideran 3 áreas de desarrollo personal y social, y al menos 1 ámbito de autonomía curricular en cada grado.

Los aprendizajes clave representan las metas del proceso de enseñanza en educación inicial y básica. La cantidad de ellos dan una idea de la magnitud del desafío de la instrucción por nivel y grado educativo. En educación inicial se distinguen 8 aprendizajes clave, en preescolar 134, en primaria 942 (ver figuras 4, 5 y 6) y en secundaria 740.

Como complemento del plan y programa de estudios de educación inicial y básica, el servicio de educación indígena cuenta con los *Marcos Curriculares para la Educación Indígena* (MC) producidos por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) con la intención de guiar la intervención docente para que responda a la realidad cultural y lingüística de las comunidades escolares indígenas (SEP, 2014c).

Figura 4.
Aprendizajes clave para niños de 0 a 3 años (educación inicial)

1. Establecer vínculos afectivos y apegos seguros
2. Construir una base de seguridad y confianza en sí mismo y en los otros, que favorezca el desarrollo de un psiquismo sano
3. Desarrollar autonomía y autorregulación crecientes
4. Desarrollar la curiosidad, la exploración, la imaginación y la creatividad
5. Acceder al lenguaje en un sentido pleno, comunicacional y creador
6. Descubrir en los libros y la lectura el gozo y la riqueza de la ficción
7. Descubrir el propio cuerpo desde la libertad de movimiento y la expresividad motriz.
8. Convivir con otros y compartir el aprendizaje, el juego, el arte y la cultura

Fuente: SEP (2017a).

Figura 5.
Aprendizajes esperados para la educación preescolar según asignatura y área, 2017

Espacio curricular	Grado escolar			Total
	1°	2°	3°	
Lenguaje y comunicación		32		32
Inglés			32	32
Pensamiento matemático		16		16
Exploración y comprensión del mundo natural y social		18		18
Artes		15		15
Educación socioemocional		15		15
Educación física		6		6
			Total	143

Fuente: SEP (2017d).

Figura 6.
Aprendizajes esperados para la educación primaria según asignatura y área, 2017

Espacio curricular	Grado escolar						Total
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	
Lengua materna (español/lengua indígena)	15	15	15	15	15	15	90
Lengua indígena							
Lengua extranjera (inglés)	36	31	32	31	36	31	197
Matemáticas	7	9	14	15	17	22	84
Conocimiento del medio	11	11					22
Ciencias naturales y tecnología			13	13	12	13	51
Historias, paisajes y convivencia en mi localidad			15				15
Historia				31	35	45	111
Geografía				17	17	18	52
Formación cívica y ética				16	16	16	48
Artes	15	16	14	15	13	13	86
Educación socioemocional	25	25	25	25	25	25	150
Educación física	6	6	6	6	6	6	36
Total	115	113	134	184	192	204	942

Fuente: SEP (2017d).

La motivación de los MC es proponer didácticas y metodologías de enseñanza que reconozcan los conocimientos de los pueblos originarios y se vinculen con la experiencia y contexto de los estudiantes (SEP, 2015). No obstante, conviene precisar algunos aspectos sobre los MC, como que su conceptualización se basa en el currículo de educación inicial y básica del 2011 y no en el plan y programas de estudio vigentes del 2017. Además, únicamente los niveles de educación inicial y preescolar cuentan con todos los fascículos previstos de sus MC, la primaria solo tiene publicado el primer fascículo de la colección donde se especifica la historia de la educación primaria indígena y su andamiaje normativo¹².

Al menos conceptualmente, uno de los aportes de los MC de educación inicial y preescolar es su caracterización del servicio, fundamentación pedagógica y pautas de desarrollo de los infantes, las cuales se describen en los fascículos III y IV de sus MC respectivamente. De igual modo, las orientaciones para la planeación y práctica educativa que se ofrecen en el fascículo V del MC de educación inicial soportan la labor docente en ese nivel educativo.

Por otro lado, con la publicación de los *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural de los Niños y Niñas Indígenas* en 1999, se dictó que la enseñanza de la población indígena debe ser en su lengua de origen, además de que esta constituye por sí misma una asignatura de estudio y el español se considera una segunda lengua (SEP, 2017b y 2017c). Este es un acierto que favorece el aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo que respeta su identidad lingüística y preserva la diversidad de lenguas.

¹² Ver la sección de [Marco Curricular de Educación Indígena en el Fondo editorial](#) virtual la DGEI.

Así, actualmente el campo de formación académica Lenguaje y Comunicación en la educación preescolar y primaria indígena incorpora las asignaturas de Lengua Materna (indígena) y Segunda Lengua (español).

Los *Parámetros Curriculares para la Asignatura de Lengua Indígena (PC)* y los documentos *Atención a la diversidad y Lenguaje y Comunicación* que forman parte de *los Aprendizajes Clave para la Educación Integral* orientan la configuración de los programas de estudio de cada lengua indígena, de los cuales derivan sus libros de texto y otros materiales didácticos y de apoyo. Los PC proponen cuatro ámbitos en los que se distribuyen los contenidos de los programas de estudio de las lenguas indígenas basado en las prácticas sociales del lenguaje para la vida en comunidad de los pueblos indígenas (ver Figura 7).

Figura 7.
Ámbitos de la enseñanza de la lengua indígena según los PC

1. La vida familiar y comunitaria
 2. La tradición oral, la literatura y los testimonios históricos
 3. La vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos
 4. El estudio y la difusión del conocimiento
-

Fuente: SEP (2013).

El diseño del currículo educativo es una tarea compleja, para ello es necesario decidir cuáles son los objetivos y fundamentos de la educación, así como elegir qué aprendizajes son importantes, cómo se distribuyen entre niveles y grados, cuál es su abordaje pedagógico y cómo serán evaluados (INEE, 2015). Usualmente, la toma de estas decisiones requiere hacer generalizaciones sobre el servicio educativo a fin de cubrir a la mayor parte de la población escolar, de modo que las particularidades de algunos grupos, como la población indígena, pueden no ser reconocidas totalmente en el diseño curricular.

Un avance para evitar tal situación es la producción de los MC; sin embargo, trasladar los conceptos, orientaciones y prácticas sugeridas en dichos documentos a la práctica cotidiana es un desafío para los docentes y el personal de educación indígena.

Mediante la interacción del equipo evaluador con el personal docente, directivo y de supervisión del servicio educativo indígena impartido por la DEI y el DEII en Durango, se encontró que las adecuaciones curriculares suceden al nivel de la enseñanza en las aulas. Los responsables del servicio y la autoridad educativa local dan la libertad necesaria para que los docentes elijan las estrategias pedagógicas y didácticas que consideren adecuadas para transmitir los aprendizajes a los alumnos, en función del conocimiento que tienen de ellos, su experiencia, vocación, y formación. Además, las adecuaciones curriculares se benefician de que los docentes suelen compartir los mismos orígenes étnicos y lugar de residencia con sus alumnos.

La mayoría del personal educativo entrevistado manifestó conocer los MC, aunque también admitió que su uso no es sistemático. Las adecuaciones curriculares se conciben caso por caso y muchas veces no derivan de la aplicación directa de los MC, esto se debe a la dificultad de implementar las propuestas de los MC a contextos, etnias y situaciones particulares, a

que no existen MC para el nivel primaria —que es el más numeroso en el estado (ver Gráfica 3)—, y a que hay inercias de trabajo que obstaculizan la modificación de las estrategias de enseñanza, sobre todo de los docentes más experimentados. Al mismo tiempo, las personas entrevistadas dijeron que hacen falta capacitaciones sobre la utilización de los MC u otras alternativas para adaptar la enseñanza a la población indígena. También, el personal de educación indígena de Durango lamenta que el esfuerzo de capacitación de la DGEI respecto este tema se haya detenido desde hace un par de años.

En todo caso, el equipo evaluador identificó que existen iniciativas valiosas, aunque aisladas, para difundir los MC y fomentar su uso, principalmente conducidas a nivel de sector y zona escolar.

Los tres momentos esenciales del trabajo en las aulas de educación indígena: planeación, intervención en clase y evaluación de los aprendizajes, se apoyan fuertemente en el dominio que tienen los docentes de los contenidos programáticos y del nivel cognitivo, estilo de aprendizaje y conocimientos previos de sus alumnos para definir las actividades y herramientas didácticas más pertinentes cultural y lingüísticamente, implementarlas y valorar la adquisición de los aprendizajes esperados mediante instrumentos de evaluación.

Es importante reconocer que entre docentes, las experiencias se comparten gracias a las reuniones de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), pero no se distinguen otros espacios para intercambiar prácticas y lecciones entre pares del personal educativo. Además, la asistencia a las sesiones de los CTE implica desplazamientos costosos en tiempo y dinero para los docentes del servicio educativo indígena.

La pertinencia de las adecuaciones curriculares que llevan a cabo los docentes descansa en que la mayoría de ellos tienen los mismos orígenes étnicos y residen en las mismas comunidades que los alumnos que atienden, por lo que es común que dominen su lengua y compartan su entorno. Pero esto no sucede así en todas las escuelas, sobre todo en las EII donde hay diversidad de etnias y lenguas indígenas. En este caso, la diferencia del lenguaje puede ser una barrera de comunicación que obstaculice el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual es más probable para los alumnos hablantes de lenguas indígenas con menos presencia en el estado, como el huichol, náhuatl, cora y tarahumara (ver Tabla 1). De hecho, los responsables del servicio educativo indígena estiman alrededor de 8 de cada 10 docentes frente a grupo tienen un dominio suficiente de al menos una lengua indígena.

Tabla 1.
Hablantes de lengua indígena de 3 a 12 años según lengua en Durango, 2020

Lengua indígena	Hablantes	CV
Tepehuano del sur	12,626	6.4
Huichol	936	32.1
Náhuatl	379	24.0
Cora	117	70.3
No especificado	98	81.8
Tepehuano del norte	56	39.1
Tarahumara	54	5.5
Mixe	50	0.0

Tabla 1.
Hablantes de lengua indígena de 3 a 12 años según lengua en Durango, 2020

Lengua indígena	Hablantes	CV
Tepehua	8	46.7
Mazahua	4	100.0
Ch'ol	1	100.0
Total	14,329	

CV: el Coeficiente de Variación indica el nivel de precisión de las estimaciones. Alto [0%-15%), Moderado [15%-30%), Bajo >30%.

Fuente: Estimación del Inevap con datos del cuestionario ampliado del Censo de Población y Vivienda 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Para el servicio de educación indígena que se imparte en el estado, la separación entre EI y EII es puramente administrativa, pues el modelo de enseñanza posee las mismas características aun cuando la interculturalidad tenga implicaciones sustanciales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje gracias a los principios conceptuales en los que se basa (ver Figura 8).

Más allá de la mezcla de culturas o etnias, la interculturalidad se basa en el establecimiento de relaciones de respeto y apertura ante las diferencias, sin prejuicios ni exclusiones. Si la educación aspira a ser intercultural debe ser conceptualizada, implementada y evaluada considerando las tres dimensiones del enfoque intercultural (SEP, 2017 abc): 1) epistemológica, 2) lingüística y, 3) ética (ver Figura 9). De hecho, es deseable que, en países como México, la interculturalidad forme parte del *ethos* de todo el servicio educativo, en especial de la educación para la población indígena.

Los preceptos de la educación intercultural tienen consecuencias sobre la práctica educativa cotidiana. Según la Unesco (2006):

«La educación intercultural no puede ser un simple «añadido» al programa de instrucción normal. Debe abarcar el entorno pedagógico como un todo, al igual que otras dimensiones de los procesos educativos, tales como la vida escolar y la adopción de decisiones, la formación y capacitación de los docentes, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza y las interacciones entre los educandos, así como los materiales pedagógicos.»

En el caso de las EI y EII, no se identifican contrastes pedagógicos notorios entre ambas, por lo que la interculturalidad en las EII se encuentra solo en su nombre y no en un modelo de enseñanza distinto.

Por otro lado, un avance de la educación indígena es el posicionamiento de la lengua indígena como objeto de estudio y medio de enseñanza a través de los PC y los programas de estudio de lengua indígena. Para el caso de la educación indígena en el estado de Durango, se cuenta con un programa de estudios de la lengua *O'dam/Au'dam* para la primaria editado en 2018¹³, así como los libros de texto de esta asignatura para el primer y

¹³ Ver [Programa de lengua O'dam/Au'dam](#) en la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg).

segundo grado de dicho nivel. Si bien, la lengua *O'dam/Au'dam* es la más hablada en el estado (ver Tabla 1), la ausencia de programas de estudios de otras lenguas indígenas implica que sus alumnos hablantes no cuenten con materiales para el aprendizaje de su lengua.

Figura 8.
Principios fundamentales de la educación intercultural

<p>Principio 1 La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando, impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.</p>	Diseños curriculares y materiales educativos
	Formas de transmisión de conocimientos
	Métodos de enseñanza y evaluación
	Formación y capacitación del profesorado
	Relación comunidad-escuela
<p>Principio 2 La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.</p>	Colaboración y resolución pacífica de conflictos
	Acceso a la educación con equidad y sin discriminación.
	Participación de grupos sociales con necesidades culturales y lingüísticas especiales en todos los niveles educativos.
	Incorporar al currículo la historia, lengua y cultura de los diversos grupos que componen la nación.
	Comunicar desde distintas perspectivas culturales.
<p>Principio 3 La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.</p>	Preparación de currículum y materiales educativos que contribuyan a combatir el racismo y la discriminación.
	Construir una conciencia plena de la diversidad cultural y lingüística como riqueza nacional.
	Reflexionar críticamente sobre los valores y perspectivas culturales tanto propias como ajenas.
	Contribuir a la construcción de conciencia sobre la interdependencia de comunidades, pueblos y naciones, y de la necesidad de modelos de vida sustentable.

Fuente: CGEIB (2017) y UNESCO (2006).

Figura 9.
Dimensiones del enfoque intercultural

Dimensión epistemológica	Ningún conocimiento es superior a los demás. Los saberes de distintas culturas pueden articularse y son complementarios.
Dimensión lingüística	La lengua es un elemento esencial de la identidad y sirve como vehículo para la transmisión y dominación cultural.
Dimensión ética	Los principios, fines y valores de las decisiones son distintos de una cultura a otra.

Fuente: CGEIB (2017).

El programa de estudios de la lengua *O'dam/Au'dam* es un logro de la política lingüística de la educación para la población indígena en el estado. Este documento organiza y distribuye los contenidos programáticos y aprendizajes esperados según los ámbitos sugeridos por los PC, ciclos y grados (ver Figura 10), y apoya la intervención docente con orientaciones didácticas y propuestas de evidencias de los aprendizajes adquiridos.

Figura 10.
Distribución de los contenidos del programa de estudio de lengua *O'dam/Au'dam*

Ámbitos	Ciclo I		Ciclo II		Ciclo III	
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
La familia y la vida comunitaria	Los <i>o'dam/au'dam</i> nos saludamos		Practiquemos valores en familia y comunidad		Escuchamos los consejos sabios de los abuelos	
La medicina tradicional y la alimentación	Las plantas nos curan de diferentes enfermedades		Remedios caseros y personas que nos curan		Comidas típicas y curativas de la cultura <i>o'dam/au'dam</i>	
La literatura y los testimonios históricos	Historias, cuentos y anécdotas que cuentan los abuelos <i>o'dam/au'dam</i>		Relatos de la comunidad <i>o'dam/au'dam</i>		Historia y presente del pueblo <i>o'dam/au'dam</i>	
El estudio y difusión del conocimiento comunitario	El lugar en el que vivimos lo <i>o'dam/au'dam</i>		Los <i>o'dam/au'dam</i> convivimos con nuestro entorno		Nuestro arte y artesanos <i>o'dam/au'dam</i>	
La vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos	Convivimos en las ceremonias y fiestas tradicionales		En nuestra comunidad elegimos autoridades		Las formas de gobierno de los <i>o'dam/au'dam</i>	

Fuente: DGEI (2018).

Sobre este tema, el personal educativo entrevistado coincidió en el valor de contar con un programa de estudio de la lengua indígena más hablada por la población escolar en el estado, pero también en el problema que representa la falta de un marco de enseñanza para otras lenguas indígenas habladas en el territorio.

Más aun, la ausencia de materiales, en especial los libros de texto para todos los grados de la primaria es una debilidad que dificulta el cumplimiento del programa de estudios de la lengua *O'dam/Au'dam*, pues los materiales solo cubren hasta el primer ciclo, es decir, el primero y segundo grado. Para el resto, los docentes siguen los contenidos y toman ideas didácticas del programa pero sin el apoyo documental de los libros de texto.

La enseñanza de la lengua indígena en las EII es todavía más compleja, ya que dentro del mismo salón pueden convivir varias lenguas además del español. En este caso, la instrucción de la lengua indígena tiende a ser en la lengua predominante del lugar, que generalmente es la lengua *O'dam/Au'dam*, o a la omisión de esta asignatura. Esta situación puede llevar al desuso de ciertas lenguas indígenas habladas por pocas personas en las comunidades.

En general, la falta de un marco de enseñanza y materiales educativos para todas las lenguas indígenas, en especial para aquellas con pocos hablantes, es un incentivo para la castellanización de la población indígena. En este sentido, un desafío pendiente del nivel local y nacional es asegurar el respeto y preservación de la diversidad lingüística al ofrecer las mismas condiciones de aprendizaje a los estudiantes indígenas en sus lenguas de origen como sucede con los alumnos hispanohablantes (INEE, 2017). Actualmente, una aspiración de la autoridad educativa local es construir el plan y programa de estudios de la lengua huichol y completar los libros de texto de la lengua *O'dam/Au'dam*, pero no hay claridad sobre la planeación y financiamiento para concretarlo.

Las estrategias de enseñanza de la lengua indígena también son elegidas por los docentes gracias a su experiencia y dominio del idioma —una de las condiciones para impartir clases en el servicio educativo indígena es dominar la lengua de origen—, aunque deben tomar en cuenta las orientaciones del programa de estudios para el caso de la lengua *O'dam/Au'dam* o de los PC para otras lenguas. Las actividades para instruir las lenguas indígenas son tan variadas como docentes existen, usualmente se procede con los métodos de enseñanza alfabético y silábico, aunque los mismos docentes reconozcan que no es la forma más natural para aprender las lenguas indígenas. Aquí, el personal educativo del servicio indígena subrayó la necesidad de implementar capacitaciones constantes sobre estrategias para enseñar las lenguas indígenas; e incluso, contar con clases para aprender una nueva lengua indígena o aumentar su dominio.

Lo mencionado hasta ahora se refiere únicamente a la lengua indígena como objeto de estudio, pero la política lingüística en las escuelas de educación indígena también considera a la lengua de origen como medio de enseñanza. La materialización de este precepto es complicada, puesto que los contenidos del plan y programas de estudio de educación básica y los materiales educativos están diseñados en español.

Es importante anotar que, principalmente en los primeros niveles de la educación básica, los estudiantes indígenas suelen ser monolingües, por lo que cuando los docentes no dominan su lengua de origen, es difícil comunicarse con ellos, lo que lleva a momentos de frustración, evita la transmisión del conocimiento y entorpece el desarrollo de las clases. Ante estos casos, una práctica común es el uso de tutores, donde los alumnos bilingües sirven como interlocutores entre los maestros y los estudiantes más pequeños. Entonces, la alfabetización en estos niveles educativos tiende a ser en español, la lengua predominante de las comunidades o la que mejor dominan los docentes.

El progreso de los estudiantes indígenas por la educación básica y la posibilidad de continuar sus estudios en educación media superior y superior está condicionada por su dominio del español, ya que los aprendizajes esperados y contenidos programáticos se prevén en ese idioma. Esto significa que los estudiantes indígenas deben hacer un mayor esfuerzo para adquirir sus conocimientos y provoca que la lengua indígena pase a un segundo plano. En realidad, el personal educativo entrevistado ha observado que los estudiantes indígenas acumulan rezagos en el aprendizaje del español y de su lengua originaria conforme avanzan entre grados y niveles educativos, lo que provoca que tengan debilidades críticas en sus habilidades de lectoescritura en ambas lenguas.

Al final, conviene anotar que, bajo ciertas condiciones, para las comunidades indígenas el español puede ser visto como una herramienta con mayor utilidad que sus lenguas originarias. Esto es, que aprender español puede tener rendimientos más grandes que aprender su lengua indígena. Esta percepción pudo ser confirmada por parte de los docentes y personal educativo en la evaluación, pero no se recogió de padres de familia y alumnos dado el alcance del ejercicio evaluativo.

De acuerdo con el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, la Normalidad Mínima de Operación Escolar (NMOE) se conforma por 8 rasgos (SEP, 2014b):

1. Pleno respeto del calendario escolar
2. Todos los grupos deben disponer de maestros todos los días del ciclo escolar
3. Puntualidad de los maestros para iniciar sus actividades
4. Puntualidad de los alumnos para asistir a clases
5. Disponibilidad de los materiales de estudio para cada estudiante y uso sistemático de estos
6. Uso del tiempo escolar fundamentalmente en actividades de aprendizaje
7. Todos los alumnos deben estar involucrados en el trabajo de clase
8. Todos los alumnos deben consolidar, conforme a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas, de acuerdo con su grado educativo

Sobre el primer rasgo de la NMOE, las escuelas del servicio educativo para la población indígena siguen el mismo calendario escolar determinado por la autoridad educativa¹⁴ donde se establece el inicio y fin de clases, las reuniones de los CTE, los días de suspensión de labores, así como los periodos de inscripciones, vacaciones y capacitación docente. No obstante, según los responsables de la educación indígena en el estado, los días efectivos de clase en las escuelas indígenas difieren de los oficiales frecuentemente, por lo que este rasgo de la NMOE no se cumple a cabalidad.

El incumplimiento del calendario escolar en las escuelas indígenas en Durango tiene varias razones, una de ellas es que los docentes, sobre todo aquellos de escuelas multigrado, deben ausentarse con frecuencia de sus labores para completar y reportar ciertas actividades administrativas, ya que las comunidades donde residen carecen de conectividad. Otro motivo es que la asistencia de los alumnos indígenas es inestable; por ejemplo, es común que los estudiantes se ausenten cierto periodo del año para acudir a las festividades de sus etnias, o que las familias indígenas migren hacia centros urbanos durante varios meses por razones económicas. Así mismo, las condiciones de infraestructura precarias de la mayoría de las escuelas indígenas condicionan el cumplimiento del calendario escolar, sobre todo ante circunstancias climáticas adversas.

Por su parte, el logro del segundo rasgo de la NMOE depende de la presencia de los docentes en las escuelas. Como se anotó para el rasgo anterior, muchas veces los docentes deben faltar para cumplir con sus responsabilidades administrativas. También, los responsables y el personal del servicio educativo indígena consideraron que hay vacantes de docentes en algunas escuelas, por lo que algunos grupos son atendidos bajo la modalidad multigrado, aunque la cantidad de estudiantes exija la atención exclusiva de un docente¹⁵.

En cuanto a los rasgos tres y cuatro de la NMOE, las escuelas indígenas buscan iniciar la jornada escolar a tiempo; sin embargo, cuando los alumnos y docentes no residen en la misma comunidad donde se localiza la escuela, la geografía y medios de transporte

¹⁴ Según artículo 87 de la Ley General de Educación (LGE), los centros escolares pueden hacer adecuaciones al calendario escolar previa autorización de la autoridad educativa local y conforme los lineamientos de la SEP relacionados, pero debe contener de 185 a 200 días efectivos de clase.

¹⁵ Según los responsables del servicio educativo indígena, el umbral ideal de atención por docente es alrededor de 25 alumnos.

dificultan su llegada puntual. Para garantizar el cumplimiento de los primeros cuatro rasgos de la NMOE, los responsables del servicio indígena se apoyan en la estructura formal de los niveles educativos para realizar las acciones de supervisión.

El logro del quinto rasgo de la NMOE se busca mediante la distribución a tiempo de los materiales educativos, en particular los libros de texto, lo cual es una responsabilidad de la autoridad educativa local luego que los recibe de la Conaliteg. En este caso, el personal educativo del servicio indígena entrevistado para la evaluación argumentó que la llegada de los libros de texto se retrasa con frecuencia y es común que no alcancen para toda la población escolar. Esto se debe en parte a las condiciones geográficas y de accesibilidad de las escuelas indígenas, pero también a imprecisiones en la estimación de los requerimientos de materiales y limitantes en la capacidad de distribución de la autoridad educativa local. Este hallazgo evidencia un trato diferenciado entre el servicio indígena y regular, ya que este último no registra tantas demoras según la percepción de los responsables de la educación indígena.

El logro de los rasgos 6 a 8 de la NMOE, así como el uso sistemático de los materiales educativos, dependen de las prácticas docentes en los salones de las escuelas indígenas, las cuales se relacionan con los estilos de enseñanza de los docentes y de aprendizaje de los alumnos, la condición multigrado de las escuelas, la composición etaria y étnica de los grupos y las opciones de intervención dada la disponibilidad de servicios, equipamiento y espacios educativos. Entonces, la heterogeneidad de las prácticas y características de las escuelas indígenas determinan el grado de cumplimiento de estos rasgos de la NMOE.

Cuadro 1.

Estrategias para la operación del servicio educativo para la población indígena durante la pandemia de COVID-19

Como parte de las medidas de distanciamiento social y confinamiento para limitar la propagación del virus SARS-CoV-2, a mediados de marzo de 2020 la autoridad educativa nacional declaró la suspensión de las clases presenciales en todo el país¹. A partir de esa fecha, se estima que más de 34 millones de alumnos y 2 millones de maestros dejaron de ir a sus escuelas en todos los niveles educativos. Luego de más de 15 meses de suspensión, el regreso a clases presenciales de la educación básica comenzó a mediados de agosto de 2021².

Durante la pandemia, la educación se orientó hacia la enseñanza a distancia a través de medios tecnológicos. La principal iniciativa al respecto fue la estrategia «Aprende en Casa», la cual transmitió a través de la televisión educativa los contenidos programáticos de cada asignatura, grado y nivel educativo según los libros de texto, y ofreció recursos didácticos en su sitio en línea, como ejercicios, videos, lecturas y juegos. Esta estrategia contempló la participación de los padres de familia para apoyar el aprendizaje de sus hijos y el seguimiento de los maestros.

En el caso del servicio educativo para la población indígena en Durango, la enseñanza a distancia propuesta por las autoridades educativas enfrentó serias problemáticas para implementarse, principalmente debido a las condiciones de conectividad limitadas de las comunidades y la situación económica precaria de las familias indígenas. Además, puesto que toda la estrategia de educación a distancia se diseñó e impartió en español, la diferencia lingüística fue otro obstáculo para su ejecución.

Las iniciativas para la continuidad de la enseñanza en el medio indígena durante la pandemia surgieron del personal educativo en el terreno, es decir, que no fueron motivadas por la autoridad educativa ni los responsables del servicio indígena. En particular, se distinguen tres alternativas que fueron implementadas por el personal docente a fin de ofrecer oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes en el tiempo que los centros educativos permanecieron cerrados.

Tales alternativas se implementaron de forma heterogénea entre escuelas, regiones e incluso oficinas responsables del servicio educativo indígena, pero todas enfrentaron problemas que impidieron su continuidad. En general, se reconoce que el personal docente tuvo libertad para adaptar la enseñanza y cambiar de estrategia cuando lo creyera conveniente, mientras que la autoridad educativa local se limitó a vigilar el cumplimiento de los mecanismos de planeación, control escolar y evaluación.

La primera opción de enseñanza en el servicio educativo indígena en Durango fue la atención a domicilio, en ella, los docentes desarrollaron cuadernillos de actividades y acudieron casa por casa para entregarlos, dar instrucciones, resolver dudas y supervisar el avance de sus alumnos. Esta estrategia no tuvo el éxito esperado, en primer lugar porque era común que los estudiantes no tuvieran espacios ni materiales adecuados en sus viviendas para hacer los trabajos escolares, tampoco disponían del apoyo constante de sus padres. En segundo lugar, porque los traslados de los docentes eran costosos en tiempo y dinero, además de que se exponían a un contagio o a situaciones de inseguridad en ciertas comunidades.

Otra estrategia de atención fue la impartición de clases presenciales a pequeños grupos de alumnos, las cuales se realizaron fuera de la escuela en espacios públicos o prestados por las autoridades municipales. Esta alternativa se basó en el modelo de enseñanza presencial, con la diferencia que solo se atendían a pocos alumnos simultáneamente. El fracaso de la atención por subgrupos se explica por la inasistencia de los estudiantes, quienes con frecuencia tenían que desplazarse largas distancias para acudir a una clase corta; otro motivo es que las condiciones de infraestructura de los espacios no eran las ideales para las actividades escolares.

Una tercera opción de enseñanza fue la realización y distribución de guías que incluían actividades, ejercicios y recursos didácticos. Tales guías se repartieron a los padres de familia y alumnos con las instrucciones necesarias para completarlas, la idea era que los docentes recogieran las guías cada 15 días para revisar los avances de los estudiantes y darles retroalimentación. En este caso, la falta de seguimiento constante y de apoyo de las familias hizo que pocos alumnos completaran sus actividades de aprendizaje. También, como las guías se redactaron en español, la lengua fue una barrera para algunos estudiantes.

En síntesis, la continuidad de la enseñanza y aprendizaje en el servicio educativo indígena enfrentó desafíos más grandes en comparación con la educación regular, sobre todo aquella impartida en áreas urbanas. Específicamente, la alternativa de enseñanza a distancia propuesta por la autoridad educativa nacional no pudo desarrollarse adecuadamente debido a las condiciones de conectividad de las comunidades indígenas, lo cual obligó al personal educativo local a implementar otras estrategias basadas en el aprendizaje autónomo de los estudiantes; sin embargo, la disponibilidad de recursos, dinámica de las familias y características del entorno impidió la consecución esperada de tales alternativas de enseñanza.

En función de esta experiencia, el alto de la educación presencial puede significar una gran pérdida de aprendizaje para los alumnos indígenas, que aumente las brechas de condiciones y resultados educativos entre ellos y los estudiantes de escuelas regulares.

¹ ACUERDO por el que se establecen las medidas preventivas que se deberán implementar para la mitigación y control de los riesgos para la salud que implica la enfermedad por el virus SARS-CoV2 (COVID-19).

² ACUERDO número 23/08/21 por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, [...].

4. ¿Cuál es la disponibilidad y pertinencia de materiales educativos y didácticos en las escuelas que atienden a la población indígena?

El marco curricular junto con los materiales educativos son elementos esenciales del servicio de educación, el primero define los objetivos de la enseñanza y los segundos apoyan la labor cotidiana para alcanzarlos (INEE, 2015).

La educación indígena comparte materiales educativos con la educación regular, como los libros de texto de cada asignatura y área formativa, para el maestro, de lectura y los de la colección *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*¹⁶, así como los recursos audiovisuales relacionados con ellos (videos, infografías, etc.). No obstante, la educación para la población indígena dispone de materiales educativos adicionales, como los libros de texto de lengua indígena y otros editados por la DGEI.

Entre los materiales educativos que la DGEI ofrece a las escuelas indígenas destacan las guías-cuadernos de exploración del medio natural y sociocultural para cada grado del nivel primaria¹⁷, un conjunto de juegos didácticos, las guías-cuadernos de la serie *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena*¹⁸ y la colección *Semillas de Palabras*¹⁹ que la conforman obras literarias cortas en distintas lenguas indígenas a modo de biblioteca escolar²⁰. Sobre este último recurso, para las lenguas indígenas predominantes en el estado de Durango se proponen ocho documentos (ver Figura 11). A la par, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)²¹ de la SEP también ofrece materiales educativos literarios, de apoyo y de investigación para los docentes y responsables de la educación indígena²².

Los materiales educativos son instrumentos fundamentales para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, su diseño se vincula con los objetivos y aprendizajes esperados del currículo según el nivel y grado escolar. El uso de los materiales educativos, en especial los libros de texto, se orienta en los programas de estudio de cada espacio curricular, y para la educación indígena, también en los MC.

¹⁶ La Conaliteg tiene disponibles en línea los libros para los estudiantes de educación básica. Así mismo, en el sitio Aprendizajes Clave para la Educación Integral se encuentran los materiales de esta colección.

¹⁷ Ver la guía-cuaderno de exploración del medio natural y sociocultural de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º grado de la primaria.

¹⁸ Esta serie es un complemento de los MC dirigida a los docentes de educación indígena para orientar su intervención hacia personas con discapacidad auditiva, intelectual, motriz y visual. Ver la Guía- Cuaderno I: Conceptos la Educación para Todos.

¹⁹ Ver la sección de Biblioteca Escolar en el fondo editorial del sitio de la DGEI.

²⁰ Para las lenguas indígenas predominantes en el estado de Durango se proponen 9 documentos

²¹ La CGEIB es una oficina especializada de la SEP que responde directamente al titular de dicha dependencia con el objetivo de coordinar el esfuerzo nacional para respetar la diversidad cultural y lingüística del país en la política educativa. Más información sobre la CGEIB disponible en su documento de identidad institucional.

²² Ver la sección de Educación Intercultural en el Fondo Editorial del sitio de la DGEI.

Figura 11.
Libros de la colección *Semillas de Palabras* de la DGEI dirigido a la población hablante de lenguas indígenas en el estado de Durango

O'dam/Au'dam	<ul style="list-style-type: none"> • Gi alagun na yaxii apbua – El lago encantado • Gi judai na ma' au tum – La piedra calavera
Huichol	<ul style="list-style-type: none"> • Kieri kiyeyari – El árbol del viento • Wakana tewiyari – El hombre gallo • Xiete mewierene – La abeja voladora • 'Ukí nunutsi – Niño chiquito
Mexicanera	<ul style="list-style-type: none"> • In popot wan Lorenza – La escoba y Lorenza • Atenko wan teti – El río y la piedra

Fuente: Inevap con información del catálogo de la colección *Semillas de Palabras* de la DGEI.

Una de las condiciones para el éxito de la enseñanza en las escuelas indígenas es que sus alumnos y docentes dispongan de materiales educativos suficientes y a tiempo, pero también cultural y lingüísticamente pertinentes (INEE, 2015; INEE 2017).

En cuanto a la disponibilidad de materiales educativos en las EI y EII de Durango, particularmente los libros de texto, se anota un problema de retraso en la distribución, el cual no es único para esta entidad federativa, pues se ha documentado a nivel nacional (INEE, 2015; INEE 2017). El proceso para hacer llegar los libros de texto a los alumnos es una responsabilidad compartida entre la Conaliteg y la autoridad educativa local, la primera se encarga de imprimir los materiales y enviarlos a las segundas, quien debe distribuirlos hasta las escuelas.

Sobre todo para las escuelas indígenas, que suelen ubicarse en zonas remotas y poco accesibles del territorio, la logística de distribución local de los libros de texto se apoya en el personal educativo como los supervisores, directivos y docentes. Incluso, existen casos en que los padres de familia recogen los libros de texto en los almacenes de la autoridad educativa local y los llevan hasta las escuelas de sus comunidades. Esta situación es consecuencia de problemas de financiamiento y de diseño de la estrategia de distribución y pone en riesgo la gratuidad de los libros de texto, ya que las familias deben solventar los gastos de traslado.

Según el personal educativo entrevistado para esta evaluación, es común que los libros de texto lleguen a destiempo, es decir, varias semanas e incluso meses después del inicio del ciclo escolar. Algunas veces también llegan maltratados.

Más aún, con frecuencia las escuelas no reciben todos los libros para todos sus alumnos, lo que significa que no disponen de libros suficientes, para solventarlo los docentes o padres de familia suelen hacer fotocopias. Este hecho puede explicarse por una estimación imprecisa de los requerimientos de libros de texto por las escuelas y la autoridad educativa local.

Por otro lado, es inusual que las escuelas indígenas en el estado cuenten con otros materiales educativos además de los libros de texto, en especial los que conforman la

biblioteca escolar. Los responsables del servicio educativo indígena argumentan que esto tiene varias razones, la primera es que nunca han sido suministrados a las escuelas o que están muy deteriorados para usarlos cotidianamente, otra razón es que no hay libros suficientes escritos en lenguas indígenas, el tercer motivo es que las escuelas carecen de un espacio físico para resguardarlos. En consecuencia, los estudiantes indígenas carecen o tienen muy pocas opciones de lectura en sus escuelas. Aunque los materiales educativos están disponibles en línea, las condiciones de conectividad de las escuelas y localidades indígenas dificultan el acceso de la población y personal escolar a ellos para el trabajo cotidiano en clase. Muchas veces, si los docentes desean utilizar algún material educativo deben cubrir los gastos para imprimirlo y entregarlo a sus alumnos.

Ahora, sobre la pertinencia de los materiales educativos resalta la falta de libros de texto para la enseñanza de todas las lenguas indígenas que se hablan en el estado aparte de la lengua *O'dam/Au'dam*, incluso, dicha lengua carece de los libros de texto para todos los ciclos contemplados en su programa de estudio.

Si las lenguas indígenas minoritarias en el estado no cuentan con materiales educativos para su enseñanza, mucho menos para fomentar su lectura y difusión. La producción de materiales educativos en todas las lenguas indígenas corresponde al nivel federal y local, tanto para su diseño y edición, como para su financiamiento. Para el caso duranguense, no se distinguen avances sustanciales al respecto, solo la intención del DEII de la SEED para producir el resto de los libros de texto de la lengua *O'dam/Au'dam* y el programa de estudios de la lengua huichol, pero sin claridad sobre la planeación para lograrlo ni el presupuesto disponible para ello²³.

Una alternativa para la producción de materiales escolares para el servicio educativo indígena son los llamados *Libros Cartoneros*, que son escritos por los mismos alumnos con asesoría de sus docentes. Tales libros presentan historias cortas y reflejan aspectos culturales de las poblaciones indígenas. Para Durango, existe un libro cartonero en lengua *O'dam/Au'dam*. Esta iniciativa de la DGEI es valiosa porque fomenta la escritura de los alumnos y puede ser leído por estudiantes de otras escuelas que hablen la misma lengua.

La mayoría de los materiales educativos disponibles para el servicio educativo indígena se dirigen a la población escolar y docentes del nivel primaria, el preescolar y la educación inicial tienen menos opciones; por ejemplo, para dichos niveles solamente se contabilizan algunos materiales de apoyo para los docentes editados por la CGEIB. De este modo, no existen materiales como audiolibros, cancioneros, juegos o lecturas adaptadas para la enseñanza de la primera infancia indígena hechas en sus lenguas de origen.

²³ Hasta su desaparición en 2019, el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) permitía financiar la producción de materiales educativos para la educación indígena por las entidades federativas, así como otras acciones de fortalecimiento académico y contextualización para el servicio educativo. En Durango, los responsables del servicio educativo indígena argumentan que cuando se recibían recursos del PIEE se utilizaron principalmente en la elaboración de libros cartoneros, el apoyo financiero para las tareas de supervisión escolar, la realización de eventos cívicos y académicos, así como la profesionalización y formación del personal docente.

Por otro lado, la disponibilidad de materiales didácticos en las EI y EII es limitada, pues está sujeta a las restricciones presupuestales que enfrenta el servicio educativo regular en general y el indígena en particular. Por esta razón, es poco común que las escuelas indígenas cuenten con suministros impresos, audiovisuales, materiales para actividades físicas y deportivas o de expresión y apreciación artística, consumibles, etc. En la práctica, algunos docentes han adquirido por sí mismos los materiales didácticos necesarios o han buscado el apoyo de los gobiernos locales. Los padres de familia y comunidades también han colaborado al respecto, pero no siempre les es posible dadas sus condiciones económicas.

Además, conviene remarcar que la utilización de materiales audiovisuales en las escuelas indígenas está determinada por la existencia de equipos de reproducción y proyección en los salones y la disponibilidad de energía eléctrica. Tales condiciones no están dadas en todas las escuelas de este servicio.

5. ¿Cómo se asegura la idoneidad de la función docente en la educación indígena?

A partir de la reforma educativa del 2019, los procesos de admisión, promoción y reconocimiento de personal educativo (docentes, directivos y supervisores) son responsabilidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (SCMM) a través de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Usicamm). El marco normativo para el proceso de admisión del personal de educación básica se establece en los artículos 39 y 40 de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM), la instrumentación de dicho proceso se fundamenta en las disposiciones generales y específicas que la Usicamm ha emitido al respecto.

En particular, el proceso de selección del personal docente se realiza anualmente por la Usicamm, en coordinación con las autoridades educativas locales, y toma en cuenta los perfiles profesionales y los criterios e indicadores del *Marco para la excelencia en la enseñanza y gestión escolar en la Educación Básica*, así como los elementos multifactoriales para valorar los conocimientos, aptitudes y experiencias de los aspirantes a ingresar al servicio educativo (Usicamm, 2020). Tales elementos multifactoriales se dividen en tres grupos: 1) Requisitos, 2) Factores, y 3) Sistema de Apreciación de Conocimientos y Aptitudes (ver Figura 12), según las 3 fases del proceso de selección del personal educativo: I) Previa a la aplicación de las valoraciones, II) Aplicación de las valoraciones, y III) Posterior a la aplicación de las valoraciones (ver Figura 13).

Con todo, la admisión al servicio público educativo depende de tres condiciones (Usicamm, 2020): 1) estructuras ocupacionales autorizadas, 2) necesidades del servicio público educativo, y 3) disponibilidad de plazas vacantes definitivas, temporales y de nueva creación.

Para el servicio educativo indígena, la tercera etapa del Sistema de Apreciación de Conocimientos y Aptitudes es vital, pues se trata de la implementación de un instrumento para constatar el dominio de la lengua indígena de los aspirantes a impartir clases en las primarias y preescolares de tal servicio²⁴. De hecho, la ponderación de los elementos multifactoriales para construir las listas de admisión asigna el 20% de la calificación al resultado de este instrumento (ver Figura 14)²⁵.

²⁴ El instrumento de valoración del dominio de la lengua indígena evalúa la competencia lingüística en comprensión y expresión oral y escrita en una sesión grupal y otra individual (Usicamm, 2020).

²⁵ Aquí, conviene advertir que el 20% de la ponderación correspondiente al dominio de la lengua indígena se resta del 50% de la ponderación asignada a la valoración de conocimiento y aptitudes. Esto significa que en el total de la ponderación se han sacrificado las habilidades docentes por el dominio de la lengua indígena, una ponderación más acertada consideraría a este último como un criterio complementario.

Figura 12.
Clasificación de los elementos multifactoriales

Fases		Clasificación de los elementos multifactoriales	
I. Previa a la aplicación de las valoraciones	1. Requisitos	i	Acreditación de estudios mínimos de licenciatura
		ii	Formación docente pedagógica (perfil de acuerdo con las áreas de conocimiento)
		iii	Domínio de una segunda lengua (solo para aspirantes a la materia de inglés y educación preescolar o primaria indígena)
	2. Factores	iv	Promedio general de carrera
		v	Cursos extracurriculares con reconocimiento de validez oficial
		vi	Programas de movilidad académica
		vii	Experiencia docente
II. Aplicación de las valoraciones	3. Sistema de Apreciación de Conocimientos y Aptitudes	vii	Etapas: Etapas 1. Curso de habilidades docentes para Nueva Escuela Mexicana, y su acreditación Etapas 2. Instrumento de valoración de conocimientos y aptitudes docentes Etapas 3. Instrumento de valoración del dominio de la lengua indígena (solo para los aspirantes a educación preescolar y primaria indígena)
III. Posterior a la aplicación			Valoración de los elementos multifactoriales

Fuente: Usicamm (2020).

Figura 13.
Fases del proceso de selección del personal educativo

<p>1. Previa a la aplicación de las valoraciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Publicación de convocatoria • Registro previo de aspirantes • Registro y verificación documental <p><i>Presentación de evidencia documentales de los elementos multifactoriales</i></p>	<p>2. Aplicación de las valoraciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Curso de habilidades para la Nueva Escuela Mexicana/Acreditación • Instrumento de valoración de conocimientos y aptitudes docentes • Instrumento de evaluación del dominio de la lengua indígena <p><i>Aplicación del Sistema de Apreciación de Conocimientos y Aptitudes</i></p>	<p>3. Posterior a la aplicación de las valoraciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integración y procedimientos de resultados (ponderación y conformación de la lista ordenada de resultados) • Publicación de resultados <p><i>Valoración de los elementos multifactoriales</i></p>
---	---	---

Fuente: Usicamm (2020).

Figura 14.
Ponderación de los elementos multifactoriales para los aspirantes a impartir educación básica según servicio regular e indígena

	Elementos multifactoriales	Ponderación máxima	
		Indígena	Regular
1. Requisitos	Acreditación de estudios mínimos de licenciatura	-	-
	Formación docente pedagógica (Perfil de acuerdo con las áreas de conocimiento)	-	-
	Dominio de una segunda lengua (solo para aspirantes a la materia de inglés y educación preescolar o primaria indígena)	-	No aplica
2. Factores	Promedio general de carrera	5%	5%
	Cursos extracurriculares con reconocimiento de validez oficial	5%	5%
	Programas de movilidad académica	5%	5%
	Experiencia docente	15%	15%
3. Sistema de Apreciación de Conocimientos y Aptitudes	Etapas 1. Curso de habilidades docentes para Nueva Escuela Mexicana, y su acreditación	20%	20%
	Etapas 2. Instrumento de valoración de conocimientos y aptitudes docentes	30%	50%
	Etapas 3. Instrumento de valoración del dominio de la lengua indígena (solo para los aspirantes a educación preescolar y primaria indígena)	20%	No aplica
	Total	100%	100%

Fuente: Usicamm (2020).

El diseño y aplicación de la prueba de dominio de la lengua indígena está a cargo de las entidades federativas, para lo cual se apoyan en la experiencia y conocimiento que tiene su personal docente, directivo y de supervisión en funciones. En el caso de Durango, la autoridad educativa local valora el dominio de las 4 lenguas indígenas más habladas en el estado (ver Tabla 1). A través de este mecanismo se busca asegurar la correspondencia de la lengua entre los docentes y los alumnos, a fin de evitar barreras de comunicación que entorpezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, y aumentar el grado de pertinencia e identidad lingüística y cultural.

Sobre este asunto, conviene anotar que el proceso de admisión mencionado es válido para los aspirantes a entrar al servicio educativo indígena a partir del ciclo escolar pasado y solo para los niveles preescolar y primaria. Dado que la mayoría del personal docente de educación indígena en Durango suma varios años de antigüedad, se entiende que la mayoría ingresó bajo otras condiciones.

Un punto a favor de la construcción de un perfil docente especializado para la educación indígena es la oferta de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio

Indígena por la Universidad Pedagógica de Durango. Algunos egresados de esta formación ya se han integrado al servicio educativo indígena del estado y, según sus responsables, contar con tal licenciatura se ha convertido en un criterio de ingreso. Sin embargo, es importante mencionar que no se distingue una oferta profesional para la educación inicial indígena.

Una vez que el personal ha ingresado al servicio educativo, la normatividad del SCMM prevé el acompañamiento de un tutor cuando menos por dos ciclos escolares, el cual es designado por las autoridades educativas locales (Usicamm, 2020). En Durango, todos los nuevos docentes de educación indígena tienen o tuvieron un tutor para apoyarlos en cuestiones técnicas, pedagógicas y administrativas, generalmente tales tutores son los docentes con más experiencia en el servicio. Sin embargo, la oportunidad y continuidad del trabajo de los tutores se ve limitado por los problemas de conectividad y comunicación entre las comunidades indígenas.

En Durango, según los responsables de la educación indígena, este servicio tiene una brecha de docentes que no ha sido resuelta. Es común que las vacantes queden mucho tiempo sin cubrir (más de un semestre) aunque hayan sido notificadas oportunamente por la autoridad educativa local²⁶, esta situación ocasiona que otros docentes tengan que atender a más estudiantes, acentuando así la condición multigrado de ciertas escuelas e imponiendo presión sobre la razón docente-alumnos²⁷.

En otro tema, la oferta de formación continua que recibe el personal de educación indígena proviene principalmente de dos instituciones: la DGEI y la Unidad de Formación Continua (UFCSP) de la SEED.

En cuanto a la primera, la Dirección para la Formación y Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Indígena de la DGEI tiene dentro de sus funciones el implementar una estrategia de profesionalización del personal docente indígena. Según los responsables y el personal de este tipo de servicio en Durango, a pesar de que las acciones de actualización y capacitación dirigidas hacia ellos por la DGEI casi siempre están contextualizadas y son pertinentes para los desafíos que enfrentan, no están articuladas entre sí y son cada vez menos frecuentes.

Por otro lado, a nivel local la UFCSP es la responsable de diseñar e implementar la oferta formativa para todo el personal educativo en el estado con financiamiento local y, principalmente, del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) tipo básico. Para ello, la UFCSP construye cada año la *Estrategia Estatal de Formación Continua*, que debe alinearse con las disposiciones de la estrategia nacional al respecto y partir de un diagnóstico de las necesidades formativas del magisterio.

²⁶ El artículo 32 de la LGSCMM indica que las vacantes deben notificarse al nivel educativo por el director o equivalente del centro escolar hasta 5 días hábiles para zonas urbanas y 10 días hábiles para zonas rurales después de se genera vacante. A su vez, el nivel educativo debe registrarlo en el Sistema Abierto y Transparente de Asignación de Plazas con el mismo plazo.

²⁷ Los encargados de la educación indígena en el estado dicen que, generalmente, el umbral para poder solicitar una nueva plaza docente es al alrededor de los 20 a 25 alumnos.

En este caso, como identificó el Inevap (2021), el reconocimiento de las brechas de formación para construir la EEFC es insuficiente, por un lado porque solo una pequeña proporción del magisterio responde las encuestas para recolectar las necesidades de formación, pero también por la poca especificidad del diseño de tales instrumentos. Este hallazgo fue confirmado por la mayoría del personal de educación indígena en el estado, quién argumentó no participar en dicho diagnóstico.

Del mismo modo, el Inevap (2021) documentó que el proceso de selección de las acciones de formación de la EEFC no tiene suficiente representación del personal de los servicios educativos minoritarios, como la educación indígena e inicial. Durante las entrevistas para esta evaluación, el personal del servicio educativo indígena estuvo de acuerdo en que su participación en la selección de las acciones formativas es escasa, por lo que no ha logrado atender sus necesidades más importantes.

Sin embargo, existen avances para solucionar las dos problemáticas mencionadas arriba, algunos de ellos derivan de las rutas de mejora propuestas por el Inevap (2021), y otros se deben a las adecuaciones hechas por la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica, quien es responsable de coordinar la formación a nivel nacional y dicta el marco para construir la oferta formativa local. Por ejemplo, se espera que los comités de evaluación académica sean más plurales y el diagnóstico de las necesidades de formación se apoye en instrumentos de recolección locales.

Para 2020 y 2021, la EEFC solo consideró ejecutar 3 y 2 acciones formativas respectivamente dirigidas para el servicio educativo indígena con financiamiento del Prodep tipo básico²⁸. Fuera de estas acciones, no se distinguen otras opciones de formación especial para el personal de educación indígena tanto a nivel local como nacional.

Además de la escasez de la oferta formativa, el personal del servicio educativo indígena en el estado considera que no existe una trayectoria de formación que permita su profesionalización. Del mismo modo, anotan que existe un rezago de formación tanto en temas pedagógicos como administrativo, sobre todo adaptado a sus necesidades, problemáticas y condiciones de trabajo.

Aunado a ello, un reto persistente es asegurar el inicio y terminación de las opciones de formación, dada la lejanía y limitada conectividad de las EI y EII. También, los docentes del servicio educativo indígena tienen dificultades para encontrar tiempo suficiente para completar las acciones de formación derivado de sus responsabilidades frente a grupo y administrativas, sobre todo aquellos de escuelas unitarias.

Un aspecto adicional que limita la formación continua del personal de educación indígena son los pocos espacios que existen para intercambiar experiencias y aprender entre pares, los únicos que se identifican son las sesiones de los CTE y la comunicación informal.

²⁸ Para 2020 fueron los cursos de Planeación y estrategias didácticas en el aula multigrado I y II, e Inclusión de la lengua materna y las costumbres en el ámbito escolar; para 2021, se repite el primer y tercer curso mencionado.

Finalmente, un problema de la formación que identifica el personal de educación indígena en Durango es la falta de un seguimiento de las acciones de formación una vez que terminan. Aunque la mayoría de ellas consideran la realización de proyectos de aplicación escolar para implementar lo aprendido, no existe un acompañamiento para observar sus resultados de mejora en el trabajo cotidiano del personal, que es el propósito de la formación.

En síntesis, el perfil docente necesario para el servicio educativo indígena contempla, además de las capacidades de enseñanza indispensables, la correspondencia de la lengua de los docentes y alumnos, y su dominio suficiente para impartirla como objeto de estudio y usarla como medio de enseñanza; también, los docentes deben tener habilidades y creatividad pedagógica para relacionar y complementar los contenidos programáticos con la experiencia y conocimientos de las comunidades indígenas, además de ser sensibles y respetuosos de las diferencias culturales de las etnias (INEE, 2017).

Para construir tal perfil, el primer paso es la formación inicial obtenida por el personal docente durante su tránsito por las escuelas normales y universidades pedagógicas. Para obtenerlo en el servicio educativo indígena, es indispensable un proceso de admisión del personal estricto y transparente, lo cual se busca mediante el SCMM. Para mantenerlo, es indispensable una estrategia de formación continua que capacite y actualice las habilidades, conocimientos y prácticas de los docentes, en el caso de Durango la formación continua de los docentes de educación indígena es escasa, desarticulada y enfrenta problemas de implementación relacionados con las pocas capacidades de conectividad de las comunidades indígenas, la falta de seguimiento de los resultados de la formación y las dificultades del personal para organizar su tiempo entre actividades docentes, administrativas y de formación.

III. Dimensión institucional-organizacional

6. ¿Cuáles son los retos de la estructura organizacional y gestión escolar de la educación indígena?

En Durango, la educación básica para la población indígena impartida por la autoridad educativa local es responsabilidad de dos unidades administrativas, la DEI y el DEII. De acuerdo con los responsables del servicio educativo indígena en el estado, la DEI fue durante muchos años la única oficina encargada de este tipo de servicio hasta la creación del DEII en 2001, con la intención de dividir mejor el trabajo y que las escuelas donde se atendía a población mestiza y de varias etnias indígenas tuvieran un trato especial. Sin embargo, la división de escuelas entre la DEI y DEII responde únicamente a una lógica geográfica, pues las características de la enseñanza en ellas son similares a pesar de la denominación intercultural de las EII. De hecho, la separación de escuelas se sostiene solo por inercia administrativa dada la ausencia de distinciones académicas entre el servicio educativo a cargo de la DEI y del DEII.

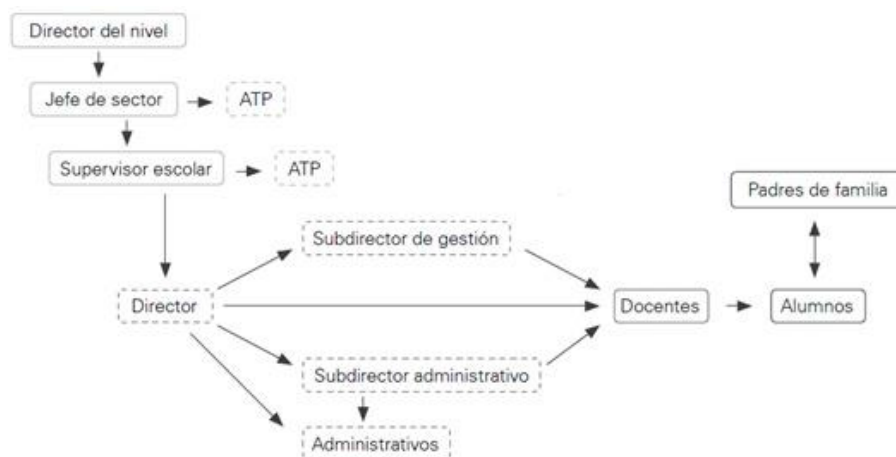
Tanto la DEI como el DEII tienen muy claro qué escuelas le corresponden a cada una, aunque pueden ubicarse en localidades cercanas o atender a personas de la misma etnia. Los responsables de ambas unidades consideran que existe una buena comunicación entre ellas, aunque admiten que la colaboración es una tarea compleja debido a la rigidez administrativa, y que cuando esta sucede, se basa en relaciones personales más que institucionales. Aun con ello, un caso que conviene resaltar es el intercambio de materiales, buenas prácticas y experiencias entre docentes de las EI y EII que ocurre durante las sesiones de los CTE y las acciones de formación.

Sobre otro asunto, la normatividad de educación básica define la estructura organizacional completa y mínima de los preescolares, primarias y secundarias según el tamaño de la escuela y disponibilidad de recursos (INEE, 2019 emeb). La organización escolar completa considera, dentro de una escuela y para un solo nivel educativo, un director, un subdirector de gestión, un subdirector y personal administrativo y un docente para cada grupo. Por su parte, la organización escolar mínima estipula las mismas figuras que la completa, pero difiere al prever que los docentes atiendan a más de un grupo y al añadir un coordinador académico que relaciona al director con los maestros y depende de un jefe de enseñanza del nivel educativo. Hacia arriba, la organización escolar mínima omite la jefatura del sector, aunque, al igual que la estructura de organización escolar completa, sí considera la supervisión y dirección del nivel educativo (ver Figura 15)²⁹.

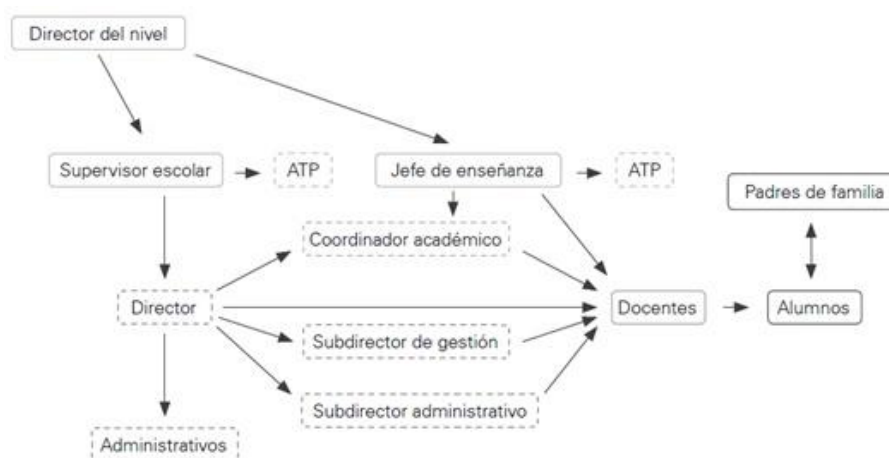
²⁹ En 2017, la SEP propuso la estrategia *La Escuela al Centro* para instalarse en primer lugar en las escuelas de tiempo completo. Tal iniciativa ampliaba la estructura de la organización escolar de las escuelas primarias al incluir figuras adicionales en la supervisión escolar y dentro de los centros educativos como la de apoyo a la educación inclusiva y los docentes de inglés, educación física, enseñanza artística, taller de lectura y escritura y de tecnologías de la información, además de un intendente, velador y un apoyo administrativo para la subdirección de gestión (INEE, 2019a emeb).

Figura 15.
Estructuras de la organización escolar de educación básica, 2017

Completa



Mínima



ATP: Asesor Técnico Pedagógico.

Nota: las líneas punteadas indican las figuras educativas de la organización escolar que existen en función del tamaño de la escuela o recursos disponibles.

Fuente: INEE (2019 emeb).

La mayoría de las EI y EII en Durango tienen estructuras de organización escolar incompletas (ver Gráfica 4). Según los datos de la Estadística 911 para el ciclo escolar 2020-2021, el 68% de tales escuelas son unitarias, esto es, que un solo docente atiende todos los grupos de

Hasta 2019 hubo avances en la implementación de esta estrategia e incluso se llevó a cabo una evaluación de su impacto por la SEP y el Banco Mundial en 2018, donde 200 escuelas de Durango formaron parte de los grupos de tratamiento.

La reforma de los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 2019 fue motivada por la creación de la Nueva Escuela Mexicana para renovar el modelo y política educativa nacional, sin embargo, las implicaciones de dicha reforma sobre la estructura de organización escolar no están definidos todavía al momento de esta evaluación.

una escuela y es responsable de las tareas de administración y dirección del plantel. Solo el 8% de las escuelas para la población indígena en Durango tiene una organización escolar completa.

Tal situación implica que los docentes tengan que dividir su tiempo entre las labores de enseñanza y las administrativas, esto, aunado a las condiciones precarias de las instalaciones, tecnología y conectividad han obligado a los docentes del servicio educativo indígena en Durango a sacrificar horas e incluso jornadas lectivas para cumplir con sus responsabilidades de gestión escolar. Durante la interacción del equipo evaluador con el personal de educación indígena, fue común escuchar que los docentes tienen una sobrecarga de trabajo generada por sus múltiples funciones y actividades, la cual obstaculiza su intervención esperada en las aulas y el logro de los estándares de la NMOE.

La organización escolar prescrita por la normatividad difiere en gran manera de la realidad en la que operan las EI y EII, las cuales son predominantemente unitarias o con directores que también son docentes. Tal realidad requiere de un arreglo institucional con apoyos extraordinarios para la gestión escolar, o de flexibilidad administrativa que permita a los docentes conciliar su función de enseñanza y de gerencia.

Puesto que la mayoría de las EI y EII carece de director, las figuras de supervisión, jefatura de sector y ATP ganan relevancia para asesorar y acompañar pedagógica, técnica y administrativamente a los docentes. Durante las entrevistas para la evaluación se hizo evidente que los supervisores, ATP y jefes de sector no pueden atender a todas las escuelas a su cargo, ya que trasladarse hasta ellas implica altos costos de tiempo y dinero dada su dispersión geográfica; e incluso les es imposible tener comunicación constante con sus docentes por la poca conexión y equipamiento tecnológico del que disponen. Igualmente, la heterogeneidad de problemáticas y características de las escuelas hacen más retardadora la tarea de supervisión, la cual debe adaptarse a cada escenario. Al final, el acompañamiento que se ofrece a los docentes tiene un fuerte componente administrativo, principalmente para el personal recién ingresado al servicio educativo indígena, lo cual hace que la asesoría pedagógica pase a un segundo plano.

A la par, según los responsables del servicio educativo indígena en Durango, hay casos en que los docentes tienen un dominio limitado del español, lo que representa un obstáculo para completar los reportes y tareas de gestión escolar y es una barrera de comunicación con los supervisores, jefes de sector y ATP.

En otro tema, también es importante subrayar que la operación de programas federales en las EI y EII es compleja, ya que la normatividad de tales intervenciones no suele reconocer la realidad del servicio educativo indígena. En este sentido, la implementación y actividades de control de tales programas suman trabajo a las escuelas, lo que restringe aún más la disponibilidad de tiempo de su personal, sobre todo en planteles unitarios, o hace que algunas escuelas decidan no participar por esta razón.

Las ideas para superar los obstáculos de la gestión escolar en las EI y EII tienen que ver con cambios organizacionales. En primer lugar, la SEED puede asignar la responsabilidad del servicio a una sola oficina en la SEED para homogeneizar y optimizar los esfuerzos de

administración, supervisión, asesoría y acompañamiento, puesto que las similitudes pedagógicas entre ambas escuelas no justifican su separación. También, la creación de directores y personal administrativo itinerante o centralizado puede ayudar a las escuelas con organización incompleta a realizar sus tareas administrativas y liberar trabajo a los docentes. Así mismo, aumentar la cantidad y recursos de figuras de supervisión, ATP y jefaturas de sector aseguraría una atención oportuna y continua de las escuelas. De igual modo, una estrategia de capacitación de gestión escolar para las figuras educativas permitiría que la asesoría de la estructura de los niveles educativos se concentrara en cuestiones pedagógicas. Finalmente, la simplificación de los procesos administrativos para las escuelas indígenas descargaría trabajo y liberaría tiempo a los docentes para enfocarse en sus tareas de enseñanza.

7. ¿Cómo sucede la participación social en la educación indígena?

La adquisición de los aprendizajes esperados de la educación no depende solamente de cuestiones relacionadas con el sistema educativo (currículo, mecanismos de gestión, autonomía escolar, etc.), escuela (infraestructura, distribución del tiempo, materiales y equipamiento, etc.) o docentes (capacitación, cantidad, supervisión, etc.), sino también del grado de involucramiento y apoyo de los hogares en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los padres de familia tienen control sobre ciertos elementos de la educación de sus hijos, como la asistencia escolar, el suministro de útiles, el apoyo para hacer los deberes, e incluso la motivación e incentivos para estimular su esfuerzo en la escuela (Glewwe & Muralidharan, 2016). Estudiar el comportamiento, expectativas y percepciones de los hogares indígenas sobre la educación supera el alcance de esta evaluación, pero merece ser abordado en otros ejercicios, principalmente para conocer cómo influyen en el valor que los estudiantes dan a la educación, la energía que dedican para aprender y los resultados que esperan obtener.

Gracias a la interacción del equipo evaluador con los responsables del servicio educativo indígena en Durango, fue posible distinguir dos formas de participación de los padres de familia en la educación de sus hijos. La primera es la vigilancia de los hogares sobre el funcionamiento de las escuelas, como que las clases sucedan conforme los días y horarios establecidos. La segunda forma de participación sucede cuando los padres de familia se organizan para realizar actividades de limpieza y mantenimiento de los espacios escolares, según sus posibilidades económicas.

Por otro lado, la ayuda que los padres de familia pueden dar para el aprendizaje de sus hijos está limitado por el nivel educativo que alcanzaron, ya que es habitual que los miembros de las familias indígenas hayan completado apenas la primaria en el mejor de los casos³⁰.

En cuanto a los mecanismos formales de involucramiento de los hogares en la educación, es inevitable mencionar la figura de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), cuyo objetivo es *«promover la participación de la sociedad en actividades que tengan por objeto fortalecer y elevar la calidad de la educación pública en el nivel básico, así como ampliar la cobertura de los servicios educativos»* (SEP, 2015). Los miembros de los CEPS son el personal directivo y docente del centro escolar y los padres de familia. Entre las funciones del CEPS destacan el apoyo al proceso de enseñanza, las acciones orientadas al cumplimiento de la NMOE, la motivación de los padres de familia para que sus hijos asistan a clases puntualmente, así como la verificación del buen estado de las instalaciones escolares.

Para instrumentarse, el CEPS lleva a cabo sesiones y construye un plan de trabajo que considere al menos tres temas de relevancia entre los que se enuncian enseguida (SEP, 2014a):

³⁰ Esto cobró relevancia durante el cierre de las escuelas derivado de la contingencia sanitaria por el virus SARS-CoV2 que obligó a los padres de familia indígenas a involucrarse en las actividades de aprendizaje de sus hijos (ver Cuadro 1).

- Fomento de actividades relacionadas con la lectura y aprovechamiento de la infraestructura para ello
- Mejoramiento de la infraestructura educativa
- De protección civil y de seguridad en las escuelas
- De impulso a la activación física
- De actividades recreativas, artísticas o culturales
- De desaliento de las prácticas que generen violencia
- De establecimientos de consumo escolar
- De cuidado al medioambiente y limpieza del entorno escolar
- De alimentación saludable
- De integración educativa
- De nuevas tecnologías
- Otros temas que el CEPS juzgue pertinentes.

En el caso del servicio educativo indígena a cargo de la SEED, sus responsables argumentan que existen algunas escuelas donde la integración de los CEPS es imposible, dado que no cuentan con personal suficiente para completar sus miembros y, con frecuencia, las familias son reticentes a participar. Este último hallazgo tiene varios motivos, uno de ellos es la barrera del lenguaje, ya que las sesiones y materiales de los CEPS son en español, los padres de familia indígenas que no dominan este idioma prefieren no involucrarse. Otra razón es que la estrategia de comunicación sobre la integración, funciones y resultados esperados de los CEPS no ha logrado posicionarlos como un mecanismo valioso para mejorar la educación.

Finalmente, también es relevante puntualizar que, en caso de recibir recursos de programas federales, los centros educativos deben contar con las figuras de participación social determinadas por sus reglas de operación. En especial, los lineamientos de operación del programa La Escuela es Nuestra³¹ donde participa alrededor del 90% de las escuelas indígenas en el estado, consideran la instalación de los Comités Escolares de Administración Participativa para ejercer los recursos del programa cuyos integrantes son padres o madres de familia de la comunidad escolar. Durante las primeras experiencias de implementación del programa la Escuela es Nuestra en los centros educativos indígenas, los responsables de este servicio han observado algunas tensiones para lograr acuerdos, pero consideran que es normal debido al proceso natural de adaptación y consolidación de dicho programa.

En síntesis, la participación de las familias y comunidades en las escuelas indígenas se limita a un esfuerzo informativo y consultivo (ver Cuadro 2), aunque con los CEPS se busca avanzar hacia un involucramiento decisorio que no se ha logrado todavía en gran parte del servicio educativo indígena.

³¹ Ver el ACUERDO por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa "La Escuela es Nuestra".

Cuadro 2.

Modelos de participación de la comunidad en la educación

Informativa	Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado. Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro. Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.
Consultiva	Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado. La participación se basa en consultar a las familias. La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro
Decisoria	Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión. Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación con los resultados educativos que obtienen.
Evaluativa	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.
Educativa	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.

Fuente: Arostegui, Beloki y Darretxe (2013).

Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas

Tabla 2.	
Matriz de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas	
Fortalezas	*
Los responsables del servicio indígena y la autoridad educativa local dan la libertad necesaria para que los docentes elijan las estrategias pedagógicas y didácticas que consideren adecuadas para transmitir los aprendizajes a los alumnos, en función del conocimiento que tienen de ellos, su experiencia, vocación, y formación.	3
Los tres momentos esenciales del trabajo en las aulas de educación indígena: planeación, intervención en clase y evaluación, se apoyan fuertemente en el dominio que tienen los docentes de los contenidos programáticos y del nivel cognitivo, estilo de aprendizaje y conocimientos previos de sus alumnos para definir las actividades y herramientas didácticas más pertinentes cultural y lingüísticamente, implementarlas y valorar la adquisición de los aprendizajes esperados mediante instrumentos de evaluación.	3
Un avance de la política lingüística de la educación indígena en Durango es contar con un programa de estudios de la lengua <i>O'dam/Au'dam</i> , así como los libros de texto de esta asignatura para el primer y segundo grado del nivel primaria.	3
Existen iniciativas valiosas, aunque aisladas, para difundir los MC y fomentar su uso.	3
El proceso de selección del personal del servicio educativo indígena pasa por los mecanismos del SCMM, en el cual se valora también el dominio de la lengua indígena a fin de asegurar la correspondencia del lenguaje entre los docentes y los alumnos, evitar barreras de comunicación y aumentar el grado de pertinencia e identidad lingüística y cultural.	5
El servicio educativo indígena asegura que, al menos, 8 de cada 10 docentes comparten la lengua indígena con sus alumnos.	5
El programa de tutorías para los docentes que recién se integran al servicio educativo indígena permite acompañarlos en cuestiones técnicas, pedagógicas y administrativas.	5
Los padres de familia de los alumnos indígenas participan mediante la vigilancia del funcionamiento de las escuelas y con actividades de limpieza y mantenimiento de los espacios escolares, según sus posibilidades económicas.	7
Debilidades	*
Los registros administrativos sobre las características de matrícula e infraestructura de las escuelas a cargo de la DEI y del DEII tienen problemas de calidad relacionados con la estandarización, depuración y congruencia de los datos.	1
Las características de infraestructura y equipamiento de las escuelas del servicio educativo indígena son predominantemente precarias.	1
Los registros administrativos sobre indicadores escolares como asistencia, eficiencia terminal y extraedad son limitados.	2
Existe el riesgo que, sobre todo en las EII, no haya correspondencia entre la lengua de los docentes y los alumnos. Esta diferencia del lenguaje puede ser una barrera de comunicación que obstaculice el proceso de enseñanza-aprendizaje.	3
No se distingue un esfuerzo de capacitación nacional o local constante sobre la utilización de los MC u otras estrategias para adaptar la enseñanza a la población indígena.	3
Las EI y EII no tienen contrastes pedagógicos notorios, por lo que la interculturalidad en las EII se encuentra solo en su nombre y no en un modelo de enseñanza distinto. De este modo, no se justifica su separación administrativa.	3 6
El servicio educativo indígena carece de programas de estudios, libros de texto y materiales educativos en otras lenguas indígenas además de la <i>O'dam/Au'dam</i> , lo que implica que sus	3 4

Tabla 2.

Matriz de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas

alumnos hablantes no cuenten con materiales para el aprendizaje de su lengua y los docentes carezcan de un marco para su enseñanza. Esta situación es un incentivo para la castellanización de la población indígena.	
La ausencia de materiales, en especial los libros de texto para todos los grados de la primaria es una debilidad que dificulta el cumplimiento del programa de estudios de la lengua <i>O'dam/Au'dam</i> ,	3 4
El cumplimiento de los 8 rasgos de la NMOE en las escuelas del servicio educativo indígena es limitado.	3
Los docentes, sobre todo de escuelas unitarias, enfrentan problemas para conciliar su tiempo entre actividades de enseñanza, administrativas y de formación.	3 5 6
Es común que las escuelas no reciban los libros de texto completos a tiempo y completos para todos sus alumnos.	4
Es inusual que las escuelas de educación indígena cuenten con otros materiales educativos además de los libros de texto, en especial los que conforman la biblioteca escolar. En consecuencia, los estudiantes indígenas carecen o tienen muy pocas opciones de lectura en sus escuelas.	4
Las escuelas de educación indígena tienen poca disponibilidad de materiales didácticos.	4
Es común que las vacantes de docentes en el en el servicio educativo indígena queden mucho tiempo sin cubrir (más de un semestre) aunque hayan sido notificadas oportunamente por la autoridad educativa local.	5
La formación continua de los docentes de educación indígena es escasa, desarticulada y enfrenta problemas de implementación relacionados con las pocas capacidades de conectividad de las comunidades indígenas, la falta de seguimiento de los resultados de la formación y las dificultades del personal para organizar su tiempo entre actividades docentes, administrativas y de formación.	5
No se distingue una oferta profesional para la educación inicial indígena.	5
La mayoría de las escuelas del servicio educativo indígena tienen estructuras de organización escolar incompletas. Más del 60% son unitarias y solo el 8% son de organización completa.	6
La participación de las familias y comunidades en las escuelas de educación indígena se limita a un esfuerzo informativo y consultivo.	7
Oportunidades	
*	
Las reuniones de los CTE son un espacio para compartir experiencias y lecciones entre pares del personal educativo.	3
La oferta de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena por la Universidad Pedagógica de Durango es un punto a favor de la construcción de un perfil docente especializado para la educación indígena.	5
La consolidación de la implementación del programa La Escuela es Nuestra puede favorecer los mecanismos de participación de los padres y madres de familia en las decisiones escolares.	7
El trabajo de la autoridad educativa federal, en especial de la DGEI, puede tener repercusiones favorables en el diseño curricular, materiales educativos y oferta de formación docente más pertinente para el servicio educativo indígena.	-
Amenazas	
*	
La implementación y actividades de control de programas federales suman trabajo a las escuelas, lo que restringe la disponibilidad de tiempo de su personal, sobre todo en planteles unitarios, o desincentiva la participación de algunas escuelas.	6

Tabla 2.

Matriz de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas

El esfuerzo de capacitación de la DGEI para el personal educativo indígena es cada vez menos frecuente.	3
Los contenidos del plan y programas de estudio de educación básica y los materiales educativos están diseñados en español y según el contexto nacional, lo que repercute en su pertinencia cultural y lingüística.	3 4
La asistencia de los alumnos indígenas es inestable debido a la dinámica cultural y económica de las comunidades y familias indígenas.	3
Las condiciones de conectividad y accesibilidad de las localidades donde se encuentran las escuelas indígenas limitan el uso de conectividad limitan las opciones de enseñanza y formación de los docentes, y de supervisión de la autoridad educativa local.	1 3 5
El apoyo que los padres de familia pueden dar para el aprendizaje de sus hijos está limitado por el nivel educativo que alcanzaron, el cual usualmente es bajo.	7
En algunas escuelas la integración de los CEPS es imposible, dado que no cuentan con personal suficiente para completar sus miembros o las familias son reticentes a participar.	7
Nota: el símbolo (*) señala el número de la pregunta de evaluación cuya respuesta sustenta la fortaleza, oportunidad, debilidad o amenaza mencionada.	

Propuesta de recomendaciones y observaciones

#	Recomendación u observación	Temática *	Acciones propuestas	Resultados esperados
1	Designar una única unidad administrativa responsable del servicio educativo indígena en la SEED	Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> Unir la DEI y el DEII bajo una sola unidad administrativa. Iniciar con un proyecto piloto para incluir el enfoque intercultural en la educación que se ofrece en el servicio indígena. 	Homogeneizar y optimizar los esfuerzos de administración, supervisión, asesoría y acompañamiento del servicio educativo indígena
2	Realizar un diagnóstico de la infraestructura y equipamiento de las escuelas indígenas	Planeación	<ul style="list-style-type: none"> Recoger el estado de las condiciones físicas de las escuelas de educación indígena en términos estructurales, de disponibilidad de espacios educativo y de equipamiento. 	Contar con información actualizada sobre el estado de las escuelas para la población indígena, a fin de diseñar alternativas de solución
3	Atender las necesidades de infraestructura y equipamiento a largo plazo	Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> A partir de un diagnóstico, construir un proyecto de atención de los requerimientos mínimos de la infraestructura y equipamiento de las escuelas de educación indígena. Definir metas de avance y fuentes de financiamiento de tal proyecto. 	Mejorar las condiciones físicas en las que se ofrece el servicio educativo para la población indígena
4	Asegurar la correspondencia de la lengua indígena entre los docentes y los alumnos	Productos	<ul style="list-style-type: none"> Ofrecer clases para que los docentes que no dominan la lengua indígena de sus alumnos o deseen aprender otra, puedan hacerlo. 	Evitar que la lengua sea una barrera de comunicación que entorpezca el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomente la castellanización de la población indígena
5	Fomentar las adecuaciones curriculares cultural y lingüísticamente pertinentes	Productos	<ul style="list-style-type: none"> Realizar un esfuerzo de difusión y capacitación sobre el uso de los MC u otras estrategias para adaptar la enseñanza a la población indígena. 	Asegurar la transmisión de aprendizajes valiosos y culturalmente responsivos

Tabla 3.
Propuesta de recomendaciones y observaciones

#	Recomendación u observación	Temática	*	Acciones propuestas	Resultados esperados
6	Fortalecer la política lingüística del servicio educativo indígena	Productos	3 4	<ul style="list-style-type: none"> Avanzar con la gestión ante la autoridad educativa nacional para la construcción de programas de estudios y materiales educativos de otras lenguas indígenas que se hablan en el estado y completar los libros de texto de la lengua <i>O'dam/Au'dam</i>. Construir un proyecto local de edición de materiales educativos y formación de bibliotecas escolares en lenguas indígenas, que especifique metas de avance y fuentes de financiamiento. 	Respetar y preservar la diversidad lingüística en el estado Desincentivar la castellanización de la población indígena
7	Asegurar la distribución a tiempo y completa de los libros de texto	Ejecución	3 4	<ul style="list-style-type: none"> Hacer un levantamiento anual de las necesidades de libros de texto de las escuelas de educación indígena. Construir un cronograma de distribución para que los libros lleguen al menos durante la primera semana del ciclo escolar. 	Garantizar que los estudiantes indígenas cuenten con sus libros de texto de forma gratuita, completa y oportuna
8	Aumentar la disponibilidad de materiales didácticos en las escuelas de educación indígena	Productos	4	<ul style="list-style-type: none"> Hacer un levantamiento anual de las necesidades de materiales didácticos de las escuelas de educación indígena, en especial del nivel preescolar e inicial. Entregar materiales didácticos anualmente al personal docente de las escuelas indígenas para utilizarlos en clase. 	Aumentar las herramientas para la enseñanza y aprendizaje en las escuelas de educación indígena
9	Fortalecer la formación docente con una oferta formativa específica para el servicio educativo indígena	Productos	3 5	<ul style="list-style-type: none"> Identificar los requerimientos de capacitación del personal educativo de educación indígena (docentes, directivos, supervisores, etc.). En colaboración con la UFCSP, configurar e implementar agendas de formación anuales que reconozcan las particularidades académicas, pedagógicas y metodológicas del servicio educativo indígena. 	Garantizar que el personal educativo tenga las habilidades y competencias esperadas para el servicio educativo indígena

Tabla 3.
Propuesta de recomendaciones y observaciones

#	Recomendación u observación	Temática *	Acciones propuestas	Resultados esperados
10	Crear alternativas para superar los obstáculos de la gestión escolar en las escuelas de educación indígena	Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • Crear directores y personal administrativo itinerante o centralizado para ayudar a las escuelas con organización incompleta a realizar sus tareas administrativas. • Configurar e implementar una estrategia de capacitación de la gestión escolar para las figuras educativas, en especial los docentes. • Acordar la simplificación o flexibilización de ciertos procesos administrativos de las escuelas indígenas. 	Liberar trabajo y tiempo a los docentes para enfocarse en sus tareas de enseñanza, principalmente los adscritos a escuelas unitarias
11	Adaptar el funcionamiento de los CEPS al servicio educativo indígena	Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar las sesiones y construir los materiales de los CEPS en las lenguas indígenas que hablen los padres de familia. • Configurar e implementar una estrategia de comunicación sobre la integración, funciones y resultados esperados de los CEPS. 	Fomentar el involucramiento de los hogares indígenas en los CEPS y posicionarlos como un mecanismo valioso para mejorar la educación

Nota: el símbolo (*) señala el número de la pregunta de evaluación cuya respuesta sustenta la recomendación u observación propuesta.

Conclusiones y valoración final

Desde el segundo artículo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se reconoce que el país es pluricultural y que fomentar la igualdad de oportunidades de los pueblos indígenas es una responsabilidad del Estado. Incluso, el mismo artículo constitucional indica la pertinencia de favorecer la educación bilingüe e intercultural, en complemento a la obligatoriedad, gratuidad y calidad de la educación que debe garantizarse para todos según el artículo tercero de la constitución. Más aun, diversas leyes nacionales, como la Ley General de Educación, la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, establecen la importancia de respetar y preservar las diferencias culturales y lingüísticas de las personas indígenas. Todo este marco normativo, junto con las legislaciones estatales y documentación administrativa de las autoridades educativas, repercuten en los requisitos y características de la educación que se ofrece a la población indígena.

Esta evaluación abordó con un enfoque de justicia social los desafíos de la enseñanza y administración de la educación indígena que se imparte por la SEED para garantizar la seguridad y calidad del servicio dadas sus condiciones de implementación. Los más importantes se mencionan a continuación.

La educación indígena en el estado se ofrece en escuelas con deficiencias sustanciales de infraestructura, acceso a los servicios básicos, equipamiento y conectividad, lo cual tiene consecuencias sobre las opciones de enseñanza del personal educativo y oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Aunado a ello, la educación indígena en Durango enfrenta retos en términos pedagógicos sobre todo vinculados con la pertinencia cultural y lingüística de los contenidos programáticos y la suficiencia y adecuación de los materiales educativos. No obstante, se reconoce el esfuerzo de los docentes para adaptar la enseñanza según su experiencia, formación y habilidades.

Por su parte, la construcción de los perfiles adecuados para la educación indígena tiene avances gracias a la implementación de los procesos de ingreso y promoción del personal educativo regulados por la autoridad educativa nacional. Sin embargo, la formación continua del personal educativo indígena es un desafío contante, principalmente debido a la escasez de una oferta formativa especializada, articulada y alineada a sus necesidades.

En cuestiones administrativas, la educación indígena se caracteriza por tener estructuras de organización escolar incompletas, lo cual provoca problemas a los docentes para conciliar su tiempo entre actividades de enseñanza, gestión escolar y formación.

Igualmente, los mecanismos de participación social en las escuelas de educación indígena en Durango se encuentran en consolidación, por lo que el involucramiento de los padres y madres de familia es informativo y consultivo, pero todavía no es decisorio.

Como principales vías de mejora, la evaluación recomienda hacer cambios en los modelos de organización del servicio educativo indígena en la SEED para homogeneizar y optimizar los esfuerzos de administración, supervisión, asesoría y acompañamiento. También, la

evaluación sugiere construir una estrategia de mejoramiento de la infraestructura de las escuelas indígenas que parta de un diagnóstico al respecto.

En términos pedagógicos, el ejercicio evaluativo invita a fortalecer la política lingüística de la educación indígena a través de la edición local de materiales educativos y la construcción de marcos de enseñanza de más lenguas indígenas, al mismo tiempo que se difunde, fomenta y capacita sobre las alternativas para adaptar la enseñanza a la población indígena. Del mismo modo, sobre la formación del personal educativo indígena, la evaluación insiste en la importancia de construir una agenda formativa que reconozca las particularidades y necesidades académicas, pedagógicas y metodológicas del servicio de educación indígena..

Para superar los retos de la gestión escolar en las escuelas indígenas, la evaluación recomienda configurar esquemas de administración diferenciados que se adapten a la estructura organizacional unitaria de la mayoría de los centros educativos.

Referencias

- Arostegui, I., Darretxe, L., & Beloki, N. La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2).
- Dirección General de Educación Indígena (2018). *Programa de Lengua O'dam/Au'dam*. DGEI.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2018). *Grado de Accesibilidad a Carretera Pavimentada*. Coneval.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2017). *ABC de la Interculturalidad ¿Qué es el enfoque intercultural en la educación?*. CGEIB.
- Instituto de Evaluación de Políticas Públicas del Estado de Durango (2021). *Evaluación Específica del Programa para el Desarrollo Profesional Docente*. Inevap.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Estudio exploratorio sobre la atención educativa a la niñez indígena: caracterización del problema y la política educativa*. INEE.
- _____ (2017). *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica*. INEE.
- _____ (2018). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea). Documentos del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE)*. INEE.
- Glewwe, P., & Muralidharan, K. (2016). Improving education outcomes in developing countries: Evidence, knowledge gaps, and policy implications. En *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 5, pp. 653-743). Elsevier.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Lengua Indígena. Parámetros Curriculares. Educación primaria indígena y de la población migrante. Documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2014a). *ACUERDO número 716 por el que se establecen los lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2014b). *ACUERDO número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. SEP.
- _____ (2014c). *Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Antecedentes y fundamentación normativa*. SEP.
- _____ (2015). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante. Fascículo I. Fundamentación normativa e Historia de la educación Primaria Indígena*. SEP.
- _____ (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Inicial: Un buen comienzo. Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años*. SEP.
- _____ (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar indígena. Atención a la diversidad y Lenguaje y Comunicación*. SEP.
- _____ (2017c). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria indígena. Atención a la diversidad y Lenguaje y Comunicación*. SEP.

_____ (2017d). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudios para la educación básica.* SEP.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural.* UNESCO.

Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2020). *Disposiciones específicas del proceso de selección para la Admisión en Educación Básica.* Usicamm.

Ficha de la evaluación

Ficha de la evaluación	
Aspectos administrativos	<p><i>Responsable de la evaluación:</i> Moisés Tamayo Díaz</p> <p><i>Principales colaboradores (equipo evaluador):</i> Fátima del Rocío Betancourt Conde y Sergio Humberto Chávez Arreola</p> <p><i>Unidad administrativa de la dependencia o entidad responsable de la intervención evaluada:</i> Dirección de Educación Indígena y Departamento de Educación Intercultural Indígena de la Secretaría de Educación del Estado de Durango</p> <p><i>Titular de la unidad administrativa de la dependencia o entidad responsable de la intervención evaluada:</i> de la Dirección de Educación Indígena el Prof. Manuel Solís Ramírez y del Departamento de Educación Intercultural Indígena el Prof. Felipe Barrón González</p> <p><i>Unidad administrativa de la dependencia o entidad responsable de la intervención encargada de dar seguimiento a la evaluación:</i> Dirección de Planeación y Evaluación de la Secretaría de Educación del Estado de Durango</p> <p><i>Forma de contratación del equipo u organización evaluadora:</i> No aplica</p> <p><i>Costo total de la evaluación:</i> No aplica</p> <p><i>Fuente de financiamiento de la evaluación:</i> No aplica</p> <p><i>Fecha de inicio de la evaluación (reunión de apertura):</i> 26 de agosto de 2021</p> <p><i>Fecha de conclusión de la evaluación (dictaminación por el Consejo General del Inevap):</i> Pendiente</p>
Aspectos técnicos	<p><i>Palabras clave de la evaluación:</i> Educación, Servicio educativo, Población indígena</p> <p><i>Términos de Referencia de la evaluación:</i> Términos de Referencia para la evaluación específica de las Escuelas Multigrado Bilingüe e Indígena</p> <p><i>Objetivo de la evaluación:</i> Analizar los desafíos del servicio educativo para la población indígena y sus estrategias para abordarlos.</p> <p><i>Hipótesis de la evaluación:</i> La intervención reconoce los desafíos del servicio educativo para la población indígena y los aborda con estrategias que aseguran la normalidad y calidad del servicio.</p>
Resultados	<p><i>Síntesis de los hallazgos de la evaluación:</i></p> <p>Las características de infraestructura, acceso a los servicios básicos, equipamiento y conectividad de las escuelas indígenas son predominantemente precarias.</p> <p>La educación indígena en Durango enfrenta retos en términos pedagógicos sobre todo vinculados con la pertinencia cultural y lingüística de los contenidos programáticos y la suficiencia y adecuación de los materiales educativos.</p> <p>En cuestiones administrativas, la educación indígena se caracteriza por tener estructuras de organización escolar incompletas.</p> <p><i>Síntesis de la propuesta de recomendaciones y observaciones:</i></p> <p>Como principales vías de mejora, la evaluación recomienda hacer cambios en los modelos de organización del servicio educativo indígena en la SEED para homogeneizar y optimizar los esfuerzos de administración, supervisión, asesoría y acompañamiento. También, la evaluación sugiere construir una estrategia de mejoramiento de la infraestructura de las escuelas indígenas que parta de un diagnóstico al respecto.</p>

En términos pedagógicos, el ejercicio evaluativo invita a fortalecer la política lingüística de la educación indígena a través de la edición local de materiales educativos y la construcción de marcos de enseñanza de más lenguas indígenas, al mismo tiempo que se difunde, fomenta y capacita sobre las alternativas para adaptar la enseñanza a la población indígena. Del mismo modo, sobre la formación del personal educativo indígena, la evaluación insiste en la importancia de construir una agenda formativa que reconozca las particularidades y necesidades académicas, pedagógicas y metodológicas del servicio de educación indígena.

Para superar los retos de la gestión escolar en las escuelas indígenas, la evaluación recomienda configurar esquemas de administración diferenciados que se adapten a la estructura organizacional unitaria de la mayoría de los centros educativos.

Síntesis de las conclusiones:

En síntesis, la evaluación reconoce como retos de la educación indígena en Durango la infraestructura y equipamiento deficiente, una alineación insuficiente entre el diseño curricular y las características culturales y lingüísticas de la población y las condiciones reales de enseñanza, así como materiales educativos poco pertinentes e insuficientes; un perfil docente en consolidación y una oferta de formación continua escasa y desarticulada, además de una sobrecarga administrativa del personal docente dada la organización predominantemente unitaria de las escuelas indígenas, al igual que mecanismos de participación comunitaria incipientes.

Anexos

1. Población hablante de lengua indígena en Durango

Tabla 4.
Hablantes de lengua indígena según lengua en Durango, 2020

Lengua	Hablantes	CV
Tepehuano del sur	40,513	6.2
Huichol	2,863	30.1
Náhuatl	1,595	18.7
Tarahumara	517	16.7
Cora	359	65.3
Mazahua	313	31.7
No especificado	292	46.1
Tepehuano del norte	166	37.8
Mixe	149	72.5
Mixteco	93	68.9
Totonaco	85	53.5
Zapoteco	76	42.9
Tsotsil	62	72.9
Chinanteco	58	77.5
Tzeltal	58	86.8
Maya	45	89.6
Mazateco	40	100.0
Tepehua	37	39.6
Huasteco	32	81.3
Otomí	30	48.3
Zoque	22	100.0
Ch'ol	7	76.9
Chatino	7	100.0
Tarasco	6	85.0
Popoluca	4	100.0
Yaqui	2	100.0
Mayo	1	100.0
Tlapaneco	1	100.0
Total	47,433	

CV: el Coeficiente de Variación indica el nivel de precisión de las estimaciones. Alto [0%-15%), Moderado [15%-30%), Bajo >30%.

Fuente: Estimación del Inevap con datos del cuestionario ampliado del Censo de Población y Vivienda 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Tabla 5.
Hablantes de lengua indígena según municipio en Durango, 2020

Municipio	Hablantes	CV
Mezquital	36,064	5.7
Durango	4,995	13.2
Pueblo Nuevo	3,885	34.6
Súchil	849	81.0
Vicente	322	64.1
Gómez Palacio	207	2.7
Santiago	202	13.3
Lerdo	118	11.4
Ocampo	101	14.9
Guanaceví	96	14.4
Tepehuanes	89	29.1
Guadalupe Victoria	62	43.4
San Juan	54	34.1
Canatlán	53	11.5
Indé	52	79.6
Mapimí	44	16.0
El Oro	40	75.0
San Bernardo	40	36.8
Topia	27	46.7
Tamazula	25	15.5
Tlahualilo	18	0.0
San Dimas	15	40.0
Hidalgo	14	34.6
Poanas	13	7.7
Peñón B	11	27.3
Nuevo Id	10	0.0
Coneto de Comonfort	6	66.7
Cuencamé	6	0.0
Nombre de Dios	4	0.0
Pánuco de Coronado	3	0.0
General Simón Bolívar	2	0.0
Nazas	2	0.0
Rodeo	2	0.0
Canelas	1	0.0
Santa Clara	1	0.0
Total	47,433	

CV: el Coeficiente de Variación indica el nivel de precisión de las estimaciones. Alto [0%-15%), Moderado [15%-30%), Bajo >30%.

Fuente: Estimación del Inevap con datos del cuestionario ampliado del Censo de Población y Vivienda 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Tabla 6.
Hablantes de lengua indígena según municipio por lengua en Durango, 2020

Municipio	Lengua																								Total					
	Ch'ol	Chatino	Chinanteco	Cora	Huasteco	Huichol	Maya	Mayo	Mazahua	Mazateco	Mixe	Mixteco	NE	Náhuatl	Otomí	Popoluca	Tarahumara	Tarasco	Tepehua	Tepehuano del norte	Tepehuano del sur	Tlapaneco	Totonaco	Tselta		Tsotsil	Yaqui	Zapoteco	Zoque	
CANT	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	6	27	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	10	0	53
CAN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
CDC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	6
CUE	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
DGO	0	0	42	0	0	50	40	0	120	40	140	90	207	167	0	0	80	0	0	0	0	3,887	0	42	50	40	0	0	0	4,995
EORO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40
GSM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
GV	0	0	0	0	0	0	0	0	16	0	0	0	0	32	0	4	6	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	62
GUA	0	0	0	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	0	0	84	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	96
GP	0	0	0	0	26	0	0	0	25	0	0	0	0	42	4	0	23	0	0	0	0	0	0	0	21	0	44	22	207	
HID	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14
IND	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	48	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	52	
LER	0	0	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	71	0	0	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	118
MAP	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	21	0	0	12	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	44
MEZ	2	0	0	359	0	2,801	0	1	2	0	1	0	53	1,064	1	0	3	0	25	166	31,582	1	0	0	0	0	3	0	36,064	
NAZ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
NDD	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
NID	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
OCA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	96	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	101
PB	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	11
POA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	0	0	13
PN	5	0	0	0	0	0	0	0	10	0	0	0	0	36	0	0	7	0	12	0	0	3,798	0	12	5	0	0	0	0	3,885
PDC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3
ROD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2

Tabla 6.
Hablantes de lengua indígena según municipio por lengua en Durango, 2020

Municipio	Lengua																													
	Ch'ol	Chatino	Chinanteco	Cora	Huasteco	Huichol	Maya	Mayo	Mazahua	Mazateco	Mixe	Mixteco	NE	Náhuatl	Otomí	Popoluca	Tarahumara	Tarasco	Tepehua	Tepehuano del norte	Tepehuano del sur	Tlapaneco	Totonaco	Tsel'tal	Tsotsil	Yaqui	Zapoteco	Zoque	Total	
SBER	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	38	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	40
SDIM	0	0	0	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	15
SJR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	25	2	0	0	0	0	0	24	0	0	0	0	0	0	0	0	54
SC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
SP	0	7	0	0	0	0	0	0	18	0	0	0	6	73	12	0	18	0	0	0	18	0	31	0	0	0	19	0	202	
SUC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	846	0	0	0	0	0	0	0	849	
TAM	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	8	0	0	0	0	0	9	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	25	
TEP	0	0	0	0	0	0	0	0	65	0	0	0	3	6	0	0	12	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	89	
TLA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	5	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	18	
TOP	0	0	0	0	0	0	0	0	23	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	27	
VG	0	0	0	0	0	4	0	0	12	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	300	0	0	0	0	0	0	0	322	
Total	7	7	58	359	32	2,863	45	1	313	40	149	93	292	1,595	30	4	517	6	37	166	40,513	1	85	58	62	2	76	22	47,433	

NE: No especificado.

CANT Canatlán, CAN Canelas, CDC Coneto de Comonfort, CUE Cuencamé, DGO Durango, EORO El Oro, GSB General Simón Bolívar, GV Guadalupe Victoria, GUA Guanaceví, GP Gómez Palacio, HID Hidalgo, IND Indé, LER Lerdo, MAP Mapimí, MEZ Mezquital, NAZ Nazas, NDD Nombre de Dios, NID Nuevo Ideal, OCA Ocampo, PB Peñón Blanco, POA Poanas, PN Pueblo Nuevo, PDC Pánuco de Coronado, ROD Rodeo, SBER San Bernardo, SDIM San Dimas, SJR San Juan del Río, SC Santa Clara, SP Santiago Papasquiaro, SUC SÚchil, TAM Tamazula, TEP Tepehuanes, TLA Tlahualilo, TOP Topia, VG Vicente Guerrero.

Fuente: Estimación del Inevap con datos del cuestionario ampliado del Censo de Población y Vivienda 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía.



inevap

INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE POLÍTICAS
PÚBLICAS DEL ESTADO DE DURANGO