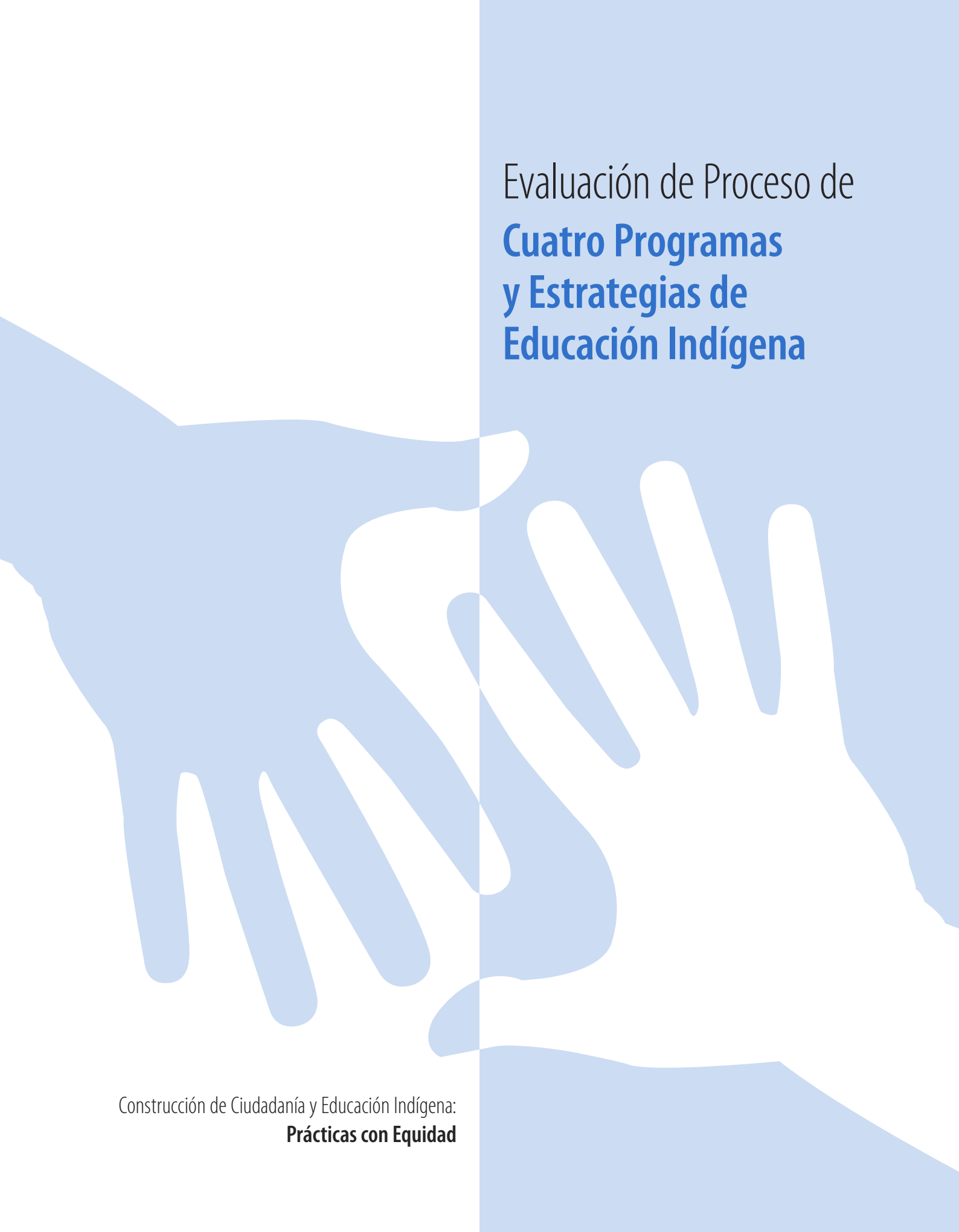




Evaluación de Proceso de Cuatro Programas y Estrategias de Educación Indígena

Construcción de Ciudadanía y Educación Indígena:
Prácticas con Equidad



A large graphic of two hands, one light blue and one white, reaching towards each other. The hands are stylized with rounded fingers and are positioned on either side of a vertical white line that divides the page. The background is a light blue gradient.

Evaluación de Proceso de **Cuatro Programas y Estrategias de Educación Indígena**

Construcción de Ciudadanía y Educación Indígena:
Prácticas con Equidad



Evaluación de Proceso de Cuatro Programas y Estrategias de Educación Indígena

Derechos Reservados © 2013

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD
Montes Urales #440
Colonia Lomas de Chapultepec
Delegación Miguel Hidalgo
C.P. 11000, México, D.F.

Todos los derechos están reservados. Ni esta publicación ni partes de ella pueden ser reproducidas, almacenadas mediante cualquier sistema o transmitidas, en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, de fotocopiado, de grabado o de otro tipo, sin el permiso previo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

El análisis y las conclusiones aquí expresadas no reflejan necesariamente las opiniones del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, de su Junta Ejecutiva, ni de sus Estados Miembros. Esta publicación fue encargada por la Dirección General de Educación Indígena con el apoyo del PNUD y es el resultado del trabajo de un equipo técnico independiente de profesionales integrantes del proyecto "Construcción de Ciudadanía y Educación Indígena: prácticas con Equidad."

El PNUD forja alianzas con todos los niveles de la sociedad para ayudar a construir naciones que puedan resistir las crisis; promueve y sostiene un tipo de crecimiento que mejora la calidad de vida de todos. Presentes sobre el terreno, en 177 países y territorios, ofrecemos una perspectiva global y un conocimiento local al servicio de las personas y las naciones.

Diseño editorial: arte i diseño, S. de R.L. de C.V.
Impreso en México por: arte i diseño, S. de R.L. de C.V.
Corrección de estilo: Ana María Limón y Ermilo Vázquez

Primera Edición, Septiembre de 2013
Impreso en México, D.F.



Subsecretaría de Educación Básica
Dirección General de Educación Indígena





Directorio

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

Marcia De Castro

Representante Residente

Patricio Ballados

Director del Programa de Gobernabilidad Democrática

Cristina Martin

Asesora Principal en Sociedad Civil

Paola García

Asesora en Gestión de Conocimiento y Desarrollo de Capacidades

Autores

Investigador Responsable

Dr. Francisco Miranda López

Equipo Evaluador

Azul Valdivieso Martínez

Carlos Rafael Rodríguez Solera

Clara Frías Álvarez

Juana María Islas Dossetti

Luz Elena Aceff

Pilar Padilla Mendoza





Presentación

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) tiene el agrado de presentar la “Evaluación de Proceso de Cuatro Programas y Estrategias de Educación Indígena”. Esta evaluación busca dar a conocer el avance logrado por los cuatro programas y estrategias, con respecto al cumplimiento de sus objetivos y sus metas, así como detectar los problemas de implementación que han enfrentado y las buenas prácticas en su gestión institucional, organizacional y operativa. El objetivo, es contribuir al fortalecimiento de las políticas públicas en materia de educación indígena, a partir de identificar sus principales aportaciones y presentar recomendaciones de mejora con una perspectiva de transversalización del enfoque de derechos en la Educación Indígena.

Con base en una interesante metodología cualitativa, se analizan cuatro programas y estrategias de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI): 1. Marcos curriculares para atender la diversidad y Colegios académicos, 2. Parámetros curriculares, 3. Estrategia integral de profesionalización docente y 4. Colección Semilla de palabras.

En la primera parte del documento se presenta la metodología del estudio, las características del trabajo de campo en cada entidad federativa seleccionada, así como la descripción de los instrumentos utilizados y la información recabada. En la segunda parte, se describen los elementos centrales de la Política de Educación Indígena (PEI) para el nivel básico, que desarrolla la DGEI, considerando su enfoque, componentes, programas y estrategias.

En la tercera parte, se presentan los resultados principales del trabajo de campo. Se ofrece un análisis de la política y sus componentes, en un esfuerzo de sistematización de procesos, con base en los atributos de medición, así como de los elementos normativos establecidos por el Gobierno Federal para este tipo de evaluación. A partir de los resultados de las entrevistas, grupos de discusión y sondeos de opinión realizados en las cinco entidades federativas participantes en el estudio, el análisis de los procesos se realiza en dos etapas. En la primera de ellas, se describen las brechas de operación de cada proceso analizado, con la finalidad de ofrecer un panorama general respecto de la situación observada en cada uno de ellos, comparada con el desempeño “ideal” o “esperado”, a partir de los estándares establecidos para cumplir con los criterios de suficiencia y eficacia. En la segunda etapa, se presenta información más detallada sobre cada uno de los indicadores seleccionados, para mostrar el desempeño de los procesos involucrados en el diseño y ejecución de la PEI.

Asimismo, se identifican las principales fortalezas y debilidades para cada proceso sujeto a evaluación. En la cuarta parte, se presentan las conclusiones y recomendaciones principales. Se destacan los rasgos fundamentales que caracterizan al gran esfuerzo de innovación de la PEI, buscando construir una mirada más integral y articulada de los distintos elementos que la constituyen.





El estudio que el lector tiene en sus manos resulta de sumo interés, ya que permite contar con elementos para identificar las condiciones y los factores que favorecen la efectividad de los programas de educación indígena, en respuesta a su derecho a recibir una educación pertinente, equitativa y de calidad, que reconoce la diversidad lingüística y cultural.

Este informe reitera el esfuerzo de la DGEl de continuar fortaleciendo la educación indígena y su apertura a procesos de reflexión que suman a distintos actores y que permiten seguir trabajando en favor de los pueblos indígenas. Desde el PNUD celebramos esta colaboración con la SEP y la academia, una alianza estratégica a través de la cual reiteramos nuestro compromiso con el reconocimiento pleno de los derechos de los pueblos indígenas.





Agradecimientos

Este trabajo no hubiera sido posible sin la ayuda de varias personas e instituciones. Especial reconocimiento merecen los enlaces que a nivel estatal nos abrieron espacios y permitieron el acceso a sus oficinas para realizar el trabajo de campo. Reconocemos el valioso apoyo de Adolfo López López, en Chiapas; de Sergio Martínez Dunstan y de Sofía Irene Tapia Cleofas, en el Estado de México; de María Luisa Pérez Perusquia, en Hidalgo; de Rossana Stella Podestá Siri, en Puebla; y de Wilbert Dzul Canul, en Yucatán.

Gracias también a la Directora General de la Dirección General de Educación Indígena, Rosalinda Morales Garza, y a su equipo de Directores: Eleuterio Olarte Tiburcio, Edgar Yesid Sierra Soler, Alicia Xóchitl Olvera Rosas y Patricia Gómez Rivera, quienes aportaron información valiosa y compartieron parte de su amplia experiencia sobre la educación indígena en México y sobre la actual política puesta en marcha.

El equipo responsable de la evaluación deja también constancia de reconocimiento a nuestras “amigas críticas” Cristina Martín, Paola García, Lilian Lorenzo y Laura Patricia Morales, responsables de la coordinación de la evaluación en el PNUD, cuyo decidido apoyo en todo el proceso, así como su flexibilidad y apertura para la discusión de los resultados preliminares fue determinante para que la tarea encomendada llegara a buen término.





Índice

Presentación	V
Agradecimientos	VII
Introducción	XI
I. Metodología	1
I.1. Trabajo de Campo a Nivel Central	4
I.2. Trabajo de Campo en Entidades Federativas y Puntos de Entrega	5
I.3. Diseño de Instrumentos y Estrategia de Recolección de Información	7
II. Descripción y Caracterización de la Política de Educación Indígena para el Nivel Básico que Desarrolla la DGEI	11
II.1. La Naturaleza del Problema Público: Un breve Diagnóstico	13
II.2. Características de la Política de Educación Indígena: Diseño y Avances Programáticos	15
III. Valoración de Procesos	63
III.1. Marco de Análisis: Definición de Procesos y Atributos de Evaluación	65
III.2. Presentación de Resultados	75
III.3. Difusión y Sensibilización	99
III.4. Formación, Capacitación y Actualización	110
III.5. Asesoría Académica	131
III.6. Producción y Distribución de Materiales Educativos	154
III.7. Distribución de Recursos y Apoyos	181
III.8. Evaluación y Seguimiento	196





IV. Conclusiones y Recomendaciones **211**

IV.1 La Política de Educación Indígena (PEI)	213
IV.2 La Articulación entre los Programas y las Estrategias	216
IV.3 El Análisis de Procesos y su Valoración	218
IV.4 Recomendaciones	231

V. Referencias, Bibliografía, Siglas **251**

V.1 Referencias	253
V.2 Bibliografía	259
V.3 Siglas	261

... El siguiente Anexo se encuentran en versión electrónica en el CD. ...

VI. Anexos **263**

VI.1 Aplicaciones Efectivas por Entidad	265
VI.2 Instrumentos	269
VI.3 Indicadores Considerados para cada Proceso	358





Introducción

El presente trabajo constituye el informe final sobre la evaluación de procesos de cuatro programas y estrategias de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) –Marcos Curriculares para atender la diversidad y Colegios académicos, Parámetros Curriculares, Estrategia integral de profesionalización docente y colección Se-

milla de Palabras–, de acuerdo con la Propuesta Técnica presentada y aprobada por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Esta propuesta se ciñe a los objetivos generales y específicos de la evaluación que, de conformidad con los términos de referencia de la convocatoria emitida por el PNUD, buscan lo siguiente:

Objetivo General

Realizar la evaluación de procesos de cuatro programas y estrategias de la DGEI –Marcos Curriculares para atender la diversidad y Colegios académicos, Parámetros Curriculares, Estrategia integral de profesionalización docente y colección Semilla de Palabras–, mediante un trabajo de gabinete y de campo que permita conocer el avance en el cumplimiento de sus objetivos y metas, así como identificar los problemas de im-

plementación a los que se enfrentan y las buenas prácticas en su gestión institucional, organizacional y operativa. Todo esto a efecto de valorar sus aportaciones, derivar propuestas de mejora y, con base en ello, proponer recomendaciones de política pública para su fortalecimiento, en una perspectiva de transversalización del enfoque de derechos en la Educación Indígena.

Objetivos Específicos

- ✦ Realizar una evaluación de proceso que permita contar con un diagnóstico de la consistencia y la operación de los programas educativos implementados en escuelas de Educación Indígena.
- ✦ Contar con un diagnóstico del diseño y proceso de implementación de los programas educativos que se desarrollan en las escuelas de Educación Indígena y su pertinencia para alcanzar los objetivos establecidos, en términos de su contribución a la construcción de ciudadanía, la incorporación al enfoque de derechos y el criterio de equidad distributiva.





- ✦ Formular recomendaciones de política pública para el fortalecimiento de los programas educativos implementados en las escuelas de Educación Indígena que permitan contar con elementos para identificar las condiciones y los factores que favorecen la efectividad de dichos programas, así como los criterios de equidad distributiva y eficiencia en la asignación de recursos. Todo ello para retroalimentar y potenciar su diseño y proceso de implementación.

Estructura del Documento

Este documento se organiza en cuatro partes. En la primera de ellas se presenta la metodología del estudio, donde se describen las características del trabajo de campo en cada entidad federativa seleccionada, así como la descripción de los instrumentos utilizados y la información recabada.

En la segunda parte, se describen las características y elementos centrales de la Política de Educación Indígena (PEI) para el nivel básico, que desarrolla la DGEI como instancia responsable, considerando su enfoque, componentes, programas, estrategias y logros obtenidos hasta 2012, con la intención de identificar y colocar los avances y los esfuerzos realizados.

En la tercera parte, se presentan los resultados principales del trabajo de campo; ahí se analiza la política y sus componentes, en un esfuerzo de sistematización de procesos –ajustados a la naturaleza de los programas y estrategias objetos de evaluación–, con base en los atributos de medición derivados de los términos de referencia establecidos por el PNUD para la presente evaluación, así como de los elementos normativos establecidos por el Gobierno Federal para este tipo de evaluación.

A partir de los resultados de las entrevistas, grupos de discusión y sondeos de opinión realizados en las cinco entidades federativas participantes en el estudio, el análisis de los procesos se realiza en dos etapas. En la primera de ellas, se describen las brechas de operación de cada proceso analizado, con la finalidad de ofrecer un panorama general respecto de la situación observada de cada uno de ellos, comparada con el desempeño “ideal” o “esperado”, a partir de los estándares establecidos para cumplir con los criterios de suficiencia y eficacia. En la segunda etapa, se presenta información más detallada sobre cada uno de los indicadores seleccionados para mostrar el desempeño de los procesos involucrados en el diseño y ejecución de la PEI. Asimismo, y con base en la descripción anterior, se identifican las principales fortalezas y debilidades para cada proceso sujeto a evaluación.

En la cuarta parte, se presentan las conclusiones y recomendaciones principales. Se destacan los rasgos fundamentales que caracterizan al gran esfuerzo de innovación de la PEI –y que subyace a cada uno de los programas y estrategias objetos de evaluación–, buscando construir una mirada más integral y articulada de los distintos elementos que la constituyen. Se incluye tam-





bién, un balance de la situación que guarda cada proceso presentando un contraste entre los referentes normativos previsible para cada uno de ellos, frente a la relación de los puntos fuertes y débiles encontrados. Por último, se presentan las recomendaciones que se derivan del estudio, divididas en dos grandes grupos: en primer lugar, aquellas que tienen que ver con la gestión y la operación, y que refieren a aspectos puntuales susceptibles de mejora en cada uno de los procesos; y, en segundo lugar, las recomendaciones consideradas estratégicas para delinear una ruta de generalización de la PEI, cuya intención es contribuir al aprendizaje sobre las oportunidades, problemas, condiciones y desafíos que la implementación de dicha política y su “normalización institucional” podrían estar planteando a la DGEI y a la Secretaría de Educación Pública (SEP).



CAPÍTULO I

Metodología





I. Metodología

La metodología desarrollada tiene, esencialmente, un enfoque cualitativo, cuya intención fue contar con diversos componentes orientados a obtener información relevante de diversos actores clave. Se utilizaron cuatro instrumentos de recolección de información, cada uno con una finalidad propia, enfocados hacia actores específicos en el nivel macro, meso y micro estructural. En la tabla I.1 se especifican los instrumentos utilizados, así como los ámbitos y actores a los que fueron dirigidos.

Conviene subrayar que cada instrumento fue diseñado en función de los diversos requerimientos de información solicitados para la evaluación

de procesos de los cuatro programas y estrategias, a saber: información de indicadores intermedios que se refieren al criterio de suficiencia, e información de indicadores finales que corresponden al criterio de eficacia.

Aunque cada uno tuvo rasgos característicos, se incluyeron referencias comunes para permitir la triangulación de información como mecanismo de validación interna y externa de datos. Así, cada instrumento se formuló con diversos ítems orientados a captar información sobre los siguientes aspectos:

Indicadores intermedios o de suficiencia:

- ✎ Mecanismos de participación.
- ✎ Coordinación institucional.

Indicadores finales o de eficacia:

- ✎ Adecuación al enfoque de diversidad.
- ✎ Oportunidad de la participación.
- ✎ Capacidad académica o institucional.
- ✎ Logros académicos o institucionales.

Se incluyeron también reactivos para reconocer fortalezas y debilidades en cada uno de los procesos.





Tabla I.1
Resumen de los Instrumentos aplicados a los Actores Clave

Nivel	Actores	Instrumentos		
		Cuestionarios	Entrevistas semiestructuradas	Grupos focales
Macro estructura	Directores de la DGEI	---	X	---
Meso estructura	Autoridades estatales	---	X	---
	Asesores Académicos de la Diversidad (AAD)	---	---	X
Micro estructura	Directores	X	---	X
	Docentes	X	---	X

A continuación se describe el procedimiento de aplicación de instrumentos tanto en el ámbito central como en el ámbito estatal.

I.1. Trabajo de Campo a Nivel Central

A nivel central, se desarrollaron entrevistas semi-estructuradas con personal directivo de la DGEI. El guión respectivo se construyó a partir del análisis de la información tanto de carácter normativo como descriptivo, así como de los registros administrativos de los programas y estrategias objetos de evaluación. De esta forma, se elaboraron los ítems clave para orientar las entrevistas semiestructuradas al personal que en el ámbito

federal participa en el diseño, ejecución y seguimiento de los diversos procesos de los programas y estrategias. Posteriormente, se validaron estos ítems, se ordenaron los segmentos de indagación, y se definió tanto la estrategia de conversación como el método de registro de información para las entrevistas semiestructuradas con los actores clave.

Entre octubre y noviembre de 2012 se aplicaron cinco entrevistas semiestructuradas a los siguientes funcionarios clave del nivel central:

- ✦ Directora General de Educación Indígena.
- ✦ Director de Desarrollo y Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas.
- ✦ Director para la Formación y el Desarrollo Profesional de docentes de Educación Indígena.
- ✦ Directora de Educación Básica de la DGEI.
- ✦ Directora de Apoyos Educativos.





I.2 Trabajo de Campo en Entidades Federativas y Puntos de Entrega

De conformidad con lo establecido en la propuesta técnica formulada y aprobada por el PNUD para la evaluación de procesos, se seleccionaron cinco entidades federativas para el tra-

bajo de campo. El proceso desarrollado para la selección de entidades, escuelas, directores, docentes y Asesores Académicos de la Diversidad (AAD), fue el siguiente:

- ✦ Selección de entidades. El trabajo de campo se realizó en cinco entidades federativas cuya selección atendió a dos criterios básicos:
 - Que los estados seleccionados contaran con una elevada presencia de Educación Indígena, para lo cual se consideró la cantidad de alumnos, docentes y escuelas primarias que están en esa modalidad. En los cinco estados seleccionados están 46.0% de los alumnos, 41.0% de los maestros y 45.0% de las escuelas primarias indígenas del país.
 - Dado que la colección Semilla de Palabras, contempla la publicación de textos en lenguas maya, náhuatl, tlapaneco, yaqui, pima, cora, guarijío, mixteco, rarámuri, totonaco, tseltal y chontal, se buscó que se tratara de estados en los que se hablara al menos alguna de estas. En los estados seleccionados se habla tseltal, náhuatl, mixteco, totonaco y maya.

En la tabla I.2, se presentan los indicadores sobre lengua y presencia de la Educación Indígena.

Tabla I.2
Lenguas, Alumnos, Docentes y Escuelas Primarias Indígenas por Entidad Federativa en el Ciclo Escolar 2010-2011

Estado	Lenguas indígenas	Primarias Indígenas		
		Alumnos	Docentes	Escuelas
Chiapas	Tzeltal	238,116	8,679	2,790
Hidalgo	Náhuatl	41,445	2,242	604
Edo. de México	Náhuatl, Mixteco y Mazahua	18,806	778	162
Puebla	Náhuatl y Totonaco	73,799	2,507	741
Yucatán	Maya	13,645	583	173
Total		385,811	14,789	4,470

Fuente: para datos sobre primarias indígenas: Secretaría de Educación Pública. Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2010-2011. México D.F. SEP, Noviembre de 2011.

Para datos sobre lenguas indígenas: <http://www.inali.gob.mx/component/content/article/60-informacion-general>.





- ✦ Selección de escuelas. Debido a lo oneroso que pudiera significar la elección de una muestra estadísticamente representativa de escuelas y actores principales, así como a la relativa baja relación costo-beneficio de la misma para los efectos de la evaluación de procesos, se consideró más adecuado seguir la ruta de la selección de una muestra intencional no probabilista de escuelas que permitiera realizar un mejor control y seguimiento de los procesos en la perspectiva señalada en el enfoque de análisis. En la tabla I.3 aparece la selección de escuelas indígenas –divididas en multigrado y de organización completa–.

Tabla I.3
Cantidad y Tipo de Escuelas de las que provienen los Docentes y los Directores Entrevistados, por Entidad Federativa

Entidad Federativa	Escuelas Indígenas		Total
	Multigrado	Organización Completa	
Chiapas	5	5	10
Hidalgo	5	5	10
Estado de México	5	5	10
Puebla	5	5	10
Yucatán	5	5	10
Total	25	25	50

Fuente: elaboración propia.

- ✦ Selección de docentes, directores y AAD. se buscó una muestra intencional de 10 docentes, 10 directores y 8 AAD¹ en cada entidad. Cabe destacar que la muestra no fue estadísticamente representativa, pues se trató de un estudio de base cualitativa, que no buscó la inferencia estadística sino un sondeo de percepciones y opiniones de los actores. A continuación se describe el procedimiento de selección:
 - A través de un oficio enviado por la DGEL a los secretarios de Educación, se solicitó el apoyo para realizar entrevistas con actores clave, y se hizo el primer contacto con cada entidad federativa.
 - Se estableció contacto con el Responsable Estatal de Educación Indígena (REEI) para informarlo sobre el trabajo de campo.
 - Finalmente, a cada REEI se le solicitó reunir en un mismo espacio a 10 docentes y 10





METODOLOGÍA

directores de escuelas indígenas –cinco de organización completa y cinco de escuelas multigrado–. Asimismo, se les pidió reunir a ocho AAD. La selección de estos actores clave la hicieron los REEI; la única petición que se hizo fue que se garantizara que estos actores pertenecieran a escuelas indígenas –multigrado y de organización completa–, donde operaran los programas y estrategias objetos de evaluación.

I.3 Diseño de Instrumentos y Estrategia de Recolección de Información

Se diseñaron y validaron los instrumentos de acopio de información dirigidos a grupos focales, así como los cuestionarios y guiones de entrevistas semiestructuradas, en atención a los actores y a las instancias que participan en el desarrollo de los diferentes procesos de los cuatro programas y estrategias en las entidades federativas seleccionadas. Se definió un programa de trabajo

y la logística de levantamiento de información en campo. En la tabla I.4 se indica el número de aplicaciones proyectadas de levantar de cada instrumento por entidad: diez cuestionarios a docentes y diez cuestionarios a directores; tres entrevistas semiestructuradas y tres grupos focales por entidad.

Tabla I.4

Número de Aplicaciones proyectadas para cada Instrumento por Entidad

Nivel	Actores	Instrumentos		
		Cuestionarios	Entrevistas semiestructuradas	Grupos focales
Meso estructura	Responsable Estatal de Educación Indígena.	0	1	0
	Responsable del Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural a nivel estatal.	0	1	0
	Coordinador de Asesores Académicos de la Diversidad.	0	1	0
	Asesores Académicos de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural.	0	0	1 ²
Micro estructura	Docentes	10 ³	0	1 ⁴
	Directores	10 ⁵	0	1 ⁶
Total por entidad		20	3	3
Total en las cinco entidades		100	15	15

Fuente: elaboración propia.





Se proyectó la aplicación de 100 cuestionarios, 15 entrevistas semiestructuradas y 15 grupos focales. No obstante, dadas las características de la muestra, así como las distancias, los tiempos y la agenda de los actores convocados, la muestra y el número de encuestados tuvo ligeras modificaciones en cada entidad. En la tabla I.5 se muestra el balance del número efectivo de aplicaciones realizadas por instrumento y actor; en el Anexo 1 se desglosa la cantidad de aplicaciones efectivas en cada entidad y en el Anexo 2 se muestran los instrumentos aplicados.

Así, de los 50 cuestionarios proyectados para docentes, se aplicaron 42 y para directores, de 50, se utilizaron 38, por lo que se suministraron 80 cuestionarios de los 100 proyectados. En lo que respecta a las entrevistas semiestructuradas, se aplicaron 22 (siete más de las previstas); y se cubrió el total de 15 grupos focales planeados.

Tabla I.5
Balance del Número de Aplicaciones Efectivas de cada Instrumento

Nivel	Actor efectivo	Instrumentos		
		Cuestionarios	Entrevistas semiestructuradas	Grupos focales
Meso estructura	Director de Educación Indígena.	0	5	0
	Subdirector de Educación Primaria Indígena.	0	1	0
	Subdirector de Educación Elemental.	0	1	0
	Coordinador de Asesores Académicos de la Diversidad.	0	3	0
	Jefe del Departamento de Primaria Bilingüe.	0	4	0
	Jefe del Departamento Técnico Pedagógico.	0	1	0
	Jefe del Departamento de Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas.	0	1	0
	Jefe del Departamento de Primaria Bilingüe.	0	1	0
	Jefe de Sector.	0	1	0
	Responsable del PAED.	0	2	0
	Supervisor. ⁸	0	2	0
	Asesores Académicos de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural.	0	0	0
Micro estructura	Docentes.	42 ⁹	0	5
	Directores.	38 ¹⁰	0	5
Total		80¹¹	22	15

Fuente: elaboración propia.





Descripción del Análisis de la Información

El análisis de la información se dividió en tres etapas: 1) análisis documental, 2) análisis cualitativo de entrevistas semiestructuradas y grupos foca-

les y 3) análisis cuantitativo de los cuestionarios aplicados a directores y docentes. A continuación se describe cada una de estas etapas.

Análisis Documental

Se revisó y se analizó el material documental que sirvió de insumo para sistematizar los temas, variables y componentes más relevantes de la política educativa desarrollada por la DGEI. En esta fase, se analizaron diversos materiales, entre ellos:

bibliografía académica sobre el campo temático, fundamentos normativos y acuerdos vigentes, así como otros documentos y bases de datos oficiales proporcionados por la propia DGEI. En esta etapa se desarrollaron las siguientes actividades:

- ✦ Descripción general de la PEI. Como resultado del análisis documental se formuló la descripción general de la política educativa desarrollada por la DGEI. Se enfatizó, de manera pormenorizada, la narrativa que sustenta los procesos fundamentales que la constituyen, así como los enfoques que la sustentan, los componentes que articula, y los programas y las estrategias que la integran.
- ✦ Análisis de normativa, marco institucional, gestión y operación. Se realizó una revisión exhaustiva de la información disponible sobre la política educativa de la DGEI, considerando sus bases normativas y de política pública, diseño, ejecución y evidencias sobre sus principales avances y resultados.
- ✦ Identificación de procesos y definición de indicadores. Con el propósito de alinear la política educativa de la DGEI a un marco formal de procesos, usando como referente la propuesta del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), se planteó una propuesta de procesos formalizados y una batería de indicadores para analizar atributos de suficiencia y eficacia (Ver ANEXO 3).

Análisis Cualitativo de Entrevistas Semiestructuradas a Nivel Central

Se realizaron entrevistas semiestructuradas con funcionarios del nivel central, con la intención de obtener información de primera mano sobre la operación de la PEI y con ello realizar una descripción general de su narrativa sustantiva, por

lo que hace a su horizonte filosófico y de política pública, sus bases normativas tanto en el ámbito nacional como internacional, así como de los componentes, programas y estrategias que la integran.





En esta línea de argumentación, fueron considerados también algunos resultados relevantes, al igual que las fortalezas y debilidades identificadas por los propios actores en su puesta en marcha.

Análisis Cualitativo de Entrevistas Semiestructuradas y Grupos Focales a Nivel Estatal

Se realizaron entrevistas semiestructuradas con funcionarios del nivel estatal, con la finalidad de obtener información de primera mano sobre la PEI en los niveles intermedios de gestión, y con ello realizar una descripción de los procesos de implementación y del grado de apropiación observada en la estructura de operación de la Educación Indígena en las entidades federativas tanto en lo que corresponde a enfoques, componentes, programas y estrategias, como en lo relativo al uso, aplicación y movilización de recursos y actores en el ámbito local. También se rea-

lizaron sesiones de discusión con grupos focales de directores escolares, docentes y ADD, con la finalidad de identificar información, juicios y puntos de vista que fueran explícitamente planteados por estos actores en el ámbito de su competencia, tales como avances o problemas en la operación de los programas o estrategias de la PEI en cada una de las entidades participantes. En este ámbito se captó, asimismo, información sobre resultados y percepciones de los sujetos relativos a las fortalezas y debilidades en las acciones desarrolladas.

Análisis Cuantitativo de los Cuestionarios aplicados a Directores y Docentes

Se aplicaron cuestionarios a una muestra intencionalmente seleccionada de docentes y directores de escuelas primarias indígenas. Para su análisis, luego de su aplicación, se construyó una base de datos que permitiera integrar la información aportada por cada uno de los actores

mencionados anteriormente. Se utilizó, como procesador de bases de datos, al programa SPSS; con él se realizaron tablas de frecuencia y diversos reportes estadísticos sobre las opiniones y percepciones de los actores.



CAPÍTULO II

Descripción y Caracterización de la Política de Educación Indígena para el Nivel Básico que desarrolla la DGEI





II. Descripción y Caracterización de la Política de Educación Indígena para el Nivel Básico que Desarrolla la DGEI

II.1 La Naturaleza del Problema Público: Un breve Diagnóstico

Los enfoques en los que hoy el Estado Mexicano sustenta la política educativa de atención a los grupos indígenas, es resultado de un contexto socio histórico que no se puede ignorar. Se han desarrollado diferentes políticas dirigidas a este grupo social, que no han logrado revertir las carencias sociales, económicas y educativas que hasta el día de hoy subsisten. Resultado de esta historia y contexto, y como efecto de diversos movimientos sociales –por ejemplo, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994–, y esfuerzos de las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) y otras instituciones, así como del creciente y robusto marco internacional a favor de los derechos humanos y el reconocimiento a la diversidad, el Estado Mexicano reconoce los derechos de los pueblos indígenas y la multiculturalidad existente en su interior. Sin embargo, junto con este reconocimiento, aún persiste un contexto social, económico, político y educativo adverso.

De acuerdo con datos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) en 2010 la población indígena era de 11,132,562 personas, que representaban 9.91% de la pobla-

ción total de México.¹² Aunque los indígenas se encuentran distribuidos en todo el territorio nacional, cerca del 80% se concentra en ocho entidades: Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Hidalgo, Yucatán, Campeche, Veracruz y San Luis Potosí.

En México existe una gran diversidad etno lingüística que se aprecia en la existencia de 52 pueblos y comunidades indígenas identificadas por la CDI.¹³ A pesar de la innegable riqueza cultural que los indígenas aportan a la nación mexicana, cuando se comparan sus condiciones de vida con las que prevalecen en la población no indígena, resalta la enorme brecha que existe entre ambos grupos (tabla II.1).

Así, de acuerdo con información de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares de 2010 (ENIGH), del total de la población hablante de lengua indígena (HLI), 71.8% se encontraba en situación de pobreza –con un ingreso inferior al valor de la línea de bienestar y que padecía al menos una carencia social–, mientras que dicha proporción para la población no hablante de lengua indígena (NHLI) fue 39.1%, por lo que la diferencia entre ambos grupos fue 32.7%.





Tabla II.1
Pobreza Multidimensional de la Población Hablante de Lengua Indígena, No Hablante de Lengua Indígena y Población Total a Nivel Nacional. En porcentajes, 2010

Condición de vulnerabilidad	Hablantes de lengua indígena	No hablantes de lengua indígena	Total
Población en situación de pobreza multidimensional	71.8	39.1	46.1

Fuente: cálculos propios, con base en la ENIGH 2010.

Las difíciles condiciones socioeconómicas en las que vive la población indígena se reflejan también en las carencias educativas que históricamente han sufrido. Así, por ejemplo, el rezago educativo es mucho más importante en la población indígena que en la población en general.

En 2010, del total de población HLI a nivel nacional, 60.0% reportó una situación de rezago educativo, varios puntos porcentuales por arriba del reportado para la población NHLI, que fue de 26.9% (tabla II.2).

Tabla II.2
Rezago Educativo de la Población Hablante de Lengua Indígena, No Hablante de Lengua Indígena y Población Total a Nivel Nacional. En porcentajes, 2010

Condición de carencia	Hablantes de lengua indígena	No hablantes de lengua indígena	Total
Población en situación de rezago educativo	60.0	26.9	29.4

Fuente: cálculos propios, con base en la ENIGH 2010.

Sin lugar a dudas, la situación de rezago educativo está fuertemente asociada a las difíciles condiciones del contexto en el que viven los niños y las niñas que asisten a las escuelas indígenas, pues provienen de hogares donde los adul-

tos presentan un bajo nivel educativo. Como lo deja claro la tabla II.3, la población adulta HLI muestra una tasa de analfabetismo mucho más alta que la que se presenta en la población NHLI.





Tabla II.3
Analfabetismo de la Población Hablante de Lengua Indígena, No Hablante de Lengua Indígena y Población total a Nivel Nacional. En porcentajes, 2010

Condición	Hablantes de lengua indígena	No hablantes de lengua indígena	Total
Población en situación de analfabetismo	28.5	7.0	8.7

Fuente: cálculos propios, con base en la ENIGH 2010.

En hogares donde predomina un bajo nivel académico, en los que hay problemas de rezago educativo y grandes carencias materiales, es lógico suponer que las niñas y los niños indígenas, vivan en condiciones precarias de educabilidad, lo que sin duda dificulta los esfuerzos institucionales para darles acceso a las mismas oportunidades educativas que tiene el resto de la población.

De ahí la importancia que tiene una política educativa que busca atender de manera específica las necesidades de esta población, en la cual se cristaliza, además, la gran riqueza cultural, étnica

y lingüística de México.

Diseñar e implementar una política pública que pretende resolver una problemática de doble registro, es decir, que involucra vulnerabilidad social y diversidad cultural, a partir de estrategias que generen “empoderamiento”, desarrollo de capacidades, fortalecimiento institucional y movilización, resulta, a todas luces, una tarea de enorme relevancia social y gubernamental que exige a todos los actores involucrados compromiso, apoyo y enriquecimiento permanente dentro de un gran esfuerzo de política de Estado en el país.

II.2 Características de la Política de Educación Indígena: Diseño y Avances Programáticos

En este apartado se describen los enfoques que orientan la PEI, los componentes que se desprenden de los mismos y los programas y estrategias que a partir de 2008 la DGEI ha diseñado, instru-

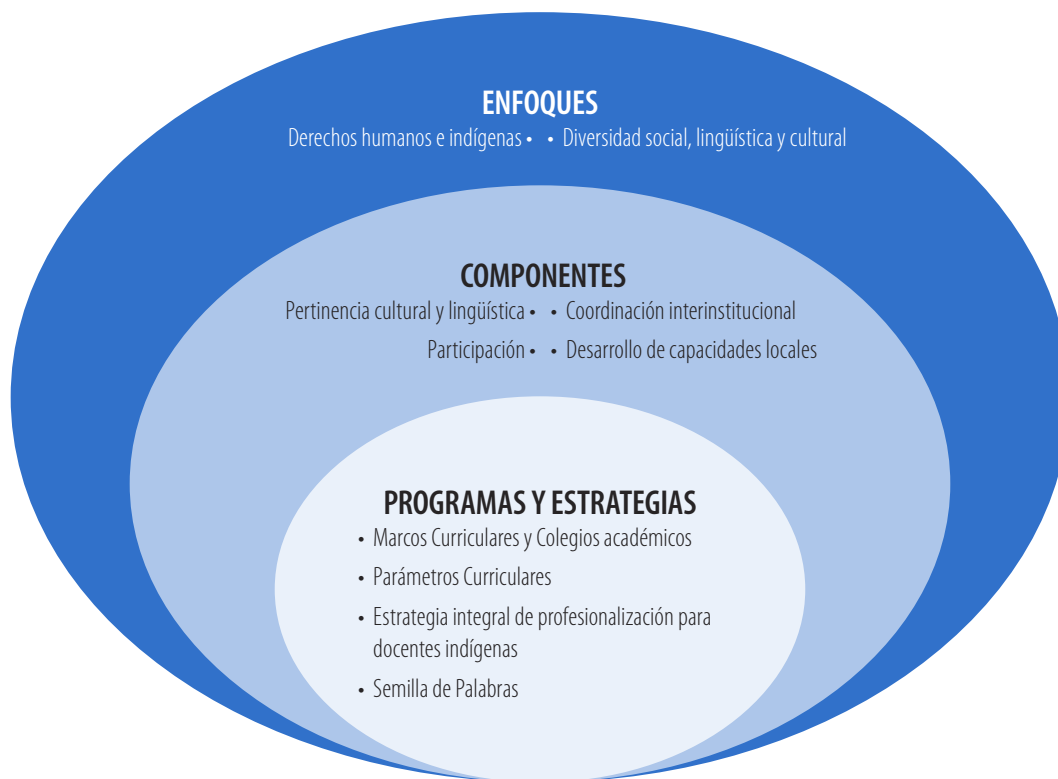
mentado y desarrollado. Una visión resumida de los enfoques, componentes, programas y estrategias que se articulan en torno a la PEI se observa en el gráfica II.1.





Gráfica II.1

Enfoques, Componentes, Programas y Estrategias que articula la Política de Educación Indígena que Desarrolla la DGEI



Fuente: elaboración propia, con base en la revisión documental y entrevistas semi estructuradas realizadas a directores de la DGEI.

Enfoques que sustentan a la Política de Educación Indígena

La política que desarrolla la DGEI encuentra sustento en dos enfoques estrechamente relacionados: 1) el enfoque de los derechos humanos en general y de los derechos indígenas en particular; y 2) el enfoque de la diversidad social, lingüística y cultural.

Con base en ambos enfoques, la DGEI ha establecido consensos y acuerdos básicos entre los marcos jurisdiccionales que rigen las políticas nacionales, sectoriales, institucionales y estatales en materia de Educación Indígena, intercultural y bilingüe.





El Enfoque de los Derechos Indígenas

Existe una plataforma jurídica que fundamenta la política de la DGEI al reconocer, retomar e instrumentar los derechos humanos, mismos que se nutren a la vez con diversas herramientas legales respecto al derecho propiamente indígena.

Este enfoque parte del principio de que los indígenas son mexicanos por nacimiento y como tales, tienen los mismos deberes y derechos que cualquier otro ciudadano mexicano, por lo que las autoridades educativas deben garantizar que todos los niños y las niñas indígenas tengan ac-

ceso a un pleno ejercicio de sus derechos y, en particular, el derecho a la educación, que contempla la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación.

Además de las leyes que rigen para toda la población, los pueblos, las comunidades y las personas indígenas, por su condición y relevancia, tienen acceso a otra serie de derechos consagrados tanto en la legislación nacional como internacional, tal como se desglosa a continuación:

Normativa Nacional

- ✦ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- ✦ Ley General de Educación (última reforma publicada).
- ✦ Ley de los Derechos Lingüísticos de México.
- ✦ Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.
- ✦ Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012.
- ✦ Presupuestos de Egresos de la Federación 2009-01-30 Reglas de Operación del Programa ATO (Diario Oficial de la Federación del 26 de diciembre).
- ✦ Programa Sectorial de Educación 2007-2012.
- ✦ Programa Nacional de Derechos Humanos.
- ✦ Alianza por la Calidad de la Educación.

Normativa internacional

- ✦ Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.
- ✦ Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) 16 de diciembre de 1966.
- ✦ Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), entra en vigor el 3 de septiembre de 1981.
- ✦ Convención sobre los Derechos del Niño del 20 de Noviembre de 1989.





- ✦ Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, 1989.
- ✦ Conferencia Mundial “Educación para todos”, que se efectuó en Jomtien, Tailandia, en 1990.
- ✦ Conferencia Mundial de Derechos Humanos de junio de 1993, Viena, Austria.
- ✦ Plan de Acción Mundial para la Educación en Pro de los Derechos Humanos y la Democracia, adoptado en marzo de 1993.
- ✦ V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, celebrada en Hamburgo, Alemania, en 1997.
- ✦ Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004).
- ✦ Evaluación de la Educación para Todos (EPT), en el marco de la acción de Dakar, India, en 2000.
- ✦ Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas 2007.

Además del derecho a la educación que les garantiza el artículo tercero constitucional, los indígenas, cuentan con el apoyo jurídico del artículo 26 del Convenio 169 de la OIT adoptado por México, según el cual:

Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.¹⁴

Asimismo, en el artículo 29 de dicho Convenio se establece que:

Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.¹⁵

Por otra parte, el derecho de los indígenas a la educación se fortalece con el artículo 14, inciso 2 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos indígenas, que plantea que: “Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación”.¹⁶ En ese mismo artículo (inciso 3) se establece que los

estados deben adoptar medidas para que los niños indígenas tengan acceso a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

La política educativa que la DGEI ha diseñado e implementado para atender las necesidades específicas de la población indígena, se inspira y fundamenta en la legislación internacional y en





DESCRIPCIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INDÍGENA PARA EL NIVEL BÁSICO QUE DESARROLLA LA DGEI

los mandatos constitucionales, así como en las disposiciones de la Ley General de Educación y en los convenios internacionales suscritos por México. Esta política educativa –que refleja, por lo demás, la posición del Gobierno Federal en la materia–, busca reducir las brechas sociales que históricamente han tenido los indígenas con respecto al resto de la población, mediante la promoción de oportunidades educativas en un marco de respeto a su identidad, a su lengua y a su cultura.

Para la DGEI, estos derechos significan, por un lado, ofrecer a los niños y las niñas indígenas una educación obligatoria bilingüe e intercultural, bajo el gran supuesto de una nación pluricultural; y por otro, la transformación de los dispositivos pedagógicos para atender a esta población, lo que supone, necesariamente, escuchar a las comunidades indígenas y retomar sus problemas y demandas más sentidas como temas de agenda pública en los diferentes niveles de gobierno e intervención institucional. Así, se busca generar una gran mutación sociocultural a favor de los

indígenas, cimentada en una renovación de las escuelas, en la mejora sostenida de los resultados que obtiene y, especialmente, en la creciente profesionalización de sus docentes.

La DGEI se ha encaminado a reconocer, en primera instancia, que los indígenas son “sujetos de interés público” y por ende, sus derechos –el educativo, específicamente– deberán ser garantizados por el Estado. Desde esta postura, la DGEI asume la responsabilidad de fomentar, promover y ofrecer una educación de calidad, pertinente y con equidad como compromiso del Estado. Pero, al mismo tiempo, se reconoce a los pueblos indígenas “como entidades de derecho público”, lo que supone escuchar la voz de los indígenas y cristalizarla en las políticas como un acto de reconocimiento, participación y empoderamiento construido desde abajo que le dé sentido y pertinencia a las acciones institucionales y, con especial importancia, permitan articular una oferta educativa de calidad como la mejor prueba de justicia y equidad para las y los niños indígenas de nuestro país.

El Enfoque de Diversidad Social, Lingüística y Cultural

Cuando un sistema democrático opera en un contexto de diversidad cultural, no se puede justificar la exclusión de ningún grupo.

Por ello se considera importante el diseño y ejecución de políticas que busquen revertir los niveles de rezago social y marginación que han vivido los indígenas, por medio del establecimiento de derechos universales sensibles a las

diferencias, donde la inclusión no signifique homología, asimilación o rechazo de lo diverso, sino, por el contrario, apertura hacia todos. Al respecto, el enfoque de diversidad social, lingüística y cultural tiene también un importante fundamento jurídico. En el caso de México la diversidad sociocultural del país fue reconocida al introducir en el artículo segundo constitucional la siguiente premisa:

La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.¹⁷





A su vez, en el inciso A-IV de dicho artículo se establece que los pueblos y comunidades indígenas tienen el derecho de: "Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad".¹⁸

*Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos.*²⁰

Por su parte, el derecho de los indígenas a recibir una educación que sea respetuosa de la diversidad cultural también está contemplado en el

*Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.*²¹

En ese mismo artículo se plantea que las autoridades deben promover la participación de miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de los programas educativos que se dirijan a esa población. Mientras el artículo 28

Este enfoque es a su vez adoptado en la Ley General de Educación la cual, en su artículo 38 establece lo siguiente:

*La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios.*²²

Este marco jurídico justifica que uno de los pilares fundamentales de la política educativa del Estado Mexicano hacia los indígenas sea el enfoque de la diversidad social, cultural y lingüística,

Este derecho constitucional se refuerza en la Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas,¹⁹ la cual, en su artículo 13, establece que:

Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. En su artículo 27 dicho convenio establece que:

establece que debe enseñarse a los niños y las niñas indígenas a leer y a escribir en su propia lengua, al tiempo que debe dárseles la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional que sea oficial en el país.

con el que las autoridades educativas buscan dar cumplimiento a la legislación nacional y a los compromisos que el país asumió al adherirse a diversos convenios internacionales.





En particular, el enfoque de la diversidad cumple con lo dispuesto en el inciso B-II del artículo segundo constitucional el cual establece que es obligación de las autoridades:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.²³

Los enfoques descritos anteriormente constituyen referentes ineludibles de la política desarrollada por la DGEI, a través de diversos mecanismos y estrategias institucionales.

El enfoque de diversidad social, lingüística y cultural, es un componente fundamental del Plan de Estudios 2011.²⁴ Se manifiesta en los contenidos Curriculares, en la formación docente, y en la práctica docente en el aula. Oficialmente se encuentra incluido en el Acuerdo 592, Plan de Estudios 2011. Educación Básica (PE 2011) y Reglas de Operación (RO) del Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (PAED) 2011 y 2012. Dicho enfoque constituye uno de los

principios pedagógicos que sustenta a la política educativa del país y es aplicable para todo el plan de estudios de educación básica, por lo que se configura como un componente específico de las acciones de política educativa dirigida a la población indígena por parte de la DGEI.

El reconocimiento de la diversidad, como enfoque de atención educativa, se vincula con los principios sociales de justicia, equidad, igualdad, pertenencia, inclusión y multiculturalidad. En tal virtud, la diversidad se conecta con el enfoque de derechos, por lo que la inclusión y la pertinencia constituyen dos ejes fundamentales. El Acuerdo 592 lo establece claramente en su numeral I.8:

I.8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.

Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.²⁵





En este sentido, se trata de incorporar los referentes culturales de la población indígena como saberes previos a efecto de construir aprendizajes, formar docentes y llevarlos a la práctica en su ejercicio profesional y en el aula, sin dejar de lado los conocimientos –estándares curriculares y aprendizajes esperados–, que deben obtener los niños y las niñas indígenas a la conclusión de los cuatro periodos escolares²⁶ de la educación básica.

Desde este enfoque, y de acuerdo con el marco normativo establecido, se establecen tres componentes sustantivos para hacer efectiva la diversidad:

Currículo

Bajo el enfoque de la diversidad social, lingüística y cultural, es indispensable incluir en las propuestas curriculares los conocimientos, creencias y suposiciones de los pueblos indígenas, sobre lo que se espera que se aprenda, acerca del mundo que les rodea, las relaciones entre las personas y las expectativas sobre su comportamiento. El enfoque reconoce la diversidad social, cultural y lingüística, así como de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje; es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos, comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés.²⁷

Desde esta misma dimensión, la evaluación de aprendizajes es otro componente destacable, que supone que el docente frente a grupo considere los aspectos específicos relacionados con las particularidades culturales y lingüísticas. Esto significa que los instrumentos de evaluación, formatos, materiales para evaluación y los materia-

les de apoyo –como libros de texto–, sean claros y respeten las reglas sociolingüísticas partiendo del lenguaje particular de los niños y las niñas indígenas. Otro elemento de la dimensión curricular desde el enfoque de la diversidad es la inclusión de la asignatura de Lengua Indígena.

Esta constituye uno de los campos de formación para la educación básica.²⁸ Los programas de estudio de la asignatura de Lengua Indígena asumen las prácticas sociales del lenguaje y se organizan en cuatro ámbitos: la vida familiar y comunitaria; la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos; la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos; y el estudio y difusión del conocimiento. A nivel del currículo, intenta recuperar un modelo intercultural que permite a los niños comprender que su lengua es una entre otras tantas que hay en el país, y tiene el mismo valor que el español y las demás lenguas indígenas.

La Formación Docente

En correspondencia con el enfoque de diversidad, los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos.²⁹

El enfoque de diversidad en esta dimensión significa, que los docentes frente a grupo tengan la experiencia previa, cuenten con formación continua para el desarrollo de competencias interculturales y reciban acompañamiento académico para mejorar su práctica docente de acuerdo con los requerimientos del aula.





La Práctica Docente y Práctica Cotidiana en el Aula

Además de que el enfoque de diversidad incluye el currículo y la formación docente, aquel debe expresarse como práctica cotidiana; es decir, recuperar los saberes, experiencias de la comunidad y la participación de los padres de familia en estrategias de aprendizaje de los niños y las niñas indígenas.

La práctica docente debe promover entre los estudiantes, el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos.

Sin duda, el enfoque de diversidad, constituye un componente fundamental para la mejora del logro educativo y para el desarrollo integral de todos los niños y las niñas que asisten a alguno de los niveles de educación básica; sin embargo, particularmente para la población indígena, es necesario atender las problemáticas de exclusión, vulnerabilidad y falta de reconocimiento a sus costumbres que históricamente han caracterizado su relación con el resto de la sociedad. Con este enfoque, se intenta cumplir con la pertinencia de las propuestas curriculares, respetar el perfil profesional docente y ofrecer el acompañamiento académico en su práctica cotidiana.

Componentes de la Política de Educación Indígena

Orientada por el enfoque de derechos y diversidad, la política impulsada por la DGEI, ha puesto en marcha un conjunto de intervenciones empeñadas en generar más y mejores condiciones de aprendizaje, de educabilidad y de operación de las escuelas indígenas que se encuentran en los lugares más apartados y en condiciones de mayor vulnerabilidad.

En el respeto y la búsqueda de la realización efectiva de los derechos indígenas, y a contrapunto de la diversidad cultural y la desigualdad que refleja la vida de los pueblos indígenas, la educación se asume como un factor clave de justicia social que pasa necesariamente por mejorar la pertinencia, equidad y calidad de la educación que reciben. En esta definición se dibujan algunos rasgos propios de los componentes de la política, reflejados tanto en la misión, como en la visión y objetivos propios de la DGEI, que a la letra dicen:





MISIÓN DE LA DGEI

La DGEI es una institución normativa responsable de que las entidades federativas ofrezcan a la población indígena una educación inicial y básica de calidad con equidad en el marco de la diversidad, a través de un modelo educativo que considere su lengua y su cultura como componentes del currículo, y les permita desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y ciudadano que demanda la sociedad del conocimiento para contribuir al desarrollo humano y social como pueblos y como nación en el siglo XXI.

VISIÓN DE LA DGEI

La DGEI será, en el 2012, una institución líder en la definición de políticas educativas para la población indígena, impulsando condiciones operativas óptimas en lo académico y lo organizacional, con la consolidación de un modelo educativo, sustentado en una estructura de gestión y profesionales calificados y participativos, desarrollando prácticas docentes y apoyos didácticos lingüísticos y culturalmente pertinentes, así como utilizando las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), lo que contribuirá a que los logros educativos se reflejen en el mejoramiento de los indicadores nacionales.

OBJETIVOS DE LA DGEI

General

Ofrecer de manera corresponsable con las entidades federativas, educación básica de calidad y equidad para la población indígena, en el marco de la diversidad, que considere su lengua y su cultura como componentes del currículo, y le permita desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y ciudadano que demanda la sociedad del conocimiento.





Específicos

- Contribuir a la obtención de logros educativos que se reflejen en el mejoramiento de los indicadores a través de la operación de un modelo educativo para la niñez indígena, considerando su lengua y cultura como componentes del currículo.
- Elevar la calidad educativa con equidad a través del fortalecimiento de la corresponsabilidad con las autoridades educativas de las entidades federativas.
- Contar con una planta docente de apoyo educativo y de gestión con altos perfiles de desempeño y con acceso a oportunidades de certificación, profesionalización y formación continua.

Fuente: DGEI, 2012.

Desde el punto de vista estatutario, una aportación importante que la DGEI ha realizado, ha sido incorporar en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la perspectiva de la diversidad cultural como un valor curricular. Alrededor de dicha aportación se ha buscado fortalecer la pertinencia de la educación básica para pueblos indígenas con diversas acciones de adecuación y desarrollo curricular, basada en diversos dispositivos de acompañamiento académico y producción de materiales educativos, así como en el fortalecimiento de las capacidades académicas y pedagógicas de los docentes.

En paralelo, se ha realizado un esfuerzo importante de consolidación de su estructura organizacional y de “resolución” de su gobernabilidad interna –en torno a un nuevo arreglo institucional de asuntos laborales y el reconocimiento de capacidades profesionales–, como condición de mejora de la operación del subsistema de Educación Indígena a nivel federal y en cada una de las entidades federativas.

Como parte de una línea de convergencia política y programática, se puede afirmar que la DGEI ha generado una articulación de cuatro componentes básicos:

1. Pertinencia cultural y lingüística.
2. Participación.
3. Coordinación institucional.
4. Desarrollo de capacidades locales.





A continuación, se describe a cada uno de dichos componentes.

Pertinencia Cultural y Lingüística

La PEI responde a un modelo institucional abierto y flexible que refleja la existencia de una población multicultural, que reconoce la diversidad social, lingüística y cultural. Por ello, propicia el fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enriqueciendo y contribuyendo a la creación de una nación plural.

La perspectiva de la DGEI sobre la pertinencia cultural y lingüística exige un diseño y desarrollo curricular flexible que incorpore las realidades de los diversos grupos y estudiantes indígenas. Por esa razón, la DGEI, no responde a dicha diversidad con la homogeneidad, sino con programas y estrategias que atienden las particularidades

locales y es sensible a las iniciativas educativas que provienen de las propias escuelas y de sus entornos comunitarios.

Para cubrir lo anterior, se ha promovido, a través de diversos programas y estrategias, conexiones y puentes entre el currículo nacional y el currículo local, con el objetivo de responder al conjunto de referentes, aprendizajes previos, acciones y actividades provenientes de las comunidades indígenas y sus escuelas. En esta línea de trabajo, también ha desarrollado acciones que permitan que el profesorado realice propuestas educativas y de desarrollo curricular cultural y lingüísticamente pertinentes en cualquier contexto escolar.

Participación

Este componente responde a una deuda educativa, política y jurídica en materia de derechos humanos. Alude a un enfoque institucional sustentado en el derecho a la participación activa de las comunidades y las organizaciones indígenas en la definición de los propósitos y los contenidos educativos y el desarrollo de iniciativas educativas propias y diversificadas.

Por ello, la DGEI ha desarrollado estrategias que incentivan la participación de los propios pueblos indígenas en el control, diseño y operación de propuestas educativas específicas. Se promueve la participación activa y desde debajo de los maestros y las comunidades indígenas en el diseño de currículos educativos diversificados.

Las líneas estratégicas que se han establecido como marco de acción, pueden aplicarse a cualquier entidad y se dirigen a colocar en todos los espacios, niveles, ámbitos de decisión y gestión, plataformas accesibles y asequibles que permitan participar –a corto, mediano y largo plazos– a todos los sujetos involucrados en la educación, sean autoridades del nivel central, personal de los equipos técnicos estatales o directores y docentes de los centros escolares.

Al respecto, se ha insistido en trabajar en redes y alianzas con las entidades federativas, para que sus componentes, líneas de acción, programas y estrategias adquieran arraigo y sustentabilidad.





DESCRIPCIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INDÍGENA PARA EL NIVEL BÁSICO QUE DESARROLLA LA DGEI

Las acciones que realiza la DGEI no pueden ser funcionales sin la colaboración del cuerpo docente indígena. Por eso, propone una política educativa incluyente desde el aula con el propósito de transformar el ámbito educativo indígena al enlazar la docencia con la gestión y la academia para promover una mayor participación e involucramiento de los actores.

En este sentido, reconoce la experiencia de las y los docentes, y retoma sus aportaciones con la creación de redes. A través de estas, los docentes, los directivos y los supervisores comparten

propuestas innovadoras para mejorar la gestión escolar, proponer alternativas para la formación y profesionalización, aportar ideas en el diseño curricular y fortalecer la investigación educativa.

En el ámbito de la gestión institucional, el componente de participación ha significado un esfuerzo por modificar concepciones y referentes con los cuales históricamente el subsistema de Educación Indígena ha funcionado. Para la DGEI, la participación se construye bajo los siguientes criterios:³⁰

- ✦ Proponer documentos o marcos generales, con la participación, opinión, validación y aceptación de los diversos actores de los niveles meso y micro.
- ✦ Construir materiales y documentos, así como realizar consultas en reuniones regionales, ampliando la participación a diferentes actores.
- ✦ Respetar la autonomía normativa y política, una vez que se cuenta con los documentos rectores, para que los estados se responsabilicen de elaborar los documentos respectivos de acuerdo con sus contextos y necesidades particulares.
- ✦ Garantizar la representatividad de las lenguas mayoritarias, pues la participación no implica la presencia de todos los estados, ni de todos los actores involucrados.
- ✦ Impulsar la responsabilidad compartida con las entidades federativas. La DGEI solicita a los estados que seleccionen a personas –representantes de las lenguas de mayor habla en el país– que cumplen un perfil determinado. Las entidades federativas son responsables de esta selección y de que su representante haga el trabajo comprometido: vaya a las escuelas, presenten las propuestas, se conozcan por los demás docentes, que opinen, sistematicen la información, aporten a la elaboración y regresen con el material para su re-elaboración.
- ✦ Reconocer la experiencia y calidad académica. Los participantes son seleccionados por las entidades, con base en un perfil determinado por la Dirección General: hablar y escribir alguna lengua indígena, conocer su cultura, contar con experiencia docente, poseer una licenciatura como mínimo –si tiene posgrado, mejor–, que siempre hayan estado frente a grupo, conocer de didáctica, y tener habilidades en la elaboración de programas de estudio.
- ✦ Propiciar exhaustividad. La DGEI busca legitimar la propuesta, hasta que los representantes estatales seleccionados se sienten reflejados en los documentos que se producen.





- ✦ Ampliar la participación académica y social. La participación también se refleja en la inclusión de diversas instituciones académicas y sociales que han contribuido, con su conocimiento y experiencia, a mejorar la Educación Indígena y a su resignificación social y cultural. A ello se suman los procedimientos establecidos para la sistematización de prácticas docentes, mediante los cuales se recuperan iniciativas de mejora educativa para, posteriormente, sistematizarlas, divulgarlas y proponerlas como activos de innovación en el sistema en su conjunto.

Coordinación Institucional

- ✦ El componente de coordinación institucional surge del reconocimiento de que en la parte organizativa y funcional, los problemas de desempeño obedecen –la mayoría de las veces– a la falta de articulación con el Sistema Educativo Nacional (SEN), a la alta rotación de directivos y a la errática participación en todos los ámbitos, a lo cual se agrega la complejidad de la administración y la omisión de pautas para el desarrollo profesional del personal. Este componente se desprende específicamente de las exigencias organizativas que plantea la implementación del enfoque de diversidad social, cultural y lingüística y reconoce la importancia de una estrategia política inclusiva, para que un programa federal tenga reconocimiento y todos los actores educativos la hagan suya en las diferentes entidades federativas.

Para lograr este mandato constitucional, se reposiciona a la DGEI como una institución eficiente y respetuosa de las necesidades de gestión y operación en los estados y se colocan líneas de trabajo nacionales, basadas en la misión diferenciada de la Educación Indígena, con pertinencia lingüística y cultural ciertamente, pero también con capacidad de interlocución y negociación. En consecuencia, se asume que la corresponsabilidad institucional en materia de educación –particularmente indígena–, es indispensable para procurar la calidad, pues involucra la interlocución respetuosa entre el gobierno federal, los titulares estatales de educación y directores y docentes de los centros escolares.

En materia de coordinación institucional, la DGEI ha desarrollado diversas líneas de acción, tales como las mesas de trabajo interinstitucional y los planes de acción compartidos, encaminados a hacer alianzas para crear conciencia entre todos

los agentes involucrados, así como gestionar desde el liderazgo que le compete y dar orden y congruencia a la actividad institucional. Con ello, la DGEI pretende ser efectiva coadyuvante para que las entidades ofrezcan una educación de calidad para poblaciones indígenas.

En la misma línea de trabajo, se ha fortalecido la comunicación con las instancias educativas estatales, de acuerdo con planes de acción orientados por enfoques estratégicos; se ha focalizado y se ha emprendido una acción interinstitucional que está en continua evolución; y se ha promovido la concientización sobre la problemática de la educación de las poblaciones indígenas, partiendo de establecer acuerdos mínimos en los que cada uno toma la responsabilidad específica y colectiva que se requiere, a efecto de concebir y construir condiciones en las que la educación despliegue el potencial esperado.





Por otra parte, la DGEI ha avanzado sustancialmente para que los recursos se administren directamente por las entidades federativas y, paralelamente, se establezcan líneas generales para el cumplimiento de metas y objetivos, y el uso transparente de esos recursos. Ello ha significado que en muchos casos, las autoridades estatales asuman un mayor liderazgo, a la vez que se fortalecen las capacidades en las estructuras de educación de los estados, haciéndolas partícipes de la política, para mejorar su relación con los departamentos encargados de Educación Indígena.

Desarrollo de Capacidades Locales

El componente de desarrollo de capacidades locales surge de la pretensión de la DGEI de dar continuidad a la política, más allá incluso de quién esté al frente de la misma en el ámbito federal. Se asume el supuesto de que generar capacidades en los agentes, favorece la normalización, la secuencia y la permanencia –tanto en línea de tiempo como en vectores institucionales– de la política educativa. A la luz de ello, se han generado importantes espacios para dar cabida y canalizar las expectativas entre agentes, sectores y niveles, mismos que han permitido que la educación incremente su importancia en la construcción de acuerdos mínimos para el desarrollo de las poblaciones indígenas de México.

Asimismo, la DGEI ha impulsado la creación de ambientes de trabajo colectivo e importantes herramientas docentes para el acceso y atención de estudiantes indígenas, con lo que se ha avanzado en la conformación de profesionales preparados para la atención de la diversidad a partir del conocimiento teórico y la praxis multi e intercultural y plurilingüe. De esta manera todos los agentes locales de la Educación Indígena, ad-

El hecho de que los estados participen directamente en la aplicación de los recursos, los obliga a comprometerse con metas y con la mejora de los indicadores educativos. Además de convenir con los estados, la nueva política indígena, busca la inclusión de los directores o jefes de departamento de Educación Indígena en el trabajo inter-estatal. Con ello, se evita que se auto marginen o que la política caiga en los parámetros convencionales de decisiones centralizadas.

quieran herramientas y recursos para incidir en la toma de decisiones encaminadas al mejoramiento de la atención educativa.

Los responsables de la Educación Indígena en cada una de las entidades hoy se encuentran más preparados y mejor posicionados para sostener el liderazgo académico y de gestión que les compete, porque han sabido establecer y refrendar lazos al interior de cada una de las secretarías de educación en las entidades con los titulares de áreas técnicas y administrativas, con lo que se vertebran los programas y estrategias, y se fortalece la capacidad para responder a las particularidades de cada subsistema de Educación Indígena en las entidades federativas.

Sin embargo, a pesar de los grandes pasos que se han dado, permanecen algunos problemas para constituir plenamente capacidades locales. Entre ellos, quizá el de mayor importancia –como la propia DGEI lo reconoce–, corresponde a los vacíos observados en la falta de pertinencia del perfil del docente ya que todavía una proporción importante de los profesores indígenas no





habla, lee y escribe la lengua indígena de las comunidades que atienden, además del poco conocimiento que tienen de la cultura de su localidad. Hay avances sustanciales, se reconocen los derechos, está el currículo, pero se requieren más esfuerzos para que las transformaciones sean una realidad.

Falta también lograr que el tema de la Educación Indígena se coloque con mayor fuerza en las plataformas públicas de los gobiernos locales, y en la agenda del magisterio, para construir una más amplia y, a su vez, más sólida voluntad política de querer cambiar prácticas y resultados a favor de la equidad y la calidad educativa de los pueblos indígenas.

Programas y Estrategias

El año 2008 significó la detonación de una serie de estrategias y programas colectivos para la DGEI. Partiendo del hecho de que los problemas de la Educación Indígena, intercultural y bilingüe no podrán solucionarse del todo y menos con acciones masivas destinadas a diseminar acciones arraigadas y sedimentadas en cascada, la DGEI ha puesto a prueba interesantes y sugerentes experiencias piloto.

La DGEI lanzó un conjunto de programas y estrategias para atender las múltiples demandas y necesidades de los pueblos indígenas, tomando como base diversos informes de organismos nacionales e internacionales, así como de instituciones educativas y expertos nacionales en la temática que desde hace tiempo, denunciaban la vulnerabilidad de los derechos de los pueblos indígenas.

Para la implementación de dichas propuestas, ha sido de vital importancia la participación de los mismos pueblos, organizaciones y redes de profesionales indígenas, pues ha permitido constituir importantes células de trabajo sobre cuyos

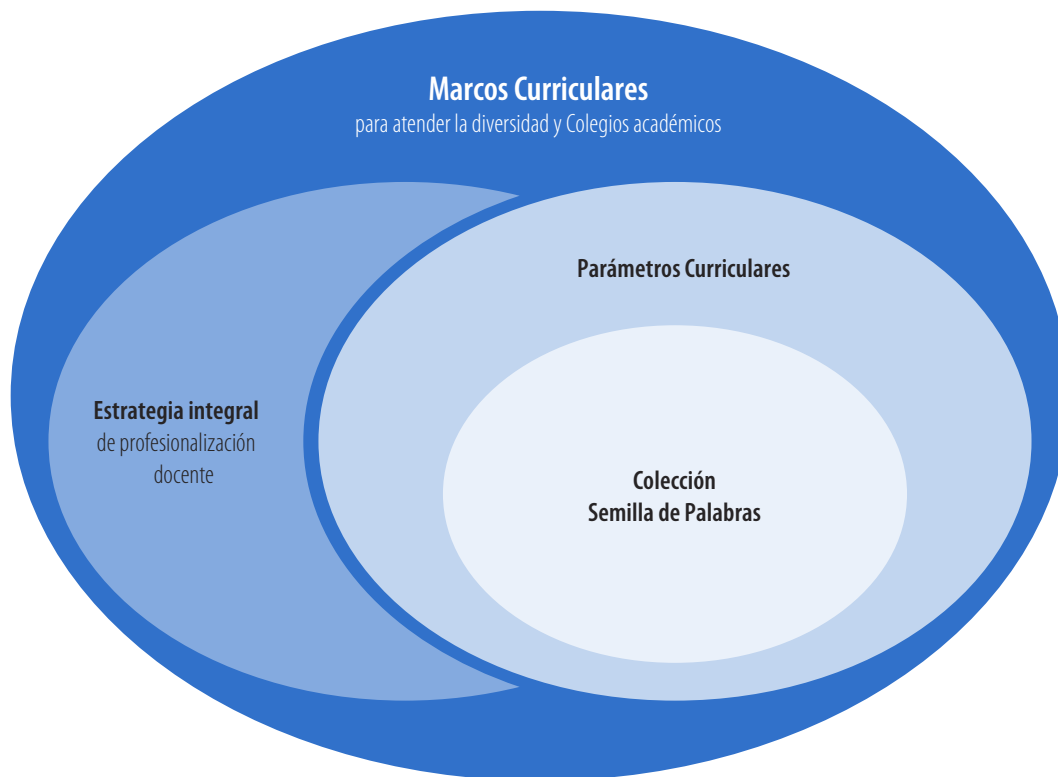
hombros se ha sostenido el diseño e implementación de la política educativa. Cabe destacar que en el conjunto de las propuestas, líneas en desarrollo y acciones consolidadas hasta el momento, pervive la certeza de la gradualidad de los cambios posibles.

La transformación que plantea la DGEI se fundamenta en el hecho de que todos los agentes adopten altas expectativas y busquen la provisión de apoyos que la sustentan, pues esto es la base de su generalización e institucionalización. La política educativa con carácter público que propone la DGEI consiste en cuatro intervenciones estratégicas que forman parte de una cartografía de política pública, y están pensados de manera integral y no como compartimientos estancos (gráfica II.2).





Gráfica II.2
Mapa de Política Educativa



Fuente: elaboración propia, con base en la revisión documental y entrevistas semi estructuradas realizadas a directores de la DGEI.

Los programas se corresponden con tres objetivos estratégicos que están planteados en su misión institucional: profesionalización docente, la provisión de recursos y la producción y distribución de materiales didácticos. Dichos programas reflejan un esfuerzo de traducción de los “qué en los cómo”, cuestión que se refleja en el caso de los Parámetros Curriculares y los Marcos Curriculares para atender la diversidad, y como grandes coadyuvantes la colección Semilla de

Palabras, los Colegios académicos y la Estrategia integral de profesionalización docente. Estos programas y estrategias, por su desarrollo, resumen con mucho, la cristalización del enfoque y los componentes que la DGEI ha intentado llevar a cabo. A ello se agregan, con un peso invaluable, los esfuerzos desarrollados en el ámbito de la asesoría académica, así como de la función directiva y de supervisión escolar.

A continuación, se resume la descripción, los objetivos y metas de los programas y estrategias:





Programa y estrategia

✦ Marcos Curriculares y Colegios académicos

• Descripción

» Marcos Curriculares:

- Cada nivel de la educación básica e inicial, indígena y para población migrante tiene su Marco Curricular, consistente en la norma pedagógica, curricular y didáctica que hace visible, en los diferentes fascículos y distintos materiales de apoyo, los derechos educativos de niños, niñas y adolescentes indígenas y migrantes; la historia de la atención a esta población con visión en el presente y su prospectiva; las características y los fundamentos del servicio; sus aspectos propiamente curriculares, teniendo en cuenta los aprendizajes esperados (como imprescindibles) y los enfoques pedagógicos, la instrumentación positiva de relaciones interculturales, de atención pertinente al bi-plurilingüismo y la bi-alfabetización; filosóficos: de derechos inalienables, de inclusión en la diversidad, de respeto a las prácticas sociales y culturales; la planeación estratégica de escuelas y la didáctica; la metodología particular para aulas multigrado y unigrado, y el logro de competencias.
- Con base en ellos, se desarrollan los programas de estudio y se articulan con la diversidad social, cultural y lingüística, al tiempo que deben incluir contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios; propiciando el acceso a los conocimientos científicos e instrumentales provenientes del mundo, al comparar y vincular las relaciones existentes entre los saberes locales como aprendizajes esperados y los aprendizajes esperados de los programas de estudio.
- Atienden la diversidad como dispositivos e instrumentos políticos, pedagógicos y didácticos que incluyen y vinculan los aprendizajes escolares que la sociedad mexicana del siglo XXI requiere, con la de los pueblos y las comunidades indígenas.
- Sus ejes centrales: reconocer la diversidad cultural y lingüística; la heterogeneidad por edad; los niveles de desarrollo físico, cognitivo y socioemocional de cada alumno, y la organización escolar.
- Principios generales: contextualización y diversificación.
- Sientan su base, en campos de formación definidos en el mapa curricular de la Educación Básica.
- Características: nacionales, especializados, étnicos, dinámicos, innovadores.
- Concretan la flexibilidad del currículo nacional para incluir, más que eliminar, contenidos y competencias, visiones del mundo y metodologías de enseñanza, así como necesidades educativas de los estudiantes y de la comunidad.





DESCRIPCIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INDÍGENA PARA EL NIVEL BÁSICO QUE DESARROLLA LA DGEI

- Amplían y especializan el currículo nacional general, al incluir diversas visiones del mundo.
 - Guían, prevén y fomentan la intervención real, congruente y pertinente de los docentes en niveles de concreción diversa, hasta llegar a la programación del aula.
 - Trabajan lo común y lo específico en la diversidad étnica, cultural, social y lingüística nacional contextualizada y situada. Unen el diseño y el desarrollo curricular, considerando el primero como marco mismo donde se definen los desarrollos, que además permiten intercambiar, conocer y trabajar con ellos y sus autores: docentes, colegios de docentes y equipos técnicos.
 - Actualizan constantemente las mejoras y las buenas prácticas educativas de los docentes.
 - Promueven el uso de cualquiera de las lenguas nacionales, incluido el español.
 - Surge en 2009.
- » Colegios académicos:
- Estrategia de la DGEI a partir de 2008, para generar un espacio colectivo de reflexión, intercambio de experiencias (pedagógicas, didácticas, curriculares) y acercamiento a los conocimientos, creencias de las comunidades y de los docentes, asesores y jefes de sector, equipos estatales, expertos, con la finalidad de obtener insumos para la elaboración de materiales, Marcos Curriculares, proyectos diversos, elementos para cursos de formación, entre otras.
 - Hay varios colegios (matemáticas, ciencias, materiales).
 - Los intercambios se realizan por medio de reuniones presenciales y virtuales (páginas web).
- **Objetivos**
- » Promover la diversidad social, lingüística y cultural y el multilingüismo, mediante la elaboración de programas de estudio.
 - » Apoyar y guiar la elaboración de Programas de Estudio, mediante la inclusión de los conocimientos particulares de las culturas indígenas.
 - » Promover la vinculación de los conocimientos y aprendizajes locales con los universales.
 - » Proporcionar al profesorado una serie de recomendaciones y ejemplos prácticos para favorecer y aplicar las competencias interculturales y aprovechar las bases del diálogo intercultural en contextos escolares diversos.





- **Metas**

- » Alcanzar Marcos Curriculares que incorporen el enfoque de diversidad social, lingüística y cultural para contribuir en la mejora del nivel de logro de los niños y niñas atendidos en escuelas de educación indígena.
- » Fortalecer la elaboración de programas de estudio, inclusivos y pertinentes para los niños y niñas que asisten a escuelas de educación indígena.

- ✦ **Parámetros Curriculares**

- **Descripción**

- » Documentos basados en el enfoque de diversidad que establecen las directrices para la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio. Contienen propósitos, enfoque, contenidos generales, y recomendaciones didácticas y lingüísticas. A partir de estos, se elaboran programas de estudio por lengua, considerando las particularidades lingüísticas y culturales.
- » La Lengua Indígena como asignatura se complementa con la enseñanza del español como segunda lengua, por lo que se elaboran programas de estudio de Lengua Indígena y programas de español.
- » La asignatura de Lengua Indígena adopta el enfoque de enseñanza centrada en las prácticas sociales del lenguaje, organizadas:
 - 1. La familia y comunidad.
 - 2. La tradición oral, los testimonios históricos y la literatura.
 - 3. La vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos.
 - 4. El estudio y la difusión del conocimiento.
- » El proceso de creación, es participativa (docentes, expertos en lenguas, ONG's, universidades) y por consenso (consultas regionales). Inicia en 2003 y finaliza en 2008. De ahí a la fecha, se ha formado a docentes en los 4 programas que se elaboraron en 4 lenguas: Totonaco, Maya, Náhuatl y Ñañú.
- » Se caracteriza por su flexibilidad en su aplicación por parte del docente; y por su estrecha relación con los demás programas, en especial con Profesionalización Docente, hay asesoría y acompañamiento permanente al docente en aula.

- **Objetivos**

- » Apoyar la asignatura de Lengua Indígena.
- » Apoyar la elaboración de programas de estudio en la lengua indígena y en español.
- » Responder a las necesidades particulares de aprendizaje en aula.





- **Metas**

- » Asegurar la inclusión del enfoque de diversidad social, lingüística y cultural, mediante la recuperación del lenguaje indígena como práctica social, convertida a contenidos de aprendizaje, con base en una práctica docente flexible a las necesidades del aula.

- ✦ **Estrategia integral de profesionalización**

- **Descripción**

- » Desde la perspectiva de la interculturalidad, los derechos humanos y la visión de género, pretende realizar un conjunto de acciones que transmitan de forma práctica y visible la importancia y el potencial de la diversidad cultural y las competencias interculturales a los docentes y profesionales que atienden la diversidad en las escuelas. Asimismo, busca contribuir a suprimir prejuicios en lo relativo a la diversidad cultural y la interculturalidad, optando por un enfoque comprensivo de estos aspectos. Y finalmente, proporcionar al profesorado una serie de recomendaciones y ejemplos prácticos para favorecer y aplicar las competencias interculturales y aprovechar las bases del diálogo intercultural en contextos escolares diversos.
- » El enfoque de la DGEI, implica el reconocimiento del docente como generador de conocimiento e innovación, creador de las prácticas sociales para la mejora de los aprendizajes de los niños y pretende generar espacios para que intercambien sus saberes.
- » Consta básicamente de dos acciones: profesionalización y asesoría. La profesionalización consiste en diferentes cursos, eventos, talleres. La asesoría es en campo, donde se acompaña a los Asesores Académicos de la Diversidad y docentes en la aplicación de las otras estrategias.
- » Empieza en 2008.

- **Objetivos**

- » Promover la profesionalización docente para capacitar a Asesores Académicos de la Diversidad y docentes frente a grupo en competencias interculturales.
- » Promover la mejora de la práctica docente, mediante acompañamiento y asesoría académica y pedagógica.

- **Metas**

- » Fortalecer las competencias interculturales de los Asesores Académicos de la Diversidad y docentes frente a grupo, con base en el enfoque de diversidad social, lingüística y cultural, para contribuir en la mejora del logro educativo de niños y niñas que asisten a las escuelas indígenas de educación básica y favorecer el acompañamiento, mediante asesorías al docente frente a grupo.





✦ Semilla de Palabras

• Descripción

- » Colección de textos bilingües de apoyo que se elaboran en colaboración con docentes y expertos. Recuperan costumbres, tradiciones e historias de la localidad.
- » Proceso de elaboración: en talleres con docentes, luego pasan a Colegios, para su validación, después se entregan a la DGEI para el diseño, posteriormente se vuelven a presentar a los docentes para su validación y de ahí pasa a la impresión.
- » Se trata de un proceso de consenso y participación colectiva.
- » Comienza en el 2010.

• Objetivos

- » Fortalecer lengua materna.
- » Apoyo didáctico en el aula.

• Metas

- » Apoyar la diversidad social, lingüística y cultural, mediante la elaboración colectiva y participativa y propuesta de materiales de texto, para mejorar el logro educativo de los niños y niñas indígenas que asisten a las escuelas de educación básica indígena.

Fuentes: elaboración propia con base en: Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica (2011), Plan de Estudios 2011 de Educación y Básica, Reglas de Operación 2012 y discurso de las entrevistas aplicadas a directivos-responsables de los programas de la DGEI.

A continuación se describen los procesos implícitos en cada uno de los programas y estrategias mencionados.

Marcos Curriculares para atender la Diversidad y Colegios Académicos

En el marco de los enfoques y componentes descritos anteriormente, los docentes de Educación Indígena tienen varios retos y desafíos fundamentales: afirmar las identidades; abrir el diálogo con un mundo plural y ser capaces de definir cuáles son los elementos básicos que las niñas y los niños indígenas tienen que aprender para construir y desarrollar sus competencias.

Para enfrentar estos desafíos, la DGEI decidió diseñar los Marcos Curriculares para atender la diversidad cultural, los cuales permiten establecer conexiones entre el currículo nacional y el currículo local, adaptar los estándares nacionales de educación básica a las condiciones de la Educación Indígena y proveer a los docentes de la orientación necesaria en la tarea de forjar una educación cultural y lingüística pertinente.³¹





DESCRIPCIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INDÍGENA PARA EL NIVEL BÁSICO QUE DESARROLLA LA DGEI

Los Marcos Curriculares para atender la diversidad cultural surgen en 2009; fueron previstos para cada nivel de educación básica e inicial indígena y para población migrante. Son consistentes

con la norma pedagógica, curricular y didáctica que permite “visibilizar”, a partir de sus diferentes componentes documentales y pedagógicos, los siguientes aspectos:³²

- ✦ Los derechos educativos de niños, niñas y adolescentes indígenas y migrantes.
- ✦ La historia de la atención a esta población con visión en el presente y su prospectiva.
- ✦ Las características y los fundamentos de los servicios educativos para el medio indígena.
- ✦ Los aspectos curriculares, teniendo en cuenta los aprendizajes esperados y los enfoques pedagógicos, la instrumentación positiva de relaciones interculturales, de atención pertinente al bi-plurilingüismo y la bi-alfabetización.
- ✦ Los componentes filosóficos y políticos: los derechos inalienables, de inclusión en la diversidad, y de respeto a las prácticas sociales y culturales.
- ✦ La planeación estratégica de escuelas y la didáctica.
- ✦ La metodología particular para aulas multigrado y unigrado.
- ✦ El logro de competencias.

Los Marcos Curriculares atienden dicha diversidad como dispositivos e instrumentos políticos, pedagógicos y didácticos que incluyen y vinculan los aprendizajes escolares que la sociedad mexicana del siglo XXI requiere, con la de los pueblos y las comunidades indígenas. Sus ejes centrales son: reconocer la diversidad cultural y lingüística; la heterogeneidad por edad; los niveles de desarrollo físico, cognitivo y socioemocional de cada alumno y la organización escolar.³³

Cabe destacar que este programa se caracteriza por dos elementos centrales: la contextualización y la diversificación. La contextualización alude a la indagación, profundización e inclusión de los saberes locales. Así, con base en los Marcos Curriculares, los conocimientos de los pueblos y comunidades se abordan en la escuela desde la perspectiva derivada de su cosmovisión, por lo que adquieren una nueva función y valor pedagógico.³⁴

En lo que respecta a la diversificación, esta exige partir de la identificación de la diversidad y buscar el aprovechamiento pedagógico de los conocimientos de las culturas indígenas para incorporarlas y convertirlas en secuencias de aprendizaje –actividades, situaciones y secuencias didácticas–. En función de ello se definen, centrándose en el desarrollo de competencias, los aprendizajes esperados e imprescindibles desde los saberes de la comunidad local y educativa. También, a través de la diversificación, se correlacionan y articulan los aprendizajes desde la propia cultura originaria con los campos formativos, las asignaturas por disciplinas, los ámbitos y los aprendizajes esperados descritos en el plan y los programas de estudio nacionales.³⁵

Conviene subrayar que al estar los Marcos Curriculares basados en los campos formativos definidos en el mapa curricular nacional, se configuran en una ruta y soporte explícito para guiar





el trabajo especializado, diversificado y diferenciado de los docentes; otorgan herramientas para que estos se apropien de técnicas de investigación que fortalezcan su comprensión de los distintos contextos y representaciones del mundo y les ayudan a incluirlos en la escuela reforzando vínculos con la comunidad.

Desde la perspectiva de la política curricular, los Marcos Curriculares son la “gran norma pedagógica y didáctica” que regula los programas de estudio, su contextualización y diversificación. Por tanto, definen los criterios específicos para favorecer esquemas formativos basados en el enfoque de la diversidad social, lingüística y cultural. En el año 2012, los Marcos Curriculares operaban en educación inicial, tenían un avance en preescolar indígena y se encontraban en fase experimental en educación primaria. Con esta propuesta se recupera lo que pasa en las aulas día a día: los docentes constituyeron un insumo de conocimientos importante para su creación. Así mismo plantean la posibilidad de que los conocimientos de los pueblos originarios se pudieran ver de distinta manera, es decir, que se recuperen los conocimientos locales, asumir que es valioso entenderlos y comprenderlos, y reconocer que están a la par de cualquier otro conocimiento porque son también universales.

Este programa, como lo muestra la construcción de la experiencia en educación inicial, preescolar y primaria, se realizó con base en la participación de docentes seleccionados, instituciones de educación superior y expertos en la temática, además de contar con la valiosa presencia de los padres de familia y los consejos de ancianos de las comunidades indígenas. A la vez que se ha trabajado con diferentes miembros de las comunidades, en forma paralela se han diseñado,

piloteado las actividades correspondientes y se ha probado un primer cuaderno para las niñas y los niños indígenas.

Junto con los Marcos Curriculares para atender la diversidad cultural, se ubica a los Colegios académicos como un importante dispositivo de diseño, desarrollo, operación y adecuación curricular que la DGEI ha desarrollado.³⁶

Desde 2008 se inició un trabajo que ya prometía ventajas cualitativas: los Colegios de ciencias. Con ellos se ha buscado, a través de un aprendizaje conjunto, coadyuvar a integrar los conocimientos científicos de los pueblos originarios desde las escuelas y con ellos proteger sus derechos.³⁷

En los Colegios académicos se desarrollan propuestas metodológicas y didácticas que incorporan la indagación del conocimiento de los pueblos indígenas y se vinculan con los contenidos de los campos formativos y las asignaturas de ciencias, geografía, historia y matemáticas.

Además, los Colegios académicos son espacios de reflexión e intercambio de saberes, prácticas y experiencias educativas de los distintos actores involucrados en la Educación Indígena: docentes, directores, supervisores, asesores académicos, comunidad, especialistas y equipos estatales.

En ellos se promueve que los maestros diseñen y desarrollen secuencias, proyectos y unidades didácticas retomando el vínculo hombre–naturaleza desde la cosmovisión de los pueblos originarios.





Los Colegios académicos han constituido una estrategia interna de la DGEI, que ha propiciado el trabajo con los demás actores educativos en condiciones de igualdad, por su estructura más horizontal, que contribuye a fortalecer mayores habilidades y capacidades de cada actor involucrado.

La participación en los Colegios académicos se caracteriza por su carácter altamente profesional y de acuerdo a una distribución por lenguas indígenas, y no por estados. El mecanismo de participación es muy similar al utilizado en otros programas: se solicita a los estados que nombren un representante que cubra determinado perfil.

El primer Colegio fue el de ciencias. Las categorías que contiene, vinculadas con el plan nacional, se fueron conformando durante el proyecto mismo. La intención era evitar la pérdida de la cultura de los pueblos originarios. En este participaron la Universidad Autónoma de México (UNAM), la Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (Conabio), el Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica (INAOE) de Puebla, entre otras instituciones. Los intercambios se realizan por medio de reu-

niones presenciales y virtuales –páginas web–, y se orientan hacia el desarrollo de capacidades relacionadas con la formación científica, tales como: aprender a aprender; realizar tareas de forma autónoma y con sentido crítico; indagar a través de la observación y reflexión de las prácticas sociales y culturales de su contexto y de entrevistas a los ancianos, autoridades y otros agentes comunitarios poseedores del conocimiento local de las comunidades; así como apreciar y valorar lo propio y los aportes científicos.

Los Marcos Curriculares para atender la diversidad y los Colegios académicos pretenden impulsar diseños curriculares con pertinencia cultural y lingüística, producidos en la interacción entre indígenas y no indígenas y con la participación de los docentes, las familias, los equipos técnicos estatales y las comunidades.

Para el año 2012 se tenía en imprenta el primer fascículo de Marcos Curriculares para primaria; para este nivel se tiene planeado elaborar 6 grandes fascículos, debido a la complejidad del nivel. Se trabaja también en multigrado para instalar una visión integral de la lengua indígena.

Parámetros Curriculares

Propiciar en los niños, las niñas y los adolescentes indígenas la reflexión sobre sus idiomas, así como desarrollar los usos de la lengua a través de la impartición de una asignatura en sus lenguas nativas, son condiciones necesarias para fortalecer el desempeño escolar de los niños y las niñas hablantes de lenguas indígenas.³⁸

Lo anterior se configura como la razón de ser de los Parámetros Curriculares, considerados como la definición pedagógica y curricular de la enseñanza de la lengua indígena, pues en ellos se especifican los propósitos, el enfoque, los contenidos y los lineamientos didácticos y lingüísticos necesarios para la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio.





Estos utilizan las prácticas socioculturales como fundamento para la serie de expresiones, comunicaciones y situaciones que tienen que ser tratadas desde las realidades y contextos en los que se desenvuelven los alumnos, y con ello promover el uso de la lengua indígena. Son las prácticas sociales del lenguaje las que constituyen el eje central de la definición de los Parámetros Curriculares, pues enmarcan la producción e interpretación de los textos y de la expresión oral.

Se caracterizan por la flexibilidad en su aplicación por parte del docente, y por su estrecha relación con los demás programas, en especial con la Estrategia integral de profesionalización docente. Existe también asesoría y acompañamiento permanente al docente en aula.

Los objetivos centrales de los Parámetros Curriculares son:³⁹

- ✦ Apoyar la asignatura de lengua indígena.
- ✦ Apoyar la elaboración de programas de estudio en la lengua indígena y en español.
- ✦ Responder a las necesidades particulares de aprendizaje en aula.

La meta consiste en asegurar la inclusión del enfoque de diversidad social, lingüística y cultural, mediante la recuperación del lenguaje indígena como práctica social, convertida a contenidos de aprendizaje, con base en una práctica docente flexible a las necesidades del aula. De estos se desprenden dos acciones centrales:⁴⁰ 1) la creación de la asignatura de Lengua Indígena y 2) la normalización de la escritura en lenguas indígenas.

está innovando la Educación Indígena, pues al asumir la diversidad cultural y lingüística como una riqueza, se potencializan pedagógicamente las lenguas originarias.

También se favorecen aprendizajes contextualizados, toda vez que la experiencia cultural y lingüística de la niñez es parte del trabajo en el aula y pone en el centro al niño. Con ello se busca abandonar las prácticas de castellanización y homogeneización cultural y lingüística y en su lugar instalar una pedagogía que impulsa la construcción del conocimiento a partir de la lengua y cultura de los niños.

La asignatura de lengua indígena privilegia la actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva de los niños y niñas, pues concibe el aprendizaje del lenguaje como un proceso de construcción donde los alumnos ponen en práctica lo que saben y lo relacionan armónicamente con los contenidos que desean apropiarse. En este sentido se

La asignatura de lengua indígena adopta el enfoque de enseñanza centrada en las prácticas sociales del lenguaje, organizadas en:⁴¹

- ✦ La familia y comunidad.
- ✦ La tradición oral, los testimonios históricos y la literatura.
- ✦ La vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos.
- ✦ El estudio y la difusión del conocimiento.





DESCRIPCIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INDÍGENA PARA EL NIVEL BÁSICO QUE DESARROLLA LA DGEI

En el diseño del programa participaron docentes, expertos en lenguas, OSC y universidades, a través de diversas consultas regionales como método de creación de consensos. Aunque inició desde 2003, fue hasta 2008 que adquiere mayor fuerza en su diseño e implementación. Hasta 2012 la asignatura de lengua indígena se ha construido para las lenguas náhuatl, hñähñu, maya y tutunakú. Para su elaboración, la DGEI formó comisiones estatales e interestatales de acuerdo con el área lingüística, integradas por hablantes y especialistas de cada entidad de la misma lengua. Cabe destacar que la asignatura lengua indígena está dirigida a niños y niñas hablantes de alguna lengua indígena, con independencia de que sean bilingües con diversos niveles del dominio del español.

En el año 2012 se había avanzado en el primer ciclo (1º y 2º grado) y se continuaba para el siguiente. También se habían elaborado los libros para el maestro del primer ciclo en esas cuatro lenguas, los cuales contienen los proyectos didácticos, las actividades recurrentes y los aprendizajes esperados organizados por bimestres.

A la luz de los Parámetros Curriculares, se ha desarrollado la normalización de la escritura de las lenguas indígenas, la cual tiene como propósito reglamentar su escritura y establecer sus normas ortográficas. Para esta finalidad se propician prácticas de lectura y escritura mediante la producción de textos en lengua indígena, involucrando a los maestros, los alumnos y los demás habitantes de la comunidad.

Al igual que en Marcos Curriculares, en el diseño de los Parámetros Curriculares, los procesos participativos son fundamentales, dado que la elaboración de la asignatura Lengua Indígena y la

normalización de la escritura es, ante todo, un espacio marcado por la autonomía, la participación y la democracia, en el que los hablantes son los encargados de acordar la escritura de sus lenguas de acuerdo con el proceso social que esto implica, mientras que los especialistas, los estudiosos y las instituciones aportan sus conocimientos y experiencias para que ellos tomen sus decisiones.

La DGEI ha acompañado la implementación de los Parámetros Curriculares –como suele hacerlo con otros programas–, con la participación de otras instituciones, ofreciendo capacitación, asesoría y tendiendo puentes para que lleven a cabo reuniones y talleres interestatales, creándose importantes espacios de trabajo donde los hablantes discuten y acuerdan la normalización de la escritura de sus lenguas.⁴³

Vale la pena explicitar que con apego a lo establecido en el artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y a la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, la DGEI propone los Parámetros Curriculares para la asignatura de lengua indígena sin menoscabo de la enseñanza del español.

El diseño de estos considera el desarrollo de competencias de interpretación y producción de textos orales y escritos, la ampliación de las funciones sociales del lenguaje, así como la promoción y normalización de la escritura en lenguas indígenas. Todo ello con el acompañamiento, sobre todo, de las comunidades y organizaciones indígenas.

Este programa es el que ha tenido un desarrollo más puntual, pues es identificado por la mayoría de los actores educativos –REEI, Coordinador de





ADD (CAAD), AAD, directores, docentes–, quienes conocen su finalidad, así como su importancia en el marco de la Educación Indígena. Se ha construido bajo el esquema de una clara participación, conformada por funcionarios de los estados, docentes, instituciones educativas y expertos en la temática. Parámetros Curriculares es recibido por los estados con agrado, porque recupera muchas de las demandas históricas de las comunidades indígenas.

Si bien está enfocado a la enseñanza de la lengua, supone también un aprendizaje en contexto y comunidad, donde los beneficiarios finales, los niños y las niñas que hablan una lengua indígena, construyan el conocimiento en su experiencia cotidiana, con su gente, con su familia, con su entorno, pues esa es la lengua que tiene que vertebrar el aprendizaje. Parámetros Curriculares no se limita a la lengua, sino a un contexto más amplio de aprendizaje.

Para seleccionar las lenguas en las que se ha desarrollado este programa, se siguen criterios como los siguientes: que sean lenguas madre y tengan un alto porcentaje de niños y niñas hablantes en esa lengua, es decir, no participan todos los estados ni todos los actores involucrados, sino solo aquellos que representen las lenguas mayoritarias (Entrevista a un director de la DGEI).

En la construcción del programa hay corresponsabilidad. A petición de la DGEI, cada entidad federativa selecciona a un representante que cumpla con ciertos requisitos: hablar y escribir alguna lengua indígena, conocer su cultura, experiencia docente, tener una licenciatura como mínimo, que siempre hayan estado frente a grupo, y que sean conocedores de didáctica, con experiencia en la elaboración de programas, y entienda y se comprometa con la tarea que va a desarrollar. Los estados son las unidades responsables de la participación de su representante (Entrevista a un director de la DGEI).

Otro elemento que caracteriza la estrategia de construcción de Parámetros Curriculares es su dinámica de operación. Esta se desarrolla en dos momentos: primero, la construcción de los materiales y documentos base para discusión, y, posteriormente, su análisis y deliberación en reuniones regionales, donde participan diversos actores –y no siempre los mismos–, quienes son los que leen, aportan, sugieren, se comprometen: son muchos docentes implicados con la intención de colocar su presencia y conocimiento como centro de la construcción de la propuesta.

Si bien los participantes son seleccionados por las entidades, con base en un perfil determinado por la DGEI, esto no resta representatividad al mecanismo. Con un enfoque de exhaustividad, se busca legitimar la propuesta hasta que los representantes estatales seleccionados se sientan reflejados en los documentos a partir del trabajo que realizan en sus respectivos estados con docentes para recuperar sus aportaciones y opiniones.





DESCRIPCIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INDÍGENA PARA EL NIVEL BÁSICO QUE DESARROLLA LA DGEI

Parámetros Curriculares puede constituir un ejemplo interesante de participación y reconocimiento de las prácticas docentes y particularidades de las entidades, pero es también un ejercicio de autocritica y disposición a mejorar sus procesos. De acuerdo con los responsables del programa, en la primera versión que se presentó a los docentes, “estos no le entendieron nada”, y se replanteó la propuesta. Esto ocurrió dos veces. Una vez que los docentes la comprendieron, se validó con académicos –Universidad Pedagógica Nacional (UPN), UNAM, Colegio de México (Colmex), Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), entre otras– y expertos dedicados al estudio de lenguas indígenas. Ya con sus observaciones, por segunda vez se reestructuró el documento, incorporando la parte teórica, metodológica y la reforma de educación básica (Entrevista a un director de la DGEI).

Se presentó una vez más a los docentes para discutirla, pues se reconoce, al final, que es para los maestros. Una vez que cada docente dice “sí

me encuentro en la propuesta, a la hora de verlo aquí, aquí está mi cultura, sí es cierto, sí tiene razón, sí tiene sentido”, cuando ellos se ven reflejados, es que la propuesta se convierte en un referente para la acción.

En 2012, los materiales de Parámetros Curriculares iban por la segunda impresión, realizada en abril, y en junio se distribuyeron en los estados, sin embargo, no se sabía con certeza si estos se habían repartido oportunamente. Este es un reto pendiente: la DGEI sabe que en muchas ocasiones los materiales “se pierden en las bodegas de los estados”.

Por otra parte, la formación, capacitación y actualización sobre el programa, depende de cómo lo organiza cada estado. Están los equipos formados, quienes tienen que dar el curso primero en el marco de las directrices del área federal de formación continua a través de sus instancias estatales. Los representantes de las instancias estatales acuden a la DGEI, estos toman un curso, como responsables del diseño, y se convierten en los expertos en la entidad federativa.

Sin embargo, este proceso ha tenido algunos problemas, ya que los participantes se limitan a saber cómo está constituido el curso y no a vivirlo, solo se conoce lo medular, lo básico y con eso regresan a sus estados a capacitar. Al llegar a los estados, tienen que impartir el curso, se apoyan en los AAD, quienes lo van preparando para dos días “como ellos lo entendieron” Esto es un campo de especialización, un campo que no dominan, los capacitadores requieren más tiempo pero solo está considerado lo normativamente establecido. (Entrevista a un director de la DGEI).

En este contexto, se reconoce que la capacitación corre el riesgo de perder calidad. Esto se da en ocasiones, en los estados, por problemas institucionales internos: no imparten los cursos como debe ser, con la profundidad requerida; los ofrecen por algunas horas y algunos días y no en el tiempo recomendado.

Respecto al avance observado, el responsable de este programa advierte dos situaciones. Una, que en los reportes de los estados –de las escuelas–, se señala que todo está marchando bien; pero la otra, cuando se hacen las visitas de supervisión, si bien se encuentran docentes que sí lo están trabajando, también hay otros que no lo hacen





de manera sistemática: muchos docentes lo entienden como algo opcional, “si se quiere sí se hace, si no, no se hace”, queda mucho en los maestros si asumen o no el compromiso. Se considera que para poder lograr esta transformación es necesario que los maestros asuman la tarea.

En general, a pesar de algunos problemas que se detectan en el programa, lo que es entendible, dada su reciente implementación, es claro que avanza decididamente para insertarse al centro de la práctica docente, con buena recepción, pues los involucrados consideran que Parámetros Curriculares da orden, sistematización, fuerza y certeza a muchas de las acciones que venían desarrollando en la práctica.

Colección Semilla de Palabras

La colección propia de la DGEI denominada Semilla de Palabras, responde a la finalidad de que los centros educativos cuenten con materiales con pertinencia lingüística y cultural. Es una obra comunitaria, en la que participaron maestros, alumnos y demás miembros de comunidades indígenas. No es un programa como tal, es un material complementario para el trabajo que hacen los docentes en el aula y también sirve de apoyo en los procesos formativos.

A través de la participación activa de los docentes en talleres de creación, sus historias, anécdotas, poemas, refranes y adivinanzas, escritas en 11 lenguas originarias,⁴⁴ representan la particular forma de ver, existir y describir la vida de cada pueblo con su cultura y diversidad. La utilidad de estos textos es, básicamente, trabajar la lengua en la propia entidad, y fortalecer el trabajo de la multiculturalidad.

En 2010 se logra la primera impresión de materiales, con 61 títulos, y se imprimieron más o menos 14 500 ejemplares, mismos que se incorporaron a las 10 mil 300 bibliotecas de aula, para promover la multiculturalidad en el aprendizaje de aproximadamente 900 mil alumnos de Educación Indígena. Para 2011, había 70 títulos bilingües, en lenguas diferentes a las que se pu-

blicaron en la primera colección y que se incorporaron a las 10 mil 300 bibliotecas de aula, para promover la multiculturalidad en el aprendizaje de aproximadamente 900 mil alumnos de Educación Indígena.⁴⁵

El diseño de estos materiales educativos también ha sido participativo, lo que les da un especial significado como materiales de apoyo didáctico y lingüístico, culturalmente pertinentes. Los textos de esta colección, representan la producción de los docentes, no son materiales que crea la DGEI, por lo que contienen y expresan sus tradiciones, personajes importantes de las comunidades, la historia del pueblo, entre otros temas. Además del proceso de creación participativo, también son los propios docentes quienes validan su contenido para su impresión.

En la tónica de dicha intervención se ubica el libro cartonero. Este se construye a través del desarrollo de talleres de creación literaria. En ellos, las maestras y los maestros elaboran materiales escritos en sus propias lenguas de manera artesanal, mediante la técnica del libro cartonero, en los que utilizan insumos de la región; con ello producen, editan e integran sus propios textos a las bibliotecas.





En 2010 se realizaron talleres interestatales sobre producción de textos en lenguas indígenas, capacitando a 500 directivos, técnicos y profesores sobre la estrategia del libro cartonero, con la finalidad de incrementar los acervos en lengua

indígena de las bibliotecas de aula y escolares. Igualmente estos profesores capacitaron a docentes frente a grupo con lo que, a su vez, se benefició a otros 1500 docentes tutunakú, 2 mil hñähñu y 9 mil nahuas.⁴⁶

Como sucede con frecuencia en el resto del subsistema de educación básica –y en el subsistema indígena no es la excepción–, la distribución de materiales ha tenido problemas y no han llegado en forma oportuna y suficiente a las escuelas, lo que ha limitado las posibilidades para que los docentes los conozcan y utilicen en su práctica. Para ir dando salida a esta problemática, la DGEI ha realizado varias visitas a las entidades para dar seguimiento a lo que pasa en los almacenes estatales y para verificar que los materiales lleguen adecuadamente a las escuelas (Entrevista a un director de la DGEI).

Estrategia Integral de Profesionalización Docente

La Estrategia integral de profesionalización docente se compone de un conjunto de esfuerzos interinstitucionales orientados a la formación individual y colectiva.⁴⁷

Desde la perspectiva de la interculturalidad, los derechos humanos y la visión de género, se pretende realizar un conjunto de acciones que transmitan de forma práctica y visible la importancia y el potencial de la diversidad cultural y las competencias interculturales a los docentes y a los profesionales que atienden la diversidad en las escuelas indígenas.

Asimismo, busca contribuir a suprimir prejuicios en lo relativo a la diversidad cultural y la interculturalidad, optando por un enfoque comprensivo de estos aspectos; así como proporcionar al profesorado una serie de recomendaciones y ejemplos prácticos para favorecer y aplicar las competencias interculturales y aprovechar las bases del diálogo intercultural en contextos escolares diversos.

Para disponer de un espacio colegiado de trabajo, la DGEI conformó el Grupo Técnico cuya función es construir propuestas integrales para dos tareas centrales: 1) profesionalización docente y asesoría académica y pedagógica; y 2) nivelación. La profesionalización consiste en la instrumentación de diferentes cursos, eventos y talleres para formar, capacitar y actualizar a los docentes –también a funcionarios, directores, supervisores y jefes de sector– en los nuevos enfoques de Educación Indígena. La asesoría es en campo, directamente en las escuelas, donde se acompaña a los AAD y docentes en la aplicación de diversas estrategias correspondientes con el nuevo enfoque.⁴⁸

En el Grupo Técnico han participado los responsables de Educación Indígena de 14 estados, diferentes direcciones de la SEP e instituciones académicas como el Ceneval y la UPN, entre otras.





En lo que respecta a la nivelación, el levantamiento de un padrón de profesores en escuelas indígenas, realizado por DGEI en 2008, indicó que más del 55% de la planta docente no tenía un grado de licenciatura, lo que marcó la necesidad de un cambio radical en la oferta disponible para orientarla al desempeño esperado, así como flexibilizar y hacer asequible la formación continua de quienes están en sitios lejanos y con precarios servicios, entre los que se incluye la falta de acceso a las TIC (Entrevista a un director de la DGEI).

A través de la estrategia integral, se formalizó el acuerdo institucional sobre el “Perfil de Competencias Docentes, Referentes para la Formación y Profesionalización docente en contextos indígenas”, a partir del cual se alinearon los procesos de formación para docentes indígenas en la UPN y en las Escuelas Normales. Desde 2007, alrededor de 7 mil docentes se han titulado mediante la coordinación del Grupo Técnico DGEI-UPN-Ceneval. Además, se diseñó y elaboró el examen de acreditación que beneficiará al menos a 10 mil maestros de Educación Indígena.⁴⁹

Los cursos que ya se integran al catálogo de formación continua desde la propuesta de la DGEI para sumar a los perfiles de desempeño esperados en las escuelas interculturales, plurilingües e inclusivas del siglo XXI son:⁵¹

- ✦ Parámetros Curriculares de la asignatura de lengua indígena.
- ✦ Estrategias específicas para el trabajo del maestro en el aula con niñas y niños indígenas con necesidades educativas especiales.
- ✦ Liderazgo transformacional en la escuela indígena y competencias directivas en los asesores técnico pedagógicos.
- ✦ Mejora académica en la escuela primaria indígena, mediante la innovación de las asesorías de matemáticas, español y ciencias.
- ✦ Desarrollo de nuevos campos profesionales: comunicación y diálogo intercultural.
- ✦ Discriminación e inclusión educativa.

Se logró que alrededor de 19 mil docentes y directivos se inscribieran en procesos de formación y actualización (2009-2010) y se alcanzó la certificación de competencia lingüística en lenguas originarias en Yucatán, Chiapas y Oaxaca, entre otros.⁵⁰

Los equipos interinstitucionales convocados por la DGEI, con la participación de directores estatales del subsistema, han diseñado una formación continua que reconoce la diversidad de condiciones y toma el reto de profesionalizar a partir de un modelo flexible e híbrido, a quienes siendo profesores en servicio aún no han obtenido su grado.

Hay metas muy ambiciosas respecto de esta oferta, que será acompañada desde las IES locales y se sumará a una acción conjunta con la UPN, para dar el suficiente apoyo a los profesores en servicio egresados de esa institución para que obtengan su grado de licenciatura y continúen con posgrados.





DESCRIPCIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INDÍGENA PARA EL NIVEL BÁSICO QUE DESARROLLA LA DGEI

- ✦ La Reforma integral de la educación básica desde la función del asesor técnico pedagógico.
- ✦ Educación en derechos humanos como elemento de innovación y calidad en Educación Indígena.

Más allá de la nivelación, la DGEI, ha impulsado el establecimiento de espacios que permitan el intercambio y la elaboración conjunta de propuestas así como la reflexión sobre la práctica docente (Entrevista a un director de la DGEI).

En congruencia con el enfoque de diversidad, la Estrategia integral de profesionalización docente, se sostiene en la premisa fundamental de reconocimiento del docente como generador de conocimiento e innovación, creador de las prácticas sociales para la mejora de los aprendizajes de los niños. Con base en esto, se han realizado importantes esfuerzos por generar espacios para el intercambio de los saberes de los docentes en sus prácticas docentes y cotidianas.⁵²

De ahí se desprenden diversas iniciativas. Una de ellas es el Proyecto de Sistematización de Experiencias docentes, que surge de la necesidad de registrar las prácticas de gestión educativa, los proyectos didácticos, las dinámicas dentro y fuera del aula que han obtenido resultados sobresalientes. Esto tiene el doble propósito de facilitar el intercambio de experiencias entre docentes y de fomentar una reflexión sobre su valor y el de la educación pública en la sociedad contemporánea.

Para ello, se han desarrollado talleres de sistematización; después de cursar el taller de sistematización las y los docentes están en la medida de autoevaluar su desempeño y detectar sus fortalezas y debilidades para mejorar sus habilidades pedagógicas. Durante el taller se proporcionan herramientas para que el docente incorpore en

su práctica cotidiana el registro sistemático de su trabajo y sea capaz de elaborar documentos donde se plasmen sus proyectos y experiencias con sustento académico (Entrevista a un director de la DGEI).

La sistematización se acompaña de una reflexión sobre el compromiso y responsabilidad ética de la profesión, asumiendo como principio de acción los valores de respeto a la diversidad socio-cultural y lingüística. En 2010 se impulsó la sistematización de experiencias docentes a través de la capacitación de 150 maestras y maestros en todas las entidades federativas, cuyos beneficiarios fueron tres mil niñas y niños indígenas.⁵³

Se deriva también la Red de Profesionales de la Educación Indígena, que nace de la necesidad de construir un espacio de diálogo que contribuya a alcanzar una educación de calidad, pertinente y equitativa. Tiene como finalidad última reconocer las voces de maestros, investigadores y funcionarios que tienen mucho que aportar para construir una Educación Indígena plural, flexible e incluyente, que atienda a la población indígena del país con alta calidad educativa.

La Red reúne docentes cuya práctica educativa ha evidenciado la construcción de propuestas didácticas alternativas y también a aquellos que identifiquen retos que aún no logran superar, que reconozcan las fortalezas y expectativas para plantearse problemas y buscar soluciones dialogadas en las que se asuman las particularidades y el potencial de los diversos contextos culturales.





Actualmente existe un portal de Internet dedicado a este proyecto, el cual funge como foro para la expresión pedagógica propositiva y constructiva que cuenta con colaboraciones y experiencias que están al alcance de todos, y esto se debe a un hecho indiscutible: los maestros tienen muchos deseos de compartir, de mostrar sus experiencias, de discutir sus ideas e ir más allá de los encuentros.

- ✦ Reconocimiento de las prácticas docentes, reconocimiento social, reconocimiento legal, y el auto reconocimiento.
- ✦ Desarrollo de plataformas para el intercambio de saberes de los docentes y sus prácticas, mediante el cual aprenden a ordenarlos y compartirlos.
- ✦ Certificación profesional y obtención del título de los docentes.

Estos tres elementos han contribuido al incremento de certificados –obtención de licenciaturas, principalmente en docentes cuyo proceso de titulación estaba inconcluso–; en la generación de plataformas para el intercambio de conocimientos y saberes entre los docentes –donde no solo aprenden los docentes, sino los mismos funcionarios–; generación de propuestas didácticas pertinentes construidas con algunos docentes seleccionados que participan en estos procesos de aprendizaje y, como resultado de la participación docente, se han obtenido criterios de formación con base en esas propuestas didácticas pertinentes.

Hay que destacar la importancia de la conformación y uso de la plataforma ideada por la DGEI, ya que, además de los logros mencionados con anterioridad, ha sido vinculatoria de la generación de otros programas; por ejemplo, ha servido como insumo para Parámetros y Marcos Curriculares, y esta recuperación de saberes, ha sido clave para el diseño de la PEI, en el ámbito nacional.

En términos generales, a nivel operativo, este programa recupera las prácticas docentes y los saberes, a la vez que se ha logrado incorporarlos en documentos institucionales. Concebida como una estrategia integral de profesionalización docente, se sustenta básicamente en tres elementos:⁵⁴

En otro nivel de acciones en desarrollo, esta estrategia ha logrado una estrecha coordinación institucional con las entidades federativas y hasta con los docentes y los AAD, reflejándose en la creación de relaciones más horizontales entre los mismos. De esta manera, se ha impulsado una comunicación que trasciende la formalidad institucional propiciando un mayor contacto con las unidades estatales para saber cómo van los programas, qué se necesita y cómo canalizar los apoyos. Aunque no hay evidencia para sostener que este es un mecanismo de gestión efectivo, sin embargo, ha generado cercanía con los responsables estatales de Educación Indígena, y varios grupos docentes.

Sin duda, la estrategia integral de profesionalización docente tiene grandes virtudes, a pesar de ser reciente –iniciando actividades formales en el 2008–, por lo que aún no ha penetrado a todos los actores involucrados en este ámbito educativo. Su éxito dependerá de las acciones de fortalecimiento que puedan emprenderse en el futuro inmediato.





Identificación de Procesos

La DGEI ha desarrollado una administración orientada a resultados, mismos que se proyectan a través de los programas y estrategias innovadores descritos anteriormente y que reconocen la diversidad como principio fundamental. La PEI apunta a abatir los rezagos, focalizar, poner a disposición de la Educación Indígena las redes de conocimiento entre docentes y directivos: con los Marcos Curriculares y los Colegios académicos para atender la diversidad; con Parámetros Curriculares para impulsar las didácticas especializadas; con la colección Semilla de Palabras para mejorar la calidad de los materiales educativos; y con la estrategia integral de profesionalización docente, para la generación de comunidades de aprendizaje.

Los programas y estrategias realizados por la DGEI, permiten identificar –en el marco de la política pública– una serie de procesos desarrollados desde 2008 y que la colocan en el camino de configurar y cristalizar un Programa Federal de la

Administración Pública sujeto a reglas de operación, lo cual muestra un avance relevante en su generalización e institucionalización.

Así mismo, permite pensar en un desglose táctico para valorar mejor los ámbitos de mayor consolidación, los cuellos de botella, las áreas de oportunidad y los espacios y lugares donde es necesario tomar decisiones para fortalecer mecanismos institucionales, cambiar otros o encontrar otras vetas prometedoras de desarrollo.

A continuación se realiza una breve caracterización de los procesos que pueden identificarse en la PEI y que son transversales a cada uno de sus componentes, programas y estrategias. Se incluyen también las acciones y los resultados más representativos de los mismos, a efecto de disponer de un puente inicial para el marco conceptual y metodológico de la presente evaluación y el ordenamiento de los resultados empíricos obtenidos del trabajo de campo.

- ✦ El primer proceso que se dibuja en la política educativa que desarrolla la DGEI alude al diseño.

Para dar concreción a los enfoques y componentes que ha asumido como columna vertebral de la política pública, la DGEI ha diseñado, desde 2008, un conjunto de programas y estrategias, sobresaliendo los cuatro ya descritos.

El diseño de dichos programas y estrategias se ha orientado por un propósito eminentemente participativo, por la coordinación institucional que se gestiona para lograrlo y por ser pertinente con la diversidad social, lingüística y cultural. Es decir, se ha partido de una perspectiva de la Educación Indígena que toma en cuenta la manera en

que la población indígena puede contribuir desde sus formas de acción colectiva a la actividad escolar y comunitaria.

Desde el diseño, se busca generar responsabilidades en todos los niveles, así como la posibilidad que tienen los docentes de ir aprehendiendo conocimientos originarios junto con la comunidad, para enriquecer con ello los recursos de un desarrollo curricular en esta aproximación a lo local, y dar sentido a los contenidos nacionales.





- ✦ Aunque de forma menos clara y contundente, debido a que aparece estrechamente vinculada a las decisiones fundamentales de contenido pedagógico y diseño curricular e institucional, se encuentra el proceso de difusión y sensibilización.

Para la DGEI ha sido esencial el uso y desarrollo de nuevas tecnologías y sistemas compartidos de información, que se conviertan en la plataforma de los procesos de toma de decisiones, y como instrumento de difusión permanente de acciones y resultados.

Se combinan procesos de comunicación formal e informal, mediante:

- ✦ Convocatorias.
- ✦ Oficios a las secretarías y a los REEI.
- ✦ Vía telefónica.
- ✦ Correo electrónico.
- ✦ Página de la Red de Profesionales de la Educación Indígena.
- ✦ Facebook.

Se tienden redes sociales, para tratar de llegar directamente a un número mayor de actores involucrados, con lo que se pretende rebasar una difusión en cascada, aunque esta última forma no se desaprovecha para apoyar las necesidades de comunicación, información y sensibilización.

- ✦ Un proceso medular en la política iniciada por la DGEI es, sin lugar a dudas, el de formación, capacitación y actualización.

A través de la estrategia integral de profesionalización docente, la DGEI ha promovido la profesionalización y la formación continua de los docentes indígenas, ofreciendo alternativas accesibles y flexibles, estableciendo compromisos con diversos agentes institucionales en los estados, en el ámbito federal, con instituciones de educación superior y con el propio magisterio indígena.

En este proceso cobra especial relevancia la sistematización de las buenas prácticas que permiten incentivar el desarrollo de la autonomía del profesional de la Educación Indígena. También se ha abierto la veta para el aprendizaje entre pares, a través de la Red de Profesionales de la Educación Indígena, en la cual se ha promovido el replanteamiento de la cultura de la responsabilidad.

Con base en una gestión abierta, este proceso ha funcionado de dos formas: directamente por los cuadros técnicos de la DGEI, cuando así se los solicitan y, en otros casos a través de las unidades de actualización y formación continua de docentes.





La propuesta de formación se ha orientado a habilitar al docente para que replantee su visión, en el sentido de que pueda ver en ello, una ventaja de enriquecimiento de los ambientes escolares y la mejora alternativa para poner en juego la edificación de valores de aprecio a lo diferente,

de diálogo intercultural y del ejercicio de la tutoría solidaria para que las niñas y los niños indígenas transiten con seguridad y confianza los retos escolares, y mejoren sus logros de aprendizaje para resolver situaciones de la vida.

A continuación se presentan los principales ámbitos de acción en materia de formación, capacitación y actualización que se desarrollaron entre 2008 y 2011:

Ámbitos de acción en Materia de Formación, Capacitación y Actualización que se desarrollaron entre 2008 y 2011

Acciones 2008

- 89 eventos de formación continua con la concurrencia de Instituciones de Educación Superior.
- Primer Congreso Internacional de Educación Indígena.
- Capacitación de los responsables de las Unidades Radiofónicas Bilingües.
- Formación de 6,857 docentes indígenas (Jefes de Zonas, Supervisores, Apoyos Técnicos y Docentes), para la sistematización de la escritura en lenguas indígenas, mediante talleres de normalización de la escritura de las lenguas tutunakú, hñähñu y maya; beneficiando a 77,550 alumnos.

Acciones 2009

- Formación de 20,950 docentes indígenas de 2,622 escuelas que benefician a 247,187 estudiantes.
- Titulación de 1,220 docentes de Educación Indígena –lo que supera las cifras de 2007 y 2008–, mediante el Sistema de Profesionalización de Docentes de Educación Indígena.
- Desarrollo de talleres para niños y niñas sobre sus derechos.

Acciones 2010

- Realización de Colegio académico para dar continuidad al desarrollo curricular en los campos de exploración del medio y la salud, con presencia de 10 figuras técnicas y 17 docentes de Preescolar.
- Realización de Colegio académico sobre matemáticas y etnomatemáticas, con presencia de 70 figuras técnicas, docentes de Preescolar y Primaria indígena y población en situación migrante.





- Formación de 15,000 maestros de educación primaria para la difusión y apropiación de los contenidos de los “Parámetros Curriculares de la Asignatura Lengua Indígena I”.
- Implementación del Diplomado: “El conocimiento y desarrollo del lenguaje en la Educación Intercultural Bilingüe de las niñas y los niños indígenas. Educación Básica. Primaria Indígena”, en colaboración con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, la Universidad de Oriente de Yucatán y la Universidad Intercultural del Estado de México.
- Capacitación sobre propuestas didácticas para la asignatura “Lengua Indígena y español como segunda Lengua”; beneficiando a 12 estados, 12,936 alumnos, 593 docentes y 319 escuelas.
- Realización de talleres interestatales sobre la estrategia del “libro cartonero”, capacitándose a 500 directivos y técnicos y beneficiando a 12,500 docentes hablantes de las lenguas tutunakú, hñähñu y náhuatl.
- Capacitación a los equipos de diseño de las propuestas didácticas sobre “la difusión del derecho al uso de la lengua indígena en la escuela y la comunidad”, con la participación de 40 maestros hablantes de náhuatl, tutunakú, hñähñu, maya, tseltal, tzotzil, ch’ol, tojolabal, yaqui y mixe.
- Diseño e inscripción de 33 cursos en el Catálogo Nacional de Formación Continua y a la Comisión Mixta de Escalafón.
- Formación y capacitación de 20 especialistas en el marco del Proyecto de Red de Talleres de Producción Digital de Contenido Educativo y Cultural.
- Realización de “Reuniones Regionales 2010. Estrategias de Fortalecimiento de la Gestión para la Calidad de la Educación Indígena y Atención Educativa a la Diversidad Lingüística y Cultural”, como parte de los trabajos de los “Circuitos de Atención” en las que participaron los Responsables de Educación Indígena y los Coordinadores Estatales del Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim) y del Programa Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas (Promajoven).

Acciones 2011

- Realización de talleres interestatales de producción de textos en las lenguas tutunakú, maya, náhuatl, hñähñu y tenek, capacitándose a 800 directivos y técnicos; con ello se benefician 7,500 docentes de educación preescolar y primaria indígena.
- Formación de maestros de 12 estados, responsables de la elaboración de las propuestas didácticas de la asignatura Maya, Tutunakú, Náhuatl y Hñähñu mediante el diplomado: “El conocimiento y desarrollo del lenguaje en la educación intercultural bilingüe de las niñas y los niños indígenas. Educación Básica. Primaria Indígena”, en colaboración con el Instituto de Educación Básica del estado de Morelos y la Unidad Universidad Pedagógica Nacional, con sede en Cuernavaca, Morelos.





DESCRIPCIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INDÍGENA PARA EL NIVEL BÁSICO QUE DESARROLLA LA DGEI

- Capacitación a 3,000 docentes sobre el curso: “Los Parámetros Curriculares de la asignatura Lengua Indígena II: Alfabetización inicial con base en el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje”.
- Capacitación a 2,000 docentes (directores de escuelas, directivos regionales, técnicos y docentes) de 12 estados en donde se aplican las asignaturas: Maya, Tutunakú, Hñähñu y Náhuatl y español como segunda lengua.
- Capacitación a profesores de comunidades en 11 estados de la República Mexicana dentro de la primera fase del proyecto “Red de Talleres de Producción Digital”, en colaboración con la Red Iberoamericana para el Desarrollo Sustentable A.C. Los trabajos más destacados: catálogo de plantas, memorama en lengua español, latín y mixteco de Teziutlán; producción de imágenes para el curso de náhuatl; baúl de mis cuentos en las lenguas tzotzil, tojolabal, tzeltal, zoque y español, entre otros.
- Capacitación a equipos técnicos estatales en la implementación de estrategias y acciones focalizadas en la población de mujeres indígenas en situación de vulnerabilidad social, en colaboración con el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, Instituto Mexicano del Seguro Social-Oportunidades, Secretaría de Desarrollo Social, el Instituto Nacional de las Mujeres, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, el Consejo Nacional de Población, la Secretaría de Salud, el Centro de Salud de la Infancia y la Adolescencia, la Universidad Nacional Autónoma de México, el Centro Latinoamericano Salud y Mujer, la Asociación Mexicana para la Salud en Adolescencia, las coordinaciones estatales del Programa de Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas en 31 entidades federativas y el Distrito Federal.
- Capacitación dentro de la “Red de Profesionales” respecto a los Marcos Curriculares para tomar en cuenta los contenidos del entorno, la cultura, historia de los pueblos indígenas y acercar a los padres a la educación de sus hijos.
- Realización de la Reunión Nacional “Formación y Desarrollo Profesional” en el estado de Campeche, ante más de 250 participantes, entre directivos, profesores y Asesores Académicos para la Diversidad de educación inicial, preescolar y primaria indígena, de las 24 entidades que atienden este sector de la población.
- Realización de 3 “Reuniones Nacionales para el Fortalecimiento de la Atención Integral y Educativa a las Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes” y del Programa de Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas”, ante más de 250 participantes.
- Realización del “Tercer Encuentro Estatal de Educación Intercultural Bilingüe”, con la que se genera el proceso de bi-alfabetización para que las niñas y niños identifiquen sus propias competencias y se legitimen sus saberes.





- Realización del curso taller “Miradas pedagógicas para la atención de niñas y niños con aptitudes sobresalientes”. El curso estuvo dirigido a un grupo de 24 psicólogos interculturales bilingües, que trabajan en las diferentes jefaturas de zona de Educación Indígena del estado de Oaxaca para así lograr una escuela inclusiva de innovación en las prácticas escolares de atención de los niños indígenas con aptitudes sobresalientes y talentos específicos.
- Capacitación a maestros y directivos de 29 escuelas en el estado de San Luis Potosí cuya lengua madre es el Tének dentro del programa “Habilidades Digitales para Todos”, con lo que se beneficiarán 104 docentes de los municipios de Tampamolón Corona, San Antonio y Tanlajás.
- Realización del Segundo Encuentro Colegiado “Construyendo Caminos: la elaboración de materiales educativos para población indígena”, dirigido a maestros y supervisores de Educación Indígena de preescolar, primaria y del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas migrantes para poner en práctica el intercambio de ideas y reflexión, así como rescatar los conocimientos y saberes en el contexto de los pueblos indígenas.
- Realización del diplomado “El conocimiento y desarrollo del lenguaje en la educación intercultural bilingüe en las niñas y los niños indígenas” con el propósito de capacitar a docentes y representantes de las comisiones organizadas para la creación e implementación de la asignatura Lengua Indígena, en el actual enfoque de enseñanza basado en las prácticas sociales del lenguaje y el trabajo por proyectos.
- Realización de la Reunión Nacional “Presentación del Marco Curricular de Educación Inicial Indígena, un Campo de la Diversidad”, en la cual participaron 95 docentes de educación inicial y asesores Técnico-Pedagógicos de educación preescolar indígena de los siguientes estados: Baja California, Campeche, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán. Además de personal del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes de Hidalgo.
- Realización del V Colegio: “Desarrollo curricular y de competencias docentes en el campo de las matemáticas para preescolar, primaria y el Programa Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes”. Este colegio busca fortalecer la práctica docente al integrar en ella el conocimiento indígena de las matemáticas locales.
- Realización de la “Reunión Nacional de Educación Preescolar” con autoridades estatales de educación preescolar e integrantes de los equipos técnicos en las entidades de este nivel. En dicha reunión se presentó el Acuerdo para la Articulación de la Educación Básica y la versión preliminar del Programa de Educación Preescolar 2011.





DESCRIPCIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INDÍGENA PARA EL NIVEL BÁSICO QUE DESARROLLA LA DGEI

- Realización de la Reunión Nacional con Coordinadores Estatales de Asesoría y Seguimiento de Educación Básica y Responsables de Educación Especial, directivos de educación preescolar, primaria, secundaria y especial, así como articuladores y responsables de educación especial para capacitarlos en el tema de escuelas inclusivas desde el enfoque del Acuerdo para la Articulación de la Educación Básica.
- Realización del “Primer Taller 2011 para Formadores de Asesores Académicos para la Diversidad” bajo la modalidad de videoconferencia. En este taller participaron alrededor de 100 asesores académicos, tanto de escuelas de Educación Indígena a nivel nacional, como de las diferentes modalidades educativas del nivel básico en el estado de Campeche, divididos en dos grupos de trabajo: un grupo trabajó el diseño y definición de la capacitación para los Asesores Académicos para la Diversidad y el otro inició el piloteo de un sistema de evaluación para la educación básica en el estado, con base en estándares educativos.
- Realización del “Curso Especializado en Derechos de los Pueblos Indígenas”, impartido por especialistas del Instituto Interamericano de Derechos Humanos en el que se busca la construcción de nuevos instrumentos útiles en los temas de transversalidad, equidad de género, derechos humanos, interculturalidad, entre otros, en beneficio de la calidad de educación que reciben niños y adolescentes indígenas de nuestro país. El curso se desarrolló en tres fases y en tres diferentes sedes: Estado de México, Veracruz y Distrito Federal de forma presencial y a través de videoconferencia a 11 estados: Baja California, Colima, Chihuahua, Guanajuato, Guerrero, Jalisco, Oaxaca, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora y Tabasco, con 110 participantes.
- Se efectuó la ceremonia de entrega de títulos de licenciatura a mil 263 maestros de Educación Indígena en el estado de Chiapas: 676 mediante examen de titulación y 587 por elaboración de propuesta pedagógica, tesina o alguna otra de las diversas opciones de trabajo recepcional, ofrecido por la Universidad Pedagógica Nacional. Además entregaron un reconocimiento especial a los docentes con más alto desempeño en el examen de titulación y a los mejores trabajos escritos.
- Durante el ciclo escolar 2010-2011, la lengua hñähñu se trabajó en 30 escuelas, con 971 alumnos y 50 maestros en los estados de Hidalgo, Querétaro, Puebla y Estado de México; la lengua náhuatl en 65 escuelas, con 3 mil 426 alumnos y 151 docentes en Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Morelos, Guerrero, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz; la maya en 125 escuelas, con 4 mil 233 alumnos y 204 docentes en Campeche, Quintana Roo y Yucatán; y la lengua tutunakú en 99 escuelas con 4 mil 306 alumnos y 188 maestros en Puebla y Veracruz, en el primer ciclo de educación primaria, 1º y 2º grados en grupos unigrado y multigrado.





- 20 docentes frente a grupo mejorarán sus habilidades pedagógicas al permanecer durante un año en la Universidad de Arizona, donde tomarán el curso: “Fortalecimiento de la Educación Primaria Indígena para Docentes de Educación Indígena”; en la misma universidad, 20 asesores académicos para la diversidad estudiarán por cinco meses el curso: “Fortalecimiento de la Educación Primaria Indígena para Asesores Académicos”; y los 23 jóvenes becados estudiarán por dos años en un *Community College*, donde luego de participar en el curso: “Programa de Capacitación Técnica”, obtendrán un certificado técnico superior en áreas prioritarias para sus comunidades.
- Actualmente, hay 20 mil maestros dentro del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional, así como en la Universidad Pedagógica Nacional y en la propia Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.
- La DGEI ha implementado la asignatura Lengua Indígena dirigida a niñas y niños que hablan en su lengua originaria, que se complementa con la enseñanza del español como segunda lengua para generar un proceso de bi-alfabetización, orientado a que identifiquen sus propias competencias y se legitimen sus saberes.
- Conclusión del diplomado “El conocimiento y desarrollo del lenguaje en la Educación Intercultural de las niñas y los niños indígenas. Educación Básica. Primaria Indígena” bajo la organización del Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos.
- Inclusión de un total de 43 cursos al catálogo nacional de formación continua y superación profesional de maestros en servicio desde 2008 a 2011, así como su ingreso a la H. Comisión Nacional Mixta de escalafón.

Fuente: DGEI, 2011b.

- ✦ Otro proceso que se vislumbra en la operación de la política educativa que desarrolla la DGEI es la Asesoría Académica.

Dicho proceso alude a las intervenciones en contexto que realizan los AAD. A través del PAED, implementado desde 2010, se brinda apoyo técnico pedagógico para la atención educativa a niñas y niños indígenas en escuelas de educación básica.

El PAED, fue desarrollado por la DGEI para brindar consultorías técnicas, académicas y pedagógicas orientadas por los principios de la educación cultural bilingüe. Estas son proporcionadas a los

docentes que laboran en ámbitos interculturales y bilingües con el fin de convertir la educación pública en un factor que promueva la justicia y la equidad, que impulse el desarrollo de una sociedad democrática, incluyente y diversa, donde las prácticas sociales y el lenguaje incorporen los referentes culturales como saberes previos para la construcción de aprendizajes desde las lenguas indígenas y el español.



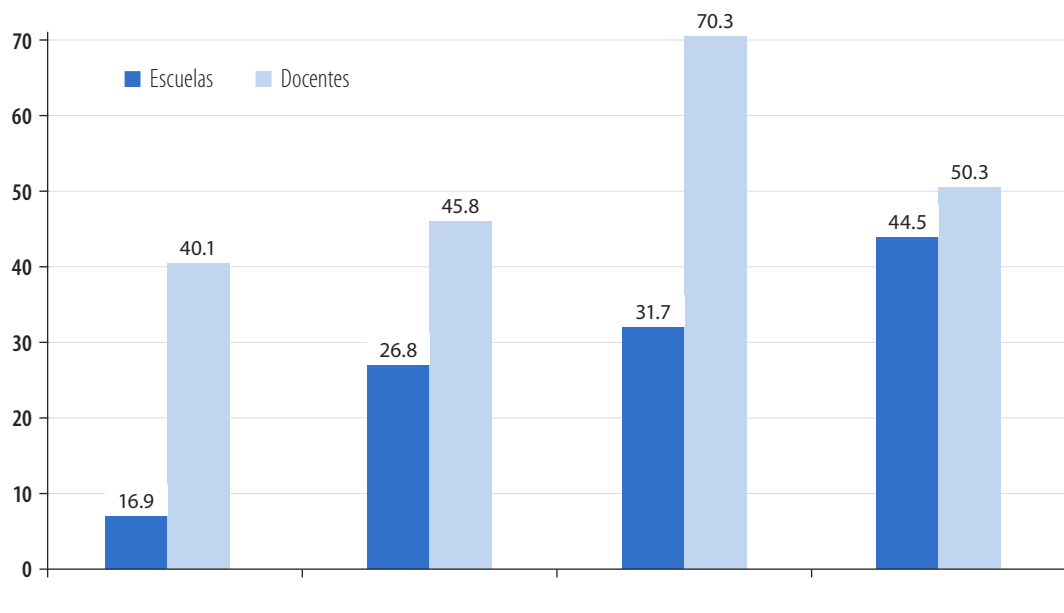


DESCRIPCIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INDÍGENA PARA EL NIVEL BÁSICO QUE DESARROLLA LA DGEI

En consecuencia, los principales objetivos específicos de este programa son los siguientes: mejorar la atención educativa de las niñas y los niños indígenas con pertinencia lingüística y cultural; brindar asesorías técnico pedagógicas a los docentes de educación básica indígena que se encuentran frente a grupo; visitar las escuelas de educación básica indígena para promover el trabajo colaborativo y colegiado entre los docentes, los directivos y la comunidad escolar; y brindar apoyos técnicos y materiales para el fortalecimiento de los asesores y la práctica docente de los asesorados.

La apuesta de la DGEI en el proceso de asesoría académica, se observa, sin duda, en la evolución de algunas cifras; entre 2008 y 2011 se advierte una significativa evolución del porcentaje de escuelas y docentes de Educación Indígena asesorados (gráfica II.3).

Gráfica II.3
Porcentaje de Escuelas y Docentes de Educación Indígena asesorados entre 2008 y 2011⁵⁵



Fuente: para datos sobre escuelas y docentes indígenas: SEP. Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2007-2008, 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011. México D.F. SEP. Para datos sobre asesorías a docentes y escuelas: Información proporcionada por la DFDPEI de la DGEI.

✦ Se identifica también, un proceso de producción y distribución de materiales educativos.





Uno de los componentes para aspirar a una educación lingüística y culturalmente pertinente es contar con los materiales educativos o los apoyos en forma de cuadernos de trabajo, por ello, en este proceso se alude al desarrollo de recursos materiales que permitan normalizar los enfoques, componentes y programas y estrategias mencionados con anterioridad.

Por ello, para DGEI ha sido muy importante la producción y la distribución de materiales educativos de apoyo didáctico y lingüístico culturalmente pertinentes para centros escolares de

educación preescolar, primarias bilingües, albergues de educación Indígena y escuelas regulares. Este proceso se mira como condición de fortalecimiento de los aspectos referidos a las lenguas y culturas existentes en la realidad educativa que atiende la DGEI, como elementos inherentes e indispensables para asegurar el respeto a sus derechos culturales y lingüísticos, y como medio por el cual como medio por el cual se promueva y fortalezca la identidad cultural, el desarrollo y la preservación de las lenguas originarias, el intercambio de saberes locales, y otros elementos que abonen en el hecho educativo.

Entre las principales acciones al respecto se ubican:

Ámbitos de acción en Materia de Producción y Distribución de Materiales entre 2008 y 2011

✦ Acciones 2008

- Edición y distribución de 1,590,082 libros a niñas y niños de educación primaria y 10,000 bibliotecas públicas.
- Material didáctico y lúdico para 66,241 niñas y niños de más de 2,000 centros de educación inicial indígena.
- Creación de la Biblioteca de Aula Indígena con 34 títulos originales y 80 coediciones.
- Edición y distribución al 100% de los docentes indígenas del documento Parámetros Curriculares, que orienta la asignatura Lengua indígena.

✦ Acciones 2009

- Publicación del libro: *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes.*
- Publicación de *Lineamientos de la Educación Inicial Indígena* (primera edición de 3,000 ejemplares) distribuidos a 2 304 centros normales e Instituciones de Educación Superior.
- Diseño de 3 documentos del curso: "Parámetros Curriculares de la asignatura Lengua Indígena I" (Descripción del curso, guía del Coordinador y Cuaderno del participante), en colaboración con la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Diseño de propuestas didácticas del primer ciclo de español como segunda lengua.





✦ Acciones 2010

- Elaboración de los Marcos Curriculares de la Educación Indígena.
- Diseño de contenidos e imágenes para carteles didácticos de la Serie “El Saber de las Plantas”, editados en siete lenguas en colaboración con la Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Diversidad.
- Diseño de documento para el diplomado “El conocimiento y desarrollo del lenguaje en la Educación Intercultural Bilingüe de las niñas y los niños indígenas. Educación Básica. Primaria Indígena” en colaboración con la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco y la Universidad Pedagógica Nacional con sede en Cuernavaca, Morelos.
- Elaboración de materiales: Guía descripción del curso, Material del Participante y Guía del Coordinador para el curso “Los Parámetros Curriculares de la asignatura Lengua Indígena II: Alfabetización inicial con base en el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje”.
- Elaboración de las propuestas didácticas del Segundo ciclo de Español como segunda lengua.
- Colección Semilla de Palabras, que comprende la impresión de 14,500 ejemplares con 61 títulos, 884,500 libros en total, distribuidos en aproximadamente 10,300 bibliotecas de aula de centros escolares del subsistema de Educación Indígena y beneficiando a más de 900,000 niños y niñas; con ello se fortalecen las iniciativas Leer para Aprender y Estándares Nacionales de Habilidad Lectora.

✦ Acciones 2011

- Elaboración de 3 materiales: Guía descripción del curso, Material del Participante y Guía del Coordinador del curso “Los Parámetros Curriculares de la asignatura Lengua Indígena III: intervención docente en las prácticas de lectura y escritura en la alfabetización inicial”.
- Elaboración de las propuestas didácticas del Tercer ciclo de Español como segunda lengua.
- En el ciclo escolar 2010-2011 se presentaron 61 títulos bilingües inéditos de la colección, Semilla de Palabras, con un tiraje de 854 mil 500 ejemplares que se repartieron en los 25 estados de la República, para promover la multiculturalidad en el aprendizaje de aproximadamente 900 mil alumnos de Educación Indígena.
- Elaboración del “Marco curricular de la Educación Inicial Indígena, un campo de la diversidad”,⁵⁶ que puede ser consultada en <http://educacioninicialindigena.mx/foro.html>. Con ello se benefician a más de 61 mil 342 niños de educación inicial indígena y de contexto migrante, 2 mil 150 centros de enseñanza, así como optimizar la labor docente de 2 mil 611 maestros.





- A fin de mejorar el contenido y diseño de los materiales educativos para las escuelas primarias indígenas y del aula multigrado del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes, el equipo técnico de Educación Básica de la DGEI, en nivel primaria, inició de manera conjunta con las autoridades de Educación Indígena y el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes, de Baja California, una serie de trabajos de colaboración. Los integrantes de este equipo técnico lograron recabar información trascendente para la conceptualización y diseño de los materiales curriculares.
- Se distribuyeron más de un millón 800 mil libros, de los cuales 842 mil son de texto; 220 de literatura y 751 mil son cuadernos de trabajo, en 36 lenguas originarias y 62 variantes, entregados por los más de 58 mil docentes de Educación Indígena en cada aula, en los 25 estados de la República, donde se brinda la educación a la población indígena, en situación migrante y grupos vulnerables.
- La DGEI fortalece su línea editorial específica conformada por 166 libros de texto, 29 de literatura y 83 cuadernos de trabajo.
- La Subsecretaría de Educación Básica, a través de la DGEI aportó al Plan de Estudios 2011-2012 de la Educación Básica mirar hacia la diversidad étnica, social, cultural y lingüística, desde los pueblos originarios y de las experiencias de los migrantes, a partir de los programas de estudio nacionales.

Fuente: DGEI, 2011b.

- ✦ Otro proceso que es posible advertir, aunque menos dibujado en el desenvolvimiento de la PEI, tiene que ver con la distribución de recursos y de apoyos.

La política de la DGEI ha involucrado un proceso importante de negociación para el acceso a nuevos recursos que permitan sustentar la operación de cada uno de sus programas y estrategias tanto por lo que se refiere a las acciones federales, como en lo que atañe –y de manera fundamental–, al fortalecimiento de la operación del subsistema indígena en los estados.

Aunque la disponibilidad de recursos financieros ha sido importante para sostener el diseño y la puesta en marcha de la política, los recursos humanos también han jugado un papel de primer orden.

Los diversos recursos y apoyos ofrecidos tanto a los cuadros técnicos y profesionales de los diversos campos de trabajo e interacción con el mundo educativo de los indígenas, reflejados en diferentes niveles de intervención, como el de las instituciones de educación superior, las propias entidades federativas, los docentes de las escuelas y el equipo técnico nacional, han sido clave para la conducción, apoyo y acompañamiento de las diversas estrategias y programas de la política de educación básica para indígenas.





Ni que decir de los importantes apoyos para la producción y distribución de materiales educativos, para apoyar la movilización de los ADD en su ardua tarea de apoyo y acompañamiento a las

escuelas y los docentes, así como los insumos que coadyuvan a fortalecer las capacidades locales y sus iniciativas de actualización e innovación educativa.

- Finalmente, aparece el proceso de seguimiento y evaluación, que si bien no ha sido suficientemente explícito y formalizado, también parece estar jugando un papel fundamental para responder a varios cuestionamientos acerca de los avances de la política, tanto por lo que se refiere a las actividades desarrolladas, como a las características y alcances de sus principales resultados.

En este proceso, aunque se han desarrollado algunos mecanismos internos, estos han respondido más al trabajo cotidiano –mediante comunicación con los estados, con la red de profesionales, entre otros–, que a una estrategia explícita de monitoreo integral y focalizado de las acciones y resultados sustantivos de la política en su

conjunto y de cada uno de sus programas y estrategias. Como se mostrará más adelante en el cuerpo de este informe, el poco trabajo que se realiza en este proceso se pierde porque no se ordena y sistematiza, dificultando el acceso a información sistematizada y fiable para promover los cambios necesarios.



CAPÍTULO III

Valoración de Procesos





III. Valoración de Procesos

III.1 Marco de Análisis: Definición de Procesos y Atributos de Evaluación

La descripción de la PEI realizada en páginas anteriores, ha permitido poner a la luz sus fundamentos filosóficos y normativos, así como las características más relevantes de su diseño y estado actual de implementación. También ha permitido, a partir de la información documental disponible y la opinión de los cuadros directivos encargados de su conducción, identificar los procesos más relevantes que la han orientado en los últimos años.

A partir de la descripción de las acciones realizadas en el marco de la PEI y recuperando algunos referentes normativos y recomendaciones del Coneval en el campo de la evaluación de procesos, se identificaron siete procesos y dos atributos de medición.

Los procesos identificados son:

- ✎ Diseño.
- ✎ Difusión y sensibilización.
- ✎ Formación, capacitación y actualización.
- ✎ Asesoría académica.
- ✎ Producción y distribución de materiales educativos.
- ✎ Distribución de recursos y apoyos.
- ✎ Seguimiento y evaluación.

Como se muestra en el gráfica III.1, estos procesos se piensan en un esquema integral e interrelacionado en el que se establecen diversas líneas y flujos de interacción. Así, cada proceso alimenta y es alimentado, a su vez, por otros procesos: los resultados arrojados por unos se convierten en insumos de otros y, en conjunto, constituyen una plataforma de acción sistémica.

Se trata de un modelo articulado en el que cada uno de los programas y estrategias evaluadas tiene que complementarse, a su interior, en términos de la secuencia, la consistencia y el ordenamiento interno de sus procesos; pero al mismo tiempo tienen un impacto externo en los otros programas o estrategias y, en conjunto, esta dinámica conforma –integralmente– el plano general de los procesos de la política.

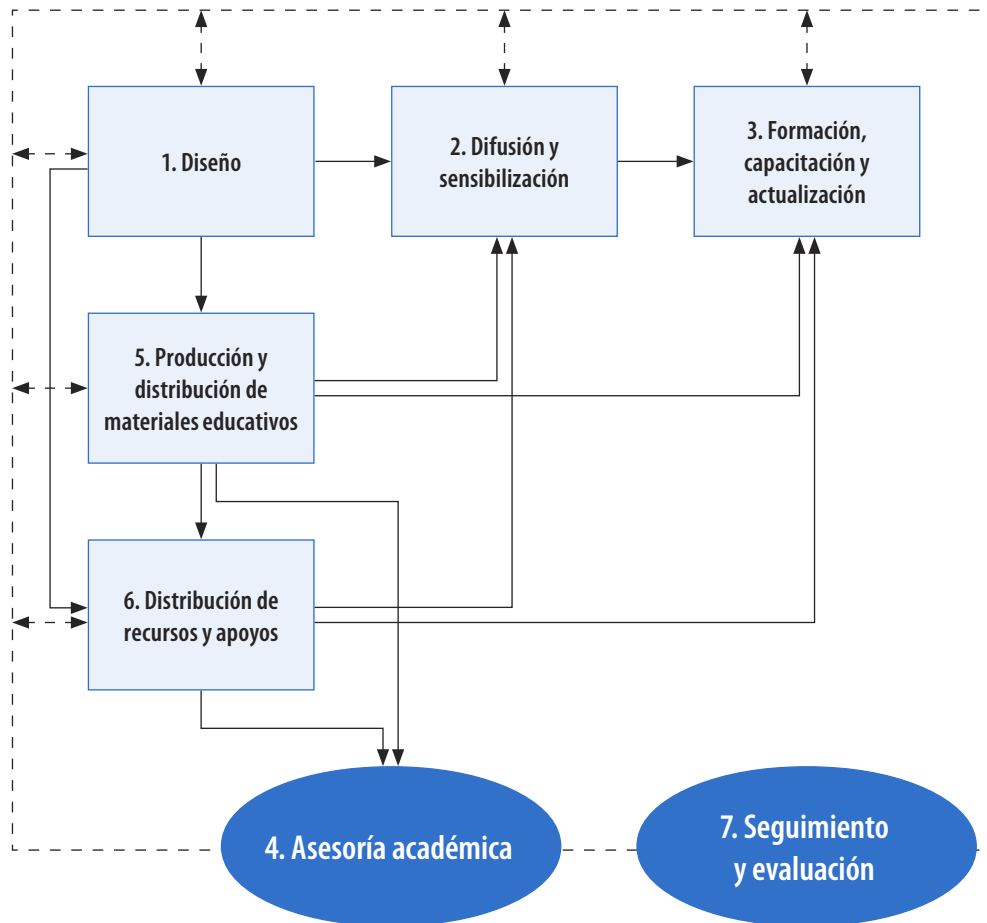




Subyace, por lo tanto, a esta propuesta analítica una intención de ordenamiento lógico y de gestión institucional que sirve para repensar el diseño de la política y el monitoreo de su implemen-

tación, así como el seguimiento y control de sus resultados y, en perspectiva, el análisis de su impacto en la problemática educativa indígena.

Gráfica III.1
Flujo de Procesos



Fuente: elaboración propia, con base en la revisión documental y entrevistas semi estructuradas realizadas a directores de la DGEI.

Para orientar la evaluación en cada proceso se consideraron dos atributos fundamentales: suficiencia y eficacia. Así, un proceso será eficaz en la medida en que cumpla con sus objetivos y metas; en tanto que será suficiente, si considera y desarrolla los mecanismos necesarios para la

generación de sus productos.⁵⁷ A continuación se presentan las definiciones conceptuales y operativas que fueron tomadas como referentes para la valoración de los procesos de cada uno de los programas y estrategias objetos de la presente evaluación.





Diseño

De acuerdo con las características de los programas y estrategias sujetas a evaluación, el diseño se entiende como un “proceso participativo”, que va de “abajo” hacia “arriba” con una importante presencia de los docentes y la comunidad, y con una fluida interacción con los niveles intermedios de las administraciones educativas estatales y con los niveles de coordinación en el ámbito federal.

En el proceso de diseño se determinan el enfoque, los objetivos y las metas del programa o estrategia, así como las actividades y condiciones a seguir para el logro de estos, vistos siempre desde una perspectiva participativa y no centralizada, y atendiendo específicamente al enfoque de la diversidad.

Así, el proceso de diseño será suficiente cuando:

- ✦ Se haya desarrollado de manera participativa.
- ✦ Considere los distintos niveles de responsabilidad en el cumplimiento de tareas.

En tanto que será eficaz si:

- ✦ Es pertinente y responde al enfoque de la diversidad.
- ✦ Los actores de los tres niveles –macro, meso y micro– lo conozcan y lo apliquen.
- ✦ Cumpla y cubra de manera efectiva los objetivos y metas de los programas o estrategias.

Difusión y sensibilización

Se entiende a la sensibilización y a la difusión, como un proceso sistemático e institucionalizado de propagación y flujo de información sobre el enfoque, los objetivos y las principales características y acciones del programa o estrategia, tipos y montos de apoyos económicos –si son

requeridos–, canales de comunicación, beneficiarios, población hacia quien van dirigidos, así como los medios para aclarar dudas o solventar problemas durante el proceso de ejecución de las acciones establecidas.⁵⁸

El proceso será suficiente cuando:

- ✦ El programa o estrategia se difunda y se sensibilice a los actores involucrados.
- ✦ Haya una variedad de medios y mecanismos para hacerlo.
- ✦ La DGEI y las áreas estatales respectivas realicen sus tareas de difusión.
- ✦ Los docentes, directivos y asesores conocen adecuadamente los programas o estrategias.





En tanto que el proceso será eficaz si:

- ✦ Apoya a los actores en las funciones que desarrollan en torno al programa o estrategia.
- ✦ Los medios, mecanismos y acciones son pertinentes y oportunos.
- ✦ El lenguaje es claro y los mensajes adecuados.
- ✦ Genera canales de comunicación para aclaración de dudas.
- ✦ Transmite la información necesaria para mejorar las prácticas en el aula.

Formación, capacitación y actualización

Se define como un proceso integral que consiste en el desarrollo de cursos, talleres, diplomados, manejo de páginas web y asesoría en línea dirigida a los principales actores –especialmente los

docentes–, que permitan operar e implementar con éxito los programas o estrategias, así como introducir innovaciones en el currículo.⁵⁹

El proceso será suficiente si:

- ✦ Se desarrollan mecanismos de formación, capacitación y actualización adecuados a los objetivos de los programas o estrategias.
- ✦ Responde a las necesidades de las y los docentes frente a grupo.
- ✦ Participan las instancias correctas y en los momentos oportunos.
- ✦ Los encargados de brindarla cuentan con suficiente capacidad académica y de infraestructura.

Será eficaz si:

- ✦ Es pertinente, oportuna y clara respecto a la operación de los programas o estrategias a implementar.
- ✦ Permite operar con éxito los programas o estrategias.
- ✦ Apoya a los docentes en sus tareas de enseñanza en el aula.

Asesoría académica

Entendido como el proceso basado en la interacción profesional, en tres niveles: intervención, facilitación y colaboración, orientado a la resolución de problemas y aclaración de dudas y su-

gerencias académico-pedagógicas para la correcta y exitosa operación de los programas y las estrategias en los centros escolares.





El proceso será suficiente cuando:

- ✦ Se desarrollen mecanismos o acciones para acompañar, asesorar y supervisar a los principales actores que implementan los programas o estrategias.
- ✦ Haya una variedad de medios y mecanismos para hacerlo.
- ✦ La DGEI y las áreas estatales realicen las tareas que les corresponden.
- ✦ Se atiendan las necesidades de capacitación e información de los asesores académicos.

El proceso será eficaz cuando:

- ✦ Coadyuve adecuadamente al logro de los objetivos y las metas de los programas o estrategias a implementar.
- ✦ Apoye de manera efectiva a los docentes para que realicen adecuadamente sus actividades en torno a los programas o las estrategias.

Producción y distribución de materiales educativos

Se alude al proceso de edición y distribución de materiales educativos en lenguas originarias, en colaboración con docentes, alumnos, padres de familia, comunidad e instituciones especializadas, abonando con ello al enfoque de diversidad cultural, social y lingüística.

El proceso será suficiente cuando:

- ✦ Se producen y distribuyen materiales educativos ad hoc con el enfoque de diversidad cultural, social y lingüística.
- ✦ Se haya desarrollado de manera participativa.
- ✦ Se haya desarrollado cubriendo el enfoque de diversidad.

El proceso será eficaz cuando:

- ✦ Se producen los materiales necesarios y con la calidad exigida.
- ✦ Son pertinentes al enfoque de diversidad.
- ✦ Apoyan de manera efectiva a los docentes para que realicen adecuadamente sus tareas en el aula.





Distribución de recursos y apoyos

Proceso a través del cual se envían u otorgan los recursos o apoyos de acuerdo a lo programado, en la cantidad y la oportunidad requerida, hacia las actividades señaladas en cada uno de los programas o estrategias.

El proceso será suficiente cuando:

- ✦ Existan mecanismos estandarizados e institucionalizados para que los apoyos lleguen a los puntos establecidos.
- ✦ Se entregan de manera oportuna y suficiente de acuerdo a lo planeado.
- ✦ Cubren al total de beneficiarios que los requieren.

El proceso será eficaz cuando:

- ✦ Los recursos y los apoyos coadyuven al cumplimiento de los objetivos o metas de los programas o estrategias.
- ✦ Permite el desarrollo de las tareas previstas para cada uno de los actores involucrados.
- ✦ Los beneficios de los programas o las estrategias lleguen a las escuelas y a los actores correspondientes.

Seguimiento y evaluación

Es un proceso que incluye las acciones y los mecanismos mediante los cuales se garantiza el cumplimiento gradual de los objetivos y las metas de los programas o estrategias, así como el proceso de retroalimentación pertinente entre cada uno de los procesos.

El proceso será suficiente cuando:

- ✦ Existen mecanismos para dar seguimiento y evaluación al programa o a la estrategia.
- ✦ Existen instancias internas y externas encargadas de realizarlo.
- ✦ Existen criterios y parámetros institucionales para realizarlo.

El proceso será eficaz cuando:

- ✦ Se utilizan los resultados para mejorar y retroalimentar la implementación de los programas o las estrategias.
- ✦ Se ejecutan medidas correctivas a partir de los hallazgos.
- ✦ Se retroalimenta a cada uno de los actores involucrados.





Con base en lo anterior, y a partir del trabajo de campo que se consideró para esta evaluación, se presenta información relevante sobre los indicadores considerados para cada proceso, tanto para el atributo de suficiencia como para el de eficacia. Debido a la naturaleza del trabajo cualitativo realizado –basado más en la selección de casos y sondeos de opinión, que en la representatividad estadística y la encuesta sistemática–, la información recolectada debe mirarse como señales de una situación, “nichos de problemas”, evidencias iniciales de condiciones, situaciones o restricciones que aparecen en los campos de actuación y, quizá, en los imaginarios de los actores involucrados en varias de las acciones y tareas que se derivan del esquema programático y de intervención de la PEI.

Desde la perspectiva del equipo de evaluación externa, debido al corto tiempo de la puesta en marcha de la PEI, la magnitud de los propósitos fijados y la expectativa trazada en el largo plazo de reconstituir la política pública en materia de Educación Indígena, debe tenerse cuidado de centrar la mirada únicamente en la confirmación de intenciones y acciones manifiestas por los grupos o “células” que la DGEI ha desarrollado estratégicamente como parte del esfuerzo de acompañamiento desplegado en las diversas entidades del país. Además de ello, y a contrapunto de sus resultados, para la evaluación externa resulta más prometedor recoger los puntos de vista y valoraciones de actores clave que sin formar parte de esas “células estratégicas” o incluso sien-

do parte de ellas reaccionan a la evaluación de la política desde otras aristas y posicionamientos, desde sus trincheras convencionales, haciendo explícitas las restricciones del sistema con las que tienen que lidiar todos los días, o bien, reconociendo las diversas tendencias inerciales que, en conjunto, quizá reflejen la brecha entre el deber ser y la realidad, cuestión central a retomar para retroalimentar la propia política y pensar en el largo plazo en un escenario que permita la institucionalización, la normalización y la mejora efectiva de la Educación Indígena en el país.

Con esta perspectiva, y a partir de los grupos de discusión, entrevistas y sondeos de opinión llevados a cabo, se valoran los siete procesos mencionados, considerando adicionalmente el análisis de situaciones, comportamientos y acciones que involucran a los actores locales: tanto a las autoridades responsables directamente de la gestión, la asesoría, el acompañamiento y la operación de la PEI en las entidades como a los docentes y los directores de escuela.

En la tabla III.1 se muestran los indicadores que fueron considerados para la evaluación de los atributos de suficiencia y eficacia de los procesos, tomando como base las definiciones conceptuales y operativas planteadas en el apartado anterior. Además, con la finalidad de garantizar homogeneidad y comparabilidad en el análisis, se registraron los mismos indicadores para todos los procesos.





Tabla III.1
Indicadores de Suficiencia

Indicador: Mecanismos de formación, capacitación y actualización	
Definición	Alude al despliegue y al desarrollo de una variedad de medios, mecanismos y acciones institucionalizados para profesionalizar a los principales actores (AAD, directores y docentes) a través de cursos, talleres, diplomados, manejo de páginas web y asesoría en línea, sobre el programa o estrategia a evaluar y pertinentes en lo social, lingüístico y cultural.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	En la medida en que se identifique que existen mecanismos para formar, capacitar y actualizar a los actores principales, se garantizará que estos conozcan y manejen el enfoque de la diversidad, las innovaciones en el currículo, así como diferentes materiales que les permitan implementar el programa o estrategia a evaluar (AAD, directores y docentes).

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, y con el propósito de definir una escala que permitiera sistematizar y resumir los rasgos más relevantes de la evaluación en cada proceso, se establecieron valores que reflejaran tres situaciones específicas: 1) que la realidad imputada por los indicadores existiera; 2) que expresaran alguna medida de grado sobre su operación (preferentemente con soporte reglamentado)⁶⁰ para el caso de la suficiencia, o bien, de cumplimiento (apegado a criterios mínimos de satisfacción)⁶¹ para lo correspondiente a la eficacia; y 3) que tanto la existencia como el nivel de operación y cumplimiento se reflejaran en los tres niveles de gestión involucrados:⁶² el macro o central, el intermedio o estatal y el micro o escolar. De este modo, para la asignación de dichos valores, se construyeron dos escalas de valoración, una para los indicadores de suficiencia y otra para los indicadores de eficacia.

En la escala de valoración para los indicadores de suficiencia se usaron tres criterios: 1) existencia del indicador, 2) existencia reglamentada y 3) existencia reglamentada y operando en uno, dos o tres niveles de gestión –micro, meso y macro–. Así, el valor “0” se asigna cuando los medios y mecanismos de participación o la coordinación institucional no están presentes, es decir, no hay evidencia de su existencia en el proceso –por lo que el valor de la reglamentación y operación también debe equivaler a “0”–; en tanto que el valor “6” se asigna cuando la realidad imputada por los indicadores existe, hay evidencia de reglamentación y, además, operan en los tres niveles de gestión. Los otros valores entre “0” y “6” reflejan combinaciones posibles tal como se muestra en la tabla III.2.





Tabla III.2
Indicadores de Suficiencia

Indicador: Coordinación institucional	
Definición	Se entiende como un proceso cuya responsabilidad recae en al menos tres niveles de responsabilidad que se coordinan: a nivel federal por la DGEI, a nivel estatal por parte de la Dirección de Educación Indígena y los Departamentos de Educación Indígena; y en los planteles por parte de los AAD y los directores.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	Cuando hay suficiencia en la formación, la capacitación y la actualización realizada y regulada entre al menos los tres niveles de autoridad mencionados, se podrá afirmar que hay acciones impulsadas por la DGEI o por las Autoridades Educativas Locales (Secretaría de Educación o su equivalente en los estados y Dirección o Departamento de Educación Indígena) y los planteles en coordinación con la DGEI para desarrollar propuestas curriculares y profesionalizar a los principales actores.

Fuente: elaboración propia.

En la construcción de la escala de valoración para los indicadores de eficacia se tomaron en cuenta tres criterios: 1) cumplimiento del indicador; 2) cumplimiento a secas del indicador en algún nivel de gestión –uno, dos o tres–; y 3) cumplimiento satisfactorio en uno, dos o los tres niveles de gestión –micro, meso y macro–. Así, el valor “0” se asigna cuando el proceso no cumple con la adecuación al enfoque de diversidad, no es oportuno, no hay capacidad académica e institucional o no hay logros académicos e institucionales en ninguno de los tres niveles de gestión; en tanto que el valor “6” se registró cuando estos se cumplieran en los tres niveles de gestión y, además, lo hacían de forma satisfactoria.

Los valores entre “0” y “6” responden a alguna combinación posible de cumplimiento a secas en alguno (s) de los tres niveles de gestión o de cumplimiento satisfactorio en uno, dos o los tres niveles de gestión establecidos (Ver tabla III.3).

La asignación de los valores correspondientes de cada uno de los indicadores se realizó por un método de juicios de expertos basado en las opiniones informadas de cada uno de los miembros del equipo evaluador que participaron tanto en la revisión documental como en el trabajo de campo, y con base en el análisis pormenorizado realizado sobre los datos y las evidencias recopiladas a través de las entrevistas, los grupos focales y los cuestionarios aplicados.





Tabla III.3
Indicadores de Eficacia

Indicador: Adecuación al enfoque de diversidad	
Definición	Que los talleres, los cursos, los diplomados, el manejo de páginas web y la asesoría en línea destinados a los principales actores (AAD, directores y docentes) sean convenientes y apropiados para conocer e implementar el programa o estrategia de que se trate y sobre el enfoque de diversidad social, cultural y lingüística.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	Una formación, capacitación y actualización pertinente implica que los cursos, los talleres, los diplomados, el manejo de páginas web y la asesoría en línea que les son brindados a los principales actores (AAD, directores y docentes), son congruentes con los objetivos, metas y características propios de los programas y estrategias a evaluar, y sobre el enfoque de la diversidad social, lingüística y cultural.

Fuente: elaboración propia.

Una vez que cada “juez” asignó sus valores, estos se promediaron de manera simple y se obtuvieron puntajes globales para los seis indicadores en cada proceso, con lo cual se construyó un referente que permitiera comparar los valores ideales respecto a los valores reales observados, mostrando gráficamente estas brechas en modelos radiales. En el análisis de los procesos, se presenta al inicio, una gráfica radial, cuya intención es identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad de cada proceso, mirar brechas y desde el principio, brindar un panorama general respecto de cuáles son los procesos que fortalecen la PEI en la entidad y cuáles son los que requieren mayor atención de los actores educativos involucrados.

En cada gráfica aparecen seis ejes. Cada eje representa a uno de los seis indicadores que en esta evaluación se utilizaron para valorar los procesos y que ya han sido descritos anteriormente. Así, en cada gráfica se presentan dos ejes relativos a indicadores de suficiencia y cuatro ejes más respecto a indicadores de eficacia (tabla III.1). Los valores de los ejes radiales van de “0” a “6”.





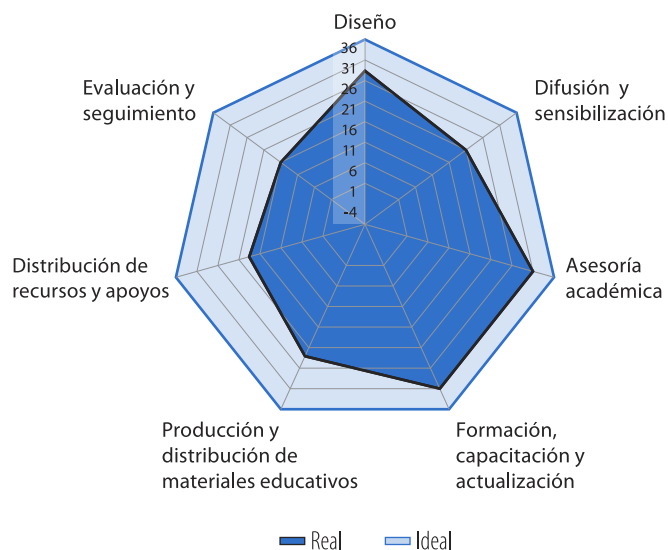
III.2 Presentación de Resultados

Visión de Conjunto de los Procesos

Con el propósito de presentar una primera mirada de la situación de los procesos evaluados, en la gráfica III.2 se presenta una visión de conjunto del desempeño demostrado por cada uno de ellos, considerando tanto los indicadores de suficiencia como de eficacia. Como se puede fácilmente inferir, existen tres procesos donde el desempeño es razonablemente alto: el diseño, la asesoría y el acompañamiento académico y la

formación, la capacitación y la actualización de docentes. En otros dos, el desempeño tiende a ser más regular que óptimo, como lo muestran los valores alcanzados en los procesos de producción y distribución de materiales educativos, y difusión y sensibilización. Finalmente, dos procesos se encuentran en condición definitivamente subóptima: distribución de recursos y apoyos, y la evaluación y el seguimiento.

Gráfica III.2
Visión de Conjunto de todos los Procesos



Fuente: elaboración propia con base en un jueceo realizado por el equipo evaluador.

Por los resultados observados, sin lugar a dudas, las mayores áreas de oportunidad se encuentran en los procesos operativos y de soporte de la política educativa, y menos en los procesos de

definición sustantiva de orientación y contenidos, así como en los de desarrollo de capacidades académicas, directamente relacionadas con la operación de los programas.





Esta configuración, ciertamente loable en el contexto de una propuesta que recientemente inicia, sin embargo, pone de manifiesto varios riesgos en el contexto de la política educativa –especialmente en la relación entre la federación y los estados–, y de la eficacia esperada en el terreno más cercano a las escuelas, los docentes y los alumnos. Es decir: los puntos más fuertes de los procesos de la PEI siguen siendo los que provienen directamente de la matriz federal y menos de las iniciativas locales; en tanto que los esfuerzos de alcance medio y bajo, corresponden más directamente al ámbito de atribuciones de la organización y operación de los servicios educativos que son áreas de mayor influencia de las autoridades estatales y actores locales.

Aunque es evidente que la situación observada en su conjunto obedece a un sistema de interacciones y de corresponsabilidad entre los tres niveles de gestión involucrados –la federación, los estados y las escuelas–, lo cierto es que en perspectiva de una apropiación sustantiva de la política pública de Educación Indígena del nivel básico por parte de sus actores principales –y no solo de sus programas y estrategias actuales–, existe una imperiosa necesidad de avanzar decididamente en el fortalecimiento de las capacidades locales en varios ámbitos: autoridades estatales, estructuras de gestión intermedia y escuelas.

Diseño

El diseño es uno de los procesos más fuertes⁶⁵ en la PEI. Como se observa en la gráfica III.3, son los indicadores de eficacia los que muestran mejores desempeños comparados con los de suficiencia, lo que podría implicar que, a pesar de no dispo-

Quizá, en este sentido, la mayor ventana de oportunidad que se abre para la PEI, está en generar un arreglo institucional mucho más sólido y pertinente a los retos de la innovación propuesta. Esto tendría que pasar por el mejor aprovechamiento de sus grandes aportaciones en el diseño y la formación de capacidades académicas de asesoría y de docentes, y también por la mejora sustantiva de procesos mucho más dirigidos al fortalecimiento escolar, a sus actores sustantivos –docentes, directores, padres de familia, alumnos y comunidad–, que paralelamente implicarán enfrentar con éxito, al menos, tres desafíos fundamentales: 1) el uso mucho más eficiente y estratégico de los recursos; 2) el reposicionamiento y mejora efectiva de las estructuras de soporte técnico, académico y de acompañamiento con una clara vocación hacia las necesidades de las escuelas; y 3) el fortalecimiento de los controles básicos de operación y resultados que tienen que ver con el seguimiento, el monitoreo de la política, la evaluación y la rendición de cuentas, desde las propias iniciativas locales.

Estas cuestiones iniciales, planteadas de manera preliminar, se mostrarán en expresiones de mayor diversidad y concreción en la exposición que se presenta enseguida. Al final, en las conclusiones y recomendaciones se retoman estos planteamientos pero en una perspectiva propositiva de mejora y de alternativas de intervención.

ner de los mecanismos adecuados para la gestión y la operación de los programas y las estrategias marcados por la política, algunos objetivos fundamentales se están logrando. Así, la adecuación al enfoque de la diversidad, la capacidad



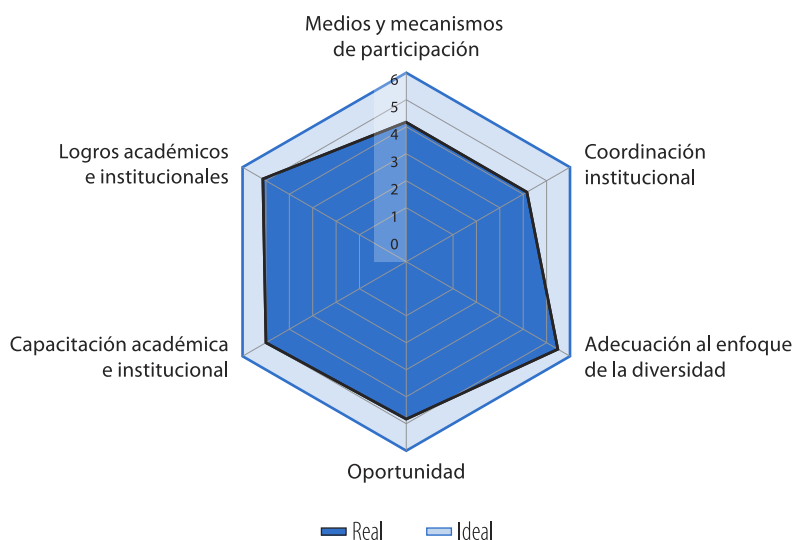


VALORACIÓN DE PROCESOS

académica e institucional de quienes lo han llevado a cabo y los logros académicos e institucionales que al respecto se han obtenido, son indicadores en los que mayores avances se observan. Sin embargo, se identifican deficiencias en lo que respecta a los medios y mecanismos de participación –que al parecer resultan ser todavía

selectivos–; en la coordinación institucional, que afecta principalmente a los actores vinculados con la operación escolar; y en la oportunidad con que se han ofrecido los espacios de participación para el conjunto de los actores involucrados en el subsistema de Educación Indígena.

Gráfica III.3
Valoración del Proceso de Diseño



Fuente: elaboración propia con base en un jueceo realizado por el equipo evaluador.

El proceso de diseño, si bien se ha desarrollado de manera participativa y se ha coordinado con las instancias estatales para el cumplimiento de las tareas de los programas y estrategias, al parecer no se ha extendido más allá de lo que la Dirección General denomina “células estratégicas”; cuestión que no ha permitido que participen

“otros” actores y que un importante conjunto de docentes no se sienta todavía identificado con los diversos programas y estrategias. A continuación se detallan los principales hallazgos arrojados por las narrativas, las opiniones y los juicios de las personas que participaron en el trabajo de campo realizado.





La Suficiencia del Proceso

Mecanismos de Participación

Como se señala en líneas arriba, el proceso de diseño para el caso de los programas y estrategias de la DGEI que se evalúan, supone un conjunto de acciones y decisiones que posibiliten que estas sean tomadas en conjunto con las demás instancias, en este caso, implica a las autoridades encargadas en los estados –REEI, CAAD–, así como a los actores a quienes se dirigen: AAD y los propios docentes frente a grupo que, de acuerdo con el PAED (2012), constituyen una parte fundamental del nuevo enfoque de diversidad.

Esta visión, implica en primera instancia, un diseño con enfoque participativo, así como una interacción coordinada entre los diferentes niveles de gestión –macro: DGEI; meso: autoridades estatales y, micro: AAD, docentes y directores–, así como la existencia de mecanismos adecuados para que la participación se lleve a cabo con base en el diálogo y el respeto de las opiniones de todos, mismas que validan las decisiones que se toman en conjunto.

La DGEI, autoridad responsable de impulsar y liderar con base en un modelo horizontal este enfoque de participación, lo tiene muy claro y así lo ha llevado a cabo:

Pusimos en práctica estrategias de una política inclusiva, para que tuviera reconocimiento en las entidades y se interactuara más allá del trabajo con los AAD (Entrevista a un director de la DGEI).

Hemos desarrollado la capacidad de interlocución y negociación, para establecer en conjunto, líneas de trabajo muy claras con los estados (Entrevista a un director de la DGEI).

No, no, si hablamos de participación es así como hacer un mitin en el zócalo y que vieran todos, no, la participación consiste en tomar en cuenta a ellos que aportaran [...] hay que seleccionar quienes son los que tiene que venir, dale la autoridad al estado, para que proponga a su representante [...] sí fue seleccionada la participación pero hasta que se sintieron reflejados y contentos ellos dijeron sí [...] tiene un fin académico, un fin participativo, social cultural, pero es hasta cierto punto (Entrevista a un director de la DGEI).

Sin embargo, los mecanismos de participación no se han dado de manera homogénea en todos los programas. Destaca especialmente en el caso de Parámetros Curriculares, no así en los

demás. Ello obedece a que los programas y estrategias evaluados no cuentan con el mismo nivel de avance:

Parámetros Curriculares lleva siete años y ya está en primaria. Marcos Curriculares no está en primaria porque todavía no se ha hecho el proceso que ya se hizo en educación inicial, de ir con todo el tallero y porque apenas está en proceso el diseño del diplomado que va a llegar a 12 mil profesores (Entrevista a un director de la DGEI).





El más maduro es Parámetros Curriculares, porque lleva mucho tiempo en construcción, en segundo lugar está profesionalización de docentes y el más reciente es Marcos Curriculares; este último apenas está en distribución y este año lectivo termina con esa entrega, por falta de recursos (Entrevista a un director de la DGEI).

La DGEI reconoce que sobre la participación en el diseño, si bien ha avanzado, aún faltan esfuerzos:

Todo está en tránsito y no podemos hablar de algo consolidado. Es difícil pensar que pudiéramos haber llegado a todos los estados con todos los componentes. Hay células instaladas, se han tocado, en algunos de los eventos y en algunas de las asesorías, al mayor número de profesores y profesoras (Entrevista a un director de la DGEI).

Las evidencias de participación serían los créditos de los materiales, donde aparecen los nombres de los maestros que participaron. A los Marcos Curriculares no los vamos a encontrar instalados, a no ser que se entreviste a los creadores, a los docentes que hayan participado en los Colegios académicos (Entrevista a un director de la DGEI).

Fue seleccionada la participación pero hasta que se sintieron reflejados y contentos ellos dijeron que sí (Entrevista a un director de la DGEI).

En ese momento cuando estuvimos trabajando la asignatura de Lengua Indígena, los Parámetros Curriculares, participaron los expertos en las lenguas mayoritarias Ñañú, Náhuatl, Tutunakú y Maya (Entrevista a un director de la DGEI).

La mayoría de los programas no están generalizados, sin embargo, todos han pasado por este primer proceso de diseño, caracterizado, por ser el resultado del despliegue de mecanismos de participación.

Uno de los obstáculos, reconocidos por el propio responsable de Parámetros Curriculares, es la resistencia y el desconocimiento de los docentes para concebir otras formas de la Educación Indígena. También se señala que el proceso de diseño no es una acción pura, sino que está mediado por diversos factores que impiden su plena implementación, como intereses colectivos –sindicales– y personales –la presencia de una cultura de la inercia–, es decir, de esperar que les den

todo y tener poca iniciativa. Parámetros Curriculares es el programa que se encuentra más desarrollado en educación primaria en comparación con los demás, se conoce más entre los actores de los niveles meso y micro, y es donde se percibe que hubo mayor participación en el proceso de diseño.

Sin embargo, en algunos estados, los actores educativos situados en la mesoestructura consideran que los criterios de participación no han sido suficientes. Aunque reconocen que sí han participado tanto funcionarios como docentes a invitación de la DGEI, perciben que no existe la profundidad necesaria:





No fue un proceso participativo porque a lo mejor no hubo el tiempo disponible para aterrizar hasta con los docentes [...] le comento, [...] no fue un proceso abierto, pues para que desde los docentes salga la sugerencia, salgan los puntos de vista, así queremos, no, no lo hubo (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Sé que han participado algunos maestros, pero de manera muy superficial, todo el trabajo que se realizó, sin embargo el enfoque participativo [...] sí se ha invitado a los maestros de mayor antigüedad, y de nuevo ingreso, y a los propios directivos (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Tengo compañeros que han estado en este proceso en la construcción de los libros de texto y que algo tuvieron que ver en la construcción de Parámetros Curriculares. Pues yo siento que no tuvo una participación directa. Es decir, sí los dieron a conocer, bueno algunos, tal vez como lo de la gramática que eso funciona a nivel estatal participaron algunos. Pero ya en las regiones, como ATP, [...] creo que no tuvimos esa participación. Yo conozco un compañero [que participó, quien me dijo que] salió nada más como una manera de traducir, [es] decir “ya estaba hecho” (Focal con AAD).

Para el caso de los actores escolares, 51.3% de los docentes perciben que Parámetros Curriculares fue diseñado con un enfoque participativo de la DGEI en colaboración con los docentes. Aunque la percepción es mayoritaria, 20.5% no sabe cómo se diseñó y 23.1% cree que fue la DGEI. En Marcos

Curriculares, las opiniones son encontradas: casi 40% no sabe cómo se diseñó y 34.4% afirma que se hizo de manera participativa. En lo que refiere a Semilla de Palabras, 60% considera que fue de manera participativa y 26.7% no sabe cómo se diseñó (gráfica III.4).

Aunque en la mayoría de los casos se considera que el diseño ha sido realizado por la DGEI con la participación de maestros, se presentan, algunas situaciones contrastantes:

- ✦ En las entrevistas, cuando se profundizó sobre el diseño de los programas, aparece que, en general, los docentes no están familiarizados, no conocen cómo o quién diseñó los programas.
- ✦ Para muchos maestros indígenas, la información no está fluyendo como era de esperarse, de tal suerte que los últimos en la jerarquía no conocen los enfoques, o no lo suficiente, por lo que no se apropian como es debido de los programas y las estrategias en sus aulas, o bien, se aplican parcialmente algunos de sus elementos.

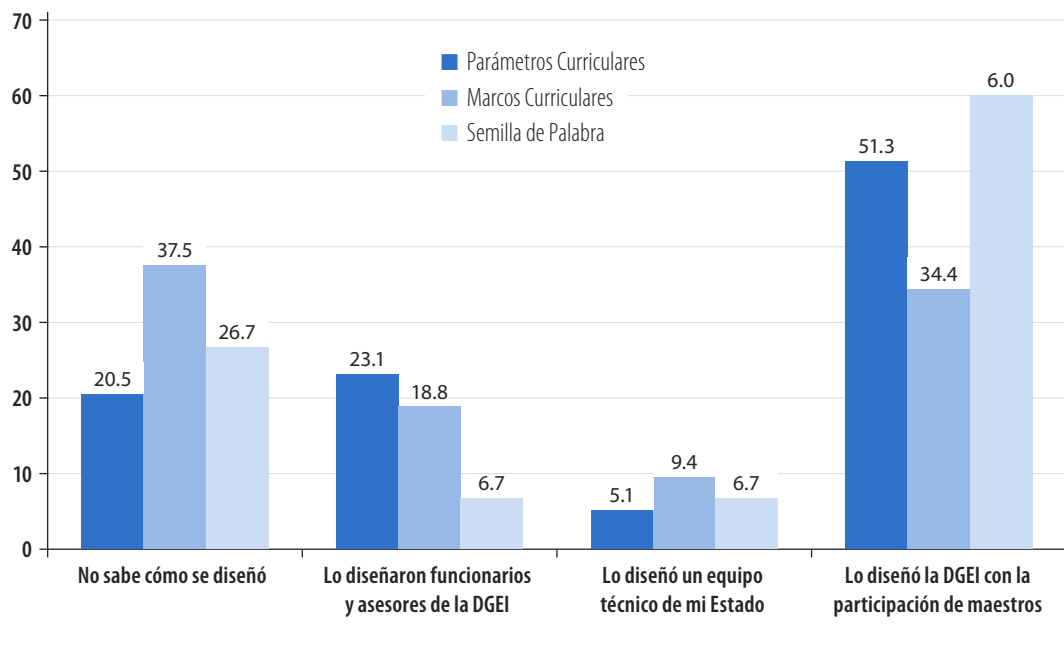
Los docentes resultan ser una parte fundamental en la aplicación de los programas derivados de las políticas educativas; por eso, su participación en el diseño de “abajo” hacia “arriba” es impor-

tante, ya que esto favorece que sientan como suyos los programas y logren mayores niveles de comprensión en su trabajo en el aula.





Gráfica III.4
Opinión de los Docentes sobre cómo se diseñaron los Programas



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.

En este sentido, es necesario distinguir entre solicitar una opinión y un proceso donde los docentes participen en la construcción de propuestas a partir de sus puntos de vista, conocimientos cotidianos y experiencias acumuladas:

"[...] una cosa es que nos hagan participar y otra cosa es que nosotros realmente propongamos [...]" (Focal con docentes).

La potencialidad de la gestión en los programas y estrategias de la DGEI puede modificar los esquemas de referencia de los docentes frente a grupo. Pero esto podrá ocurrir cuando se sientan verdaderamente corresponsables de los mismos. Con la finalidad de que esto se logre, es necesario conocer y reconocer las restricciones que se identifican en la participación de los docentes en el diseño. Los problemas observados, ya sea

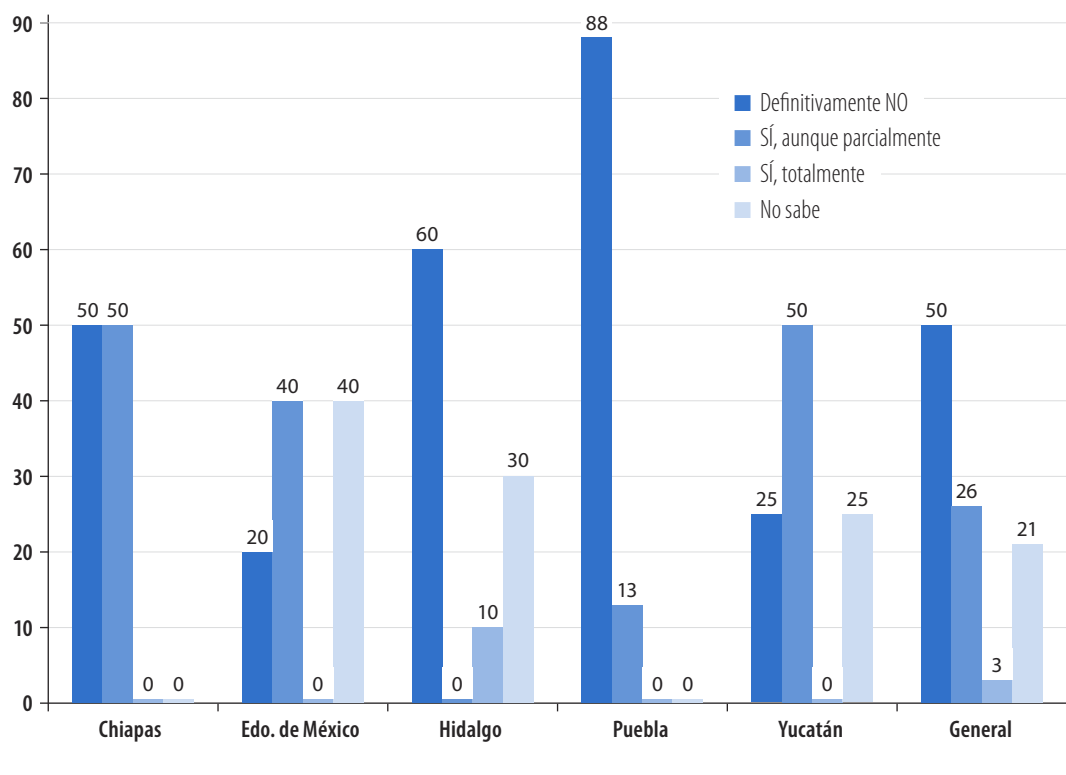
por las dificultades de las cargas académicas y administrativas, por los tiempos, o por la diferenciación de códigos que se comparten, se reflejan en que algunos docentes no se sientan involucrados suficientemente, muestran todavía desconocimiento de los programas, y los que sí han participado, consideran que sus conocimientos, experiencias y propuestas, no fueron tomados en cuenta como ellos hubieran querido.





Las gráficas siguientes (III.5, III.6 y III.7), muestran la percepción que los docentes tienen sobre la incorporación de sus conocimientos en el diseño de los programas:

Gráfica III.5
Percepción de los Docentes sobre si fueron tomados en cuenta sus Conocimientos, Experiencias y Propuestas en el Diseño de Parámetros Curriculares



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.

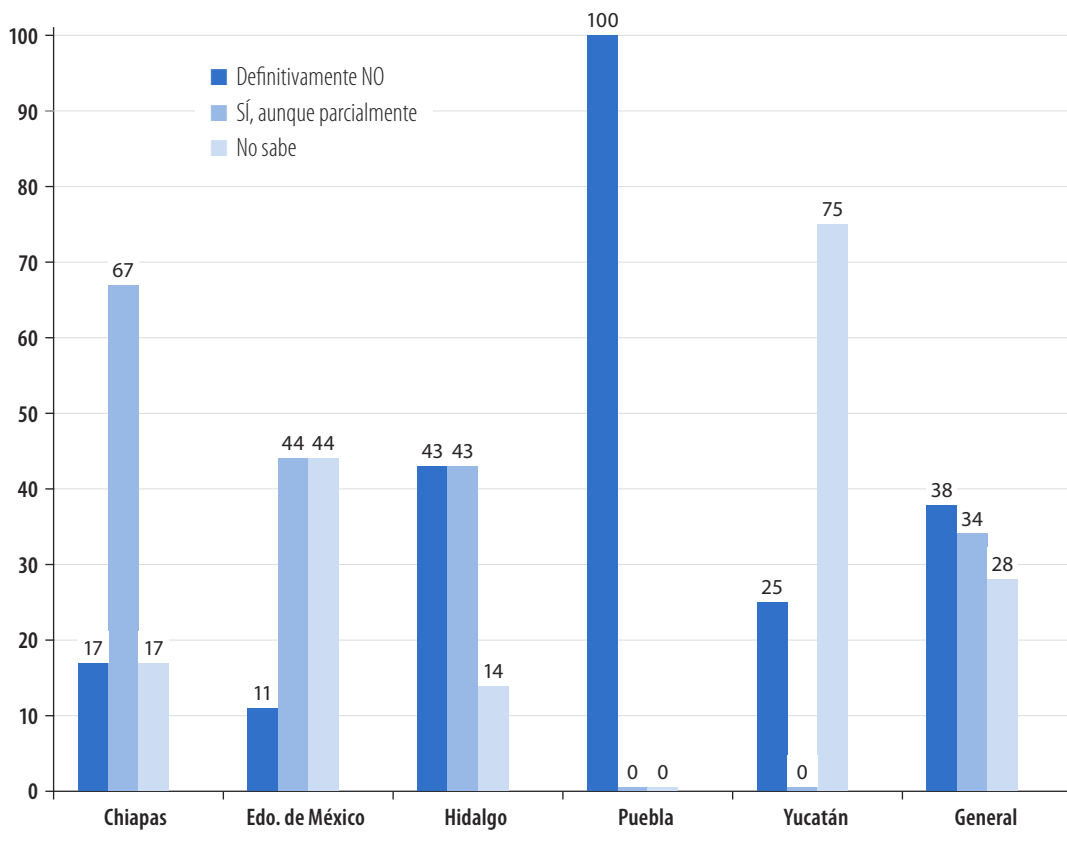
Aunque la información presentada es apenas un sondeo preliminar, no deja de llamar la atención la percepción de los docentes de que sus conocimientos, experiencias y propuestas no fueron tomados en cuenta en el diseño de los documentos: 50% en Parámetros Curriculares, 38% en Marcos Curriculares y 40% en Semilla de Palabras. Por otra parte, 28% no sabe si fue considerado

para la construcción de Marcos Curriculares, 21% en Parámetros Curriculares y 20% en Semilla de Palabras. Es igualmente indicativo que en el caso de Parámetros Curriculares, 3% se siente totalmente tomado en cuenta; en los otros dos programas, sí, parcialmente, con 34% para el caso de Marcos Curriculares y 40% para Semilla de Palabras.





Gráfica III.6
Percepción de los Docentes sobre si fueron tomados en cuenta sus Conocimientos, Experiencias y Propuestas en el Diseño de Marcos Curriculares



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.

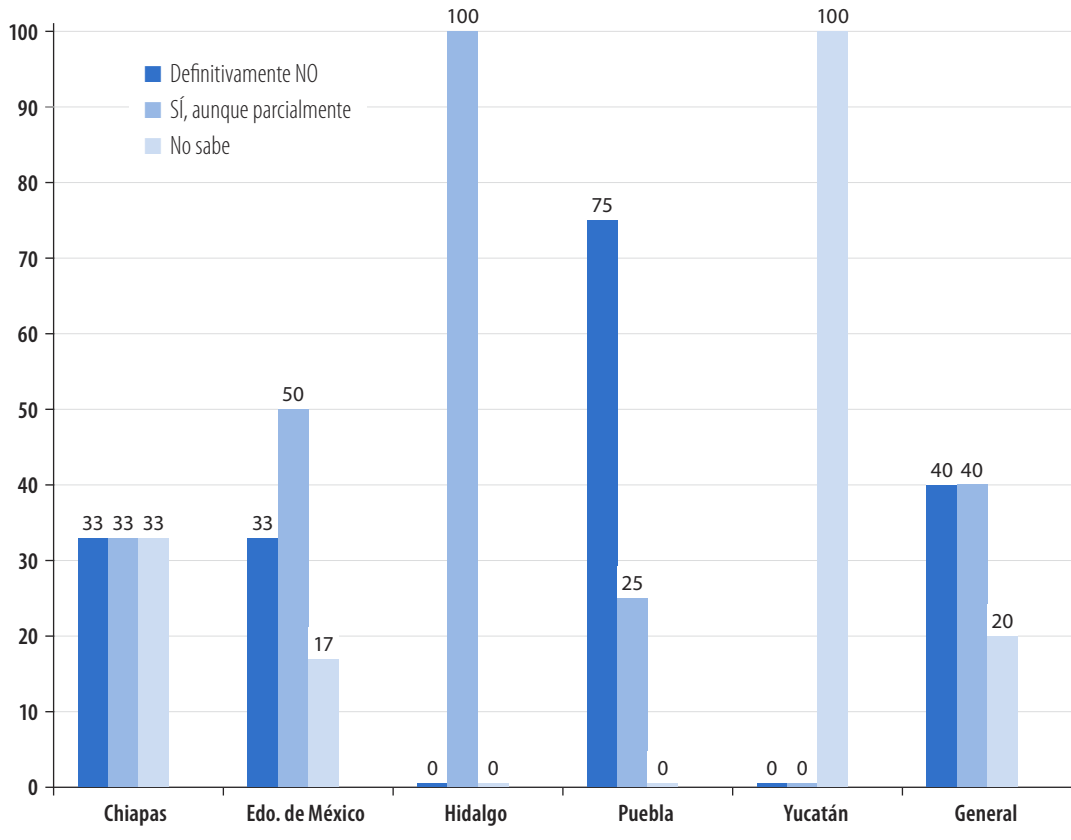
Los resultados permiten poner atención en factores y restricciones propios del sistema y que, de alguna forma, tendrá que irse resolviendo de manera paulatina, a saber: la resistencia al cambio de varios actores sociales y educativos; la baja capacidad de iniciativa de los docentes para in-

formarse y los problemas de la difusión en cascada que sigue impulsándose como parte de una inercia institucional que se sigue reproduciendo, así como aquellos problemas que tienen que ver con la distribución de materiales.





Gráfica III.7
Percepción de los Docentes sobre si fueron tomados en cuenta sus Conocimientos, Experiencias y Propuestas en el Diseño de Semilla de Palabras



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.

Coordinación Institucional

En lo que se refiere a coordinación institucional, es decir, la definición de roles y responsabilidades de cada nivel institucional para aprovechar las capacidades locales, se caracteriza por una comunicación permanente en la que a través de

oficios y llamadas telefónicas, la DGEL se coordina con los equipos técnicos estatales. Efectivamente, existe comunicación permanente entre los estados y la dirección general:

Hay un equipo que ha sido llamado permanentemente por la Dirección General, aquí tenemos cuatro maestros, quienes prácticamente siempre están allá en relación, pero se trabajo desde acá [...] ellos fueron metiendo o insertando todo el material que aquí hay (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).





VALORACIÓN DE PROCESOS

En esta organización de roles y responsabilidades, la DGEI solicita a los estados que seleccionen a personas –representantes de las lenguas de mayor habla en el país–, con base en el cumplimiento de un perfil determinado. Las entidades federativas son responsables de esta selección para que su representante haga el trabajo comprometido: vaya a las escuelas, presenten las propuestas, se conozcan con los demás docentes, que opinen, sistematicen la información,

aporten a la elaboración y regresen con el material para rehacer documentos que son insumos para el proceso de diseño participativo.

La coordinación institucional ha sido clave en el diseño de los programas –especialmente en Parámetros Curriculares– donde se han estimulado cambios en la concepción de gestión y los estados tienen más claro el ámbito de sus responsabilidades:

Fue muy extraño que llegaran [la DGEI] y nos dijeran ustedes son los que saben, nosotros no, nada más nosotros les proponemos que queremos el diseño, pero ustedes para decir el cómo, nuestra primera impresión, fue, bueno yo estoy acostumbrado a que nos dicen qué hacer, en cambio ahora resulta que yo voy a decir qué, y no fue tanto así de que lo que yo voy a decir eso es lo que pasará [...] (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

[...] y ya después en cada estado se fue particularizando. Entonces es través del maestro Tiburcio, se convocó a nivel nacional, organizó esto de cada uno de los estados participantes que consideró por el número de hablantes que podían implementar el trabajo de la asignatura. Los llamó, organizó, estuvieron yendo a los colegios, aquí hay varios colegios para el diseño de esos proyectos; qué hay que hacer, cómo lo vamos a trabajar, yo estaba todavía como asesor; yo veía como lo armaron, las tareas que les asignaban a hacer, eran acciones de cómo les salía el proyecto, cómo trabajar el alfabeto [...] cómo podemos enseñar la lecto-escritura utilizando nuestro propio alfabeto [...] entonces aquí con las tareas lo fueron armando. Iban a los colegios, compartían allá y así los fueron armando hasta que surgió el trabajo de la asignatura y es lo que se llama Parámetros Curriculares 1, en base a eso (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Sin embargo, aún persisten algunos retos:

- ✦ Algunos estados, aún consideran que su responsabilidad está colocada en llevar los programas a la práctica, y a la DGEI diseñarla, afirman: “Nos toca hacerlo en la práctica” (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

No se han seleccionado a las personas adecuadas; en ocasiones no llegan a socializar la información con el resto del equipo:

Nos lo socializan [Parámetros Curriculares], que no es lo mismo que participar en el diseño (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).





[...] y se ha dado la participación de los compañeros pero desde mi punto de vista es donde se ha cometido ese pequeño error en que no han sido las personas adecuadas [...] y las personas adecuadas no es únicamente la persona que lo domine, sino que [...] también tenga experiencia, también en el conocimiento cómo hacen esta selección [...] en el acercamiento con talleres nacionales la gente que trasciende la gente que tiene aportaciones, es la gente que suponen que puede ser un candidato [...] es directamente desde la DGEI que los invita [...] participamos en creación y revisión de contenidos (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

- ✦ Los mecanismos de invitación para participar aún no son claros, en ocasiones es la propia DGEI quien realiza la selección directamente, se trata más de:

[...] informar lo que se va a aplicar, no de participación en el diseño como tal... los lineamientos vienen desde México (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Desde la DGEI pidieron precisamente a dos elementos dependiendo de las lenguas que se hablen en el estado (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Participaron varios maestros (que están como funcionarios) convocados por la DGEI, a través del maestro Olarte, Tiburcio Olarte de la DGEI, él participó directamente en el diseño de esos proyectos para trabajar la asignatura de lengua indígena; así empezó como asignatura, lengua indígena (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Existen importantes diferencias de percepción en la coordinación institucional. Mientras que para los funcionarios responsables de la gestión intermedia, la coordinación es adecuada, para los directores y los docentes de escuela, los mecanismos no son claros:

Se trata de informar a los demás lo que se va a aplicar, no de participación en el diseño como tal y bueno los lineamientos vienen desde México [...] (Focal con directores).

[...] se diseñan y ya dicen que los van a iniciar, mas nunca nadie llega a ver [...] si ese diseño se hizo [...] nosotros no diseñamos las cosas pero si se diseñan las cosas se ven diferentes (Focal con docentes).

También se presenta el caso contrario, donde se percibe:

Parámetros Curriculares [...] si se ha trabajado se ha difundido el documento su antecedente hace ya como 4 o 5 años, pero equipos estatales y en coordinación con la DGEI [...] se dieron la tarea de realizar este documento que era Parámetros Curriculares [...] (Focal con directores).





La coordinación institucional es importante para conducir diferentes acciones, incluso de aquellas que requieren de mayor participación de los actores. Coordinar y conducir las acciones significa canalizarlas hacia los objetivos de los programas,

a efecto de evitar asambleísmos improductivos o reuniones cosméticas. Por el contrario, se trata de fomentar las intervenciones que aportan, aquellas que basadas en la experiencia y el saber, contribuyen al enriquecimiento de las propuestas.

La Eficacia del Proceso

Adecuación al Enfoque de Diversidad

En el diseño de los programas y estrategias se recupera el enfoque de diversidad social, lingüística y cultural como componente del currículo. Estos se perciben como convenientes y adecua-

dos para la propagación y el flujo de información sobre el enfoque, los objetivos, las características, las acciones y los beneficios de los programas y estrategias:

Entonces en la política de Educación Indígena no es la cantidad lo que se atiende, si no la riqueza cultural que está ahí presente y que de acuerdo a la ley hay que preservarla, porque ahora son Patrimonio de la Nación [...] (Entrevista a un director de la DGEI).

Yo considero que todos son pertinentes, porque Parámetros Curriculares responde al estudio de una asignatura y en este caso específico a la lengua indígena y si lo veo, sí responden a las expectativas a lo que necesita la población indígena, al contexto [...] (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Los integrantes de los equipos estatales reconocen e identifican en los programas y estrategias claramente el enfoque de diversidad. En Parámetros Curriculares y Marcos Curriculares, se valora

especialmente la presencia del enfoque, porque toma en cuenta las prácticas que ya venían desarrollando muchos docentes en las escuelas:

[...] yo considero que [...] ese documento [Parámetros Curriculares] es, primero que quiere tratar la lengua indígena como objeto de estudio, y luego que [...] lo trabaja en los cuatro ámbitos que es muy importante, en la vida comunitaria, la tradición oral, todos los campos formativos son los que nos permitan recuperar los saberes tradicionales, la organización, la cosmovisión de las comunidades y esto es llevarlas al aula, por ejemplo los juegos tradicionales [...] (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

[...] Parámetros Curriculares sí parte de las prácticas sociales de la diversidad cultural, se rescatan muchas vivencias [...] (Focal con docentes).





[...] está vinculado [Marcos Curriculares] porque recupera todo lo comunitario ahí es donde hemos estado insistiendo mucho con los asesores de que tengan ese cuidado al observar cuando van a observar a los compañeros cuando están trabajando, que no dejen de lado todo esto, o sea la lengua, el uso de la lengua adentro del proceso es importante, la comunicación, y [...] los saberes, los conocimientos étnicos todo eso [...] (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

No sucede lo mismo, por ejemplo, cuando se les pregunta sobre los objetivos de Colegios académicos, donde responden de forma poco clara y se confunde con una forma de trabajo. Aunque se presentan algunas dificultades para vincularlo adecuadamente con la práctica:

[...] hay maestros que lo están aplicando [Parámetros Curriculares] como se viene planteando y se están obteniendo los resultados, como también hay algunos que no, o no están totalmente convencidos [...] (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

[...] desde la Dirección General de Educación Indígena no lo están enfocando, no hay una estrategia específica para la atención a la diversidad [...] los directores y los maestros no tenemos una estrategia para vincular de manera adecuada la escuela con la comunidad, en el discurso lo decimos (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Así mismo, para los actores de este nivel, efectivamente, se retoman las prácticas que ya se venían desarrollando, por lo que, no ven un cambio sustancial:

[...] yo lo veo como que solo es cambio de nombre porque siguen haciendo lo mismo, atención a la diversidad pues antes [...] estábamos diciendo intercultural, que para mí es lo mismo, que es atender a todos sin distinto (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

[...] tiene que trabajar mucho la parte de la lengua, tiene que atender a problemas de aprendizaje porque los niños presentan diferentes necesidades [al] igual los maestros entonces, yo creo que tienen la misma connotación, pero en sí, el enfoque es el mismo, nomás cambia de siglas (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Entre los integrantes del nivel micro estructural, sin embargo, existe divergencia. Algunos reconocen que Parámetros Curriculares es adecuado en el enfoque de diversidad, porque recupera parte de las prácticas sociales de la diversidad cultural:

[...] recupera las diferencias culturales que se dan en las comunidades, participan los padres de familia y es una forma de cómo están trabajando esta diversidad (Focal con AAD).





Para otros, aún no hay claridad y piensan que es problemático llevarlo a la práctica:

[...] al querer llevarlo a cabo pues nos enfrentamos a situaciones que muchas veces no sabemos ni cómo resolver, no hay claridad en el enfoque, se relaciona solo con la lengua [...] (Focal con docentes).

Hay claridad en las actividades que desempeñan, no así en la claridad del concepto al expresarlo (Focal con directores).

Oportunidad de la Participación

La oportunidad refiere al tiempo y frecuencia con que se propicia la participación de los diferentes actores en las distintas fases que involucra el diseño. Esto se ha realizado principalmente con Parámetros Curriculares, porque es el programa que se está llevando a cabo:

[...] si porque los programas [en Parámetros Curriculares] conforme dijeron que la reforma y todo eso pues nosotros hemos estado participando a nivel nacional también y aquí a nivel estado nos hemos ordenado [...] (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

A nivel central, la oportunidad de participación se concentra en la forma de convocar:

Inclusive ya estaba hecho parámetros, y cuando vinieron a decir los maestros no le entienden nada, nos arrancamos el cabello y dijimos esto no sirve, y tuvimos que replantear la propuesta, ocurrió dos veces, una cuando ya tengamos la propuesta hecha, resulta que los maestros nos dijeron, que si le entendemos, lo que están haciendo si le entendemos, nos parece bien, nos quedamos con la confianza y ahora tenemos que validarlo con académicos [...] entonces por segunda vez [...] al final es para los maestros... los maestros dicen: si me encuentro yo a la hora de verlo aquí, aquí está mi cultura, si es cierto, si tiene razón, si tiene sentido, cuando ellos se vieron reflejado aquí ya, dijeron ok, si estamos [...] (Entrevista a un director de la DGEI).

En el nivel meso, los funcionarios consideran que la oportunidad de participación ha sido adecuada, por su frecuencia y es propiciada por la dirección central.

Bueno, es como todo proceso, como todo proceso tienen primeramente la etapa de diagnósticos y luego empiezan a formular y hasta llegar a lo que está y yo pienso que si se llevo su tiempo, pero no tengo así el concepto del tiempo exacto [...] (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).





Se presentan importantes retos, cuando se trata de los actores responsables de la gestión escolar. Como una gran parte de los entrevistados no participaron en el proceso de construcción de los programas, ni en las consultas, no pudieron valorar si fue oportuna:

Los programas no se han sacado realmente de los maestros [...] y a nosotros no nos toman en cuenta porque a lo mejor no manejamos bien esa parte [...] (Focal con docentes).

No sabemos quiénes los diseñaron y no nos toman en cuenta a nosotros como maestros y por eso no lo podemos llevar a cabo en su totalidad, ni sabemos de alguien que haya participado (Focal con docentes).

Sí, es que como decía no tenemos mucha participación en esto, es más yo no conozco quien los convocó, cuántas veces fueron, qué hicieron, cómo lo hicieron, en fin, nosotros no sabemos cómo se conformó y no podemos opinar tanto de eso de cómo se hacía a cómo se está haciendo ahora pues de que vamos a opinar si no sabemos cómo se hizo (Focal con directores).

Capacidad Académica e Institucional

La apuesta institucional y de gestión de la DGEI, se ha caracterizado por su transparencia, claridad y calidad académica y profesional de los equipos encargados de realizarlo. Sin duda, existe un equipo formado y comprometido con los objetivos de la PEI:

[...] nosotros rompimos con eso de convocar nada más a los equipos estatales, convocamos directamente a profesores, profesores de aula [...] (Entrevista a un director de la DGEI).

El conocimiento, experiencia e innovación que los actores despliegan en el ámbito de sus atribuciones ha sido un importante capital movilizado en el desarrollo de los programas y las estrategias. Sin embargo, algunos funcionarios estatales muestran conocimientos generales de los programas, aunque con poca claridad en sus objetivos y metas:

Bueno así [...] conozco el material, porque he llevado un taller sobre Parámetros Curriculares, a nosotros nos han dicho que Parámetros Curriculares es un antecedente para que después se conforme a la currícula de primaria indígena, para que después se diseñe el plan y programa en la lengua indígena, por eso yo lo tomo como un antecedente como un primer acercamiento, como un primer ejercicio, [...] nos han dicho que de acuerdo al enfoque de Parámetros Curriculares es para conocer precisamente la función social del lenguaje, al menos ese concepto le tengo, a lo mejor he leído mucho o poco, pero por ahí va la situación, así lo tomo Parámetros Curriculares (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).





VALORACIÓN DE PROCESOS

Si bien existe disposición y entusiasmo de los actores de este nivel, hacia la actual PEI, en las entrevistas se advirtió que aún falta dar más fuerza a la toma de decisiones y realizar acciones adicionales para el cumplimiento en sus respectivas tareas.

En algunos casos es destacable que los actores se auto reconocen como diseñadores de las acciones pertinentes para mejorar la oferta educativa a sus poblaciones indígenas:

[...] yo creo que somos nosotros los actores, los diseñadores para hacer lo que nosotros consideremos pertinente para nosotros y para las instituciones, porque nos lo permite desde el marco jurídico legal (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

El grado de conocimiento, experiencia e innovación de los programas y estrategias en la micro-estructura, aún presenta retos importantes. De los directores y docentes que conocen los programas, no tienen claridad sobre los objetivos –en las

entrevistas simplemente contestaron que no los conocen–; situación contraria a los AAD, quienes dominan mayor información y realizan diversas acciones en atención de las necesidades de implementación de los programas:

[...] yo desconozco en su totalidad a qué se refieren Marcos Curriculares, semillas de palabras, colegios académicos [...]. (Focal con docentes).

Entre algunas de las razones por las que no conocen los programas, se encuentra:

Porque todos los programas que llegan aquí al estado para los indígenas en teoría deberían pasar por los AAD para llevarlo a la escuela tanto para poder llevar físicamente los materiales como para poder trabajar, como se va a aplicar la metodología sin embargo, a veces llegan ciertos programas que maneja directamente el departamento de primaria indígena convocando a los supervisores y los supervisores llaman a los docentes, les capacitan les dan información y materiales y nosotros como que en ese proceso nos aíslan, quedamos a un lado y solamente llegamos a la escuela a ver si hay materiales que no sabemos ni cómo ni que ni para qué pero me parece que es lo que está sucediendo que no nos están involucrando totalmente y pudiera ser que apliquen en la escuela (Focal con docentes).

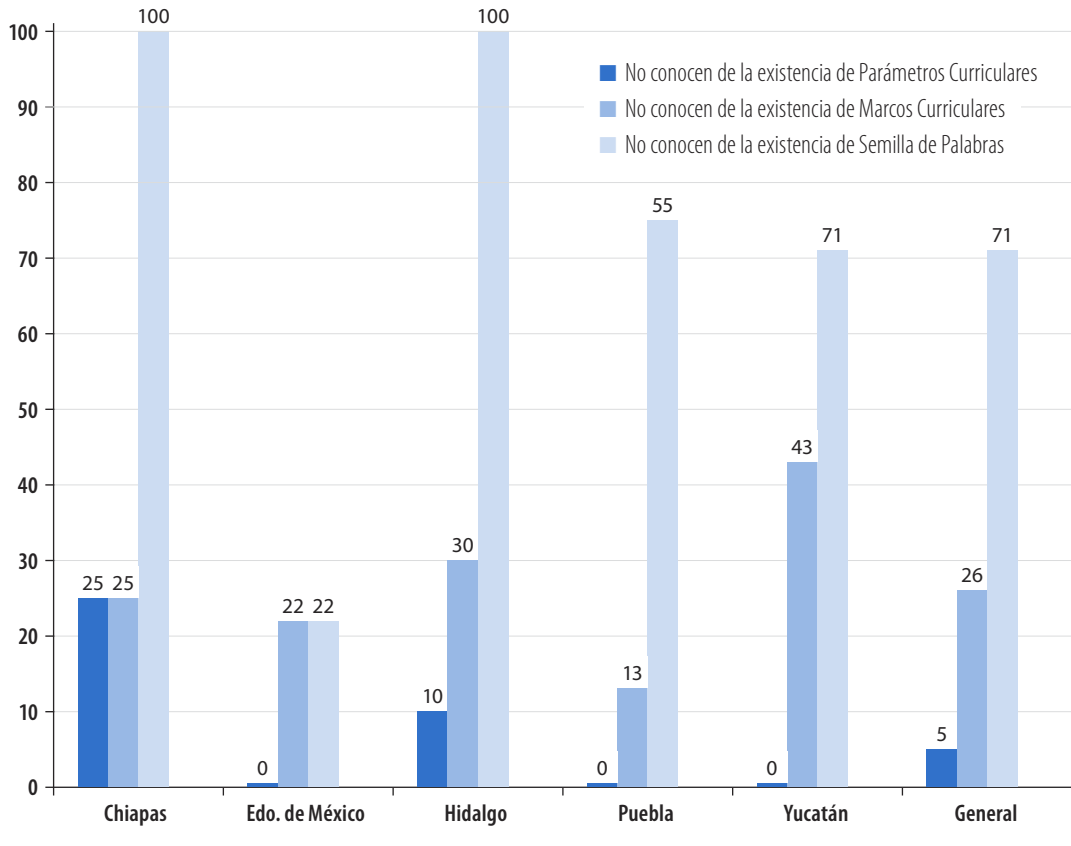
En el sondeo de opinión realizado a directores de escuela, se muestra (gráfica III.8) que el programa menos conocido es Semilla de Palabras (71%), seguido por Marcos Curriculares (26%) y Parámetros Curriculares (5%). En el caso de los docentes (grá-

fica III.9), la mitad no conoce Semilla de Palabras, 21% Marcos Curriculares, y 7% no conoce Parámetros Curriculares.





Gráfica III.8
Porcentaje de Directores que no conocen de la Existencia de Parámetros Curriculares, Marcos Curriculares y Semilla de Palabras, por Entidad y en General



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a directores aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=38.

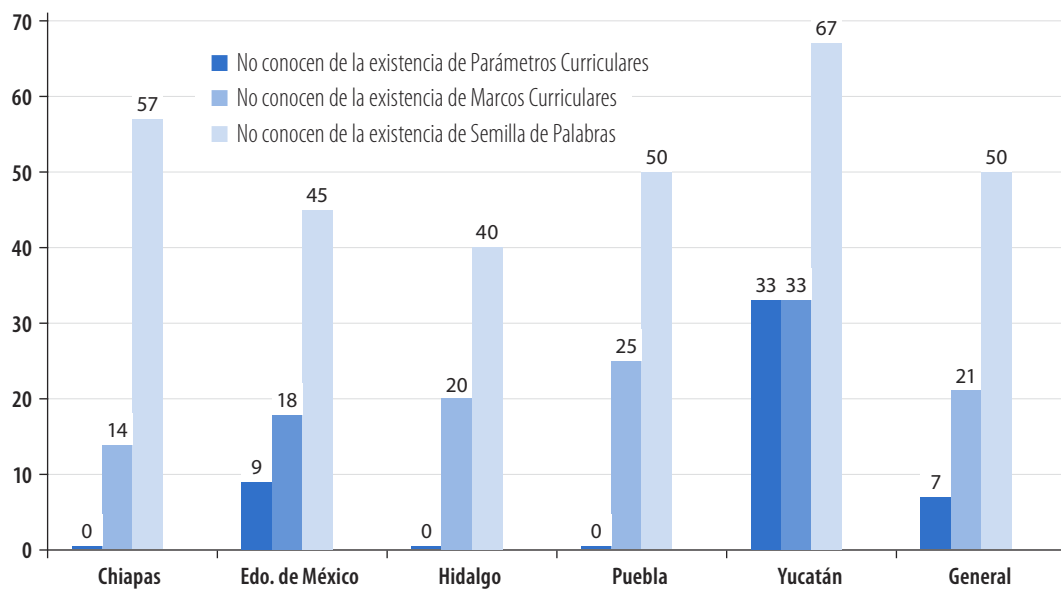
Algunas sugerencias que se desprenden de las opiniones de los actores educativos tienen que ver con distintos ámbitos de acceso a información y empoderamiento:

- ✦ Otorgar mayor apoyo a los representantes de sus respectivas entidades para participar más activamente en las tareas que encarga la DGEI.
- ✦ Generar mayor involucramiento de los altos funcionarios en el conocimiento de los programas y las estrategias.
- ✦ Diseñar una estrategia amplia para que los docentes y los directivos se involucren estrechamente con el diseño de los programas y las estrategias y los documentos que de ello se deriven.





Gráfica III.9
Porcentaje de Docentes que no conocen de la Existencia de Parámetros Curriculares, Marcos Curriculares y Semilla de Palabras, por Entidad y en General



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.

- ✦ Elaborar estrategias para que los docentes y directivos mejoren sus competencias para la implementación de los programas y estrategias.

Al respecto se señala la necesidad de involucrar con mayor profundidad a los directores de las escuelas. En general, los directores solicitan capaci-

tación e información porque desconocen si en sus escuelas se está desarrollando algunos de los programas. Muy sinceros expresaron que:

[...] nosotros mismos, nosotros rechazamos, no aceptamos la diversidad, empezando por la lengua materna, lo hemos comentado en el colegiado, nosotros conocemos y hemos escuchado comentarios de compañeros que ¿para qué la lengua materna? pues la lengua indígena no tiene gran trascendencia (Focal con directores).

Aunque otros, tienen mayor capacidad de gestión porque:

[...] estamos pues muchos les damos importancia el valor a nuestro sistema y buscamos la forma de trabajarlos aunque no nos den el material o no nos den esa capacitación, buscamos la forma de cómo recuperar todo lo que refiere a nuestro sistema (Focal con directores).





Por su parte los docentes, a pesar de que en su mayoría no conocen los programas, muestran un fuerte compromiso: “

[...] tratamos de sacar adelante a los niños, esa es mi prioridad, ese es mi propósito, mi meta de que los niños aprendan, aprendan que les sirva para la vida” (Focal con docentes).

En general, una demanda central de directores de escuela y docentes radica en una mayor capacitación sobre los programas para que los conozcan y estén en condiciones de llevarlos a la práctica.

Logros Académicos e Institucionales

Diferentes actores de los niveles meso y micro consideran que el actual enfoque “[los] va a llevar de la mano a trabajar con la asignatura de lenguas indígenas”. Con los docentes en particular se ha avanzado significativamente en darles certeza sobre las actividades pedagógicas que ya venían desarrollando con sus alumnos. A pesar de que

algunos actores no tienen dominio de los programas, se valora que con Parámetros Curriculares se recuperan los saberes tradicionales, la organización, la cosmovisión de las comunidades y les permite aterrizar los contenidos en el aula; es decir, les permiten cambiar la mentalidad e innovar:

[...] anteriormente pues la verdad muchos profes no estábamos capacitados, posteriormente se abren las instituciones, todos se capacitaron y ahora siento yo que tenemos suficiente capacidad para enfrentar a cualquier reto educativo [...] (Focal con docentes).

Como estado, estamos valorando mucho ese documento lo sentimos nuestro, Parámetros (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Los logros resultan muy reales y consisten en que Parámetros Curriculares ha fortalecido la práctica docente, se involucra a los padres de familia en la escuela y ha sido:

[...] un incentivo para ser autónomos y diseñar los propios materiales [...] (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

No obstante la percepción positiva en relación a los logros, puede mejorarse el proceso de diseño:

[...] eso de darle seguimiento, no tenemos recursos, gastos, no hay vehículos, y [...] hay muchas comunidades que aún no tienen carretera pues por más que tuviéramos carro, pues de todas maneras no llega [...] (Entrevista a un director de la DGEI).

Sin duda, los actores educativos señalan a Parámetros Curriculares como el programa con los logros más visibles. Muchos docentes han podido

verificar que este programa va teniendo impacto positivo en los aprendizajes de los niños indígenas. Los directores de escuelas ven que sus





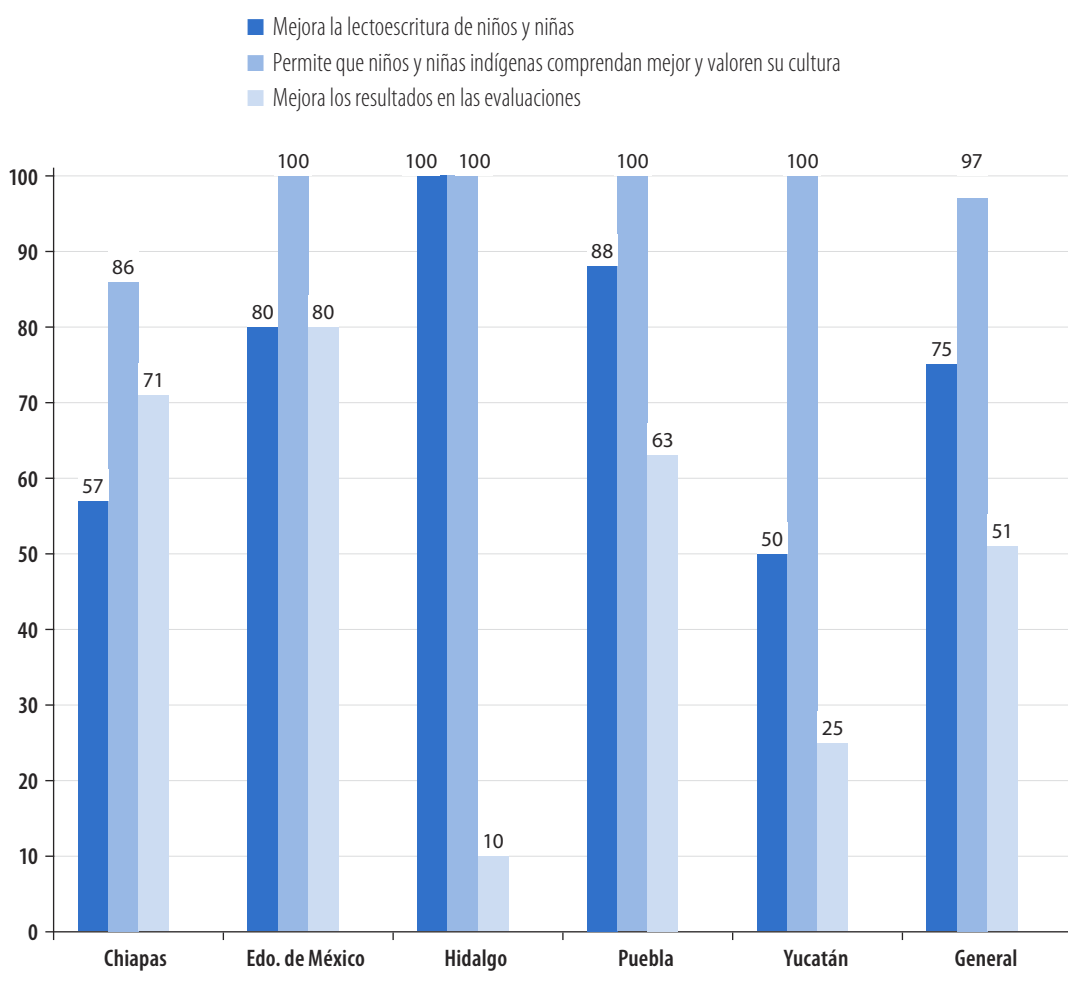
VALORACIÓN DE PROCESOS

compañeros han empezado a cambiar su práctica docente, y que en lo académico los niños empiezan ya hablar la segunda lengua: “se está rescatando algo que se estaba perdiendo”.

Como lo muestran las gráficas III.10, III.11 y III.12, los logros son visibles en el sondeo de opinión de los docentes. En el caso de Parámetros Cu-

rriculares, los docentes perciben, de manera general, que han permitido que los niños y las niñas indígenas comprendan mejor y valoren su cultura en primer lugar, en segundo lugar la mejora sensible en la lectoescritura y en tercer lugar el incremento de los resultados de las evaluaciones tales como ENLACE.

Gráfica III.10
Percepción de los Docentes sobre Logros de Parámetros Curriculares



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.

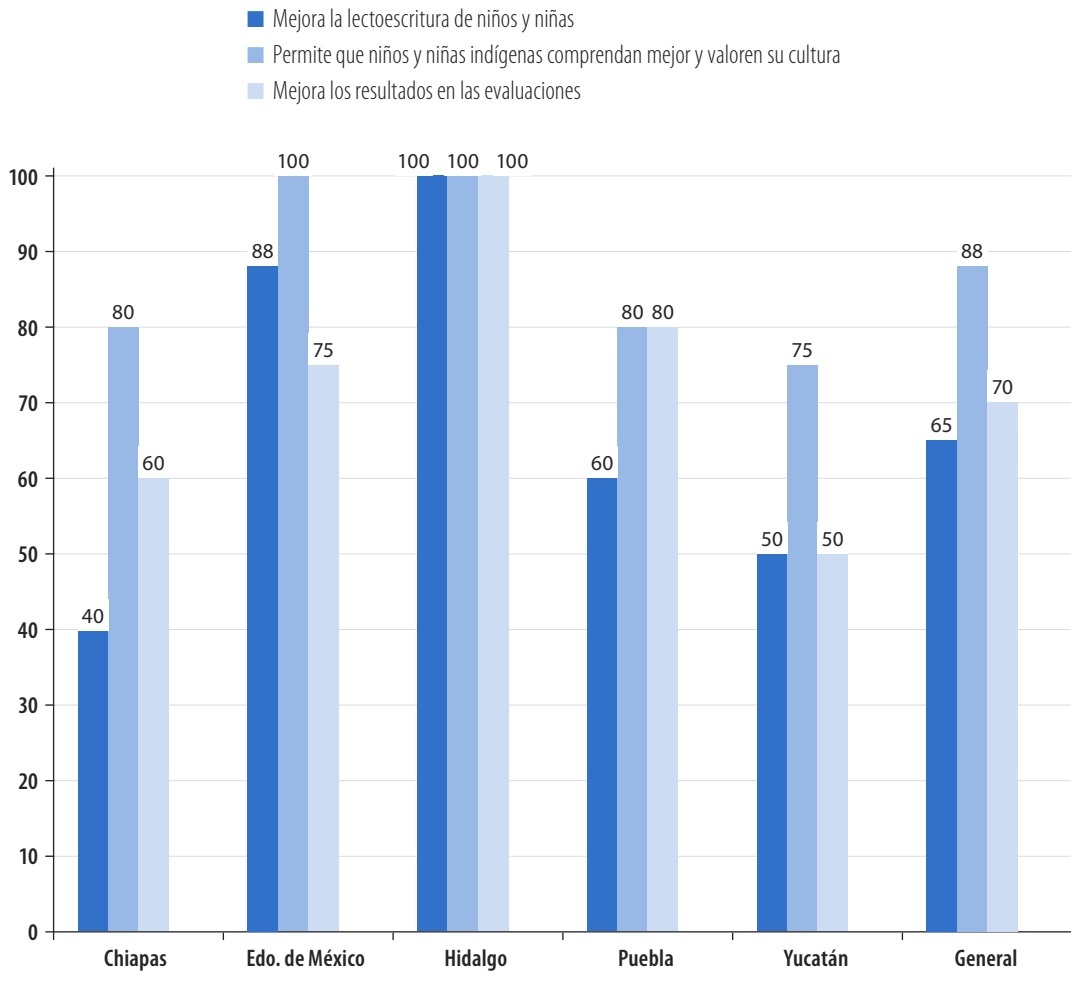




Respecto a los logros asociados con Marcos Curriculares, resalta, en primer lugar, el hecho que para los docentes, ha permitido la valoración y comprensión de la cultura, en segundo lugar, el

progreso mostrado en los resultados en las evaluaciones y en tercer lugar la mejora de la lecto-escritura.

Gráfica III.11
Percepción de los Docentes sobre Logros de Marcos Curriculares



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.

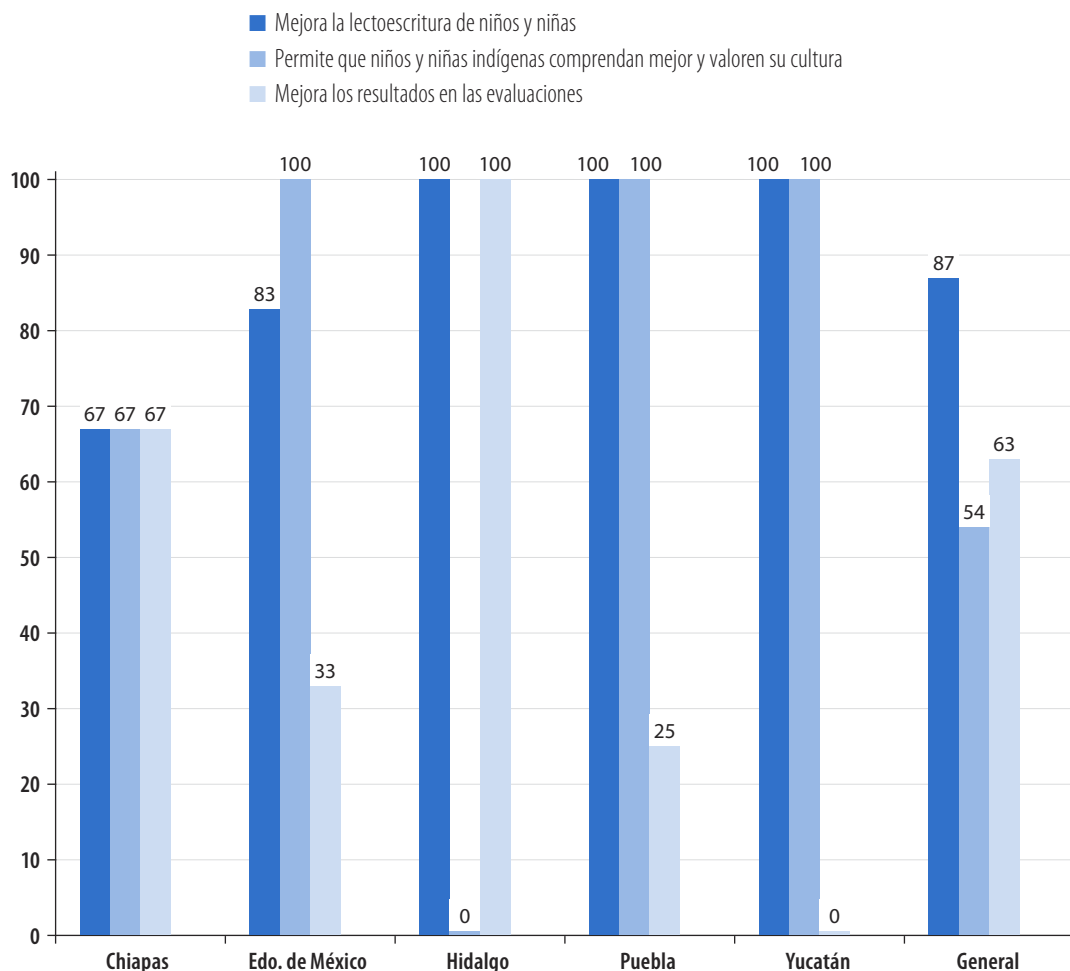
Finalmente, respecto a los logros asociados a Semilla de Palabras, sobresale la mejora de la lectoescritura, y la comprensión y valoración de

la cultura, dándole menor importancia a la mejora de los resultados de las evaluaciones.





Gráfica III.12
Percepción de los Docentes sobre Logros de Semilla de Palabras



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.

Se han mejorado entonces, los aprendizajes de los niños y las niñas en su lengua materna, reconocen que aprenden más y son más participati-

vos: "Cuando estamos hablándole a un niño en su lengua [se] sabe que habla, que coordina [y se] siente más en confianza" (Focal con docentes)





Fortalezas y Debilidades

De lo anteriormente expuesto, es posible colegir algunos puntos fuertes y débiles que en el marco de una reflexión equilibrada deberían dar la pauta para una estrategia de fortalecimiento y mejora.

Fortalezas

- ✦ Elaboración participativa e inclusiva: sí hay una construcción desde abajo. El resultado es más cualitativo que cuantitativo.
- ✦ Se responsabiliza a los estados de la selección de los participantes en el proceso y de elaborar sus propios programas de lengua indígena. Se propicia una responsabilidad compartida con las entidades federativas.
- ✦ Identificación con el programa y percepción positiva del mismo, consideran que recupera las necesidades de los pueblos indígenas.
- ✦ Diálogo importante con los equipos técnicos estatales.
- ✦ Se desarrollan documentos o marcos generales, con la participación, la opinión, la validación y la aceptación de los diversos actores de los niveles meso y micro.
- ✦ Los actores del nivel micro advierten cambios en las prácticas docentes.
- ✦ Aunque de forma incipiente, se están incentivando habilidades de autonomía para diseñar los propios materiales en los estados.

Debilidades

- ✦ La participación es selectiva y supone de entrada, que se seleccionan a los “mejores”. Se deja fuera a muchos docentes comprometidos que quieren participar y “entran” otros que no socializan la información en los estados.
- ✦ No hay seguimiento sistemático y organizado al trabajo de los estados en el diseño.
- ✦ Los docentes no se sienten representados en algunos programas/estrategias. No ha permeado hasta “abajo”; se queda en el nivel meso. Probablemente esto responda más a obstáculos en los estados.
- ✦ Se deja fuera a directores y supervisores.
- ✦ Los funcionarios estatales tienen un conocimiento general de los programas, pero no muestran dominio de los objetivos y metas del enfoque de la diversidad, ni de los propios programas.
- ✦ En Marcos Curriculares, Colegios académicos, Semilla de Palabras y Estrategia integral de profesionalización docente, en general, según datos, no se conoce el proceso de diseño.



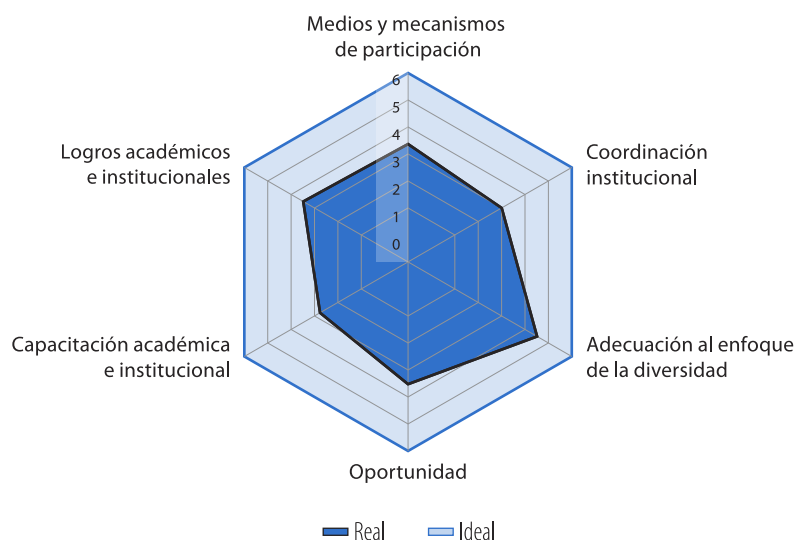


III.3 Difusión y Sensibilización

La Difusión y sensibilización puede ser considerada, en términos sumarios, como uno de los procesos de desempeño medio⁶⁶ en la PEI. Sin embargo, como se refleja en la gráfica III.13, hay un comportamiento diferenciado entre cada uno de los indicadores considerados para su valoración. Entre ellos, la adecuación al enfoque de diversidad se configura como el de mayor desempeño, pues diversos actores reconocen que la

DGEI ha promovido, en efecto, la importancia de rescatar los conocimientos de las comunidades indígenas, para contribuir a la interculturalidad y al bilingüismo. En contraste, se identifican brechas importantes de desempeño en los indicadores restantes, a saber: medios y mecanismos de participación, coordinación institucional, oportunidad, capacidad académica e institucional y logros académicos e institucionales.

Gráfica III.13
Valoración del Proceso de Difusión y Sensibilización



Fuente: elaboración propia con base en un jueceo realizado por el equipo evaluador.

Se puede afirmar entonces que, aun cuando existen mecanismos formales e informales de difusión y sensibilización, estos resultan insuficientes y, sobre todo, con poco peso efectivo en el flujo de las decisiones fundamentales de política. En consecuencia, parece necesaria la institucionalización de dichos mecanismos, para evitar que

los datos relevantes se distorsionen cuando la información pasa del nivel macro al meso y de este al ámbito escolar. Esto debiera contribuir, además, a resolver dudas en forma clara y concreta de todos los actores, así como favorecer más y mejor el flujo de información, así como la comunicación entre todos los actores respecto





a los programas y estrategias que constituyen los componentes de la política educativa, y no reducir a uno de ellos: Parámetros Curriculares.

Dichos elementos se detallan a continuación, con base en las narrativas, juicios y el sondeo de opinión realizado a diversos actores en el trabajo de campo.

La Suficiencia del Proceso

Medios y Mecanismos de Difusión

Se identifica una combinación de medios de difusión y sensibilización entre aquellos que tienen un carácter formal con otros de tipo informal.

Entre los formales se ubican:

- ✦ El envío de oficios.
- ✦ Los talleres estatales y nacionales dirigidos a los AAD, docentes y directores de escuela.

Mientras que entre los medios y mecanismos informales se ubican:

- ✦ La comunicación telefónica directa entre funcionarios de la DGEI, los Secretarios de Educación de las entidades y los REEI.
- ✦ El correo electrónico.
- ✦ La circulación de información sobre los programas y acciones a través de la página web institucional.⁶⁷
- ✦ Las redes sociales, para tratar de llegar directamente a un número mayor de actores involucrados, con lo que se pretende rebasar una difusión en cascada, entre las que destacan la página de la Red de Profesionales de la Educación Indígena y Facebook.

Dicha combinación de medios y mecanismos se refleja en lo que funcionarios de DGEI comentaron en las entrevistas semiestructuradas:

Nuestra responsabilidad directa como área central es difundir la información a los Secretarios de Educación de los estados y a los REEI. Hay oficios y documentos que lo avalan. Incluso, a veces hacemos más que eso a través de las redes sociales, así como correos electrónicos para tratar de llegar a un mayor número de gente de manera directa (Entrevista a un director de la DGEI).

La mayoría de las veces la información se envía por oficio. La Directora General de Educación Indígena se los envía a los Secretarios; nosotros como directores tenemos comunicación con los REEI y ellos se encargan de programar la difusión hacia las escuelas (Entrevista a un director de la DGEI).





La percepción que sobre ello plantearon los integrantes de los equipos técnicos estatales es coincidente, pues afirman que se enteran de la existencia de determinado programa, estrategia o material por medio de oficios, del envío de materiales y de la asistencia a las reuniones nacionales a las que convoca la DGEI –nótese el hecho de que si bien reconocen la combinación

de diversos medios y mecanismos, sobresalen aquellos que pudieran considerarse como formales—. Asimismo, una vez enterados, replican esa misma manera de operar al enviar oficios a las escuelas y al reunir a los AAD para que, a su vez, ellos informen a directores y docentes de los centros escolares. Integrantes del equipo técnico estatal mencionan:

Nosotros realizamos la difusión y sensibilización por estructura, es decir, luego de que la DGEI nos informó, nosotros informamos a los ATP, y de ahí ellos bajan la información a los centros escolares (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Primero se recibe la capacitación por parte de la DGEI, de ahí nosotros volvemos a retomar esos mismos conocimientos y los volvemos a bajar con los ATP, para que ellos a su vez, vayan con los docentes a las escuelas (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Conviene subrayar que es común que los entrevistados hagan referencia a las acciones de “capacitación”, cuando se les pregunta sobre los temas de difusión y sensibilización; ello sucede porque, aparte de los oficios y el envío de los

materiales, el equipo técnico estatal se entera de la existencia de determinado programa o estrategia en el momento en que son convocados para recibir la capacitación por parte de la DGEI.

Los AAD, los directores y los docentes confirman que han conocido los programas y estrategias por diversos medios. El mecanismo de difusión más común para ellos, ha sido:

La organización de reuniones y talleres nacionales o regionales que se han desarrollado en diversos lugares del país y a los que hemos sido convocados (Focal con AAD).

En esos talleres los docentes, directores y AAD conocieron los rasgos generales de los programas y estrategias, se sensibilizaron sobre la importancia de que los mismos se pusieran en prác-

tica en los centros escolares y se motivaron para tomar cursos en los que pudieran conocer más a fondo los enfoques, metodologías y contenidos que les subyacen.

Otra forma de enterarse ha sido a través de la distribución de los libros, documentos y materiales didácticos. Al respecto, algunos de los entrevistados manifestaron que:

Cuando llegan los materiales a nuestras escuelas, lo leemos y ello despierta nuestra curiosidad, y buscamos inscribirnos en los talleres, seminarios o cursos donde se explica cómo hacer uso de esos materiales en el aula (Focal con docentes).





Cabe destacar que también –como en el nivel meso–, el principal mecanismo de difusión que mencionan los actores escolares, son los cursos que se han organizado para capacitar a AAD, directores y docentes en el manejo de los contenidos y metodologías de los distintos programas y estrategias.

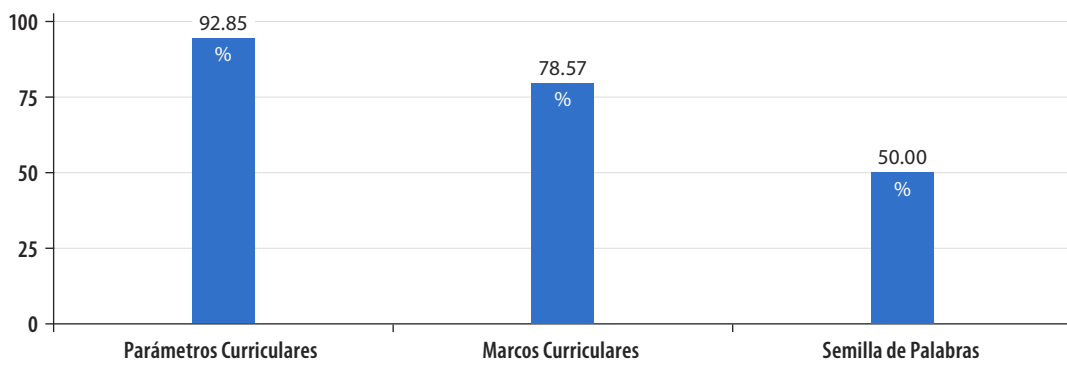
Las opiniones emitidas tanto por integrantes de la macro, meso y micro estructura, remiten a afirmar que sí se han realizado esfuerzos por difundir y sensibilizar a la población respecto de la PEI, así como de los programas y estrategias que articula. La secuencia típica del proceso es la siguiente: la DGEL envía oficios y convoca a reuniones nacionales, a las cuales asisten los integrantes de los equipos técnicos estatales –por ejemplo, los Responsables de Educación Indígena, Coordinadores del PAED o Jefes de Departamentos de Educación Primaria Indígena–. Estos a su vez, convocan en sus estados, a reuniones y talleres de trabajo a los AAD y a los supervisores para diseminar la información en la zona escolar donde trabajan; y luego estos se encargan de difundir

los programas y estrategias en las escuelas. Este proceso se ve reforzado por la asistencia de los docentes a cursos de capacitación.

Si bien no se detectaron diferencias entre estados respecto de los medios y mecanismos de difusión y sensibilización utilizados, sí se registraron contrastes en lo que respecta al nivel de conocimiento que los entrevistados y los encuestados tienen sobre cada uno de los programas y las estrategias objetos de evaluación –cuestión que sin duda, se asocia a los mecanismos y contenidos específicos de la difusión y sensibilización–.

El programa de Parámetros Curriculares, es el más conocido; nueve de cada diez directores lo conocen; y lo mismo ocurre en el caso de los docentes. En tanto que los Marcos Curriculares son conocidos por más del 70% de docentes y directores. Finalmente, la colección editorial Semilla de Palabras, fue conocida por la mitad de los docentes y por una tercera parte de los directores entrevistados (gráficas III.14 y III.15).

Gráfica III.14
Porcentaje de los Docentes entrevistados en Chiapas, Estado de México, Hidalgo, Puebla y Yucatán, que conocen los Programas y Estrategias de la PEI



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.



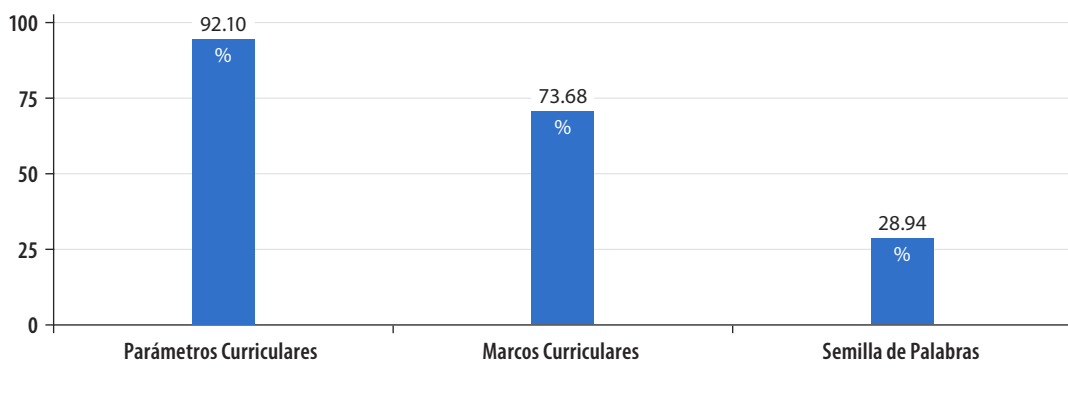


VALORACIÓN DE PROCESOS

La heterogeneidad en los niveles de conocimiento se hace también evidente respecto a la Estrategia Integral de Profesionalización para Docentes de Educación Indígena y de los Colegios académicos; al respecto, 89.47% de los directores

de escuela afirmó conocer la primera, en tanto que 34% afirmó conocer los Colegios académicos a los que convoca DGEI de manera regular para construir y validar diversas propuestas en conjunto.

Gráfica III.15
Porcentaje de los Directores entrevistados en Chiapas, Estado de México, Hidalgo, Puebla y Yucatán, que conocen los Programas y Acciones de la PEI



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a directores aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=38.

Sería muy injusto asumir que estas diferencias están asociadas solo a los mecanismos y medios de difusión y sensibilización. Mucho se explica por las características y el nivel de desarrollo que

tiene cada programa y estrategia en el marco de la política educativa. Entre otros rasgos importantes, destacan los siguientes:

- ✦ Los Parámetros Curriculares se configuran como el programa más conocido, quizá porque es el más antiguo de todos los que se estudiaron, lo que implica que se ha acumulado una experiencia que ahora se refleja en el alto nivel de conocimiento que tienen los actores estudiados. Aunado, por supuesto, a la existencia de mecanismos y medios para difundirlo; un ejemplo de ello es que cuando se les preguntó a directores y docentes cómo conocieron el programa de Parámetros Curriculares, algunos entrevistados explicaron que fue durante algún taller al que asistieron hace más de cinco años.⁶⁸
- ✦ Respecto a los Marcos Curriculares para atender la diversidad cultural, se observa que aún cuando de manera general, estos forman parte del PE 2011, es entendible que en el sondeo realizado se conozcan menos porque los Marcos Curriculares para educación primaria –nivel en que se realizó el sondeo–, están en una etapa de piloteo y construcción, por lo que en la mayoría de las escuelas no se han puesto en práctica.





- ✦ En el caso de la colección editorial de Semilla de Palabras, quienes la conocen ha sido porque les han llegado los libros correspondientes, pero señalan que no saben cómo utilizarlos en las aulas o cómo podrían servir para complementar o reforzar las estrategias didácticas que se contemplan en los otros programas y estrategias encaminados a mejorar la Educación Indígena.
- ✦ La Estrategia Integral de Profesionalización para Docentes de Educación Indígena, sí es muy conocida, debido a la participación de los docentes en cursos de actualización, la Red de Profesionales de Educación Indígena y la Sistematización de Buenas Prácticas.
- ✦ Mientras que con los Colegios académicos se puede afirmar que la falta de información obedece a que estos se conforman por invitación expresa a los docentes o personal técnico que forman parte de las células de trabajo de la DGEI.

Mecanismos de Coordinación Institucional

Si bien existen mecanismos formales e informales de difusión y sensibilización, se vislumbran algunos problemas –que en el futuro habrá que resolver–, en lo que respecta a los medios y los mecanismos de coordinación entre la DGEI, las entidades y los centros escolares.

Se reconoce que hay comunicación y trabajo coordinado entre las tres instancias, sin embargo, los medios y los mecanismos de coordinación institucional para realizar difusión y sensibilización no se han “institucionalizado”, y por ello no queda claro –en términos formales–, cómo se debe establecer la coordinación institucional. Directores de la DGEI mencionan:

Hay comunicación para coordinarnos y lo hacemos de manera directa; hemos ido recabando una lista de e-mails de los maestros y les enviamos información de todo lo que va sucediendo (Entrevista a un director de la DGEI).

Asimismo, integrantes de los equipos técnicos estatales afirman:

A la supervisión nos informó el Departamento de Educación Indígena. Luego de ello, se baja la información a los docentes. Cada supervisión escolar con su equipo de trabajo convoca a los directores y a los docentes. No hay un estándar para realizarlo, es una decisión interna en cada supervisión (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Como puede observarse, la difusión que se realiza puede ser afectada por la forma en que opera la coordinación institucional, dado que no existen mecanismos institucionalizados orienta-

dos a que no se pierdan ni distorsionen los datos relevantes cuando la información pasa del nivel macro al meso y de este al micro:





Nosotros queremos que la Dirección General de Educación Indígena y la Dirección del estado estemos más coordinados, porque luego nos perdemos (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

En aras de generalizar la PEI que desarrolla la DGEI, será necesario fortalecer los medios y los mecanismos para la coordinación institucional, a efecto de asegurar acciones consistentes y establecer

sinergias y acciones complementarias entre los distintos niveles de gestión educativa e, incluso, sumar a otros actores con competencias para atender a las poblaciones indígenas.

La Eficacia del Proceso

Adecuación al Enfoque de la Diversidad

La difusión y sensibilización realizadas, han sido, sin duda, adecuadas al enfoque de la diversidad social, cultural y lingüística. La información que ha llegado a los actores se considera conveniente y adecuada para la propagación y flujo de información sobre el enfoque, objetivos, caracte-

rísticas, acciones y beneficios de los programas y estrategias que articula la PEI. Asimismo se corresponde con la visión y misión de DGEI, y con sus objetivos estratégicos –mismos que ya han sido mencionados en párrafos anteriores–.

Ello se observa en expresiones como las siguientes:

Los programas y estrategias se corresponden con la visión y misión de DGEI, así como con sus tres objetivos estratégicos que están planteados, como es profesionalización, disponibilidad de recursos y materiales didácticos, e innovación (Entrevista a un director de la DGEI).

Los actores que operan en la gestión intermedia reconocen también que la DGEI ha promovido la importancia de rescatar los conocimientos de las comunidades indígenas. Desde su perspectiva la información que se ha dado es adecuada al enfoque de la diversidad social, cultural y lingüística: “La DGEI ha contribuido a la interculturalidad y al bilingüismo; han impartido conferencias y talleres al respecto” (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

En el nivel micro se observan algunas divergencias entre programas y estrategias. Aun cuando la DGEI trabaja a favor de la transparencia y la rendición de cuentas mediante la difusión de infor-

mación, esta ha sido amplia en el caso de Parámetros Curriculares, no así en los otros programas. En el caso particular de Semillas de palabras, prácticamente, no hay difusión al respecto:





Sabemos de su existencia porque nos ha llegado el material, pero no hemos recibido ninguna orientación de cómo usarlo en el trabajo cotidiano con los niños y niñas indígenas para atender a la diversidad (Focal con docentes).

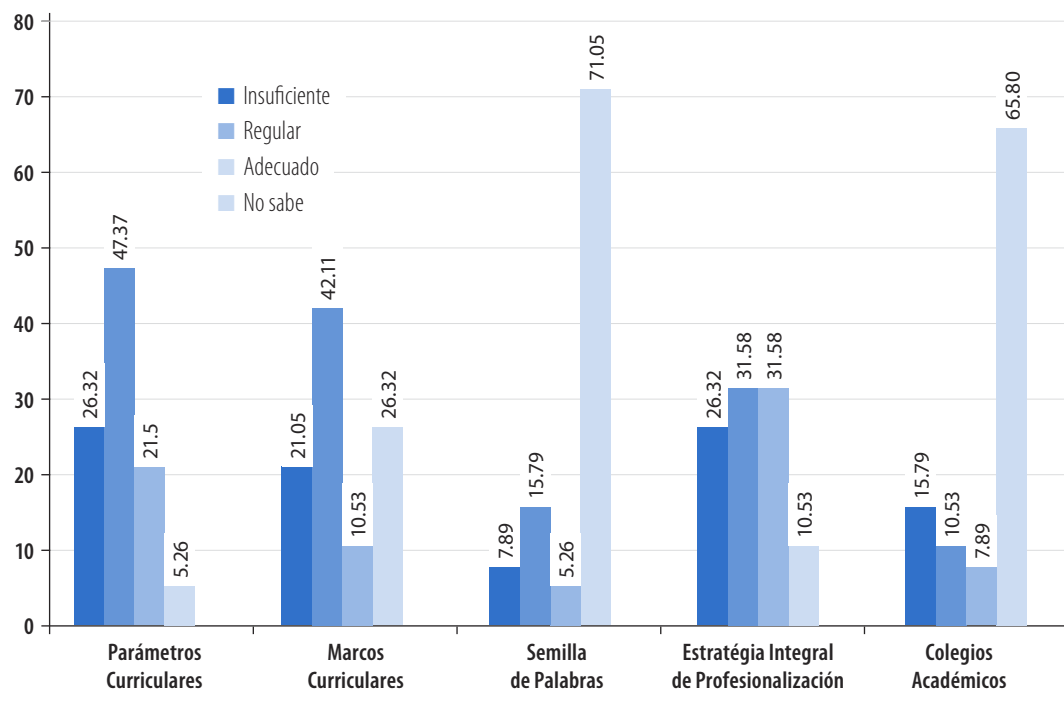
Llegó el paquete de libros y pensamos que era parte de la biblioteca, que era otro material más. Cuando por iniciativa propia lo revisamos, nos dimos cuenta que todos fueron editados por la Dirección General de Educación Indígena y empezamos a indagar en qué consisten (Focal con directores).

Los datos cuantitativos permiten identificar, de igual forma, la percepción que tienen los directores respecto de la difusión y sensibilización que se ha hecho sobre cada programa. Habría que atender al hecho de que en ningún caso esta es considerada como buena; la mejor percepción se encuentra en Parámetros Curriculares y Marcos

Curriculares con la categoría de regular. Pero incluso hay directores que responden que “no saben” porque no se han difundido los programas y estrategias, como es el caso de Semilla de Palabras (71.05%) y Colegios académicos (65.80%) (gráfica III.16).

Gráfica III.16

**Respuesta de los Directores a la pregunta:
¿Cómo considera que ha sido el Proceso de Difusión y Sensibilización de cada Programa y Estrategia?**



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a directores aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=38.





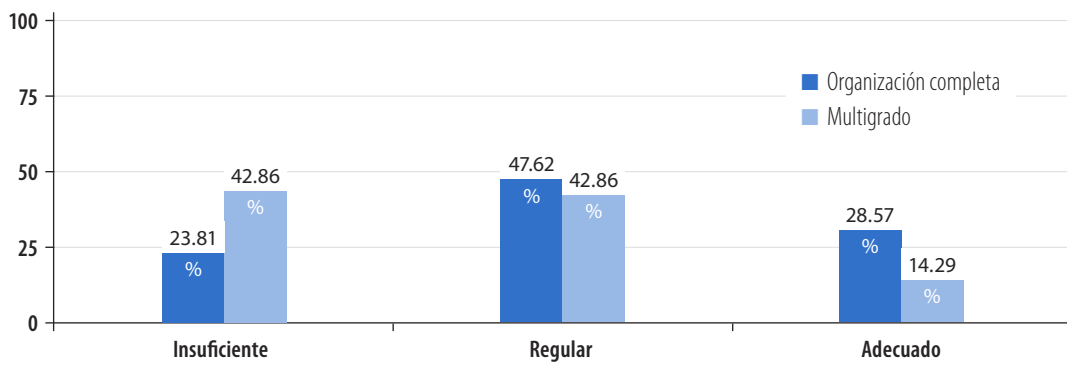
VALORACIÓN DE PROCESOS

Además, en los grupos focales algunos de los entrevistados consideraron que los cursos se dan de manera superficial. Sería importante entonces, fortalecer este proceso en los programas y estrategias que así lo requieran, atendiendo también las necesidades de discriminación positiva entre las modalidades de escuelas indígenas. Por citar un ejemplo, en la difusión que se realiza en Pa-

rámetros Curriculares, las percepciones varían, según el tipo de escuela al que se aluda: los directores de escuelas de organización completa la perciben entre regular (48%) y adecuada (28%); mientras que los directores de escuelas multigrado afirman que es mayormente insuficiente (43%) o regular (43%) (gráfica III.17).

Gráfica III.17

**Respuesta de los Directores a la pregunta:
¿Cómo considera que ha sido el Proceso de Difusión y Sensibilización de cada Programa y Estrategia? Por Modalidad**



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a directores aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=38.

Oportunidad en el Proceso

Los funcionarios del nivel central consideran que la difusión y la sensibilización se han realizado en tiempo y forma hacia las entidades. A pesar de ello, se reconocen algunas divergencias en las opiniones por parte de las autoridades estatales.

La mayoría afirma que la difusión y sensibilización se han hecho, pero no saben verbalizar qué tan oportuna ha sido tanto la que ellos han recibido, como la información que a su vez han distribuido hacia las supervisiones y jefaturas de sector:

No sé a qué le voy a denominar tiempo o en dónde hago el corte para decir si fue a tiempo. Creo que en tanto se imprimieron los materiales, nos los hicieron llegar. Finalmente ya están ahí (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Por su parte, docentes y directores afirman que la difusión y sensibilización que se ha realizado no ha sido del todo oportuna:





La información sobre los programas llega desfasada. En ocasiones llegan los libros pero la capacitación no la recibimos a tiempo (dos o tres años después), por lo que el proceso de difusión no siempre se hace de manera oportuna (Focal con docentes).

Hay difusión, pero no es la oportuna, no llega en el tiempo. Eso no nos motiva a adentrarnos a lo que se nos pide (Focal con directores).

Lo anterior, remite a recomendar que en el futuro próximo se fortalezcan los medios y mecanismos de difusión y sensibilización para que la información de los programas y los materiales llegue de

manera más oportuna, con la claridad exigida, específicamente a los actores de los centros escolares, es decir, directores y docentes.

Capacidad Académica e Institucional

Se reconoce la transparencia, la claridad y la calidad académica y profesional de los encargados de realizar la difusión a nivel central. Hay un equipo formado y comprometido con los objetivos

de la DGEI. Pese a ello, en el nivel meso, aun cuando se reconoce este hecho, se observaron algunos problemas al respecto:

No todo ha quedado tan claro (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Hay claridad en lo que son Parámetros Curriculares y Marcos Curriculares, no así en los demás programas (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Han quedado huecos en estos procesos de tallero que se han realizado, porque no se ha definido concretamente una metodología de investigación sobre las prácticas sociales del lenguaje. De hecho, los docentes no lo aceptan porque no lo entienden (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Si bien es cierto que uno de los mecanismos de difusión y sensibilización más común ha sido la organización de reuniones y talleres nacionales

o regionales que se han desarrollado en diversos lugares del país, en realidad la información no ha sido comprensible para todos los beneficiarios:

Se ha dado un proceso de capacitación, pero a veces, no lo entendemos en realidad (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Esto en muchas ocasiones nos origina retrasos y desconocimiento, porque nosotros no tenemos la información correspondiente y esto origina que no sepamos qué hacer (Focal con docentes).





VALORACIÓN DE PROCESOS

Ello remite a afirmar que la información no siempre llega en forma clara, ni con las exigencias conceptuales, metodológicas y técnicas de cada uno

de los componentes de los programas y estrategias a los actores de los centros escolares.

Logros Institucionales

Debe reconocerse que se ha puesto un énfasis central a la difusión por parte de la DGEI y a través de ello, se han logrado procesos de inclusión

fuertes y se han generado expectativas en las entidades. En sus palabras:

Se ha puesto énfasis en la difusión y en la visibilización de las acciones. Hubo aprecio e inclusión de lo que es la DGEI; se ha demostrado que la Dirección puede tener potencial dentro del Sistema Educativo Nacional y se reconoce que no debe ser subsumido sino reconocido (Entrevista a un director de la DGEI).

Igualmente, las autoridades locales reconocen lo que la DGEI está haciendo. Pero hay limitaciones en la difusión que se realiza, originadas en

problemas de flujo, claridad y calidad académica de la información, así como en los canales de comunicación que se utilizan.

Lo que se desprende de las entrevistas en las que participaron funcionarios estatales de la llamada “mesoestructura”, es que la difusión no ha sido uniforme, siendo mucho más amplia la dedicada a Parámetros Curriculares, que la que se ha dado para promover el resto de programas y aún en ese caso, han existido problemas para considerar al proceso de difusión como eficaz: “La difusión no fue la misma en ningún programa y estrategia. En algunos ha sido mejor. (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Fortalezas y Debilidades

A la luz de la descripción del proceso de difusión y sensibilización, se apuntan algunas fortalezas y debilidades que en el futuro próximo, en aras de la generalización de la PEI, habrá que sortear de manera inteligente y razonada:

Fortalezas

- ✦ En el ámbito central la difusión y sensibilización ocurre en tiempo y forma, es clara y muestra calidad académica. Se han logrado procesos de inclusión fuertes y se han generado expectativas en las entidades.
- ✦ Los funcionarios locales reconocen que la DGEI ha promovido la importancia de rescatar los conocimientos de las comunidades indígenas, para contribuir a la interculturalidad y al bilingüismo.





- ✦ La Estrategia Integral de Profesionalización para Docentes de Educación Indígena es muy conocida, debido a la participación de los docentes en cursos de actualización, la Red de Profesionales de la Educación Indígena y acciones de Sistematización de buenas prácticas.
- ✦ El programa que mejor cumple con este criterio es el de Parámetros Curriculares, debido a que es el de mayor antigüedad, se promueve a través de talleres y reuniones nacionales y regionales; existen cursos de capacitación que se imparten específicamente; y la publicación del libro *Parámetros Curriculares de la asignatura de lengua indígena*, ha sido también un factor importante para la difusión de ese programa.

Debilidades

- ✦ Los mecanismos de coordinación no están suficientemente institucionalizados, lo que provoca que no sean tan claros. No se observa monitoreo central para asegurar que la difusión se organice y se lleve a cabo según lo planeado.
- ✦ No existen mecanismos para evitar que los datos relevantes se distorsionen cuando la información pasa del nivel macro al meso y de este al micro.
- ✦ Las dudas que se generan en el proceso de difusión y sensibilización son “auto resueltas” por los equipos técnicos estatales o, en su caso, por los equipos de las zonas escolares.
- ✦ El proceso de difusión y sensibilización no ha sido uniforme, siendo mucho más amplios los esfuerzos dedicados a la difusión de Parámetros Curriculares, que los que se han dedicado para promover el resto de programas.
- ✦ En el caso de Semilla de Palabras, quienes lo conocen ha sido porque le han llegado libros de la colección y, aunque saben que existen esos materiales, no saben cómo utilizarlos en las aulas o cómo podrían servir para complementar o reforzar las estrategias didácticas que se contemplan en los otros programas y estrategias encaminados a mejorar la Educación Indígena.

III.4. Formación, Capacitación y Actualización

La Formación, capacitación y actualización aparece como otro de los procesos con mayor desempeño en el marco de la PEI. Como se muestra en la gráfica III.18, los indicadores en donde se refleja mayor solidez son dos: por un lado, en los

medios y mecanismos de participación y, por el otro, en la coordinación institucional. Ello refleja, entre otras cosas, el peso que han tenido las tareas clave de fortalecimiento de la profesionalización, tales como: las acciones para la obten-



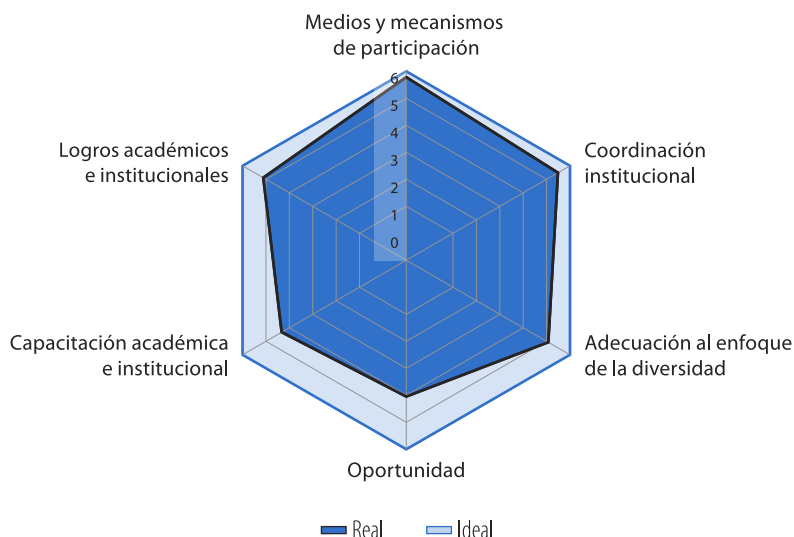


VALORACIÓN DE PROCESOS

ción del título; la configuración de espacios de intercambio de saberes docentes y la instauración de redes de profesionales, así como el cre-

cimiento y diversificación de los programas de actualización.

Gráfica III.18
Valoración del Proceso de Formación, Capacitación y Actualización



Fuente: elaboración propia con base en un jueceo realizado por el equipo evaluador.

No obstante, hay evidencia que permite sostener la necesidad de avanzar más en el desempeño del resto de los indicadores, tales como el de oportunidad, la capacidad académica e institucional, los logros académicos e institucionales y la adecuación al enfoque de diversidad; estos últimos por los vacíos que muestra en el trabajo docente y en la operación escolar. Como se detallará más adelante, estos indicadores señalan algunas situaciones de fractura entre las ofertas

de capacitación o formación continua y el reconocimiento de los cursos a los que se les otorga un puntaje escalafonario para el proceso de carrera magisterial, cuestión que ha generado que el personal docente, directivo y de apoyo se encuentren en el dilema de atender la oferta suscrita a nivel nacional y la que ofrece la DGEI para avanzar con la concreción del modelo educativo que se pretende instalar.

En los siguientes párrafos se describen dichos aspectos,⁶⁹ tomando como base la información recabada en el trabajo de campo de esta evaluación.





La Suficiencia del Proceso

Medios y Mecanismos: Una Necesidad Sentida, Una Misión Compartida

Dentro de las narrativas recuperadas y en los documentos normativos es evidente que antes de tomar las decisiones que formarían parte del documento rector⁷⁰ se elaboró un diagnóstico que constituyó el punto de partida y que a la par se tomó como la columna vertebral de todas las decisiones que van conformando y caracterizando la política educativa vigente en la institución. No se realizó a partir de una mirada profunda de la

realidad porque la idea no era invertir tiempo en describir el estatus actual de la Educación Indígena, se hizo a *grosso modo* para identificar las áreas de oportunidad y poder atenderlas en un plazo muy corto, incluso de manera inmediata, ya que de esto dependía que se pudiera beneficiar a las niñas y a los niños que cursan la educación en esta modalidad de atención a lo largo y ancho del país:

El tema de administración pública requiere respuesta rápida, precisa, eficiente porque evidentemente los tiempos son cortos, los presupuestos en nuestra Dirección son también muy bajos y la capacidad de maniobra es relativamente poca y por ello, tuvimos que actuar rápido (Entrevista a un director de la DGEI).

Los cuadros de la alta dirección de la DGEI, reconocieron en esa mirada inicial, como puntos críticos los siguientes:

- ✦ **Primero:** encontraron que se ha focalizado la atención, la comunicación, la formación en los Apoyos Técnicos Pedagógicos de las mesas estatales y que se había descuidado el trabajo con los protagonistas, es decir con las y los docentes de las aulas que tienen como tarea la atención de la infancia que vive en contextos y localidades donde se establecieron los pueblos originarios.
- ✦ **Segundo:** se identificó también que la formación y el desarrollo profesional, al concentrarse en los agentes ya mencionados, poco bajaba a otras instancias y se centralizaban los saberes. Por lo que la información no fluía y como consecuencia se iba diluyendo el trabajo con los contenidos socioculturales.
- ✦ **Tercero:** de igual manera se descubrió que poco se recuperaban las necesidades y los contenidos específicos de los pueblos originarios, que se dejaban de lado los saberes locales, la riqueza lingüística y cultural ya que en la propuesta educativa nacional se generalizaba y se desdibujaba una valoración de las especificidades del nivel.
- ✦ **Cuarto:** se visualizó que hay una nula valoración de la imagen de los docentes de Educación Indígena dado que entre 75 y 80% aproximadamente no contaba con un título que lo acreditara como profesional de la educación.





Con todo este conjunto de aspectos identificados se comenzó, a partir de 2008, a instrumentar acciones y programas que permitieran superar las problemáticas identificadas. La necesidad primordial que se pudo identificar fue:

El reconocimiento de los docentes como protagonistas que requieren ser visibilizados para garantizar una atención puntual, específica que redunde en la promoción de una educación de calidad, relevante y pertinente (Entrevista a un director de la DGEI).

Con esta plataforma se comenzaron a definir acciones. Es evidente la congruencia y la articulación existente no entre la misión y la visión, y entre los temas considerados como prioritarios

en la agenda de política institucional. Por ejemplo, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- ✦ Contribuir a la obtención de logros educativos que se reflejen en el mejoramiento de los indicadores, a través de la operación de un modelo educativo para la niñez indígena, considerando su lengua y cultura como componentes del currículo.
- ✦ Elevar la calidad educativa, con equidad, a través del fortalecimiento de la corresponsabilidad con las autoridades educativas de las entidades federativas.
- ✦ Contar con una planta docente de apoyo educativo y de gestión con altos perfiles de desempeño y con acceso a oportunidades de certificación, profesionalización y formación continua.⁷¹

Es evidente que la mirada se centra en avanzar hacia la conformación de un modelo educativo, a elevar la calidad del servicio y a impulsar la profesionalización de los docentes. Estos tres ejes son la columna vertebral de todo lo que se dice, lo que se piensa, lo que se diseña, lo que se planea y lo que se instrumenta en materia de formación, capacitación y actualización: “Podríamos decir que se parte del reconocimiento de tres vacíos: reconocimiento social, la necesidad de certificar a los profes; y la necesidad de que se auto reconocieran” (Entrevista a un director de la DGEI).

Es notable el consenso sobre esta perspectiva de política que se refleja en los documentos, en las acciones y en los discursos tanto de los encargados de la DGEI como los responsables de las instancias estatales e incluso de otros agentes –como asesores externos, apoyos técnicos de sector, de zona y docentes– que también participan en la conformación y por ende en la concreción del modelo. Algunas evidencias permiten sostener esta afirmación.

La misión compartida se fue extendiendo primero hacia la estructura central y después hacia los responsables de las entidades y ahora esto forma una plataforma común. Se puede ver como se asume esta tarea para visualizar, orientar y organizar las áreas sustantivas de la DGEI:





La Estrategia Integral para la Profesionalización de docentes de Educación Indígena parte de ideas básicas que son: el reconocimiento de la profesión docente, el reconocimiento social, el auto-reconocimiento y el reconocimiento legal, porque una de las variables que la investigación dice que ha documentado en los últimos tiempos que influye más en el aprendizaje de los niños, es la auto-percepción de los maestros, el auto-reconocimiento, el reconocimiento social de los maestros (Entrevista a un director de la DGEI).

El enfoque incluyente es el que prevalece y es notable la forma como se va concretando en la filosofía que se asume y en las decisiones que se toman para planear las estrategias y para ponerlas en marcha. El sentido más profundo tiene relación, primero con un cambio de cultura que tiende a que los docentes de Educación Indígena se perciban de manera diferente y que a partir de

esta valoración puedan redimensionar su papel y su encomienda. La mirada desde fuera los había soslayado, desdibujado; por ello el interés de avanzar en su reconocimiento social y jurídico, además de asumirse como actores clave en las definiciones institucionales para impulsar su desarrollo.

Los actores locales confirman la presencia de mecanismos de capacitación o profesionalización docente y reconocen la importancia que ha tenido específicamente la estrategia para certificar a los docentes de Educación Indígena:

La profesionalización se hace en los talleres; el maestro se va capacitando, se va actualizando. En cuanto a profesionalización creo que es un programa a nivel nacional para la titulación de maestros. Todavía quedaban algunos maestros, no titulados y entonces, de parte de DGEI llegó una convocatoria a todos los maestros que quisieran titularse. Entonces, eso va ayudando un poquito a que vayamos aumentando [...] los niveles de profesionalización del docente (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Asimismo, en el nivel micro, los docentes confirman que, en efecto, hay mecanismos de formación, capacitación y actualización. Aun cuando no se identifican diferencias entre estados, sí las hay entre programas y entre modalidades de escuela (gráfica III.19). Así, casi 80% de los docentes ha recibido capacitación sobre Parámetros Curriculares, 56.3% ha asistido a cursos sobre los Marcos Curriculares y apenas 7% menciona ha-

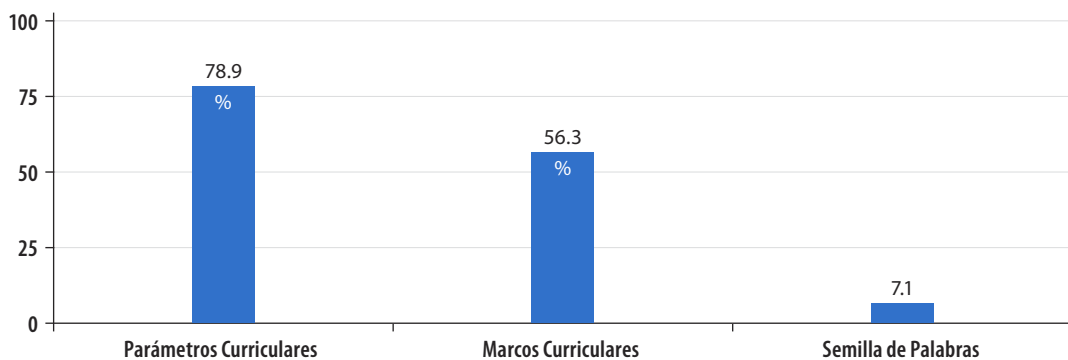
berse capacitado sobre Semilla de Palabras. Dichos contrastes, en el futuro próximo, a la luz de la generalización de la PEI, tendrán que resolverse, así como las diferencias entre modalidades, pues al parecer, reciben mayor capacitación los docentes de escuelas multigrado, en comparación con las escuelas de organización completa (gráfica III.20).





Gráfica III.19

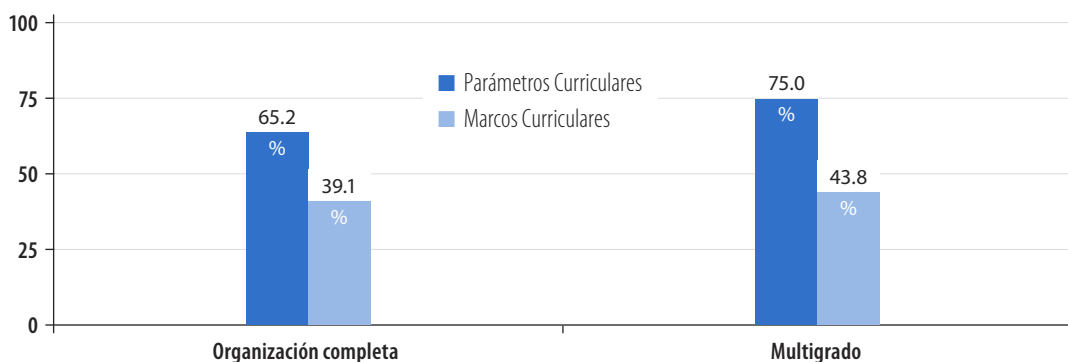
Porcentaje de los Docentes entrevistados en Chiapas, Estado de México, Hidalgo, Puebla y Yucatán, que han recibido Capacitación sobre los Programas y Estrategias



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.

Gráfica III.20

Porcentaje de los Docentes entrevistados en Chiapas, Estado de México, Hidalgo, Puebla y Yucatán, que han recibido Capacitación sobre Parámetros Curriculares y Marcos Curriculares, según Modalidad de Escuela



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.

Así, aun cuando se reconoce la existencia de mecanismos de formación, capacitación y actualización, será necesario cerrar brechas entre programas y entre modalidades de escuela.





Coordinación Institucional: Alianzas y Vínculos

Desde hace cuatro años, en la DGEI, se promueve un diálogo entre todos los actores involucrados en la tarea educativa para avanzar hacia la construcción de una política educativa de Estado acorde a las necesidades puntuales de la población indígena. Este acuerdo fue suscrito por las autoridades federales y ha sido un eje clave para el establecimiento de estrategias. Las voces de muchos agentes se han manifestado; por lo que es necesario describir cómo ha sucedido. ¿Quiénes han participado y cómo se han coordinado? ¿Cómo se ha contribuido desde diferentes instancias o ámbitos? Y por último, ¿Qué se ha logra-

do con este concierto de voces?

La coordinación institucional ha sido el factor clave para la movilización de saberes y ello se ha traducido en diferentes mecanismos de formación, capacitación y actualización. A continuación se hace una breve y somera descripción de los agentes implicados, también se definen categorías que permiten entender su nivel de involucramiento y hasta cierto punto de impacto. Sin duda, esto contribuye a explicar cómo se va implementando una política educativa con enfoque incluyente.

Las relaciones sociales, de colaboración, comunicación y coordinación se dan desde diferentes aristas. Se realiza “entre pares”, de la “cúspide a la base” y de la “base hacia arriba”, de igual manera se promueve “hacia fuera” y “hacia adentro”:

Con el establecimiento de estos vínculos se afianzan y se estrechan no solo la comunicación sino la posibilidad de que no quede duda sobre lo que hay que hacer y por consecuencia esto impacta en la implementación de las acciones (Entrevista a un director de la DGEI).

A la fecha, se ha avanzado en la generación de una ruta de formación continua con cursos *ex profeso* para compartir lineamientos y paralelamente se han abierto espacios para la recuperación de los saberes de los pueblos originarios, tal es el caso de “las redes de profesionales” y “los colegios académicos”. Con el balance de todo esto y, con la sistematización de los conocimientos obtenidos en esta etapa de construcción, se han podido elaborar Marcos Curriculares, aunque está por completarse su elaboración en educación primaria, lo que se ha podido trabajar desde la educación inicial y la educación preescolar, ha marcado un hecho sin precedentes.

El magisterio que atiende la Educación Indígena se siente valorado. Se ha avanzado hacia una profesionalización que les permita de manera paulatina ofrecer efectivamente un servicio educativo pertinente, relevante y de calidad. En la siguiente cita se confirma una visión compartida, una coordinación en donde todos los saberes son incluidos considerándolos valiosos:





La red de profesionales de la Educación Indígena y en contextos de migración es hoy una plataforma de comunicación entre maestros, investigadores y funcionarios con el objetivo de integrar y construir conocimiento que haga posible mejorar en todos sus aspectos la calidad de la atención educativa a la diversidad social lingüística y cultural. Recupera las voces de todos aquellos que desde su espacio contribuyen a enriquecer tanto el conocimiento como la experiencia en el campo de la Educación Indígena y en contextos de migración. Los docentes fundadores de la Red conciben al proyecto como un espacio de construcción de una mejor educación para la población indígena.⁷³

Se debe decir que entre las diferentes direcciones que conforman la DGEI hay sintonía, van en la misma ruta, tienen la misma perspectiva. Los cursos que se diseñan tienen como objeto los rasgos que reivindican el uso de la lengua materna; las opciones de profesionalización tienen una doble tarea: por un lado, otorgar el grado a los que no cuentan con su título, para ello han diseñado alternativas con algunas instituciones de educación superior; y por otro, se han institucionalizado espacios en donde participan los protagonistas del proceso educativo, es decir, las y los docentes comparten sus saberes y los conocimientos propios de las culturas en donde están adscritos.

Esta doble vía ha permitido cumplir con una labor conjunta y aporta elementos para consolidar una visión integral del trabajo docente indígena.

La participación y la coordinación entre los actores clave, para alinear metas, para unificar la misión, para orientar la construcción de políticas a partir de un enfoque inclusivo, para posicionar los tres propósitos⁷⁴ establecidos a nivel nacional es y ha sido fundamental en el proceso que se describe.

Es este caso es importante destacar la relación establecida entre las y los funcionarios de la DGEI y las autoridades responsables de coordinar la Educación Indígena en las 24 entidades del país que son atendidas. A continuación se explica cómo se fue dando este vínculo:

Tuvimos muy buena recepción, primero porque los estados no habían recibido recursos directamente. El dinero lo administraba la DGEI. Dentro de cada entidad, lo que nosotros buscábamos era el liderazgo del Secretario, la búsqueda de que incluyera a los directores o jefes de departamento de Educación Indígena en el trabajo interestatal porque ocurría que muchas veces se auto marginaban o simulaban. Y cambiamos eso, lo transformamos porque nos sentábamos juntos para coordinar acciones (Entrevista a un director de la DGEI).

Esta alianza entre los administradores nacionales y estatales permitió posicionar las prioridades a considerar para poner en marcha el proyecto de Educación Indígena. Día con día se ha visto fort-

lecido este trabajo y ahora se abarca no la operación de las líneas o directrices establecidas desde la federación, cuestión que les ha permitido a las autoridades de las entidades entender cómo





pueden coadyuvar con la misión y la visión institucional. Ahora se considera la plataforma establecida para orientar la toma de decisiones locales, impulsar los acuerdos y además establecer rutas que les permiten contextualizar e incluso superar lo establecido.

Los acuerdos giran en torno a los tres propósitos del documento rector que se define desde la DGEI. En las entrevistas realizadas a funcionarios locales se confirma, pues se puede identificar cómo, desde las entidades, se percibe este hecho:

Ahora ya tenemos mejores materiales, tenemos mejores elementos teórico metodológicos que nos permitan cristalizar la práctica docente y si eso lo tenemos el maestro normalmente va a tener los elementos que le permitan a él pues estar revisando y estar preparando mejor su práctica docente, yo siento que una de las mejoras es la mejora en su intervención educativa, la mejora en su cuestión como director, la mejora en su gestión de supervisor escolar. Se han proporcionado cursos, diplomados, todas estas actividades tanto generadas por parte de la dirección general de Educación Indígena como por el propio organismo o por sus propios recursos y esto ha abonado para que los maestros de Educación Indígena tengan hoy un perfil muy diferente, tenemos 5 doctores, tenemos buen número de maestros, buen número de licenciados, y esto pues ayuda muchísimo ¿Por qué? porque el perfil ya es otro de ellos el gran reto es poder seguir elevando estos parámetros de aprovechamiento, el gran reto es seguir realizando el trabajo educativo de mejor manera que permita retener a nuestros alumnos en la escuela, que la variación en la intervención docente le permita al alumno llegar y estar con gusto y sentirse a gusto y sentir la necesidad de estar en su aprendizaje porque el docente es un verdadero interventor en la práctica educativa (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Es necesario insistir cómo la profesionalización está apuntalando no solo el auto reconocimiento de la labor que desempeñan los docentes, sino la percepción de los otros, de lo social. De igual manera, se está incidiendo en comenzar con la implementación de prácticas diferentes y de logros inusitados. Aún no se puede generalizar pero se aspira y se espera, por lo tanto, que pueda ser un movimiento de transformación de la cultura pedagógica.

El trabajo realizado para redimensionar la Educación Indígena como ya se mencionó, tiene un fuerte componente político ya que estos pactos y estos acuerdos permitieron posicionar el tema en la agenda nacional y, sin duda, en la agenda local. Esta plataforma se fue fortaleciendo porque se crearon vínculos interinstitucionales que han permitido la definición y por tanto la implementación de acciones pertinentes para lograr en este caso la profesionalización:

Las alianzas interinstitucionales con la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Nacional Autónoma de México fueron fundamentales para transformar un subsistema de Educación Indígena, cuyo mito era





que no estaba profesionalizado. Estaba en el clúster de escuelas indígenas y cursos comunitarios transformarlo. “Hemos duplicado el número de profesores que se graduaban antes de 2008. Y ahora casi hemos llegado a 65% de profesores con una licenciatura, con un grado académico y sirviendo en las escuelas indígenas.”⁷⁵

Esta sinergia no solo generó movimiento y logros como los expresados, también permitió que el esquema se generalizara y que la mayoría de las entidades se vieran ya como parte de las estrategias: la vinculación y el trabajo interinstitucional.

También se ha recurrido a espacios académicos nacionales y locales. El espectro se ha ampliado pues hay trabajos en donde los convenios establecidos se llevan a cabo con organismos de carácter internacional.

Si lo revisáramos por la firma de La Alianza para la Calidad Educativa, como en respuesta a ellos se ha implementado varias acciones de profesionalización, está el de los cursos generales que nos dan CBFC pues todos los años los recibimos al 100%, pero a aparte ellos hay varios, por ejemplo aquí en Chiapas hay muchos diplomados, [...] bueno los más comunes está el diplomado de RIEB, que digo todos los años hay, ya está terminando, ya pasaron todos los grados, está el diplomado que da Silvia Schmelkes, lo tiene en San Cristóbal, hay dos tres grupos cursándolo, está el IINET, que es el Instituto de Ciencias, no, Instituto de Innovación Educativa, también está dando diplomados también, su centro está en San Cristóbal (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

[...] el IINET ha dado cursos para enseñar lengua indígena, todos los que tienen dificultades o quieren conocer más van en ese diplomado, voluntario, se inscriben y todo, también ahorita está el de Cultura para la Paz, o Cultura y Paz o algo así, y la interculturalidad, ahorita está la UNESCO tiene grupo en Ocotzingo que apenas se inauguró, y diplomado que empieza estos días y termina en abril 2013, 35 maestros y ahí está el diplomado (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

En el comentario arriba citado, se percibe un amplio abanico de oportunidades para lograr una formación profesional sólida y así contar con elementos que repercutan en el trabajo en el aula, algunos de estos espacios lo único que requieren es constancia y voluntad para cursarlos porque son patrocinados y financiados por las mismas instancias que los impulsan. Los mecanismos de formación, capacitación y actualización se promueven por vías nacionales, estatales e incluso internacionales.

Para evidenciar la relevancia de la oferta a nivel estatal, cabe mencionar cómo en Yucatán se ha trabajado conjuntamente con las escuelas normales. En estos espacios se identificó la necesidad de fortalecer el trabajo con la lengua maya y para ello se recurrió a la instancia estatal y a partir de hace ya varios años tanto la licenciatura en educación preescolar como en educación primaria cuentan con un trabajo permanente que le permite a los futuros docentes atender contextos bilingües:





[...] la escuela normal para maestros de primaria en Valladolid, hace varios años, unos cuatro, cinco años, que generaron el trabajo mediante este enfoque, y tuvieron que solicitarnos un maestro maya hablante, que conozca la teoría de la interculturalidad, y él está colaborando con ellos desde ya hace unos 5 años ahorita, este maestro tiene un curso de lengua maya, y creo que un curso sobre interculturalidad también, aquí en la escuela normal para maestras de preescolar igual hay una comisionada que se encarga de hacer la misma actividad, maya hablante, da los cursos a las maestras, o futuras maestras, maestras que de alguna manera no hablan maya, y también las va sensibilizando en el sentido de la importancia y el respeto que merece la lengua y cultura maya, creo que esa es la forma de hacer que la escuela tenga ese enfoque (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Las modalidades en que se ofrecen van de cursos breves, talleres, diplomados e incluso se promueven licenciaturas o especialidades. La gestión hecha desde las entidades ha logrado avances como el que se señala en el siguiente comentario:

[...] la Universidad de Oriente que está en Valladolid tiene una licenciatura sobre lengua y cultura maya donde el requisito fundamental es que el muchacho hable maya, sí, ahí no van a aprender, tiene que saber hablar la lengua, y la Universidad de Oriente es la que nos diseñó y está desarrollando el diplomado sobre lectura y escritura maya para los profesores, cuando inicia el año anterior, el ciclo escolar 2010-2011, inició como con 800 inscripciones, sabemos que como va pasando el tiempo, algunos ya terminaron, otros lo abandonaron, pero sigue teniendo una buena asistencia, son tres sedes las que se está aplicando en el mismo Valladolid, en Mérida y en Tekax (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

En síntesis, se puede afirmar que la comunicación, la negociación, la organización, la coordinación, el establecimiento de acuerdos, la gestión y ante todo, la visión clara de lo que se busca y de lo que se ha trazado para la Educación Indígena en el país, le ha permitido a la DGEI que no solo sea un

esfuerzo de una instancia sino que a esta tarea se hayan sumado instituciones gubernamentales, no gubernamentales, nacionales, internacionales y locales. La fuerza y el trabajo conjunto es lo que ha posibilitado un movimiento que sin duda es inédito.

La Eficacia del Proceso

Adecuación al Enfoque de la Diversidad: Vías para la Concreción del Modelo Educativo

La participación directa de los encargados del diseño de los programas ha sido una constante durante los últimos cuatro años. Se han realizado reuniones para bosquejar y definir los contenidos, al igual, ha habido encuentros para informar,

para sensibilizar y para lograr de entrada un dominio conceptual, lo que apunta avanzar hacia la concreción metodológica. Este es el estatus procesual del trabajo de la DGEI:





Sí hemos tenido reuniones y ha venido personalmente el maestro Eleuterio de la Dirección General de Educación Indígena en México, nos ha venido a informar, ha participado para que nosotros diéramos nuestro punto de vista, entonces en ese sentido no me queje porque si nos han tomado en cuenta, si nos han informado y pues el enfoque, para que nos trajeron, ¿para qué? y ¿por qué? Pero ya las prácticas, digamos, ya como metodología ya para explicarlo si participamos, de que no por que dijeran un no sé, vas a hablar a los alumnos así y así, no; es que nosotros queremos hablar a los alumnos así y así y encajar a ese enfoque, entonces si participamos, si ha habido varios cursos, mínimamente, unos 5 o 6, ha habido cursos para docentes, para directivos, digamos que si nos han preparado y como nos han preguntado y nos han tomado en cuenta, y cuando nos toca ya hacerlo en la práctica lo entendemos mejor, porque ya opinamos como se opera, si participamos (Entrevista a un director de la DGEI).

Desde la DGEI se ha impulsado la profesionalización por tres vías: la promoción de la titulación de los docentes; los cursos para trabajar el documento *Lengua indígena: Parámetros Curriculares*; y los espacios de diálogo entre profesores “Redes profesionales” y “Colegios académicos”. Los pri-

meros a destacar son los proyectos que se han diseñado y puesto en marcha en las entidades para otorgar los títulos de “Licenciados en Educación Indígena” Es notable cómo se han concretado en cada entidad. Por ejemplo en Puebla:

[...] hay dos proyectos, el que se deriva del proceso titulación de los maestros que no se han titulado y el que se ha diseñado para lo que vieron en parámetros 1, 2 y 3. Estos últimos tuvieron que contestar preguntas en el examen nacional relacionadas con los documentos mencionados y hubo compañeros que nos comentaron: “Gracias a Parámetros Curriculares yo pude contestar esta y esta pregunta, sino hubiera ido yo desconozco de la parte material”. También desde la UPN y la coordinación general y escuelas de calidad se hizo un convenio donde están titulado maestros y es esa parte que también esas temáticas les preguntaban en el examen profesional, otro proyecto que está de la dirección general de Educación Indígena con Ceneval es para que salgan licenciados en educación intercultural bilingüe, son los elementos que necesitaban. (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Promover que se logre la titulación no es la única meta para garantizar la profesionalización docente. Como ya se mencionó, son muchas las alternativas. Una de las otras vías que se han diseñado

son las que tienen que ver con el fortalecimiento del uso y dominio de las lenguas de los pueblos originarios. Por ejemplo en Chiapas uno de los medios que se emplean:

Son diplomados para el diseño de estrategias didácticas, se está ahorita en la elaboración del Programa en Lengua indígena, ya seleccionamos a treinta y tantos maestros para avanzar con esta tarea. Ha sido promovido por la Dirección General de Educación





Indígena en donde van a centrarse en la elaboración del programa en Tzotzil, en Tzeltal, en Chol y en Tojolabal. Además de construir los programas ahí se va a capacitar a los maestros (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

En estos momentos, justo ahora que estamos con la entrevista, hay un curso en San Cristóbal de cinco días [...] ya lo dije la meta de reunirse es elaborar estrategias didácticas en lengua indígena, produciendo textos. Ya avanzó con el libro cartonero, a la par hay que empezar a escribir en lengua indígena y elaborar libros. Con este trabajo los maestros podrán guiar a sus alumnos para que trabajen así, es decir de manera pertinente, y pues creo que eso contribuye con la profesionalización porque así se está apoyando para mejorar la práctica de los docentes (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

No nada más se han diseñado diferentes modalidades de formación continua sino que los diferentes actores han podido beneficiarse y han

obtenido reconocimiento cuando se diplomaron o cuando les dan sus constancias que les acredita el cumplimiento de ese espacio formativo:

Yo creo que la DGEI ha hecho un trabajo titánico, porque en este sentido, a lo mejor tengo poco tiempo en el programa pero dentro del tiempo que llevo sí quiero resaltar que los cursos que se han ofertado, así mismo también se han dado licenciaturas; independientemente en mi caso yo tengo la licenciatura en UPN, pero en esta ocasión veo qué tanto he ido fortaleciendo mi práctica docente, se presentó la oportunidad de presentar otra licenciatura y digo que fue un reto porque te das cuenta de qué tanto has ido acumulando, qué tanto sabes, qué tanto conoces y afortunadamente nos favoreció esta vez por los resultados del examen y es una licenciatura en multiculturalidad bilingüe, o sea, ya tiene qué ver con nuestro contexto indígena. (Focal con AAD).

Los comentarios ratifican, primero, la preocupación por ofrecer a los docentes elementos para redimensionar su trabajo cotidiano y segundo, la idea de avanzar con paso firme en la elaboración de documentos que orienten la posibilidad de dominar las lenguas maternas de las comunidades que se atienden. Ya existen programas de cuatro lenguas, quedan otras más por atenderse, profundizarse y dejar testimonio en un programa educativo.

Es contundente la participación que tienen los agentes protagónicos del quehacer educativo. No se ha dejado como tarea para “los lingüistas”, no es un trabajo para los “especialistas”.

Los docentes son hablantes competentes de las lenguas de los pueblos originarios a los que pertenecen y pueden aportar mucho, pues saben de “las prácticas sociales”, es decir, de su uso y lo más relevante, saben lo que implica para los niños adquirirla.

En este mismo sentido es que se han impulsado otros espacios de profesionalización. Se tienen en el mismo nivel de importancia que los ya descritos, los encuentros que se han propiciado para el diálogo informado y sistemático entre docentes.





Tenemos entonces que los colegios académicos y la red de profesionales han permitido profundizar sobre los saberes docentes ya mencionados. La intención de la DGEl se condensa en los siguientes comentarios:

Se tiene como primer (sic) meta: Una intención formativa, por ejemplo la primera reunión (del colegio académico) fue de ciencias, pero ciencias también está en el asunto del conocimiento de los pueblos, es decir, ¿Cómo lidiar con ambos mundos? Esto era importantísimo para poder también entenderlo, porque era algo que no teníamos entendido; entonces, primero fue una probadita (es decir una exploración) en Nayarit, fuimos a Tepic y tuvo todo un proceso de exploración de la naturaleza en un manglar y el segundo fue en Puebla y tuvimos más una orientación arqueológica al visitar las ruinas que están ahí en Cholula, pero también fuimos a un lugar donde se construyen telescopios, donde se hace ciencia también para la exploración de universo, se llama INAO y ahí estuvimos jugando un poco con el conocimiento de los pueblos y el conocimiento científico; o sea, ahí tenía que ver con cómo abordar ambos mundos (Entrevista a un director de la DGEl).

Esta estrategia se fue mejorando, y, paulatinamente, a la fecha se ha institucionalizado. Se concibe como un medio para recuperar los saberes ancestrales de los pueblos y en ese sentido han permitido a los docentes participar activa y significativamente. La Educación Indígena no se circunscribe al aprendizaje, al dominio y al uso de la lengua. También existen saberes que se han pasado de generación en generación y que no están asentados en ningún lugar, incluso, en muchos de los casos no son reconocidos y por lo mismo tienden a desaparecer. Este cúmulo de valiosos conocimientos, se transmiten a través de la tradición oral y en él subyace la cosmovisión y las raíces de una cultura, mejor dicho de la cultura indígena.

Este es el baluarte que se ha abanderado desde la DGEl y que en lo más profundo intenta la reivindicación de la “cultura indígena” por lo que en estos espacios se recupera, se visibiliza, se dignifica y queda asentada, en primera instancia, en los registros y en los documentos de cada colegio académico y en segunda, nutre y seguirá nutriendo las iniciativas denominadas Marcos Curriculares. Se mencionó en un apartado previo, el trabajo que se ha impulsado para desarrollar la estrategia de Colegios académicos, en las entrevistas es notable la descripción que hace un funcionario del estado de Yucatán:

[...] pues digamos que a partir de unos 3, 4 años, no lo sé con seguridad, pero hay compañeros, conozco un maestro que va [a los colegios académicos] justo por lo de ciencia. En esos espacios creo que ven, tratan o abordan algunos aspectos relacionados con las plantas, creo que son saberes de la comunidad que van aplicando. Después el maestro viene y averigua que hay en la comunidad, ¿Qué cura esta planta?, ¿Qué cura esto otro?, ¿Cómo se prepara?, etcétera, y eso mismo le sirve de insumo para cuando va a los talleres





nacionales, con este material. Con este conocimiento tengo entendido que elaboraron unos carteles sobre plantas, y esos carteles llegaron acá, nada más que la misma manera, llegan en bodega y la bodega los distribuye directamente a los centros escolares (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

El material elaborado a partir de este espacio ha sido de suma valía y, como ya se mencionó, ha fortalecido la propia imagen de los docentes, así como ha servido para conformar el gran acervo

de conocimientos que sirve de base para la elaboración de los Marcos Curriculares así como de materiales educativos.

Oportunidad de la Formación, Capacitación y Actualización

Se ha hablado sobre las opciones de profesionalización y esto implica diferentes tiempos, lo que también varía es la frecuencia. La duración

de los cursos oscila entre tres y cinco días, dependiendo del propósito y de los actores a quienes va dirigido:

Ahorita que inicio ciclo escolar para dar seguimiento a la asignatura de lengua maya se hizo una jornada de capacitación con los AAD tanto de la DGEI como asesores de COES que también participan en ocasiones, se convocó a supervisores y se convocó a gente de zona entonces de nosotros de las temáticas que se abordaron durante 4 días se consideró leer y revisar los apartados del acuerdo 592 que habla sobre Marcos Curriculares como para ir un poquito compartiendo todos la idea de que es lo que se trata, posteriormente la siguiente semana se convocó también a 3 días de trabajo con los docentes que están trabajando o que van a trabajar la asignatura maya entonces también para los docentes se llevó también esta información hubo un espacio para compartir ese apartado de acuerdo 592 que habla sobre Marcos Curriculares es lo que se ha hecho hasta ahorita respecto a marcos (Focal con AAD).

Hay cursos que ya están avalados por la instancia de actualización institucional y que las y los docentes de Educación Indígena pueden incorporar como parte de su trayecto formativo personal. A continuación se incluye un ejemplo:

El curso de "Parámetros 1" se lleva a todo el personal de Educación Indígena, a pesar de que la asignatura está dirigida para 1º y 2º grado, en general es un documento que todos deben de conocer, se les dio el taller, el curso a todos los maestros, incluidos directivo y supervisores, incluso de "Parámetros 2", no logramos dárselo a todos los maestros, pero si logramos dárselos a los docente de 1º y 2º grado, y directores de las escuelas donde está la asignatura, el curso de "Parámetros 3" toda vía no lo hemos trabajado, de hecho creo que no tengo el material acá solo lo conozco mediante un disco, el otro detalle que le digo es que estos cursos forman parte del corpus de formación continua, entonces prácticamente formación continua, que hay una instancia estatal aquí, son





los que nos están ofertando, inclusive en el año pasado, como en el mes de abril hubo un congreso de educación acá en Yucatán y un tema fue el de Parámetros Curriculares, que pues no tengo dato de cuanta gente haya asistido, pero fue abierto, no fue solo para Educación Indígena (Focal con AAD).

Sin embargo, en otras entidades no ocurre lo mismo y se empalman las opciones que tienen que tomar para acreditar los requerimientos de carrera magisterial. Por ello esto es un desafío:

[. . .] el diplomado de Parámetros Curriculares, comienza en la oferta con formación continua del 2009 yo fui asesor en aquel entonces no era diplomado, fue el curso, los llamados cursos estatales, desde el 2009 se ofertó Parámetros Curriculares. Todos los compañeros como estaban inscritos a la carrera magisterial, decían cómo yo tengo que pasar un examen y aquí tengo que hacer mi trayecto formativo si me inscribo y no puedo inscribirme a Parámetros Curriculares sino pierdo mis puntos y nadie se inscribía, iba a hacer asesor en ese momento y fueron dos compañeros conmigo, me mandaron para asesorar matemáticas en el 2009, en el 2010 lo mismo pasó, en el 2011 no hubo nada y en este pasado, dice formación continua: “vamos a ofertar Parámetros Curriculares 3” pero ¿cómo vamos a ofertar Parámetros Curriculares 3, sino hemos cursado 1, no hemos cursado 2, ahora vamos a cursar 3? ¿Quién se va a inscribir? (Focal con AAD).

Esta tensión entre la oferta que se da desde la Dirección de Formación Continua, y la que se avala para obtener puntajes con valor para carrera magisterial hace que se descuiden las necesidades formativas de las y los docentes. La balanza se inclina hacia la oferta oficial y se posterga trabajar sobre las herramientas específicas para trabajar el enfoque que subyace en la Educación Indígena.

En algunas entidades se ha ido resolviendo pero haría falta analizar el problema para buscar soluciones que permitan conciliar “las necesidades nacionales” con “las necesidades de las y los docentes en contextos indígenas” Se requiere trabajar coordinadamente para que se adquieran las competencias docentes que les permitan trabajar de manera pertinente y relevante en sus aulas.

Un desafío más es la distribución de materiales para promover la profesionalización. En el proceso respectivo se entrará en detalle; aquí se incluye el siguiente comentario:

De esa manera se podrán elevar los niveles de aprovechamiento. Las debilidades pudieran ser, bueno, que efectivamente a veces los materiales no nos llegan con oportunidad, van llegando desfasados, etcétera, pero bueno finalmente esto es una situación que se da en que los materiales a veces no llegan en el momento en que está el curso o está el taller si no hay cierta situación que permite que no le tengamos en ese momento pero finalmente los propios maestros hacen su esfuerzo para tener, hoy hay también la situación de apoyo que como está en páginas web podemos utilizarlo, bajarlo y conocerlo,





no esperar a veces que este el material de tipo tradicional, son estos materiales y los podemos ver en las páginas del organismo, de las propias dependencias (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Capacidad Académica o Institucional

Hay un notable reconocimiento de las vías que se emplean para impulsar la formación docente. Se distingue el valor que se otorga al tipo de contenidos que se abordan. En un primer momento

parecía que se inclinaban al manejo de la lengua, pero se ha diversificado y ahora se incluyen tópicos sobre gestión, asesoría, habilidades digitales entre otros:

Ahorita DGEI nos ha estado invitando a muchos talleres en algunos encuentros donde se han abordado temas como el liderazgo, el poder hacer los contenidos en español, matemáticas y ciencias en un proceso y algunos otros talleres donde nos han invitado y recalco lo que decía hace rato, también se están haciendo los colegios académicos y no es otra cosa que llevar el material de nuestro contexto (Focal con docentes).

No solo se les convoca para recuperar saberes sino para sistematizar lo que han reflexionado en torno a los saberes docentes y a los contenidos culturales. Esto ha generado expectativas y se aspira a que este esfuerzo se publique. Los comentarios vertidos al respecto giran en torno al reconocimiento del trabajo realizado ya que además de hacer un análisis profundo de lo didáctico y de los saberes ancestrales, se procura elaborar que se procura elaborar documentos escritos que refieran estas experiencias.

Se cuida la estructura, la redacción, el sentido, por lo que esperan que efectivamente se incluya en materiales que puedan ser difundidos con otros colegas. Han explicitado sus conocimientos: esto es inédito y por tanto constituye uno de los avances más notables de la política educativa instrumentada desde la DGEI:

Quiero soñar que este trabajo que estamos haciendo en este colegio va a tener la misma esencia, porque es lo que nos dijeron en un principio; en un principio nos dijeron a qué iba y ahorita que ya estamos viendo el rumbo, a lo mejor como ya ven que tienen material, ya nos dijeron y nos dieron permiso de decir "hay posibilidades de que estos materiales van a ser impresos", pero antes no nos habían dicho eso porque no se sabía. Y dentro de esto; le comentaba a la maestra, que uno de los trabajos que hicieron favor de regalar algunos compañeros entró a concurso para ser aceptado en la edición y espero que reuñamos las características para ser editado como un cuento en lengua indígena porque ya nos aceptaron uno en relación a lo que es sombras. Y ahorita en esta etapa, también ya entraron a concurso una propuesta sobre seres vivos; y seguramente en este taller que le digo que íbamos a estar en esta semana va con la mira de hacer las correcciones, anexarlas y todo eso y la última etapa va a ser lo que es la astronomía (Focal de ADD).



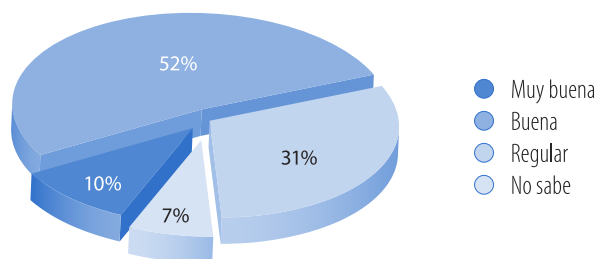


VALORACIÓN DE PROCESOS

A nivel micro, como lo muestra el sondeo de opinión efectuado con los docentes, se observa también que la capacitación es adecuadamente valorada: 52.4% de los docentes dice que es buena y 9.5% afirma que es muy buena. No obstante habría que ver qué sucede con quienes afirman

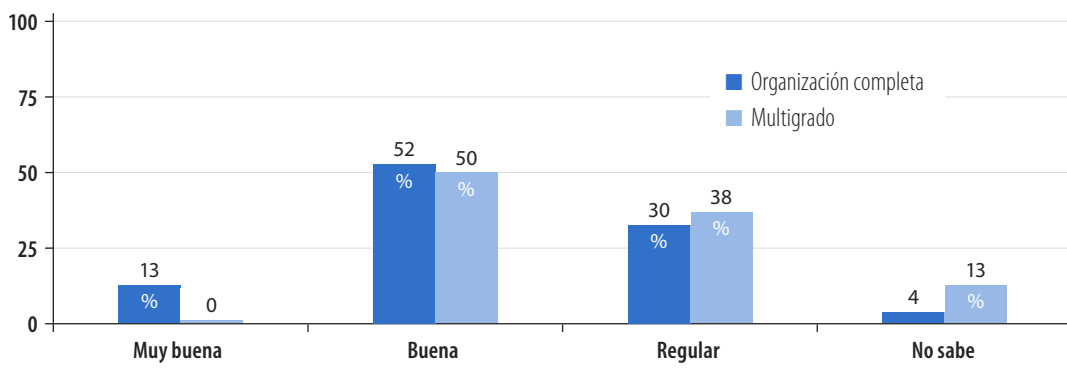
que es regular (31%) (gráfica III.21), atendiendo también a las diferencias por modalidad de escuela, en donde parece existir una ligera diferencia de opinión en las escuelas de organización completa (gráfica III.22).

Gráfica III.21
Percepción de los Docentes entrevistados en Chiapas, Estado de México, Hidalgo, Puebla y Yucatán, que han recibido Capacitación



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.

Gráfica III.22
Percepción de los Docentes entrevistados en Chiapas, Estado de México, Hidalgo, Puebla y Yucatán, que han recibido Capacitación, por Modalidad de Escuela



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.





Logros Académicos o Institucionales

Desde la DGEI se ha instalado una ruta, se ha concebido una misión que orienta la concreción de una política educativa. Hay un enfoque declara-

do, y por tanto, asumido desde las diferentes instancias. La prospectiva tiende a que el trabajo desde los diferentes actores se afiance para:

[...] que sigan con esta política de educación inclusiva, para que continúe con el progreso y los buenos resultados y, sobre todo, para que la educación pública se siga valorando como hasta ahora en las comunidades rurales e indígenas, pero fundamentalmente para que la diversidad plurilingüística no sea motivo de discriminación.⁷⁶

La innovación pedagógica y las resoluciones didácticas que hemos creado junto al profesorado para lograr una educación pertinente en lo lingüístico y lo cultural, garantiza que la niñez indígena aprenda desde su lengua materna y desarrolle el bilingüismo en forma efectiva.⁷⁷

Un gran logro es haber impulsado la sincronización de esfuerzos, de experiencias y de saberes. El impacto ha sido tal, que estos ya forman parte de la plataforma curricular a nivel nacional y en específico de la producción de propuestas educativas, estrategias y materiales de la propia DGEI.

Otra fortaleza es que se fueron estableciendo alianzas, vínculos, y suscribiendo pactos que acrecentaron las capacidades de los encargados de organizar la política pública educativa local. Se estableció una coordinación efectiva que ha permitido que los tres ejes ya enunciados formen parte del mismo horizonte y es lo que permite actuar:

[...] desde que comencé aquí como director, implementamos como una estrategia, la inter-institucionalidad en donde convergen todas las instituciones con diferentes funciones. Colegios académicos es una estrategia que ha permitido avanzar en ese sentido, es en donde participan los maestros con mucha experiencia para trascender las bondades de ellos y bajarlo con los trabajadores. Entonces, esas reuniones nos han servido mucho para conocer y compartir esa experticia que tienen los compañeros, con cierta antigüedad trabajando como maestros. El objetivo es sacar las bondades de ellos. Entonces, los colegios académicos son para compartir experiencias exitosas, para que conocer y aprender de lo que hace la gente de experiencia (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

La misión institucional se ha ido sosteniendo en el transcurso del tiempo. Se ha reivindicado la Educación Indígena en el país; desde principios del milenio cuando se comenzaron a establecer las bases para la definición del modelo educativo

vigente se incorporó tanto a funcionarios como a los agentes que realizan diferentes funciones dentro del sistema educativo. En 2004, cuando sale a la luz el Programa de Educación Preescolar no fue incluida su visión, ni sus necesidades y por





tanto sus particularidades. A partir de agosto de 2011 han sido incorporados, se han visibilizado. Su labor ha sido reconocida y es evidente su presencia en el acuerdo 592. Se encuentran alusiones a la labor que realizan pero lo más trascendental, a las estrategias que comenzaron a poner en marcha y a las que falta por implementar. Los primeros pasos fueron dados de manera firme no desde la cúspide, no a partir de un programa sino en función de un compromiso social inédito.

Su voz se ha escuchado, ahora “las necesidades de la Educación Indígena” figuran tanto en la administración pública nacional como en la estatal.

Desde el ámbito estatal el trabajo que se ha generado a partir de las redes de profesionales y de los Colegios académicos ha sido de suma valía, les ha permitido tener elementos para reivindicar la función docente:

Nosotros aunamos el trabajo que hace la maestra con la capacitación de matemática maya que, matemáticas es paradigma que la gente dice que muy difícil, que hasta la gente es muy difícil, hasta la gente tiene miedo antes de penetrarse a trabajar. Con matemáticas maya se dieron cuenta que jugando caracolín aprende, jugando caracolín ya se les quita el miedo a los alumnos y a los maestros. Ahorita estamos bien en ese nivel. Entonces, esas cosas, es un poco de buena intención, es un poco de vocación. Porque yo aquí como director comenzamos a trabajar. Yo les decía a los compañeros que hay que hacer algo porque somos los dueños de este contexto o los dueños de esta parcela. Si no hacemos nada por nosotros, mañana se estanca. A la mejor mañana viene una apolítica y se desaparece el nivel. Pero ya ahorita somos componentes, tenemos un buen nivel de manera general (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Desde los diferentes actores se valoran los alcances. Lo trabajado ha sido un insumo para compartir con otros, incluso para establecer códigos comunes, por ejemplo, a los asesores les ha permitido tener elementos para acrecentar la valora-

ción de los contenidos culturales. Hay espacios para ello, aunque se requiere abrir más, ya que efectivamente les ha permitido fortalecer herramientas para el trabajo pedagógico en el aula:

El último curso que nos dieron por ATP derivado de esas reuniones, fue en la numerología maya y matemáticas en lengua maya, en numerología maya, en donde él nos daba un cuadro y nosotros sumábamos, multiplicábamos, dividimos y restábamos en maya pero ese fue el último (Focal con docentes).

Uno de los desafíos no tiene relación directa con los medios o mecanismos de formación y profesionalización, sino con el compromiso de los actores protagónicos, es decir de los docentes. Hay una base que se ha construido con las mejores intenciones, con la voluntad y el compromiso ético, se ha incluido su voz, se ha pensado en sus

necesidades. Falta que ellos asuman la responsabilidad de concretarlos en la localidad y en su aula. Hay avances, la aceptación de la tarea por parte de los docentes es loable, pero también hay mucho por recorrer. Ya que se trata de un cambio cultural:





Yo siento que una de las fortalezas más importantes es que es un trabajo reflexionado previamente por los que lo van a aplicar, me refiero a que son programas que se han estado diseñando con la participación de los propios interesados en este caso, entonces hay mucho de las ideas de los interesados allá, y aunque tal vez no podamos llevar a todos los interesados para que plasmen sus ideas, pero de alguna manera en los contenidos encuentran sus ideas que muchas veces han compartido con los otros maestros y siento que eso es lo que nos está ayudando a que los programas sean bien vistos, tal vez podría hablar de alguna debilidad de los programas en el sentido de que también pues, bueno desafortunadamente hay quienes, hay compañeros que van a estos talleres y no le prestan la debida atención o que son enviados para hacer un trabajo que ni siquiera saben a qué trabajo van, que no siempre resulta negativo, ya que una vez que entienda a que pues a veces lo asumen, pero hay otros que y vemos que a veces los mandan a esos talleres y no cumplen ¿no?, y otras veces toman el taller y una vez que termina el taller, pues si me volvieran a preguntar veré que hago, y si no me volvieran a preguntar, pues yo ya fui a un taller y ya aproveché, y bueno también tiene que ver la institución, en este caso la Dirección de Educación Indígena en los Estados, que los programas que llegan a los Estados, pues se les dé la atención debida, nosotros tenemos descuidado uno mucho, el de semillas de palabras, pues llegaron los libros quedaron allá y ahí quedaron, no hemos preguntado esos libros en donde están, ¿ya los sacaron de la caja? ¿Los pusieron a disposición de los niños? ¿Los han leído? (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Fortalezas y Debilidades

A la luz de lo anterior, a continuación se apuntan algunas fortalezas y debilidades del proceso de formación, capacitación y actualización descrito.

Fortalezas

- ✦ El enfoque inclusivo –incluyente– de la DGEI se percibe y reconoce por todos los actores.
- ✦ Se ha avanzado de manera importante hacia un cambio de cultura que permite a las maestras y a los maestros de Educación Indígena redimensionar su función para la profesionalización.
- ✦ Se han realizado acuerdos y convenios interinstitucionales que promueven programas que han permitido lograr que los maestros obtengan su título profesional. Las vías empleadas son diversas: unas formales para tener el grado y otras más flexibles que permiten que los docentes sistematicen, recuperen y escriban sus “saberes docentes”.
- ✦ Se han instalado espacios de intercambio de saberes docentes.





VALORACIÓN DE PROCESOS

- ✦ Se ha avanzado en el empleo de tecnologías para apoyar la formación y actualización docente. Las redes de profesionales y los programas de actualización se han instalado a partir del manejo de la plataforma de la DGEI y este es un avance notable.
- ✦ Se han editado materiales ex profeso que permiten a las maestras y a los maestros registrar sus experiencias esto coadyuva con el reconocimiento de su labor.

Debilidades

- ✦ Existe una fractura entre las ofertas de capacitación o formación continua con el reconocimiento de los cursos a los que se les otorga un puntaje escalafonario para el proceso de carrera magisterial. Esto provoca que el personal docente, directivo y de apoyo para la diversidad se encuentren en el dilema de la oferta suscrita a nivel nacional y la que ofrece la DGEI para avanzar con la concreción del modelo educativo que se pretende instalar.
- ✦ Se está comenzando con una trayectoria de desarrollo y transformación institucional. El tiempo no permite identificar cómo se ha consolidado la propuesta. Sin embargo, se perfila que se alcanzarán a implementar; lo que no queda claro es cómo se institucionalizará. El proceso de formación, capacitación y actualización en todos los componentes de la PEI aún no ha permeado ampliamente en la entidad: AAD, docentes y directivos, no conocen todos los programas.
- ✦ Se ha focalizado el proceso de formación, capacitación y actualización en un conjunto de ADD y docentes, lo cual puede limitar el conocimiento y participación del resto.

III.5 Asesoría Académica

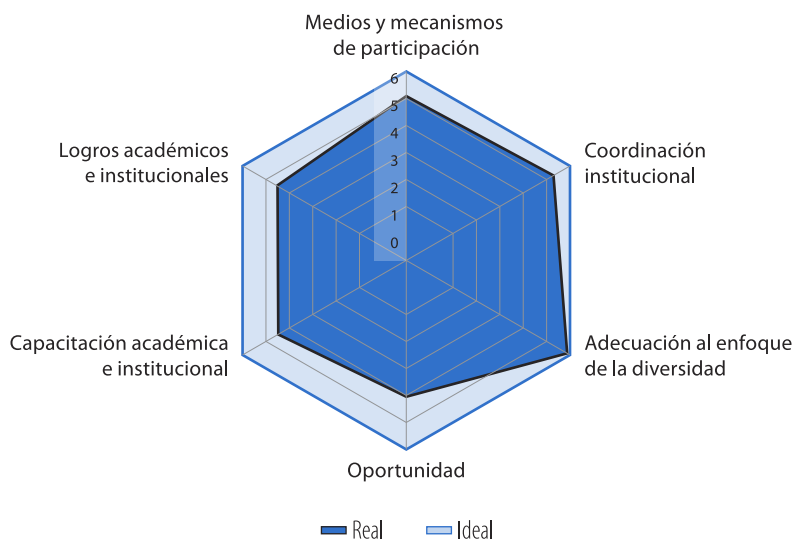
La Asesoría académica constituye, sin duda, un proceso razonablemente exitoso en el plano general de la política impulsada por la DGEI. Sin embargo, como se aprecia en la gráfica III.23, se ha logrado avanzar más en la adecuación al enfoque de la diversidad y coordinación institucional, que en el resto de los indicadores. En particular, destacan las brechas observadas en los indicadores relativos a medios y mecanismos de participación, y sobre todo en la oportunidad, la capacidad académica e institucional y los logros académicos e institucionales.

Entre otras razones, los problemas parecen estar asociados a que los AAD no cumplen con el perfil establecido en las Reglas de Operación del PAED, a que se les asignan tareas diferentes a las que normativamente se definen, y a diversas restricciones de pertinencia y calidad de las asesorías respecto al trabajo docente y las necesidades de las escuelas. En los siguientes párrafos se detallan a profundidad dichas cuestiones, con base en la información proporcionada por diversos actores participantes en el estudio.





Gráfica III.23
Valoración del Proceso de Asesoría Académica



Fuente: elaboración propia con base en un jueceo realizado por el equipo evaluador.

La Suficiencia del Proceso

Para la DGEI, la asesoría académica se ha configurado desde siempre, como un proceso central para garantizar una educación de calidad, con equidad y pertinencia a niños, niñas y adolescentes indígenas. Dicho proceso se ha construido paulatinamente desde 1998, cuando nace como un proyecto para atender a alumnas y alumnos indígenas desde un enfoque intercultural bilingüe, constituido a través del Programa Asesor Técnico Pedagógico (PATP).

En 2008, con base en un diagnóstico sobre el estado en que se encuentran las escuelas indígenas,⁷⁸ personal de la DGEI identificó como punto crítico “la falta de acompañamiento en escuela y aula que se da en poblaciones indígenas y en contextos de diversidad social, lingüística y cultural” SEP,⁷⁹ por lo que en 2010, el PATP se amplía con

el componente de la Atención Educativa de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural, originando con ello el PAED, con el fin de “satisfacer la atención educativa en el marco de la diversidad social, lingüística y cultural”.⁸⁰ En este programa se perfila al AAD como la figura especializada responsable de acompañar y asesorar a los docentes, con funciones específicas, en el marco de la Educación Indígena.⁸¹

Así, en 2010, la asesoría brindada a los docentes de escuelas indígenas, pasa de ser “técnica”, a considerarse “académica”, y se constituye como uno de los tres componentes establecidos en el PAED, con el propósito de “asesorar en las escuelas a los docentes que atienden centros educativos en donde se presenta diversidad lingüística y cultural”.⁸² A continuación se describe la manera





en que se ha venido desarrollando dicho proceso, tomando como referencia, la revisión de algunos documentos oficiales y la información

recabada en el sondeo realizado con actores del nivel central, de la meso estructura y del nivel micro.

Medios y Mecanismos de Participación

La DGEI, como instancia responsable del desarrollo de la PEI, ha puesto en marcha una serie de medios y mecanismos para promover la mejora de la práctica docente a través del proceso de asesoría académica. Como resultado de la revisión

de los instrumentos generados por la DGEI así como por las entrevistas semiestructuradas sostenidas con sus directores, se identifican medios y mecanismos desarrollados por el nivel central en al menos, cuatro ámbitos:

- ✦ Identificación de problemas y experimentación de formas de asesoría a los docentes. La DGEI entre 2008 y 2009 realizó trabajo de campo, bajo una perspectiva etnográfica, en comunidades indígenas de 12 entidades federativas, para acercarse a las comunidades y a su cultura así como para poner en juego formas de asesoría a los docentes.

Ello incluyó la participación de tres antropólogos, un politólogo, un etnólogo de educación especial, Consejos Técnicos Estatales, ATP, Supervisores de Zona y docentes.

- ✦ Participación para la atención a los problemas identificados. Para diseñar y operar las propuestas de atención a los problemas identificados de asesoría académica a los docentes, la DGEI desarrolla un proceso participativo en el que involucra a los diferentes actores educativos así como a expertos en la materia respectiva. La participación de estos agentes se desarrolla en diversos niveles y en las distintas etapas del proceso de asesoría académica, en consideración a su nivel de responsabilidad, de dominio y experiencia.⁸³
- ✦ Construcción de documentos normativos. Para organizar, implementar y operar la asesoría académica en las escuelas de Educación Indígena, la DGEI, establece dos documentos básicos: el PAED y "*Orientaciones para la asesoría a las escuelas de Educación Indígena*" (2009).⁸⁴ El primero se ha modificado con base en las recomendaciones sugeridas en las evaluaciones externas a las que se ha sometido.
- ✦ Seguimiento y evaluación de la asesoría académica. En el PAED se consideran dos acciones: las visitas de acompañamiento a las escuelas así como los reportes e informes de los AAD sobre esas visitas. Estos instrumentos son revisados por las diversas instancias de la estructura escolar –directores, supervisores y jefes de sector–, así como por el CAAD y el REII, quienes a su vez informan a la DGEI al respecto.

El PAED no considera mecanismos de evaluación formal de las asesorías y de sus resultados, de acuerdo con los entrevistados:





Se desarrollan algunas acciones de carácter informal que permiten identificar el nivel de avance de este proceso, como son: el diálogo con los actores involucrados, visitas aleatorias a las escuelas, además de algunas evidencias como son las producciones realizadas por alumnos y docentes en su lengua (Entrevista a un director de la DGEI).

En el contraste de las diferentes versiones del PATP y el PAED, se identifica la incorporación de algunas recomendaciones sugeridas en las evaluaciones externas, con lo que se ha fortalecido el Programa en beneficio del proceso de asesoría académica en las escuelas indígenas.

En general, estos medios y mecanismos desarrollados por la DGEI para rediseñar, regular, orientar, instrumentar e implementar el proceso de asesoría académica a los docentes se consideran suficientes e institucionalizados. A través de estos, las instancias locales, así como los AAD, cuentan con elementos para planear, organizar, ejecutar y dar seguimiento a las asesorías. No obstante, se advierte la necesidad de fortalecer los meca-

nismos formales para evaluar el proceso de asesoría en sus diversos momentos.

Dado el nivel de institucionalización del proceso de asesoría académica, este proceso es también bastante claro en las instancias de gestión intermedia. De hecho, el PAED señala a las Autoridades Educativas Locales (AEL), Secretaría de Educación o su equivalente en los estados, en coordinación con la DGEI, como las instancias encargadas de organizar, coordinar, implementar y supervisar las acciones previstas para atender la diversidad de las comunidades indígenas y en contextos de diversidad social, lingüística y cultural a través de la asesoría académica de los AAD en cada una de sus entidades federativas.

Así, se puede afirmar que en las entidades federativas, los mecanismos y medios de asesoría académica se encuentran claramente dibujados, a saber:

- ✦ Planeación para la atención a las escuelas. En las entidades federativas visitadas, se identificó que de manera común las AEL: 1) establecen como política interna para la selección de las escuelas indígenas participantes, aquellas que muestran bajos resultados en la prueba ENLACE así como los correspondientes al Programa para la Mejora del Logro Educativo; 2) las supervisiones de zona son las encargadas de realizar los diagnósticos para la focalización de las escuelas a atender por los AAD; 3) los planes de asesoría de los AAD se formulan con base en los resultados de la prueba Enlace, de logro educativo y de los PETE y PATP de las escuelas a atender; 4) la selección de los AAD se realiza mediante una convocatoria y de acuerdo con el proceso establecido en el PAED.

Sin embargo, en algunas de las entrevistas realizadas con las AEL y con los actores escolares se reconoció que:

Algunos de los AAD no hablan una lengua indígena y su elección obedece a factores como su desempeño profesional como ATP (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).





- ✦ Organización. En cada entidad federativa se cuenta con una estructura organizacional para ofrecer asesoría académica para la diversidad social, lingüística y cultural para la educación primaria.

Es necesario mencionar que a través de las visitas a las entidades de la muestra, se identificó que el nivel que ocupan estos órganos en la estructura de las Secretarías de Educación de los estados es heterogéneo. En Chiapas, Hidalgo y Yucatán cuentan con una Dirección de Educación Indígena, en comparación con los estados de México y Puebla en los que este subsistema se organiza en un departamento. En estos casos, no se pudo advertir si las diferencias de nivel de las estructuras organizacionales tienen un impacto significativo en la atención a la diversidad social, lingüística y cultural de las comunidades que atienden, por lo que es recomendable realizar un estudio para valorar dicho impacto.

Para asesorar a las escuelas de Educación Indígena focalizadas, las autoridades locales cuentan con el apoyo de las Jefaturas de Sector y las Supervisiones Escolares. En Yucatán, por ejemplo, un criterio para obtener una clave de maestro de Educación Indígena es el manejo de la lengua maya. La evaluación de esta competencia la realiza la Universidad de Oriente. En este sentido, no se identificó un criterio similar en otras entidades federativas, sin embargo, es recomendable generalizar mecanismos semejantes para garantizar la contratación de personal docente idóneo para atender la diversidad lingüística de los alumnos, que impacta de manera directa en los ámbitos social y cultural.

- ✦ Formación, actualización y capacitación. En las entidades se establecen convenios y acuerdos con organismos federales y estatales para el ofrecimiento de programas de formación, actualización y capacitación de los AAD.

En este aspecto, se observó que las autoridades locales promueven aquellos cursos que tienen mayor impacto en la atención a los programas nacionales en detrimento de los talleres y cursos orientados a la Educación Indígena.

- ✦ Ejecución. Las supervisiones escolares cuentan con un AAD para atender la diversidad lingüística y cultural de las escuelas focalizadas.

Sobre ello, en las entrevistas y los grupos focales se advirtió que:

Las actividades de la supervisión, en atención a las necesidades del servicio, se distribuyen entre los ATP y AAD adscritos a estas estructuras, de tal manera que los AAD además de atender sus funciones se responsabilizan de otros programas y tareas de carácter administrativo, hecho que impacta en el acompañamiento a los docentes (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).





- ✦ Seguimiento y evaluación. Los mecanismos para el seguimiento de las asesorías académicas ofrecidas por los AAD, se desarrollan a través de las visitas a los centros escolares, los reportes e informes elaborados por los asesores, así como por los resultados de los alumnos en la prueba ENLACE. Estos instrumentos son revisados en las diversas instancias de la estructura escolar –directores, supervisores y jefes de sector–, el CAAD y el REII quienes a su vez informan a la DGEI al respecto.

En resumen, en el nivel meso, se reconoce que las AEL cuentan con mecanismos y acciones para la organización de la asesoría y el acompañamiento a las escuelas de manera suficiente para su operación. Sin embargo, es recomendable valorar si los criterios de focalización de las escuelas y la valoración del desempeño de los AAD, basados en los resultados de las pruebas ENLACE y de logro educativo, son suficientes y congruentes con el enfoque que caracteriza a las asesorías, los propósitos y funciones atribuidas a los AAD propuestos en el PAED así como de los programas y estrategias objeto de evaluación.

Debe subrayarse que estos criterios atienden con mayor énfasis los programas de carácter nacional

(español, matemáticas por ejemplo), y no se identifican plenamente con aquellos relacionados con la lengua y el rescate de las culturas indígenas, lo que incide en el logro de los propósitos de los programas a evaluar, y en consecuencia, en el acento que los AAD imprimen a las asesorías que brindan a los docentes para la mejora de su práctica pedagógica.

En lo que respecta al nivel micro, en los grupos focales de docentes, directores escolares y AAD se identifican de igual forma, medios y mecanismos para atender los contextos de diversidad escolar con el propósito de mejorar la práctica pedagógica de los profesores. A continuación se menciona a cada uno de ellos:

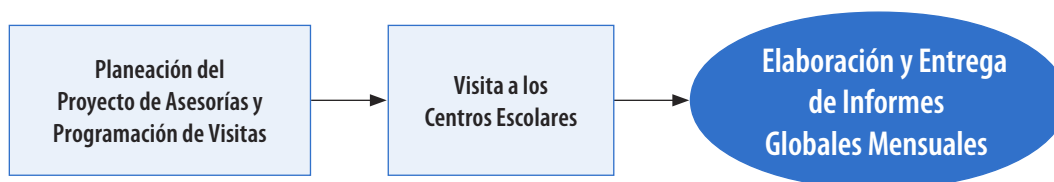
- ✦ **Planeación.** Este proceso se realiza con la participación colegiada de docentes, directores y asesores. Los problemas a atender se desprenden de los diagnósticos elaborados por los AAD y señalados en el PETE y PAT de las escuelas, los cuales se consensan en el Consejo Técnico Escolar. Las asesorías se registran en controles establecidos en el PAED, considerando cuatro elementos: problemática detectada, nivel de intervención, resultados obtenidos y sugerencias.
- ✦ **Organización.** Los directores o responsables de los centros escolares asignan los grupos de primero y segundo grados a los profesores que hablan la lengua indígena de la comunidad y que tienen experiencia. Se apoyan en los Consejos Técnicos Escolares y los Equipos Técnicos Estatales para el desarrollo de las funciones de asesoría a los docentes. Cuentan con el apoyo del AAD para promover la mejora de la práctica docente a través de la asesoría académica. Disponen de mecanismos institucionales de carácter federal y estatal para su formación, actualización y capacitación. Diseñan estrategias para sensibilizar e incorporar a los padres de familia.





- ✦ **Ejecución.** Para desarrollar sus funciones, los AAD cuentan con: 1) un proceso mínimo señalado en el PAED (gráfico III.24), 2) estrategias para acompañar y asesorar a los docentes de acuerdo con las características de los problemas a atender y de las características de las escuelas: talleres, asesorías individuales, visitas de campo, trabajo colegiado y 3) recursos y herramientas metodológicas para el acompañamiento y asesoría de los profesores tanto para el trabajo en el aula como para las visitas de campo: observación, bitácoras, registros, entrevistas, asesorías individuales, entre otras.

Gráfica III.24
Diagrama de Proceso de Asesoría Académica de los AAD



Fuente: elaboración propia.⁸⁵

- ✦ **Seguimiento y evaluación.** Los docentes y los directores cuentan con mecanismos institucionales señalados en el marco normativo que regula la educación nacional para el seguimiento y evaluación del aprendizaje de los alumnos. Los AAD desarrollan estrategias de seguimiento a los problemas atendidos en las asesorías académicas a través de las visitas a las escuelas, la observación in situ de las prácticas de los docentes, evidencias de aprendizaje de los alumnos: manejo de la lengua oral en las actividades cotidianas, producciones escritas en su lengua, entre otras. Los mecanismos de planeación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación de los AAD, los directores y los docentes son mecanismos institucionales suficientes para atender la diversidad en los centros escolares y favorecen la mejora de las prácticas educativas de los docentes.

Sin embargo, se observa que los AAD no cuentan con mecanismos de evaluación del proceso que desarrollan ni de los resultados de las intervenciones realizadas por los docentes con base en las sugerencias realizadas. Esto refuerza la opinión que manifestaron los directores y docentes que cuentan con apoyo de los AAD, mismos que señalan que el seguimiento que ofrecen estos actores no es constante, debido a la carga de trabajo que tienen:

Los asesores tienen mucho trabajo y eso se ve [...] a veces, fuera de dar una respuesta pasa lo que decíamos, te confundes más, ya no sabes ni a quién acudir (Focal con docentes).

Nos fue a visitar hace 15 días para checar planeación y todos esos aspectos, cuando llegamos a la planeación de lengua indígena dijo: "está bien, me voy porque tengo prisa" y se le dio la vuelta, pero yo en sí, tengo un mundo de dudas (Focal con docentes).





Coordinación Institucional

La coordinación institucional en el proceso de asesoría académica, se encuentra claramente dibujada en las RO del PAED, en las que se establece el nivel de participación y responsabilidad de la

DGEI, las AEL y los AAD. Los medios y mecanismos que involucran la participación coordinada de los niveles de responsabilidad que contribuyen al fortalecimiento de la asesoría académica son:

- ✦ Planeación participativa y coordinada de asesorías de los AAD. Este mecanismo implica: 1) la participación de la DGEI como instancia que establece las directrices que regulan el proceso de asesoría académica; 2) las AEL son quienes establecen los criterios para la focalización de las escuelas y las políticas institucionales para atender a los docentes con base en las atribuciones que les asigna el marco normativo; 3) a directores y docentes quiénes son los beneficiarios de la asesoría académica y quienes a su vez participan en la elaboración del plan de asesoría.
- ✦ Seguimiento al proceso de asesoría. A través de este mecanismo, los AAD elaboran los informes y los reportes de asesoría que son validados por los directores y los docentes de las escuelas que atienden; la Supervisión Escolar y la Jefatura de Sector analizan esos reportes, informan al CAAD quien analiza e integra los avances para el REII quien finalmente elabora el reporte e informa a la DGEI de los avances y logros de la entidad.
- ✦ Profesionalización y capacitación. La instancia federal establece acuerdos y convenios con las IE para elaborar e implementar programas de profesionalización, actualización y capacitación a los actores educativos, la instancia local, a través del CAAD elabora el programa anual de capacitación, las AEL promueven e impulsan la oferta educativa; los docentes, directores, AAD supervisores escolares y jefes de sector participan como formadores y/o asistentes en esos cursos.
- ✦ Diseño y producción de materiales: Este mecanismo fue referido por algunos AAD de tres entidades visitadas. Se observa como un proceso de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba. La DGEI convoca a docentes, directores, supervisores, jefes de sector y AAD a participar en el diseño, elaboración y/o revisión de documentos y materiales de estudio. Las AEL facilitan la participación de los invitados a trabajar con la DGEI. Estos actores invitan a sus pares y compañeros para contribuir en la elaboración de materiales, si fuera el caso; presentan los avances en las reuniones de trabajo, las producciones se revisan y dictaminan por las personas o instancias invitadas por la DGEI, y en caso de proceder, solicita su publicación.

Los actores de los tres niveles de gestión, coinciden en señalar que un factor que incide en el fortalecimiento de la asesoría académica, es la coordinación de esfuerzos entre las distintas áreas del subsistema. No obstante la apreciación que

las autoridades centrales, locales, AAD, directores y docentes tienen respecto de la coordinación de acciones entre los diferentes niveles de participación es variada.





VALORACIÓN DE PROCESOS

Las autoridades centrales señalaron, sin embargo, que en algunas entidades federativas esta coordinación institucional no se ha dado favorablemente, por diversas razones como son las atribuciones que les otorga la normatividad estatal para atender las problemáticas de su entidad en el marco del federalismo. Lo que dificulta la operación de la asesoría académica bajo el enfoque propuesto.

En otros estados, esta coordinación fluye de manera efectiva y consideran que en estos espacios la asesoría se ha fortalecido y se evidencia a través de las producciones escritas de docentes y alumnos; la generación de ambientes propicios para el rescate de la cultura y la apropiación de la lengua indígena como en el caso de Yucatán.

La mayor parte de los entrevistados aseguran trabajar de manera colegiada con los Consejos Técnicos de la Supervisiones de Zona y Escolares para:

- ✦ Planificar las actividades de capacitación de los docentes.
- ✦ Resolver dudas o inquietudes del programa Parámetros Curriculares, asignaturas de lengua indígena, español, matemáticas y ciencias.
- ✦ Desarrollar estrategias para el manejo del programa Parámetros Curriculares.

En el caso de las entidades de Chiapas, Yucatán y Estado de México, los AAD manifiestan trabajar de manera coordinada con la DGEI y con sus pares para investigar, elaborar y proponer materiales que recuperan los saberes, la cosmovisión y la cultura de los pueblos indígenas.

que no lo tienen.

Cabe resaltar que las direcciones de la DGEI operan de manera coordinada en el desarrollo y operación de los programas y estrategias, objeto de la presente evaluación. Una de las evidencias que da cuenta de ello, es la unidad y congruencia en el enfoque de los programas, estrategias, metodología de trabajo, materiales de apoyo, producciones editoriales y la formación y la actualización a los docentes y AAD de Educación Indígena.

La coordinación de sus funciones con los supervisores de zona es heterogénea al interior de cada entidad. Hay quienes afirman trabajar con el apoyo de sus supervisores, otros consideran

Los medios y mecanismos puestos en marcha por la DGEI para operar el acompañamiento de asesoría académica a los docentes son reconocidos como:

Estrategias de política educativa que favorecen la atención y el reconocimiento de la educación y cultura de los pueblos indígenas en el marco de la diversidad que los caracteriza (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).





En el nivel estatal, la estructura organizacional con la que cuentan las entidades federativas favorece la operación del PAED en las escuelas indígenas. En tanto que en el nivel micro, los mecanismos y los medios con los que cuentan los

docentes, los directores y los AAD, propician el trabajo colegiado para acompañar y asesorar a los docentes en su práctica docente. Sin embargo, la mayoría de los actores escolares entrevistados consideran que:

Los mecanismos empleados por los AAD no son suficientes para contribuir a la mejora de las prácticas educativas y en el logro de los aprendizajes de los alumnos (Focal con docentes).

Fenómeno que atribuyen a los mecanismos de implementación en el ámbito estatal, al responsabilizar a los asesores de tareas diferentes a las señaladas en el PAED.

Los directores de los planteles escolares, los supervisores de zona y los jefes de sector, no han sido involucrados de manera efectiva en las tareas de acompañamiento y supervisión de la asesoría, su responsabilidad está acotada a la firma, al análisis de los informes que elaboran los AAD y a la formulación de un reporte a las instancias superiores. En la operación no se advierte la presencia de mecanismos de seguimiento y evaluación puntual del cumplimiento de las tareas encomendadas a las instancias participantes.

Finalmente, en lo que respecta a la valoración que se pudiera hacer respecto a la suficiencia del proceso de asesoría académica, con base en el sondeo realizado, se puede decir que los medios y los mecanismos implementados por la autoridad central y por los centros escolares –en coor-

dinación con los AAD– para la planeación, organización y ejecución de la asesoría son, en general, suficientes para contribuir en la mejora de las prácticas de los docentes frente a grupo.

La participación coordinada de estos actores a partir de directrices homogéneas e institucionalizadas –a excepción de la evaluación–, favorece la atención de la diversidad de las poblaciones indígenas con la posibilidad de adecuar las estrategias de los AAD a las características y las necesidades educativas de los centros escolares a su cargo.

Las instancias, las competencias y los niveles de responsabilidad establecidos en el PAED para garantizar la mejora de las prácticas educativas de los docentes en beneficio del logro académico de los alumnos, responden a las facultades que cada uno de estos actores tiene señaladas en el Artículo 3º Constitucional y en la Ley General de Educación en el marco del federalismo.

La Eficacia del Proceso

Adecuación al Enfoque de Diversidad

El acompañamiento de asesorías académico pedagógicas en la Educación Indígena se diferencia de otros procesos de asesoría por el componente

Atención Educativa de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural. La asesoría académica bajo este enfoque, es de reciente data.





En las entrevistas con los directores de la DGEI y las AEL, así como en los grupos focales de AAD, directores y docentes se identificaron algunos elementos que dan evidencia de la forma en que las

diversas instancias han implementado medios y mecanismos para orientar la asesoría bajo dicho enfoque.

En el ámbito central se observa que con la asesoría académica apuestan a:

Un programa de asesorías académico pedagógicas orientadas por los principios de la educación intercultural bilingüe, que proporcionan los AAD a las y los docentes de Educación Inicial y Básica Indígena, para que impulse la inclusión, la diversidad e incorporen los referentes culturales como saberes previos para construir aprendizajes desde los idiomas indígenas y el español (Entrevista a un director de la DGEI).

Asimismo, en el nivel meso, las AEL implementan mecanismos y estrategias para orientar la asesoría de los AAD bajo ese enfoque con diferente grado de intensidad e impacto. Por ejemplo:

El criterio para la planeación de las asesorías ofrecidas por los AAD parte de las necesidades señaladas por los directores y docentes en los ámbitos establecidos por el PAED (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

A continuación se mencionan algunos elementos expresados por los integrantes de los equipos técnicos estatales, que dan pie para afirmar

que, en efecto, el proceso de asesoría académica corresponde con el enfoque de diversidad social, cultural y lingüística:

- ✦ Los criterios de operación para la adquisición de la lengua escrita presenta variaciones en cada entidad federativa. En algunas, se favorece la enseñanza de la lengua escrita en su lengua materna y, una vez adquirida, se continúa con el español. En otros, se privilegia la enseñanza del español sobre la lengua indígena y en otros, se desarrollan los procesos de alfabetización a la par. Todo ello se toma en cuenta en la asesoría académica que se ofrece a los docentes.
- ✦ Se establecen convenios con instituciones educativas en coordinación con la DGEI para el acompañamiento a las escuelas en los procesos de rescate de las culturas indígenas.
- ✦ En algunas entidades se establecen convenios con instituciones educativas para la evaluación del manejo de la lengua indígena de los aspirantes a ser docentes y AAD, como en el caso de Yucatán.
- ✦ Se promueven actividades al final del curso escolar para demostrar los avances y logros de los alumnos en el manejo de la lengua indígena y del rescate de la cultura de las comunidades a las que pertenecen.
- ✦ Algunas entidades han promovido por iniciativa propia la traducción de textos en su lengua, como el caso de Yucatán que tradujeron el Popol Vuh y el Himno Nacional Mexicano, que de acuerdo con las AEL, se canta en las escuelas en su lengua.

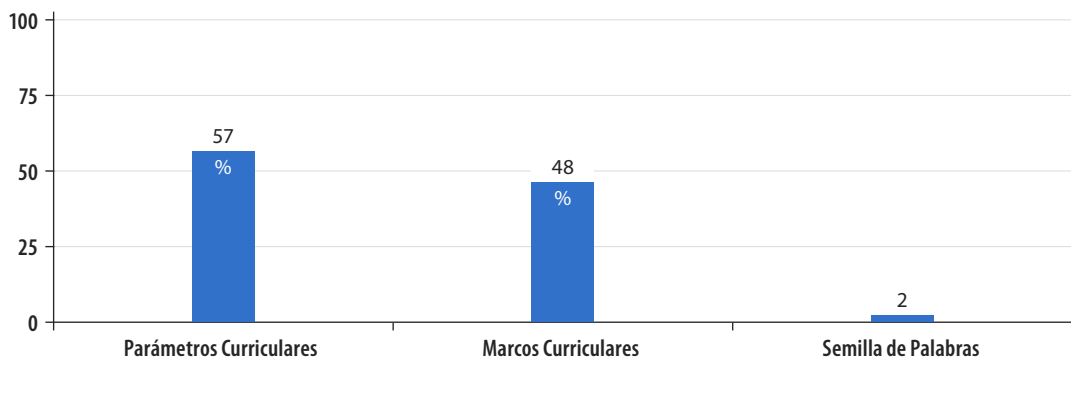




No obstante, si bien se considera que el proceso de asesoría académica es pertinente con el enfoque de la diversidad, a nivel micro se observan diferencias entre las asesorías académicas que recibieron en cada uno de los programas y estrategias a evaluar.

Los docentes que reportan haber recibido asesoría académica sobre Parámetros Curriculares representan 57%, seguido de los Marcos Curriculares (48%) y 2% de los docentes señala haber recibido asesoría sobre la colección literaria bilingüe Semilla de Palabras (gráfica III.25).

Gráfica III.25
Porcentaje de Docentes que reportó haber recibido Asesoría Académica, según Programa o Estrategia



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.

Los AAD ofrecen constantemente asesorías a los docentes sobre Parámetros Curriculares a través de talleres, para abordar temas en torno a la enseñanza de la lengua indígena, contextualización

de textos y planeación didáctica. En algunas entidades como el Estado de México señalaron que esa temática corre a cargo de los ATP.

En general, los AAD señalan:

Los temas que más se abordan en las asesorías a los docentes giran en torno a la contextualización de textos, comprensión lectora y planeación didáctica (Focal con AAD).

Acompañamos a los docentes en la escritura de cuentos, leyendas, canciones, palabras, oraciones en las lenguas indígenas (Focal con AAD).

En algunos casos, como en Chiapas e Hidalgo asesoran la elaboración de libros cartoneros. Es de destacar que los AAD aluden al hecho de que

muchos de los docentes a los que acompañan no hablan la lengua indígena, por lo que llevan a cabo talleres para su alfabetización.





VALORACIÓN DE PROCESOS

Algunos AAD, directores y docentes señalaron también que implementan estrategias para sensibilizar y convencer a los padres de familia sobre las ventajas que reporta el hecho que sus hijos hablen la lengua indígena, dado que en algunos espacios se oponen a ello. Entre estas estrategias destacan: visita a las comunidades, diálogo con ellos, interés en sus costumbres para rescatar los elementos propios de su cultura, llevarlos al aula e incorporarlos a las tareas de la escuela.

El manejo del enfoque de Marcos Curriculares se encuentra presente en las actividades que estos actores abordan en sus prácticas educativas, en unos casos de manera intencionada, en otros, por la experiencia adquirida al haber participado en el enfoque de la educación intercultural bilingüe, unos más posiblemente por intuición.

Algunos de los AAD entrevistados refieren que asesoran a los docentes en actividades de investigación sobre elementos culturales de las comunidades indígenas donde se encuentran. Para ello, los invitan a que observen a la comunidad para rescatar sus saberes, su cosmovisión a través de las actividades que realizan, construir esas historias para después vincularlas con el PE 2011, con el fin de elaborar una planeación didáctica y desarrollar el proceso aprendizaje.

En las diferentes entidades visitadas, se encontraron profesores que señalan que sus escuelas desarrollan estos tipos de proyectos, por ejemplo, en el Estado de México, se indaga sobre la medicina tradicional del pueblo de San Antonio de las Huertas municipio de San Felipe del Progreso, bajo la asesoría y capacitación de los AAD y de la Escuela Intercultural del mismo municipio.

Finalmente, respecto a la asesoría académica brindada sobre el uso y manejo de la colección literaria Semilla de Palabras, esta se observa de manera esporádica.⁸⁶

Se reconoce así la pertinencia de la asesoría académica con el enfoque de la diversidad social, lingüística y cultural, pero muy centrada en dos programas: Parámetros Curriculares y Marcos Curriculares. Es importante apuntar, que en estas propuestas se capitalizan la apropiación que los docentes y los AAD hicieron del enfoque intercultural bilingüe, lo que les ha facilitado abordar los principios de Marcos Curriculares, aunque estos no se han puesto en marcha de manera formal.

En resumen, los mecanismos y las acciones implementados en el nivel central, promueven la formación especializada de los equipos técnicos estatales bajo el enfoque de la diversidad social, lingüística y cultural.

En la relación que guardan entre sí estas estrategias, se advierte el enfoque de política educativa para la Educación Indígena, a través de un modelo metodológico para el trabajo en el aula, la construcción desde el contexto, el diálogo y la movilización de recursos, hasta lograr comunicar de manera oral y escrita los saberes adquiridos.

Igualmente, en el caso de las AEL, las estrategias implementadas facilitan la construcción de los trayectos formativos de los actores educativos bajo el enfoque de la diversidad; favorecen la interacción con otros actores con los que comparten los conocimientos para el rescate de elementos culturales de los pueblos indígenas y ponen en marcha mecanismos de seguimiento informal con las escuelas para valorar los avances y los logros de los alumnos de Educación Indígena.





De acuerdo con las experiencias relatadas por los entrevistados, se advierte que, en algunas escuelas, el acompañamiento de los AAD contribuye en la generación de ambientes inclusivos que recuperan elementos de las culturas indígenas

que dan sentido de identidad y pertenencia de los alumnos con sus comunidades, en congruencia con el enfoque de la diversidad y los objetivos de los programas Parámetros Curriculares y Marcos Curriculares.

Oportunidad de la Asesoría Académica

El PAED establece que los AAD:

Realizarán un mínimo de ocho asesorías al mes, por lo menos en cuatro diferentes centros educativos programados en su planeación, buscando implementar el trabajo colaborativo para abarcar al mayor número de docentes en cada uno de los planteles que visite.⁸⁷

A nivel central, se observa que la DGEI a través del PAED establece el número mínimo de escuelas que cada AAD deberá atender y la frecuencia con que lo hará, así como los ámbitos de intervención pedagógica de su competencia, con el propósito

de contribuir a la mejora de las prácticas educativas de los docentes de Educación Indígena. Las actividades de actualización y capacitación son consideradas como jornadas de asesoría. La regulación señala que:

Se dedicará al desarrollo de las actividades que le señala específicamente el Programa, quedando excluidas aquellas otras que interfieran en el desarrollo y cumplimiento de sus funciones.⁸⁸

Ello no se cumple a cabalidad. Los AAD de acuerdo con esas disposiciones están comprometidos a brindar 80 asesorías al año en 4 escuelas diferentes, que significan 20 asesorías anuales por plantel. Al respecto, la DGEI reconoce que:

De manera general, los AAD desempeñan otro tipo de actividades que les son asignadas por las Supervisiones Escolares, que dificultan el cumplimiento de sus funciones de asesoría académica (Entrevista a un director de la DGEI).

Se debe apuntar también que como estrategia para ofrecer mayor cobertura, la DGEI convoca a los docentes frente a grupo para ofrecer de manera directa la asesoría y la capacitación que requieren para el desarrollo de los programas educativos.

En el nivel meso, las AEL señalan que la distribución de otras actividades a los AAD, es el resultado de la relación entre el número de programas que operan en los planteles educativos y la cantidad de personal asignado a las Supervisiones Escolares y a las Jefaturas de Sector. En las entrevistas las AEL consideran que:





Parte de estas actividades pueden ser articuladas con sus funciones como AAD. Sin embargo, no han desarrollado criterios al respecto para establecer esa vinculación (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

En tanto que a nivel micro, en los grupos focales, los AAD señalaron que cumplen con las 8 asesorías académicas por mes, en 4 centros educativos, cumpliendo con 80 asesorías anuales. Destacan que los talleres son una alternativa efectiva para atender a un número mayor de docentes que presentan problemáticas comunes. Indicaron también que el tiempo que destinan a las asesorías personalizadas es variable, puesto que depende de las problemáticas a abordar, de los avances y de la disposición de los docentes.

Reflexionaron también sobre la insuficiencia del número de asesorías reglamentadas en relación con el número de docentes a su cargo a las que sumaron el tiempo que destinan en la atención a las comisiones asignadas por las supervisiones, que limitan cumplir con las asesorías académicas a los docentes y las visitas a las escuelas en las fechas programadas.

Esta realidad, se refleja en los cuestionarios aplicados a los docentes para captar su opinión. Del total de docente, 64% afirma que reciben asesoría, con un promedio de 8 asesorías al año, pero con una desviación estándar de 1.8, es decir, la mayoría recibe entre 6 y 10 asesorías al año.

Los docentes consideran que siempre o casi siempre la asesoría académica que les ofrecen los AAD les ayuda a resolver los problemas señalados y que las asesorías les han ayudado alguna vez en cada uno de los tópicos señalados (gráfica III.26).

En esa misma gráfica, se muestra que el rubro donde los docentes consideran que siempre o

casi siempre han recibido mayor apoyo es el de orientación para el desarrollo de propuestas y estrategias de solución de problemas de aprendizaje (78%). Siguiéndole en importancia guiar el uso y manejo de los materiales de apoyo para el aprendizaje en el aula (77%) y, con el mismo porcentaje, la elaboración de textos y materiales de apoyo para el aprendizaje en el aula. Tampoco es desdeñable el porcentaje de docentes (73%) que señala que las asesorías que recibe le han servido para supervisar la aplicación del enfoque de diversidad en el aula.

En los rubros donde menos consideran que han recibido apoyo es en la incorporación de los padres de familia y de la comunidad, ya que 48% manifiesta que casi nunca o nunca les han servido sus contribuciones, así como dar seguimiento a los problemas relacionados con el aprendizaje y aprovechamiento de los alumnos, dado que 45% expresa que casi nunca o nunca les ha sido útil el apoyo. Sin embargo, no son de despreciarse estas ayudas puesto que 52% considera que siempre o casi siempre les ha sido benéfica la asesoría de los AAD.

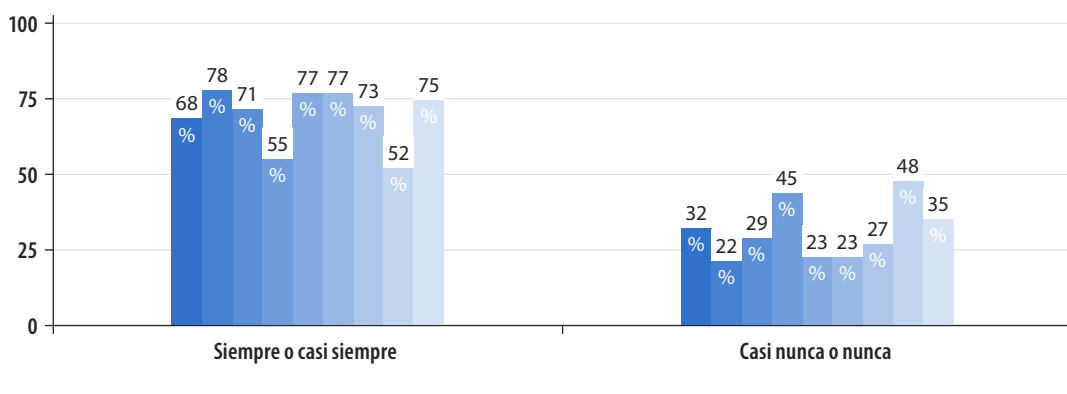
Como ha podido observarse, en lo que respecta a la oportunidad de la asesoría académica recibida, en los tres niveles se reconoce que las asesorías que ofrecen los AAD a los docentes de Educación Indígena no se realizan de manera oportuna, debido a las limitaciones que implica la atención a las actividades académicas y administrativas que les son asignadas por las Supervisiones Escolares.





Gráfica III.26
Porcentaje de la Frecuencia de Ayuda de las Asesorías,
a los Profesores que la recibieron para:

- Identificar las problemáticas y requerimientos de aprendizaje en el aula
- Orientar el desarrollo de propuestas y estrategias de solución a los problemas de aprendizaje
- Vigilar la aplicación de estrategias para mejorar el aprendizaje de los alumnos
- Dar seguimiento a los problemas relacionados con el aprendizaje y/o aprovechamiento de los alumnos
- Guiar el uso de manejo de los materiales de apoyo para el aprendizaje en el aula
- Elaborar textos y materiales de apoyo para el aprendizaje en el aula
- Supervisar la aplicación del enfoque de diversidad en el proceso de aprendizaje en el aula
- Incorporar la participación de los padres de familia y de la comunidad
- Apoyar los procesos de planeación y evaluación escolar



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.

Sin embargo, los docentes que son asesorados y acompañados por los AAD valoran positivamente el apoyo que reciben para atender las problemáticas que viven en el proceso educativo.

En este sentido, reconocen el papel de los AAD como elementos que facilitan su tarea educativa,

Capacidad de la Asesoría Académica

Un elemento que contribuye a determinar la eficacia de las intervenciones de los AAD, es la percepción que los docentes frente a grupo y los actores educativos tienen de su capacidad académica. Los grupos focales de docentes, direc-

ta su vez, apuntan como problema la falta de seguimiento a las estrategias y actividades que implementan, por lo que es recomendable establecer mecanismos de seguimiento y evaluación formales. Asimismo, se recomienda fortalecer la oportunidad y la frecuencia con que los docentes reciben asesoría académica.

tores y AAD, las entrevistas a los directores de la DGEI y a las AEL, así como los cuestionarios aplicados a los profesores permiten identificar cómo es valorado su desempeño.



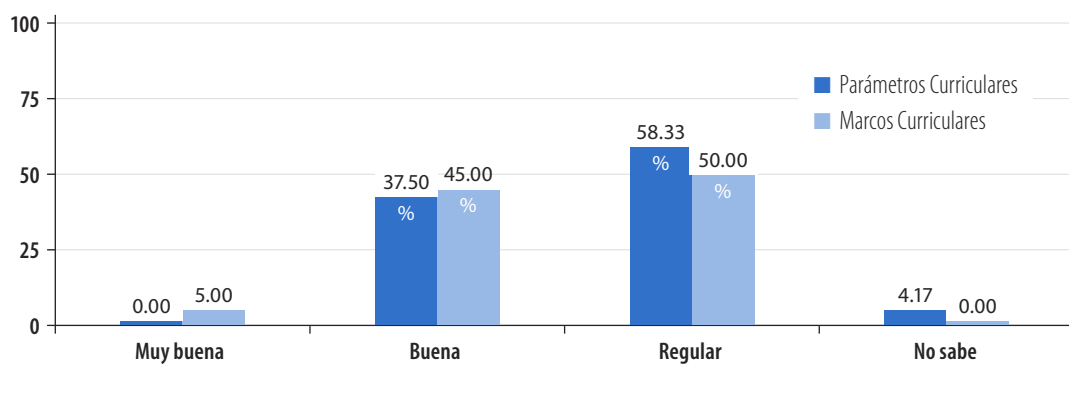


VALORACIÓN DE PROCESOS

A nivel central, la DGEI afirma que ha invertido esfuerzos en la especialización de los AAD a través de diversas estrategias encaminadas a fortalecer su capacidad académica con el propósito

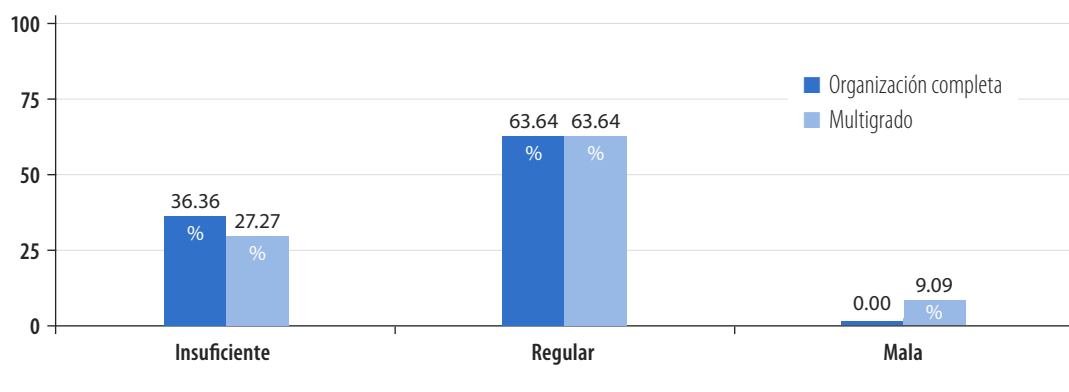
de promover la mejora de las prácticas educativas de los docentes de Educación Indígena y en contextos de diversidad social, lingüística y cultural.

Gráfica III.27
Respuesta de los Docentes a la pregunta:
¿Cómo considera que ha sido el Proceso de Asesoría Académica de cada Programa y Estrategia?



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.

Gráfica III.28
Respuesta de los Docentes a la pregunta:
¿Cómo considera que ha sido el Proceso de Asesoría Académica de Parámetros Curriculares? Por modalidad de escuela

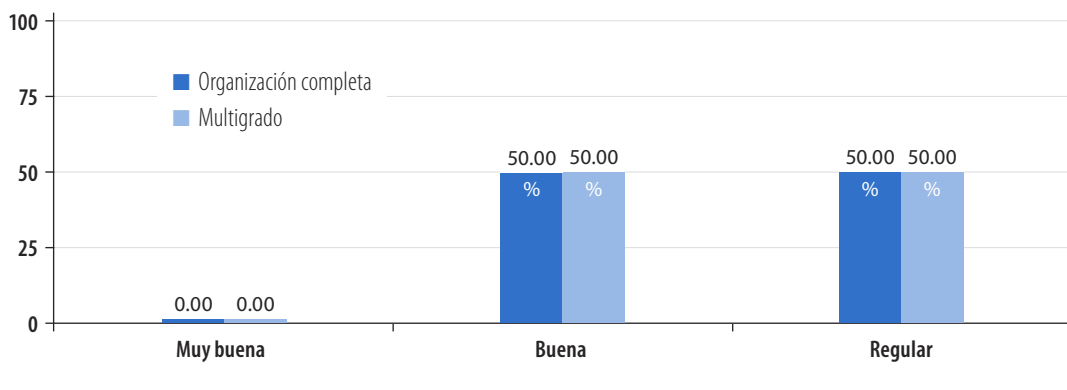


Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.





Gráfica III.29
Respuesta de los Docentes a la pregunta:
¿Cómo considera que ha sido el Proceso de Asesoría Académica
de Marcos Curriculares? Por modalidad de escuela



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.

En tanto que a nivel meso, las entrevistas a las AEL reflejan que el impulso de estrategias para mejorar la capacidad de los AAD presentan diferentes niveles de impacto, sin embargo, en todos los casos generan mecanismos para su fortalecimiento.

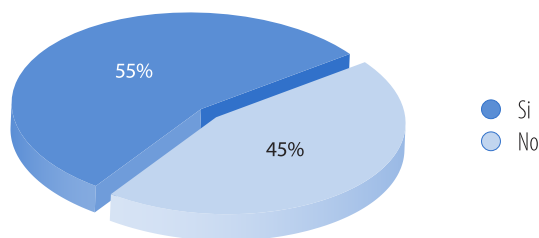
Se considera que a nivel micro, la valoración es mucho más completa. En la gráfica III.27 se observa que la percepción al respecto se ubica entre buena y regular con Parámetros Curriculares y Marcos Curriculares, situación que debería constituirse como punto para una reflexión más pormenorizada. Cabe destacar, como lo muestran las gráficas III.28, y III.29, que no se encuentran diferencias sobre la valoración según la modalidad de las escuelas –multigrado o de organización completa–.

En el sondeo de opinión desarrollado con los docentes, 45% de ellos manifiestan desconocer las actividades del AAD mientras que 55% sí las conoce (gráfica III.30). Por otra parte, 68% de los que dicen conocer las actividades del AAD considera que impulsan el trabajo colegiado para compartir experiencias y buenas prácticas entre docentes, 23% indica que realiza las mismas funciones que el ATP y 9% señala que atiende los nuevos programas o proyectos de Educación Indígena (gráfica III.31). De los que desconocen las actividades del AAD, 61% subraya que es porque no le han informado de su existencia, mientras que 33% señala que la información es confusa y 6% indica que no existe ningún documento oficial que lo avale (gráfica III.32).



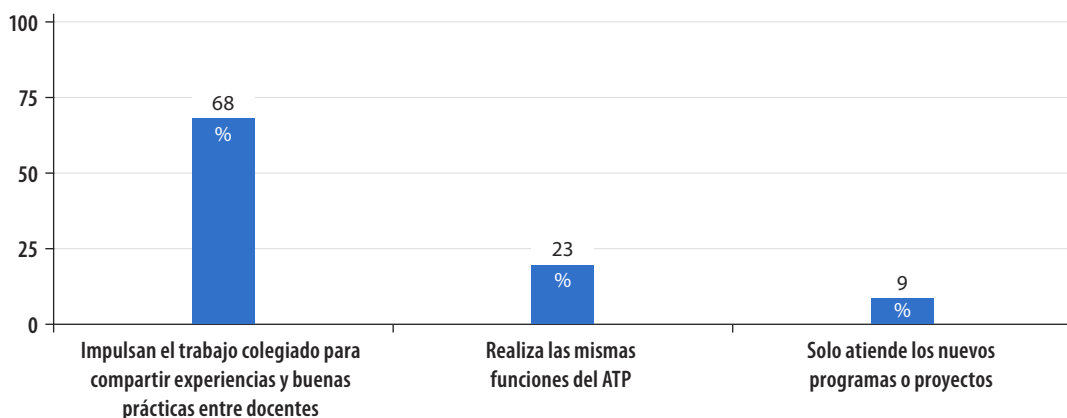


Gráfica III.30
¿Sabe usted qué hace el Asesor Académico de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (ADD)?



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.

Gráfica III.31
Porcentajes de Consideración de la mejor Descripción de las Actividades de los AAD por parte de los Profesores que las conocen



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.

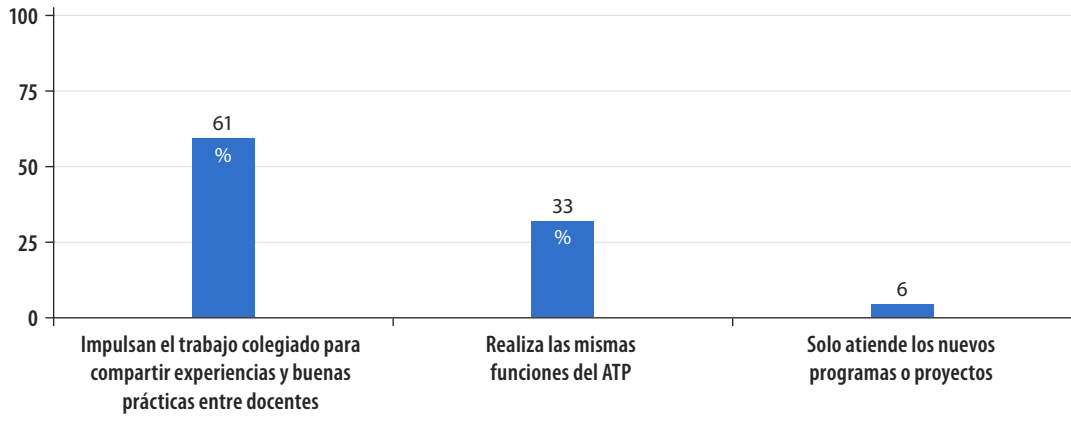
Por otra parte, entre 68% y 77% de los docentes encuestados considera que siempre o casi siempre los AAD brindaron una asesoría académica planeada, oportuna y pertinente para el desarrollo del enfoque de la diversidad (gráfica III.33). Entre los aspectos más valorados destacan los siguientes: la asesoría fue oportuna y atendió los problemas para contribuir al logro de los objetivos de los programas educativos (77% cada uno);

respondió a los problemas planteados por docentes (74%); mostró dominio del enfoque de la diversidad (73%); promovió la evaluación y seguimiento de los problemas (70%); utilizó materiales adecuados para los propósitos establecidos, implementó estrategias que facilitaron la asesoría y mostró haber planeado sus asesorías (cada uno 68%).





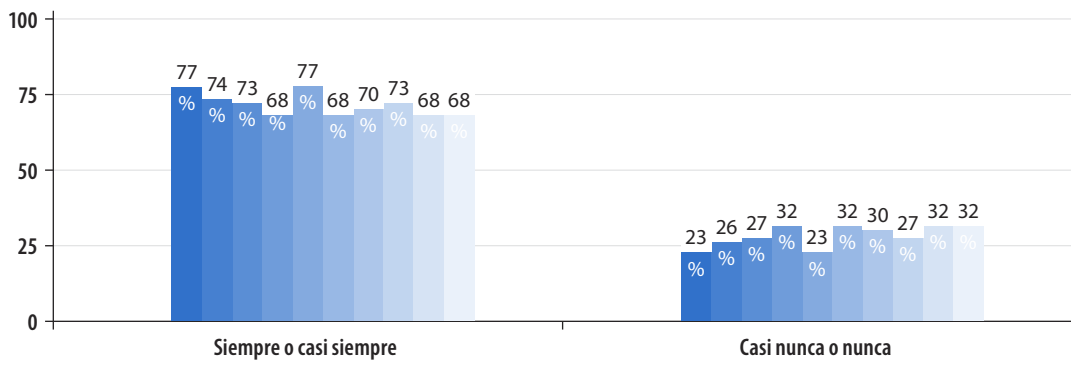
Gráfica III.32
Porcentajes de Razones del Desconocimiento de las Actividades de los AAD de quienes lo manifiestan



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.

Gráfica III.33
Opinión de los Docentes sobre el Desempeño del AAD

- Brindó asesoría académica oportuna
- Atendió a los problemas planteados por los docentes
- Brindó asesoría pertinente para el desarrollo del enfoque de la diversidad
- Cubrió sus necesidades como docente
- Brindó asesoría académica que contribuyó al logro de los objetivos del programa educativo
- Mostró haber planeado las asesorías brindadas
- Promovió la evaluación y seguimiento a los problema
- Mostró dominio del enfoque de la diversidad
- Utilizó materiales adecuados para los propósitos de las asesorías académicas
- Utilizó estrategias que facilitaron la asesoría



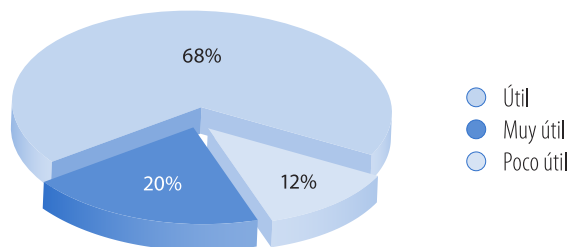
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.





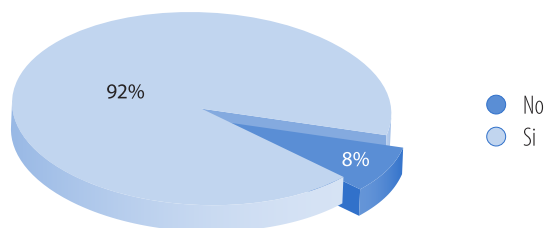
VALORACIÓN DE PROCESOS

Gráfica III.34
Utilidad de la Asesoría Académica



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.

Gráfica III.35
¿La Asesoría Académica recibida le ha permitido mejorar su Práctica Docente?



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.

En cuanto a la utilidad de la asesoría académica, 68% de los profesores considera que les fue útil, 20% muy útil y 12% poco útil (gráfica III.34). Por su parte, 92% de profesores que recibieron asesoría académica, considera que esta les ha permitido mejorar su práctica docente y 8% restante no lo cree así (gráfica III.35).

Respecto a otro tipo de asesoría, 75% de los docentes encuestados afirma que han recibido asesoría de los Supervisores de Zona. El promedio de visitas del supervisor es de 3.3, con una desviación estándar de 3, es decir, la mayoría recibe entre 0 y 6 visitas al año. Asimismo 83% de los

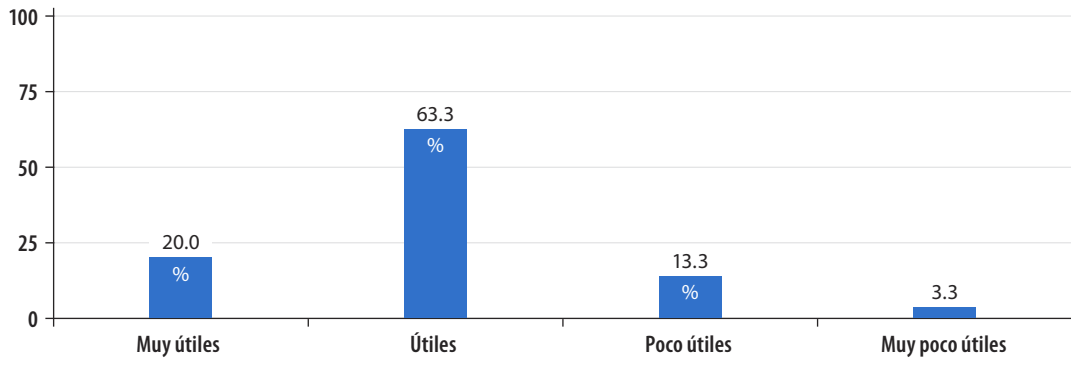
docentes dijo recibir asesoría del supervisor, califican entre útiles y muy útiles sus observaciones, mientras que el 17% las considera poco útiles o muy poco útiles (gráfica III.36).

90% de las observaciones del supervisor les han permitido mejorar la práctica docente, 86% considera que existen mecanismos para evaluar la práctica docente y todos estos consideran que los resultados de evaluación les han permitido mejorar su práctica docente.





Gráfica III.36
Calificación de la Utilidad de las Observaciones del Supervisor de Zona



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.

En resumen, de acuerdo con las opiniones vertidas por los docentes sobre el desempeño del AAD, se reconoce el dominio y capacidad académica para asesorarlos y acompañarlos en su práctica pedagógica para incorporar estrategias que facilitan las prácticas sociales del lenguaje y el rescate de elementos culturales como saberes previos para construir aprendizajes desde las lenguas indígenas y el español.

Destaca la valoración positiva que los docentes tienen de las asesorías y visitas que realizan los Supervisores de Zona para mejorar sus prácticas pedagógicas aunque estas sean esporádicas. Sin embargo, no fue posible identificar con precisión cuáles son los aspectos o temas en los que los Supervisores de Zona apoyan a los docentes, por lo que es recomendable hacer una indagación al respecto.

Logros Académicos e Institucionales

Derivado del análisis de las fuentes documentales que sustentan el proceso de asesoría académica, de la apreciación que los docentes tienen sobre la mejora de sus prácticas educativas y de

las experiencias de trabajo relatadas en los grupos focales de docentes y directores, es posible identificar algunos indicios de los logros alcanzados hasta el momento:

- ✦ La congruencia del enfoque de diversidad social, lingüística y cultural que se observa en los programas y estrategias objeto de evaluación con el enfoque del proceso de acompañamiento de asesorías académicas.
- ✦ El enfoque de política educativa para la Educación Indígena y en contextos de diversidad social, lingüística y cultural, a través de un enfoque metodológico para el trabajo en el aula, que implica la construcción de conocimientos desde el contexto, a través del diálogo y la movilización de recursos, que promueven la práctica social de la lengua de manera oral y escrita para comunicar los saberes adquiridos así como el rescate de las culturas indígenas por los propios actores de las comunidades escolares.





VALORACIÓN DE PROCESOS

- ✦ El fortalecimiento de la figura del AAD, como mediador para la implementación de la política educativa para la Educación Indígena a través del acompañamiento de asesorías académicas a los docentes, en la operación de los programas y las estrategias objeto de evaluación.
- ✦ El reconocimiento de los docentes de la capacidad académica de los AAD, quienes han identificado que con sus intervenciones contribuyen a la mejora de su práctica pedagógica en beneficio de los aprendizajes de los alumnos a su cargo.

Así, en lo que respecta a la eficacia del proceso de asesoría académica, se confirma la adecuación del enfoque de diversidad al acompañamiento de asesorías académicas de los AAD a los docentes en la operación de los programas y estrategias a evaluar, así como el reconocimiento que los profesores tienen del dominio, del desempeño y de las capacidades académicas de esos agentes; por ello, se le considera como un proceso eficaz, a pesar que sus funciones de asesoría se ven limitadas por la atención a otras actividades propias de la estructura en la que se encuentra adscrito.

En este sentido es recomendable que las tres instancias de responsabilidad generen, de manera coordinada, mecanismos que permitan asegurar el fortalecimiento, consolidación y sostenibilidad del proceso de acompañamiento de asesorías académico pedagógicas para la mejora de la práctica docente de los profesores de Educación Indígena y en contextos de diversidad social, lingüística y cultural, que supone un impacto en el logro de los resultados académicos de los niños y niñas indígenas.

Fortalezas y Debilidades

Lo anteriormente planteado, permite colegir un conjunto de puntos fuertes y débiles, que en su debida ponderación y contraste, debieran dar la pauta para diversas rutas de mejora.

Fortalezas

- ✦ La estrategia de co-asesoría implementada por la DGEI que involucra, en diferentes momentos y de manera coordinada, a las autoridades estatales y escolares así como especialistas de la Educación Indígena.
- ✦ Diseño, planeación y producción de materiales de apoyo que orientan y fortalecen el proceso de acompañamiento de asesorías académico pedagógicas a los docentes frente a grupo.
- ✦ La constitución del AAD como una figura especializada encargada de atender la diversidad social, lingüística y cultural de la Educación Indígena, cuyas acciones están reguladas por un programa bajo reglas de operación, que propone la participación operativa de la DGEI y las AEL, en un ámbito de corresponsabilidad.





- ✦ Los docentes y directores que reciben asesoría académica, reconocen la capacidad académica de los AAD para promover la mejora de su práctica pedagógica en la implementación de los lineamientos de los programas.
- ✦ Los mecanismos empleados por la DGEI y las AEL para aprovechar las infraestructuras federales y estatales con las que cuentan para atender la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas.

Debilidades

- ✦ El acompañamiento de asesorías académico pedagógicas cubre con mayor énfasis a las escuelas focalizadas en cada entidad federativa.
- ✦ No se capitaliza suficientemente las funciones y responsabilidades de los supervisores escolares de zona y los jefes de sector, para mejorar el desempeño de las asesorías de los AAD a las escuelas.
- ✦ Considerar como únicos criterios los resultados de la prueba ENLACE para focalizar las escuelas que serán el centro de atención del PAED quita fuerza a la estrategia central de fortalecer la lengua y la cultura indígena.
- ✦ Existen AAD que no cumplen con el perfil establecido en las Reglas de Operación del PAED.
- ✦ Asignación a los AAD de tareas diferentes a las encomendadas en el PAED que dificultan el acompañamiento oportuno a los docentes frente a grupo.
- ✦ Los talleres y cursos de actualización se desarrollan en un tiempo menor al requerido, por lo que los temas no se abordan con la profundidad requerida.
- ✦ Los materiales educativos para la Educación Indígena no llegan oportunamente a los centros escolares y muchos de ellos no son conocidos por los AAD.

III.6 Producción y Distribución de Materiales Educativos

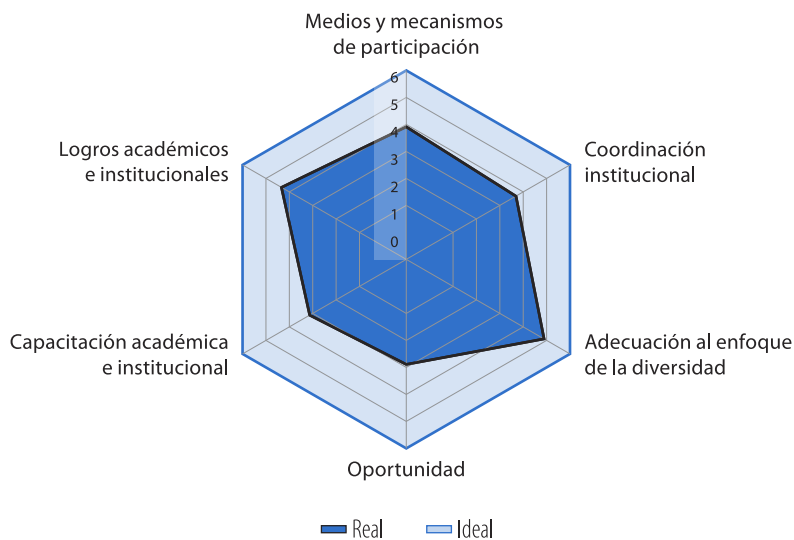
La producción y distribución de materiales se ubica dentro de los procesos que muestran niveles de desempeño regular dentro de la política educativa impulsada por la DGEI. De acuerdo con lo que muestra la gráfica III.37, los mayores avances se presentan en el indicador de adecuación al enfoque de la diversidad, debido a que en la

producción de materiales se realiza una amplia convocatoria a distintos actores educativos para participar en las Comisiones para la asignatura de Lengua Indígena y Colegios académicos, lo que genera valiosos instrumentos para captar las necesidades de las escuelas, maestros, alumnos y comunidades.





Gráfica III.37
Valoración del Proceso de Producción y Distribución de Materiales Educativos



Fuente: elaboración propia con base en un jueceo realizado por el equipo evaluador.

Sin embargo, en el resto de los indicadores la situación es subóptima: hay problemas en los medios y mecanismos de participación, la coordinación institucional, la oportunidad con que se entregan los materiales, la capacidad académica e institucional y los logros académicos e institucionales. Lo que de esto se deriva son serios pro-

blemas en la distribución y acceso a los materiales educativos afectando la tarea de capacitación y, sobre todo, la formación de las nuevas habilidades docentes para llevar a buen puerto la política educativa e influir en la mejora de las oportunidades de aprendizaje de las niñas y los niños indígenas. Sobre ello se profundiza a continuación.

Suficiencia del Proceso

Mecanismos de Participación

La política educativa impulsada por la DGEI ha dado pauta al perfil de los mecanismos utilizados para captar y atender las necesidades de producción de materiales educativos, situación que se ve reflejada en su configuración y procesos de construcción. Así, el programa Parámetros Curriculares se sustenta en diversos materiales educativos: un

libro básico de referencia, el libro para el maestro de las asignaturas de Hñähñü, Otomí, Náhuatl, Maya y Tutunacú, además de las lenguas indígenas emparentadas con el Maya como: Tzetzal, Tzotzil, Chol, Tojolabal y el diseño de tres módulos que conforman el curso de capacitación sobre el Programa.





De acuerdo con los funcionarios de la DGEI, la producción de materiales educativos del Programa de Parámetros Curriculares en esas lenguas indígenas se realizó, con base en dos criterios: 1) se eligieron lenguas indígenas donde existen los mayores porcentajes de niños y niñas hablantes que asisten a la escuela; y 2) la existencia de normas de escritura de las lenguas indígenas.

La producción de los Marcos Curriculares de inicial, preescolar y primaria se realiza por los Colegios académicos, órganos integrados en mayor o menor proporción por docentes, directores, asesores, supervisores, jefes de sector, funcionarios de las Secretarías de Educación de los estados y de la DGEI. Los Colegios académicos de ciencias y matemáticas tienen como propósito fundamental la creación de materiales; en ellos se recuperan los saberes y los conocimientos de las comunidades y las culturas indígenas, se categorizan y se vinculan con los aprendizajes esperados.

Aunque el proceso de producción de los Marcos Curriculares se inició por el nivel de primaria, este ha llevado más tiempo en comparación con los materiales de los niveles de inicial y preescolar, debido a la complejidad de los elementos a considerar, definir y articular para su elaboración.

En la producción de los Marcos Curriculares de inicial y preescolar diferentes situaciones tuvieron un impacto potencializador entre las que se destacan: la trascendencia que tiene la atención educativa de los niños y las niñas menores de 6 años, la existencia de iniciativas y materiales elaborados previamente por docentes de estos niveles, la necesidad de reflexionar y redefinir aspectos del perfil pedagógico y curricular, además de que se trata de niveles organizados en torno al desarrollo infantil que permitió la definición de aspectos que deben ser transversales para los tres niveles:

Entonces donde [se] tenía el foco más fuerte, históricamente trabajado, era primaria, por eso también primaria, después en el transcurso del diseño, implantación, corrió primero en inicial (Entrevista a un director de la DGEI).

[...] pensando [que] la primera infancia y este primer gran tramo de Inicial y preescolar influye o puede dejar de influir en la primaria y, [entorno] a la vida de los niños de 0 a 6 años se desarrollan muchas prácticas y creencias tradicionales de los pueblos originarios (Entrevista a un director de la DGEI).

[...] revisando con las compañeras de educación inicial en los primeros talleres que tuvimos cuando llegamos aquí en la administración en la Dirección, ellas levantaban la mano y decían "bueno, pues nosotras tenemos un proyecto que es un programa etcétera, que hemos trabajado con las anteriores administraciones; sin embargo, nunca se concluyen" [...]; defendiendo lo que habían hecho. Entonces yo les [dije] "denme los materiales, denme lo que tengan, qué les gustaría mejorar" (Entrevista a un director de la DGEI).





[...] se fueron llevando en paralelo algunos talleres y fueron confirmando algunas cosas, desechando las menos quizá [se] trabajó a la vez con ellas para retroalimentar lo que sería el marco curricular [...] por eso se toma Inicial y Preescolar también como pensando que es un tramo que realmente está muy unido al desarrollo infantil, fue por donde se empezó. [Se] pensó en ir definiendo algunas cuestiones que nos dieran la parte de todo el enfoque, todo lo que tenía que verse para llegar a Primaria (Entrevista a un director de la DGEI).

Por otra parte, la producción de la colección bilingüe Semilla de Palabras, se inicia alrededor de 2002. Se alimentó del momento histórico previo, resultado de las repercusiones en el Sistema Educativo Nacional que tuvo, en 1992, el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas asentados en las diferentes regiones del país;⁹⁰

y otros instrumentos jurídicos como la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas,⁹¹ lo que dio la pauta a la producción por primera vez de libros de texto de primero a cuarto grado en 33 lenguas indígenas y 55 variantes lingüísticas:

En este contexto surge Semilla de Palabras como un documento curricular en once lenguas dirigido a nivel Nacional, para su producción se convocó masivamente a alumnos y docentes que enviaron sus textos; mismos que fueron revisados por académicos y escritores especialistas en lengua indígena (Entrevista a un director de la DGEI).

El proceso de producción de los Marcos Curriculares de los niveles inicial, preescolar y primaria; el libro de Parámetros Curriculares y los libros para el maestro de las asignaturas de lengua indígena (Maya, Náhuatl, Hñahñu, Tutunacú), así

como los libros de Semilla de Palabras, atiende al enfoque de la diversidad, a través de un esquema de participación que responde a las necesidades que plantean las escuelas, los maestros y la comunidad.

Conviene señalar los tres mecanismos más importantes que respecto a la producción de materiales estimulan la participación y la corresponsabilidad de autoridades federales, estatales, directores y docentes:

- ✦ La sensibilización y concertación de autoridades estatales y selección de sus representantes⁹² para la integración de los Colegios académicos y de las Comisiones para el desarrollo y piloteo de los materiales, este mecanismo busca generar la coordinación efectiva de la instancia federal y estatal, para la definición de objetivos, metas y estrategias:

Entonces en los estados [donde hay mayor número de hablantes de Hñahñu] de Hidalgo y Querétaro donde hay hablantes de Hñahñu yo le digo Querétaro díganme un maestro que va representar, haber Hidalgo díganme un maestro, pero le perfil es ese y bajo su responsabilidad los están mandando, porque si yo los invito personalmente porque los conozco, son los que selecciono la DGEI, ahí se los mando y que DGEI haga lo que tenga





que hacer, cuando ellos regresan al Estado y dicen estamos haciendo eso, pero la DGEI no es de nosotros y ahorita tenemos cosas que hacer en el Estado por que el Secretario de Educación nos está pidiendo hacer esto, y cuando tengamos la oportunidad te escucharemos y ya veremos qué hacer, pero ahorita, no tengo prioridad, lo que me dice la Secretaría de Educación Pública en el estado es lo que yo tengo que cumplir (Entrevista a un director de la DGEI).

- ✦ Los Colegios académicos y la comisión para el desarrollo y piloteo de los materiales, se conforman a través de un esquema participativo y es coordinada por funcionarios de la DGEI, quienes son responsables de diseñar, conducir el piloteo en las escuelas y editar los materiales educativos:

[...] en lo que empezamos a llamar Colegios [...] se empezó a mirar algunos compañeros que pudieran formar parte de algo más pequeño [...] lo que se hizo fue trabajar con algunos de ellos [...] pero también dejar a los estados la selección de aquellos que consideraban como posibles candidatos para estos Colegios, [...] los estados seleccionaron –conocen bien a los compañeros– y nos ayudaron a seleccionar a gente que tuviera un perfil pedagógico que pudiera aportar buenas ideas o innovaciones, fuera muy innovador, supiera escribir y leer lengua indígena (Entrevista a un director de la DGEI).

Los representantes de los Estados se encargan [de] consultar en la regiones, de ir a las escuelas, de escuchar, que viera que es lo que estamos haciendo y ellos a su vez lo traigan acá y nosotros veamos ahora que dicen los demás, discutamos la voz de maestros desde allá de la región, [lo] que dicen ellos [...] [El] material se presenta en las escuelas, les pedimos, [que] vayan a las escuelas, presenten, escuchen, que vean que es lo que hay que lo conozcan los maestros y que a partir de ahí opinen (Entrevista a un director de la DGEI).

- ✦ La consulta a investigadores e IES, instituciones gubernamentales y no gubernamentales, busca incorporar al proceso de elaboración de materiales el conocimiento y experiencia de los organismos que diseñan o ejecutan políticas y programas dirigidos a la niñez indígena y sus familias:

[Se convocó a] la UPN, convocamos a los académicos de la UNAM, de Colegio de México, de la INALI, del DIE, de UAM, en fin de muchos centros, a expertos académicos que están dedicados al estudio de lenguas indígenas, para validar que fuera congruente con la reforma, es así como finalmente acepta el documento la subsecretaría (Entrevista a un director de la DGEI).

[Para el desarrollo del Marcos Curriculares] le pedimos acompañamiento a la UNAM para participar en algunos temas sobre ciencias que aparecerán en los materiales [...] va a salir todo un paquete de ciencias desde preescolar hasta quinto y sexto grado [...] estos materiales de ciencias innovan [en el] tratamiento de las dos visiones: la indígena y [...] la vista desde el enfoque escolar [...] como las conocemos retomadas por la UNAM (Entrevista a un director de la DGEI).





Los tres mecanismos identificados en el proceso de producción de materiales dan cuenta de la existencia de medios que han permitido captar y atender las necesidades de las escuelas, maestros, comunidades y estados, además de lograr que las autoridades educativas estatales se involucren en un esquema de corresponsabilidad en el proceso de producción de materiales, buscando que los programas se ejecuten como una política educativa de la entidad y no como una solicitud federal que puede o no ser contemplada dentro de las prioridades de atención por parte de las autoridades educativas de los estados.

Para la distribución de materiales educativos la DGEI tiene un padrón de las escuelas por zonas, grupos, turnos y localidad; los materiales se envían

a las bodegas de las Secretarías de Educación de los estados, para lo cual se tienen convenios con Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) que establece una matriz de distribución de los todos materiales educativos a nivel nacional.

La entidad es responsable de la distribución de materiales a las escuelas indígenas.⁹⁰ Sin embargo, se ha detectado que los libros y otros materiales dirigidos a las escuelas, los maestros y los alumnos de Educación Indígena se pierden en las bodegas, provocando que estos no se entreguen a sus destinatarios, se entreguen parcialmente o incompletos, o bien se entreguen a otros actores que no pertenecen a Educación Indígena:

A nivel estado CONALITEG tiene la obligación de entregar [el material] en el estado, a veces en bodegas regionales pero hasta ahí. Todo lo demás corre a cargo del estado. [...] sí nos han dicho [los] profesores, que a mí nunca me han llegado. [...] El Secretario recibe la matriz de distribución y entonces tendría que haberlos entregado pero te digo algunos dicen: [los materiales] están bien bonitos, no pues [las escuelas] están muy lejos, de verás, o no pues que vengan los profesores por ellos. Se lo hacen al CONAFE, se lo hacen a las escuelas indígenas (Entrevista a un director de la DGEI).

En algunos porque se perdieron en las bodegas, no los encontraban porque se iban con los materiales nacionales [...] por ejemplo Parámetros Curriculares, hay 5,000 maestros en San Luis Potosí, entonces estoy mandando 5,000 ejemplares de Parámetros, sí en San Luis Potosí, de ahí mandaron 5,000, pero estos se van junto con los materiales nacionales, y resulta que en San Luis Potosí hay 50 mil maestros, entonces van 50 mil libros para niños de primaria, 50 mil de segundo año y de los otros solo van cinco mil, de que vienen aquí, vienen ¿pero dónde están? quien sabe... pero deben venir aquí... no lo encuentro, ya vine una vez, dos veces... y cuando encuentro me dice "¿y cuándo me va a decir?". Nunca, y otros dice "¿y esto para qué será...?". "Oye no soy de Educación Indígena pero encontré esto en Parámetros, que formidable, que interesantes, a mí me interesa [...]" (Entrevista a un director de la DGEI).





Hay mecanismos, la Secretaría de Educación y nosotros como DGEI, hacemos un convenio con CONALITEG [de ellos es] la responsabilidad de hacerlos llegar allá [...] el tema de la distribución de los materiales es muy complicado llegar al 100% [...] no solo pasa con los materiales de Educación Indígena, pasa con todos los materiales, entonces pues es un problema de tamaño, yo lo pongo así [...] (Entrevista a un director de la DGEI).

Otro mecanismo puesto en marcha para la distribución de materiales educativos por parte de la DGEI es la consulta y descarga de los documentos desde su portal, en la sección de Publicaciones Materiales Educativos en Línea⁹⁴ donde se encuentran el material sobre Marcos Curriculares de la Educación Inicial Indígena y de la Edu-

cación Preescolar y Migrante Indígena, y una sección de materiales de apoyo donde encuentra el libro de Parámetros Curriculares⁹⁵ y la Colección de textos bilingües Semilla de Palabras en lengua Chontal, Cora, Maya, Mephaa, Mixteco, Náhuatl, Pima, Raramuri, Tononaco, Tseltal y Yaqui.

Coordinación Institucional

En el proceso de producción de los materiales de Parámetros Curriculares participaron un grupo heterogéneo de funcionarios que incluyó a titulares de las Direcciones de Educación Indígena

de algunas entidades, jefes de departamento, coordinadores, asesores, directores y docentes, además de representantes de Organizaciones no Gubernamentales, entre otros:

Dirijo y coordino la elaboración de los libros de texto, posteriormente dirijo la elaboración de los Parámetros Curriculares y hoy estamos dirigiendo la elaboración de los programas de estudio, junto con los materiales que son las guías para el maestro para trabajar la lengua, la materia. (Entrevista a un director de la DGEI).

Dando continuidad al esquema de producción de materiales educativos, se inició la producción de los libros del maestro para las asignaturas de Tzetzal, Tzotzil, Chole y Tojolabal; se pusieron en marcha los mecanismos de sensibilización y concertación con las autoridades educativas del estado de Chiapas para la selección de funcionarios, jefes de sector, supervisores, directores o docentes que formarán parte de la Comisión respectiva, además, se convocó a diferentes Instituciones de Educación Superior como la Universidad Intercultural de Chiapas, la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional y la Asociación Civil Lumatic. (Entrevista a director de la DGEI).

En cuanto al mecanismo de participación en los estados se pudo identificar a personal docente y asesores que han sido invitados al proceso de producción de materiales educativos con la DGEI en diferentes momentos, con una participación

activa en la revisión, análisis y piloteo, de los proyectos didácticos de tal forma que estos estuvieran enfocados a dar resultados en función de los aprendizajes esperados.





Al respecto son sugerentes las opiniones de algunas autoridades en los estados:

Afortunadamente me tocó participar [en la] elaboración de Parámetros Curriculares que se realizó a nivel nacional, en diferentes regiones y zonas, se trabajo en la enseñanza de las lenguas indígenas independientemente de que se tratará de esta como lengua materna o como segunda lengua [...] nosotros fuimos revisando o analizando, hablando de proyectos didácticos nosotros veíamos que podría dar más resultados en función a los aprendizajes esperados en función a un producto final ahí sí, si nos tomaron en cuenta (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Sí, le digo que en todos los aspectos nos han pedido que nosotros participemos y le puedo explicar directamente en el caso del diseño de la asignatura, fue muy extraño que llegaran y nos dijeran: ustedes son los que saben, nosotros les proponemos que esperamos del diseño, pero ustedes para decir el cómo. Nuestra primera impresión fue –bueno yo estoy acostumbrado en venir y ustedes nos dicen que hacer–, en cambio a ahora resulta que yo voy a decir qué, y no fue tanto así de que lo que yo voy a decir eso es lo que pasará, también había una orientación (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Sobre el pilotaje al que se someten los materiales educativos en las escuelas, conviene resaltar que los centros de pilotaje –por citar dos ejemplos– para el libro del maestro en lengua Hñähñu, estuvieron incluidos municipios y localidades de los estados de Hidalgo, México y Querétaro, con una participación de 22 maestros de los grupos de primero y segundo grado, once directores, diez asesores, nueve supervisores y tres jefes de sector (tabla III.4). De la misma forma, las escuelas piloto del programa de estudios de la asignatura Maya, con sede en los estados de Campeche, Yucatán y Quintana Roo, contaron con la participación de 24 maestros de los grupos de primero y segundo grado, 14 directores, además de jefes de sector, entre otros actores.

Los materiales del Programa Marcos Curriculares para Educación Indígena Inicial y Preescolar, como ya se indicó en el proceso de diseño, tiene sus orígenes en los Colegios académicos y en la convocatoria realizada por la DGEI a los docentes para participar en grupos de trabajo con base en tres ejes: contextualización, diversificación y prácticas sociales, a partir de los cuales se generaron las bases conceptuales y sugerencias contenidas en el material del Programa. El material para primaria aún está en proceso de producción.





Tabla III.4
Localidades, Escuelas y Actores que Participaron en el Pilotaje del Libro del Maestro en Lengua Hñähñu

Estado y municipio	Localidad	Nombre de la escuela	Número de				
			Maestros	Directores	Asesores	Supervisores	Jefes de Sector
Cardonal	Hidalgo	El Bandho	8	4	4	4	1
		Lucha y Libertad	1				
		San Andrés Daboxtha	4				
		El Bingu	2	4	4	4	1
		Agua Limpia	1				
Aculco	Estado de México	Santiago Oxtoc- Toxie	7	4	2	3	1
		Emiliano Zapata	1				
		Pueblo Nuevo, Barrio II	2				
		Col. Francisco I. Madero	2	4	2	3	1
		Enthavi, 1ª sección	2				
Toliman	Querétaro	Bominza	7	3	4	2	1
		Los González	2				
		Mesa de Ramírez	2	3	4	2	1
		Maguay Manso	1				
		Total		22	11	10	9

Fuente: adaptación propia con base en Libro para el maestro para la asignatura Hñähñu, versión a prueba de concepto de aula, DGEI-SEP, 2012.





VALORACIÓN DE PROCESOS

En el proceso de producción de Marcos Curriculares, la DGEI elabora la propuesta de contenido de los materiales con base en los resultados de las discusiones que se realizan en los Colegios académicos; una vez que se incorporan las ob-

servaciones y recomendaciones, el material se vuelve a presentar a los docentes y funcionarios que conforman los Colegios, donde se discuten, analizan y validan; posteriormente, el material es piloteado por los docentes en el aula:

Revisar el material es una tarea, llevar proyectos, un equipo lee uno, este equipo lee otro, este otro, y platican y nos dicen cómo ven suena interesantes para los niños y para ustedes como maestros, son comprensibles y fáciles, lo recrearía en el aula; y esa fue una parte que se hace en todos los Colegios, leer lo que ya está avanzado mientras que los maestros [realizaban las] tareas que se les había pedido (Entrevista a un director de la DGEI).

Para el piloteo del material desde la Dirección de Educación Básica de la DGEI, se gestiona con las Secretarías de Educación en los estados, la selección de las escuelas, de forma tal, que además

de incluir a docentes y alumnos, se contempla la participación de otros agentes educativos comunitarios como padres y madres de familia, hermanos y autoridades:

Se escogían el estado y se iba a las escuelas de los [maestros] que estaban participando en el Colegio [pero también] a escuelas que no estaban participando en el Colegio (Entrevista a un director de la DGEI).

Yo estoy viviendo una experiencia de los Colegios, [en] los Colegios académicos, estamos haciendo ahorita un trabajo en lengua indígena sobre 4 puntos que son sombras, colores, seres vivos y astronomía, entonces en cierta fecha nos programan reuniones; precisamente hoy vamos a estar en Tlaxcala, elaborando estos trabajos con las cuestiones de los seres vivos. Entonces, nosotros como AAD tenemos la información de todo el contexto de nuestra región y vamos y presentamos para análisis y discusión sobre esos temas, pudieran ser cuentos, leyendas, algo que tenga que ver con este contexto. Se valora el que tenga las características necesarias y se manda a edición, esos materiales regresan para trabajar (Focal con AAD).

A diferencia del proceso de producción de los materiales del Programa de Parámetros Curriculares y Marcos Curriculares, de los 61 títulos de la colección bilingüe Semilla de Palabras en su primera edición, la selección de los textos estuvo a cargo de funcionarios de la DGEI, y para la validación se convocó a académicos que hablaran

y escribieran alguna de las 11 lenguas indígenas incluidas en la colección. Hasta el momento, de acuerdo con la información que reporta la DGEI, se han producido un total de 14,500 ejemplares de la Colección Semilla de Palabras.





La Colección Semilla de Palabras [...] se trabajó con los docentes en las diferentes entidades [ellos] fueron los que crearon los textos, se enviaron a la Dirección General para el propósito de que se pudiesen imprimir, reproducir y distribuir; [...] el Área de Apoyos Educativos fue coordinándose para obtener el visto bueno, la validación de alguno de los docentes participantes porque algunos de ellos ya están jubilados, pero en cada entidad se localizó a docentes que participaron y con ellos se validó el texto en lengua indígena (Entrevista a un director de la DGEI).

Entonces, estos materiales son bilingües, son en lengua y en español, se logró la impresión de 14,500 ejemplares más o menos, son 61 títulos de la primera serie y se distribuyó a escuelas primarias para enriquecer las bibliotecas de las escuelas primarias. Son 10,500 escuelas, pues evidentemente es un ejemplar para cada escuela, pero es un material que se adiciona y que está ahí, que la intención es que esté ahí y que sirva de apoyo al proceso de trabajo en aula que realizan los docentes (Entrevista a un director de la DGEI).

Una vez que los materiales llegan a las bodegas de las Secretarías o Institutos de Educación de los estados, se identificaron tres estrategias de distribución: 1) Entrega a bodega estatal –planteo o jefatura de sector o supervisión–; 2) Vía asesores académicos –maestros–; 3) Entrega de materiales durante los cursos de capacitación sobre los programas. Sin embargo, estas estrategias no están consolidadas como mecanismos institucionales para realizar la entrega de los materiales educativos, debido a la falta de recursos al no contar con una partida de distribución de materiales; situa-

ción que se torna más compleja cuando las escuelas indígenas se encuentran en localidades alejadas de las cabeceras municipales o son de difícil acceso.

Estas condiciones provocan que los materiales no lleguen de forma suficiente, completa y oportuna a las entidades; aunque en ocasiones se ejecuten algunas acciones para corregir esta situación a través de los Jefes de Sector, Supervisores o Asesores Académicos:

Nosotros les informamos a los responsables estatales de Educación Indígena que les llegan esos materiales y cuál es el criterio de su distribución a las escuelas. Luego los responsables indígenas en los estados los hacen llegar a través de la estructura, ellos se apoyan mucho con la estructura; con los ATP's, con los jefes de sector, entonces ellos se llevan los materiales que tienen que llegar a las escuelas y así llegamos hasta el final del proceso (Entrevista a un director de la DGEI).





Eficacia del Proceso

Adecuación al Enfoque de Diversidad

El proceso de producción de materiales educativos refiere a que estos deben facilitar la atención educativa de calidad, con pertinencia social, lingüística y cultural que propicie el desarrollo integral de los niños y las niñas, en el marco de la diversidad y de un modelo educativo que considere su lengua y su cultura como componentes del currículo.

Para que fuera posible la incorporación de conocimiento de los pueblos originarios, su cultura y su lengua, y su articulación con los programas y planes de estudio, se produce Marcos Curriculares. En la producción de estos materiales se ha procurado la inclusión de elementos culturales de distintas regiones y pueblos sin privilegiar a una más que a otra.⁹⁶

[Se] visualizaron cuáles eran las necesidades curriculares didácticas no incluidas en los programas y a la vez tratar de recuperar aquello que no se ha hecho tan visible. [Sin] que sobresaliera una u otra cultura en los Marcos Curriculares [...] lo que se hizo primero fue procurar que siempre estuviera[n] representadas [las] diferentes regiones [...] porque te gana regionalmente y por las vivencias que uno tiene en la zona del Centro [...] el asunto era tratar de equilibrar las culturas del Sur y echarle un ojo fuerte a las culturas del Norte (Entrevista a un director de la DGEI).

Un punto fundamental en la producción de materiales para atender la diversidad cultural, social y lingüística es el uso del lenguaje. Al brindar atención educativa a la población indígena, el lenguaje es un dispositivo que configura e influye en la construcción del conocimiento, de experiencias cotidianas, de la relación del niño y la niña con su familia y su entorno, de ahí que reflexionar sobre el uso, enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena se considera esencial para atención educativa.

Desde esta perspectiva se elaboró Parámetros Curriculares, como un documento curricular en el que se establecen los parámetros de logro y de nivel y, constituye un marco de referencia para el diseño y ejecución de estrategias de enseñanza:

México se asume como una nación pluricultural [...] y para mantenerla hay que darle un espacio a la lengua indígena en el aula, no [...] sustituyéndola o desplazándola sino fortalecerla ¿cómo? estudiándola, reflexionándola, pero todo con una intención, una intención de aprendizaje que van a tener los niños, en base a su edad y en base al grado que están cursando (Entrevista a un director de la DGEI).

Se busca impulsar el bilingüismo, reconocer que no se trata de una sola cultura indígena, sino de culturas con orígenes distintos, con diferentes maneras de ser, de pensar y de sentir, de ahí que se

están desarrollando distintos programas para la enseñanza de lenguas indígenas y para el programa profesionalización docente:





Los niños hablan lengua indígena, ahí está [una] capacidad múltiple, pero también nuestra capacidad de respuesta, entonces hay que hacer bien las cosas, armarlas bien [...] a veces dicen es que son pocos niños, pero no se trata si son pocos, lo que se trata es la gran diversidad y cada quien es diferente [...] son culturas, son orígenes distintos, y eso es lo que pasa con la diversidad cultural, se habla todo indígena como si todos fuéramos iguales, no, los mayas son los mayas, y los náhuatl son los náhuatl, los zapotecos son los zapotecos y los mixtecos son los mixtecos, y los purépecha son los purépecha, su manera de pensar y su manera de hacer, su manera de resolver y su manera de entender lo que parece ser correcto [...] o sea es lo que hace con la educación, entonces lo que hace difícil no es la cantidad de niños, si no la diversidad, es lo que lo hace complejo, más complejo. (Entrevista a un director de la DGEI).

Por otra parte, la colección Semilla de Palabras surge a partir de la necesidad de contar con materiales en diferentes lenguas indígenas que complementen los libros de texto; la primera serie de

la colección se enfocó a lenguas mayoritarias, son libros que pueden ser utilizados por todos los niveles educativos:

La Dirección General en años previos había convocado a los profes que les gusta mucho recuperar historias, anécdotas, etcétera, a que enviaran trabajos pero pues aquí los guardaban, no los trabajaban, no los procesaban. Entonces hicimos recuperación, otros [textos] los estados nos los volvían a enviar y logramos hacer Semilla de Palabras, [su] valor más grande está en que fue un proceso que los profesores, mujeres y hombres, iniciaron y detonaron, el sentido a lo que ellos le dan valor. Y está también el otro valor, los profesores estaban acostumbrados a recibir copias, hacían algo y ellos nada más lo copiaban con su lana producciones muy precarias y pues les dimos una presentación bastante digna, entonces lo tomaban y, otro valor es que estaban ahí los créditos de la autoría (Entrevista a un director de la DGEI).

La segunda serie de Semilla de Palabras aún en proceso de edición, está enfocada a lenguas con menor número de hablantes, donde se incluirán libros de gran formato para preescolar, además de enfocarse en la producción de material para el primer y tercer ciclo de primaria; esto busca

fortalecer en primer lugar el uso de la lengua y en segundo ajustar el tiempo empleado en el proceso de producción con la trayectoria educativa de los niños y las niñas que actualmente se encuentran cursando la primaria.

Pero le digo que en esta segunda [serie] trabajamos para el primero y el tercer nivel; primero y segundo, quinto y sexto. Porque son los que en acuerdo [con] sesiones de trabajo [...] hemos comentado que si fortalecemos el uso de la lengua de los niños que están en primero y segundo, pues ya lo mandamos fortalecido para tercero y cuarto en lo que salen los materiales, [...] pues va a recibirlos de quinto y sexto (Entrevista a un director de la DGEI).





Oportunidad

La elaboración de los Marcos Curriculares de primaria ha sido un proceso complejo que se ve reflejado en el tiempo empleado para su producción. Este proceso ha implicado, en primera instancia, que se defina la vinculación con el currículo nacional general, pero también que se consideren componentes metodológicos específicos

de cada ciclo y grado, aspectos de multigrado, e incorporar a la lengua indígena al programa. A finales de 2012, se tenía contemplado que se concluyera con la impresión del primer fascículo del Marco Curricular de primaria, y seguir con la impresión de los cuadernos de trabajo para los alumnos:

[De] Primaria está en impresión un paquete; y los otros tres están corriendo, están en fase de diseño [...] ajuste de hojas y todo eso que se tiene que ver en la edición, correcciones de estilo, eso está muy cuidado, estos materiales estarán [en el] último tramo de diciembre (Entrevista a un director de la DGEI).

De los Marcos Curriculares de preescolar, se tiene previsto la producción de ocho fascículos, de los cuáles ya se tienen cinco y durante el año 2012 se contempló cerrar el proceso de diseño de un documento sobre metodología, el cuaderno de trabajo del alumno, así como la impresión de guía para el docente. También, en el año 2012, se encontraba en proceso de producción la segunda serie de la colección Semilla de Palabras, que incluirá 70 nuevos títulos elaborados –revisados y

validados– por docentes de Educación Indígena en talleres organizados por la DGEI. Al igual que la primera serie, este material está enfocado a desarrollar los conocimientos del lenguaje de cada lengua de acuerdo con la cultura, de ahí que en ambas ediciones se abordan diversas temáticas sobre los valores, la organización, la ayuda mutua, la tierra, el agua, la concepción de seres vivos y no vivos, la comunidad y la familia desde las distintas culturas indígenas.

En la última colección se incluyeron temas como las tradiciones y las costumbres de los pueblos, adivinanzas, refranes y poemas, historia de la localidad, comidas, y cómo curar con plantas.

[Los textos de Semillas de palabras] son producidos por los docentes en ese trabajo muy fuerte que ellos hacen con las comunidades; los profesores de Educación Indígena trabajan mucho con los padres de familia, con la comunidad y trabajaron en rescatar tradiciones, en asuntos de herbolaria, en asuntos de cómo es la cultura y esos son los contenidos. Entonces son contenidos que nosotros llamamos pertinentes porque les estamos regresando un poco la cultura y se está compartiendo con otras culturas, entonces los niños de los otros estados se dan cuenta que en otros lugares se escribe diferente y en otros encuentran similitudes (Entrevista a un director de la DGEI).

En las escuelas de Educación Indígena se ha impulsado la producción de materiales como línea de trabajo fundamental de la propuesta del programa Parámetros Curriculares. Aquí es donde se inserta el libro Cartonero, que es un material que tiene como propósito





apoyar a las prácticas sociales del lenguaje al incorporar a los estudiantes a la cultura escrita de la lengua materna. Estos textos son considerados modelos de portadores textuales, importantes para que los alumnos conozcan y valoren su cultura. Con ellos se busca dar respuesta a la ausencia de libros y materiales educativos para todas las lenguas indígenas y ciclos, enriquecer los acervos permanentes de las bibliotecas de escuela y aula; y fomentar un enfoque participativo en su elaboración al involucrar tanto a alumnos y alumnas, como a padres y madres de familias y docentes (Entrevista a un director de la DGEI).

Estamos hablando de un país, es mundo y si a eso le sumas la geografía de las escuelas indígenas, eso es otra limitante, es complejo. De hecho por eso se generan el libro Cartonero, en donde se le enseña a los mismos maestros a que hagan sus libros para que puedan atender las necesidades (Entrevista a un director de la DGEI).

El libro Cartonero es utilizado con dos fines. En primer lugar, como auxiliar en la selección de los docentes hablantes de lengua indígena, quienes formarán parte de la comisión para el desarrollo y piloteo del libro del maestro y proyectos didácticos de las lenguas Tzetzal, Tzotzil, Chol, Tojolabal. Para ello se realizó un taller de escritura denominado “Elaboración de libros con la técnica del libro Cartonero”, para el que se solicitó a las autoridades estatales convocaran de 60 a 70 docentes hablantes de lengua indígena que cumplieran con los seis requisitos solicitados en esta etapa. Conviene subrayar que dicha convocatoria hubo una baja respuesta debido a que la participación de los docentes en la comisión no era acreedora a un pago adicional.

En este punto es clara la exigencia de una mayor sensibilización para que los docentes tengan

mayor compromiso con el desarrollo de las lenguas originarias y su fortalecimiento en el proceso educativo.

En segundo lugar, la técnica del libro Cartonero es utilizada como una estrategia para fortalecer el desarrollo de la lengua indígena en algunos estados, como en el caso de Yucatán. Aquí niños, niñas y docentes han elaborado libros que contribuyen a fortalecer la lectoescritura y consolidar el conocimiento sobre la lengua Maya, además de conocer los requisitos editoriales para la producción de libro. A través de ese trabajo los maestros han ejecutado esquemas de aprendizaje colaborativo, al dejar que los alumnos discutan la mejor forma de elaborar y presentar el libro, de esta forma los docentes retoma lo que establecen los proyectos didácticos contenidos en Parámetros Curriculares:

[...] el libro cartonero [que ellos] pueden producir les sirve como un nuevo material [...] Hemos hecho dos exposiciones de libros de los maestros y los niños; los maestros elaboraron libros con los textos escritos con de los niños, también, ellos les ayudan a los niños a que hagan su libro cartonero [...] en lengua maya, precisamente es para desarrollar la lengua maya, todos los escritos deben estar en maya, es un recurso para la lengua maya (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).





[...] se aprenden en el proceso que es un libro, para que sirva, que partes tiene [...] ellos aprenden como se hace un libro, que se le pone una pasta una carátula, agradecimientos, índice etcétera [...] aprenden lo que debe de tener un libro [...] entonces arman su libro como producto de su aprendizaje [...] [que] se deben de poner en la biblioteca escolar, para que sirvan como consulta de los alumnos. [...] [Una] sugerencia del proyecto didáctico, es que esos productos los socialicen con los demás grupos, con los papás, es decir que los papás puedan hojear el libro que hicieron sus hijos (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

También se pudo identificar iniciativas estatales para la producción de materiales educativos en dos niveles: estrategias generadas por los equipos estatales de Educación Indígena y las iniciativas de los docentes en los planteles:

[...] hay compañeros que les proporcionas tu material "mira yo hice mi cuadro para la numeración náhuatl y aplícalo", o sea yo como director no conozco mucho pero mira "ya te expliqué la dinámica, la metodología y puedes hacer el número que tú quieras" (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

[...] en el centro de trabajo [...] los lunes entonamos nuestro himno nacional en forma bilingüe y se quedan las personas a escucharlo, les llama mucho la atención, también participamos en actividades de poesía y canto en forma bilingüe, los papás están muy contentos y gustosos, inclusive ha habido concursos de escoltas [que] debe de ser en forma bilingüe (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

[...] tenemos una mesa [donde] venimos voluntariamente y entonces ahí hemos hablado del Tensor así le hemos puesto a las letras que se construyen para formar palabras en lengua indígena y en español ese mismo material a veces se vuelve a usar para cosas así (Focal con docentes).

Desde la DGEI se ha detectado como un obstáculo para que la distribución de materiales vía internet sea suficiente, el hecho de que algunos maestros no consultan el portal de la Secretaría de Educación ni el sitio de la Dirección, ya que no cuentan con acceso a internet o equipo de cómputo (Entrevista con integrante del equipo técnico estatal).

A ello se suma la falta de habilidades para el manejo de las TIC así como la baja iniciativa para realizar consultas en línea o desinterés de los maestros por buscar herramientas y material educativo para ser incorporado en su práctica docente. Asimismo, tanto los funcionarios federales como los estatales de nivel meso, refieren que aún es una práctica común que los docentes esperen a recibir el material en forma impresa (Entrevista a un director de la DGEI).





[...] [De] los maestros de escuela pública, cuántos acceden al uso del Internet [...] todavía ni siquiera estamos en esa posibilidad en la vida real, a lo mejor en las grandes ciudades, en el Distrito Federal, pero maestros de escuela rural maestros de escuela indígena, se preguntan cuántos tienen acceso a esos medios, estamos muy desfasados, más que a veces hay en el centro piensan que estamos en Finlandia o Suecia (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Se sube al portal de la DGEI el archivo para que todos lo tengan, pero no, dígame que maestro se consulta la página de la SEP para bajar el plan de estudios, ¿quién?... te estoy hablando no de indígenas [...] Y todavía estamos en esa parte, donde queremos que todo nos los den. No hay todavía esa cultura, yo como maestro me intereso en mis herramientas y lo tengo que ir a buscar, la tecnología no está incorporada, pero está en proceso, por eso hablaron de las enciclomedias que no funcionaron, no es que no hayan funcionado, simplemente es un aparato que estaba ahí, quien conocía la cuestión digital para operarlo, "Yo estoy acostumbrado a esto, a subrayarlo en papel y darle palomita acá de que ya lo vi con los niños" (Entrevista a un director de la DGEI).

En contraste, en información recabada con los grupos focales de docentes se encontró que algunos maestros ejecutan estrategias para buscar, investigar, consultar y profundizar en el conocimiento de los materiales a partir de los comentarios que realizan otros compañeros docentes, o

bien de la información que les dan los directores y supervisores, pero sobre todo a partir de las estrategias y sugerencia realizadas por los asesores académicos, lo que les permite generar, rediseñar o adaptar sus estrategias docentes. En esta línea se ubica la siguiente reflexión de un docente:

El maestro tiene que generar las estrategias, el ATP te muestra unas y tú identificarás cuáles son las que más se te apegan y buscarás, indagarás; el maestro siempre tiene que investigar. Los materiales a veces no llegan a tiempo. No vamos a estar esperanzados en lo que nos van a dar este año para trabajar. Nosotros tenemos que tener lo nuestro, los maestros deben tener su banco de información (Focal con docentes).

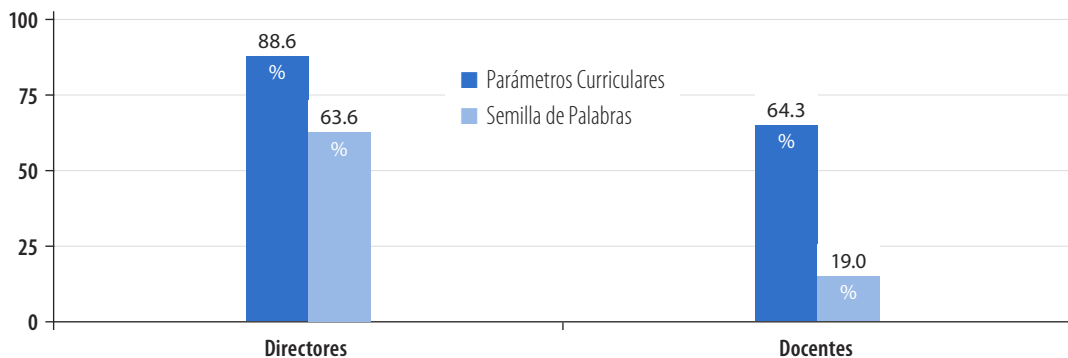
Por otra parte, los resultados del sondeo realizado a través de la aplicación de un cuestionario, muestra que 89% de los directores y 64% de los docentes señalan que recibieron materiales para apoyar Parámetros Curriculares. En contraste, respecto a la colección Semilla de Palabras 64% de los directores y 19% de los docentes señalaron haber recibido el material, como se muestra en la gráfica III.38.

Como se muestra en la gráfica III.39, los estados muestran condiciones diferenciadas respecto a la recepción de materiales: en estados como Hidalgo y Yucatán, la proporción de docentes que señala que ha recibido materiales de Parámetros Curriculares es del 50%, en tanto que en Puebla el porcentaje es de casi 90%, seguido de Chiapas y el estado de México, con 71.4% y 63.6%, respectivamente.



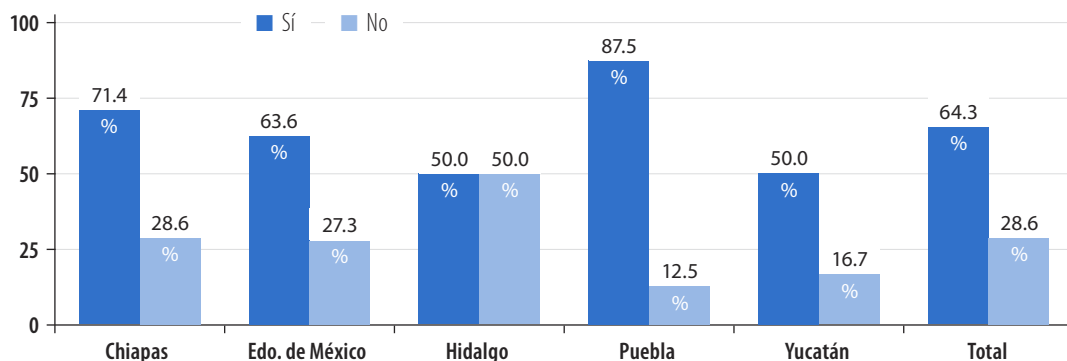


Gráfica III.38
Distribución Porcentual de los Directores y Docentes que han recibido Materiales de Apoyo de los Programas



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes y directores aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42 (docentes) y N=38 (directores).

Gráfica III.39
¿Usted ha recibido Materiales de Apoyo sobre Parámetros Curriculares?



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42 (docentes).

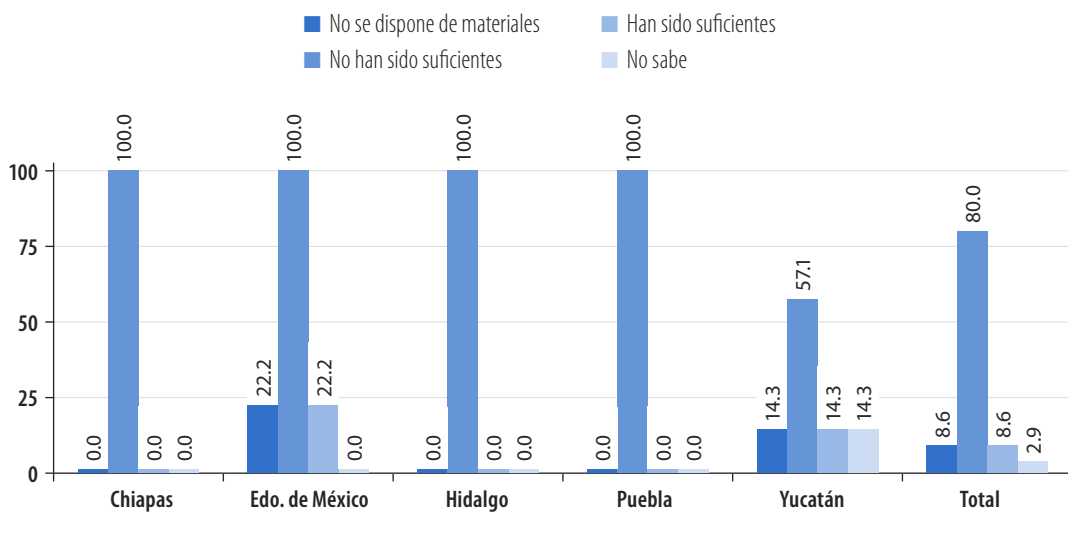
Además, los resultados del sondeo efectuado, muestran que 80% de los directores señala que los materiales recibidos para apoyar Parámetros Curriculares no habían sido suficientes. En los estados de Chiapas, Hidalgo y Puebla el total de los

directores encuestados indica que no han sido suficientes, en tanto que en el estado de México y Yucatán, poco más de la mitad de directores hace evidente la misma condición (gráfica III.40).





Gráfica III.40
¿Los Materiales Educativos recibidos para apoyar Parámetros Curriculares han sido suficientes?



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42 (docentes).

También se identificó que en el esquema de distribución de materiales quedan al margen los Asesores Académicos. Algunos de los participantes de los grupos focales informaron que en ocasiones saben que existen varios materiales de la DGEI, pero que estos llegan directo a las escuelas.

Señalan que en ocasiones tampoco reciben información sobre materiales educativos, enfrentándose a la situación de no saber su utilidad, sus objetivos y la estrategia para recuperarlos como material de apoyo de los proyectos didácticos:

Los Programas que llegan aquí al estado para los indígenas en teoría deberían pasar por los AAD para llevarlos a la escuela tanto para poder llevar físicamente los materiales como para poder trabajar, sin embargo, a veces llegan ciertos programas que maneja directamente el Departamento de Primaria Indígena convoca a los supervisores, a los docentes, les capacitan les dan información y materiales y nosotros como que en ese proceso nos aíslan, quedamos a un lado y solamente llegamos a la escuela a ver si hay materiales que no sabemos ni cómo ni que ni para qué [son]; me parece que es lo que está sucediendo que no nos están involucrando totalmente (Focal con AAD).

[El material de Semilla de Palabras] yo lo conocí en una escuela [...] me encontré con los materiales que me parecieron muy interesantes porque son lengua indígena había [en] lengua maya y diferentes lenguas [...] la maestra lo utiliza para apoyar el proceso de lectura y escritura pero yo no sabía cuál es la intención del programa (Focal con AAD).





VALORACIÓN DE PROCESOS

Por su parte, la DGEI confirma que situaciones como las anteriores han sido captadas durante las reuniones y eventos que se realizan en los estados, por lo que se está en proceso de realizar ajustes en los criterios de impresión así como en

la matriz de distribución, de tal forma que se incluya a Jefaturas de Sector y oficinas estatales para que el material se incorpore a sus bibliotecas o fondo editorial:

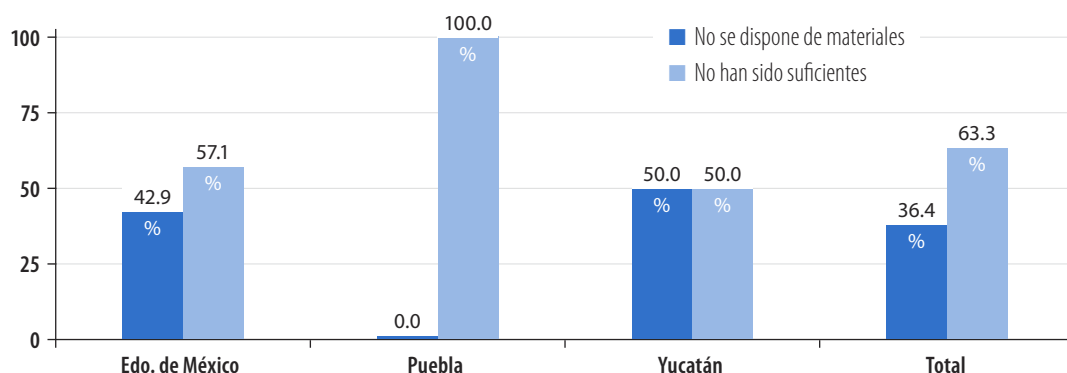
Los asesores o los jefes de sector [comentan] que en la distribución se van directo a la escuela, [eso es] un amarillo para nosotros y le digo, hemos ido ya modificando los criterios de tal manera que se impriman y se distribuyan y tengan también los apoyos, las jefaturas. A veces y no nos alcanzará para todos, pero, [en] las oficinas pueden crear sus propias bibliotecas (Entrevista a un director de la DGEI).

En el caso de la Colección de Textos bilingües Semilla de Palabras, en los estados de Chiapas e Hidalgo los directores refirieron no conocer el programa por lo que no se les cuestionó sobre la recepción de materiales. Sin embargo, en el resto de los estados de la muestra, 64% de los directores señaló que, aunque sí habían recibido el material, este no había sido suficiente, destacando el caso de Puebla en el que todos los directores encuestados sostuvieron esta afirmación, seguidos del estado de México (57.1%) y Yucatán (50%) (gráfica III.41).

Por lo que se refiere a los docentes, como se muestra en la gráfica III.42, alrededor del 50% estima que los materiales de Semilla de Palabras no han sido suficientes. Todos los docentes de Puebla señalan esta situación, en tanto que 67% de los docentes de Chiapas y del estado de México así lo consigna, porcentaje que baja, a 50% en el caso de Yucatán.

Gráfica III.41

¿Los Materiales Educativos recibidos para apoyar Semilla de Palabras han sido suficientes? Cuestionario Directores

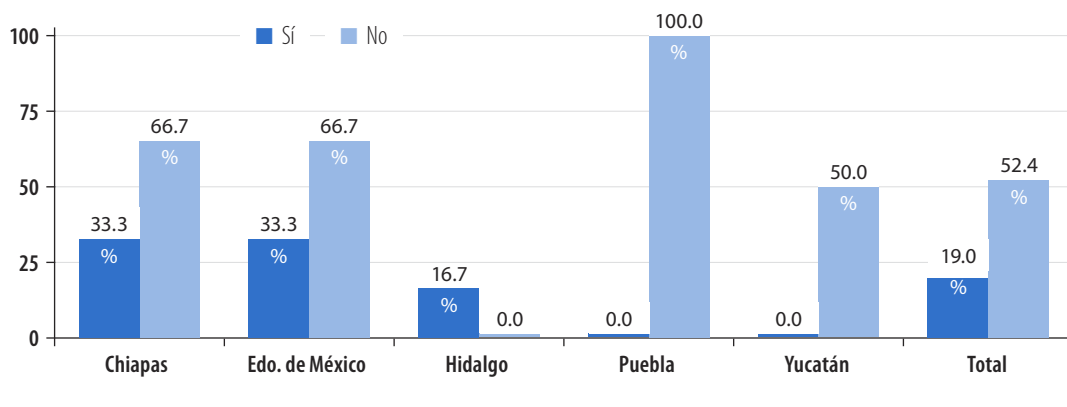


Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.





Gráfica III.42
¿La Cantidad recibida de Libros de Semilla de Palabras ha sido suficiente?
Cuestionario Docentes



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.

En términos generales, en lo que refiere a la distribución de materiales hacia las escuelas, se observan algunos problemas en por lo menos dos sentidos: no llegan a todas las escuelas y cuando llegan no son suficientes para todos los docentes.

Capacidades Académicas e Institucionales

El esquema de producción de materiales educativos ha permeado en algunos equipos de las Direcciones de Educación Indígena de los estados, donde se han desarrollado capacidades de gestión y académicas que les han permitido elaborar propuestas basadas en la interculturalidad y diversidad, para la atención educativa de los niños y las niñas en escuelas indígenas.

Situación que merece una atención especial a efecto de garantizar que el acceso a los materiales sea la condición básica para el desarrollo de las competencias educativas correspondientes.

Así, por ejemplo, en el estado de México, a partir de identificar la existencia de comunidades donde los adultos hablan lengua indígena (Hñahñu) y los niños son monolingües en español, se tomó la iniciativa de trabajar la lengua indígena como segunda lengua, lo cual requirió la participación de los padres y las madres de familia estableciendo el compromiso de que ellos les enseñaran a los niños y las niñas a hablar la lengua indígena, en tanto que, en el salón de clases, los docentes les enseñaría a escribirla.

Los padres han respondido muy bien, hemos recibido el apoyo de ellos, anteriormente fijese que los papás se resistían a que se les enseñará la lengua indígena, digo por los golpes sociales que recibieron, los maltratos de marginación y todo lo que vivieron, por eso ellos veían que es la lengua como un obstáculo, preferían que su hijo no hablara,





y ese problema lo tuvimos. Y ya platicando con ellos haciendo una valoración de la lengua y poniendo en la balanza todos nos hemos dado cuenta de la gran importancia que tiene, no solamente la lengua Hñahñu si no todas, y tienen su valor porque permiten la comunicación, entonces los papás han entendido esto, por eso nos han apoyado, nos están apoyando ahorita (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Para solventar la carencia de materiales educativos suficientes se convocó a asesores académicos de la zona que hablarán la lengua indígena de la región a participar en la elaboración de materiales, a partir de dos estrategias: 1) la propuesta de textos y 2) la compilación y la sistematización de materiales previamente generados por niños, padres de familia y docentes para eventos bilingües, tales como: honores a la bandera, celebraciones del día de las madres o del maestro; y textos generados en concurso de narraciones, de poesías y de cuentos.

A partir de esto se generó un compendio titulado “Pensamientos Otomíes”, su publicación se gestionó con la estructura federal, estatal y la Comisión Nacional de los Pueblos Indígenas (CDI) y ahora se encuentra en revisión de la edición definitiva. Como resultado, además de la edición del material educativo, se reconoce la necesidad de sistematizar el trabajo docente, la producción escrita de los niños, las niñas y sus padres y madres, así como armar una audioteca a partir de recopilar los audios y traducciones de himnos en las distintas variantes de las lenguas indígenas que se hablan de la entidad.

[...] recuperamos la producción de los niños, de los maestros y los padres de familia [...] en este momento estamos por imprimir [el] compendio de pensamientos otomíes [con] recetas de cocina, composiciones y poemas [...] en breve seguramente tendremos esos materiales en cada escuela, ya nos hicieron favor de autorizar algunos recursos para la impresión, en diciembre estaríamos haciendo el evento para invitar a los escritores, para que se sientan motivados, se sigan construyendo y desarrollando la lengua (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Otras iniciativas identificadas en los estados de Yucatán y Puebla, son las generadas por los docentes que consisten en la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua indígena, las cuales retoman o se sustentan en los temas y estrategias didácticas que se abordaron en los cursos de capacitación sobre Parámetros Curriculares, entre los cuales destacan: *El Tendedero de Alfabeto*,⁹⁷ Trabalenguas, compilación de cuentos y mitos, loterías, crucigramas y dominó.

Con la finalidad de disponer de información acerca de la forma en que los materiales producidos cubren con las exigencias conceptuales, metodológicas y técnicas de cada uno de los componentes, estrategias y acciones de la PEI, se pidió a los docentes encuestados su opinión acerca de la calidad de los materiales que recibieron, en particular sobre Parámetros Curriculares y Semilla de Palabras. En este sentido, como lo dejan entrever las gráficas III.43 y III.44, respecto a los materiales de Parámetros Curriculares, casi 63% de

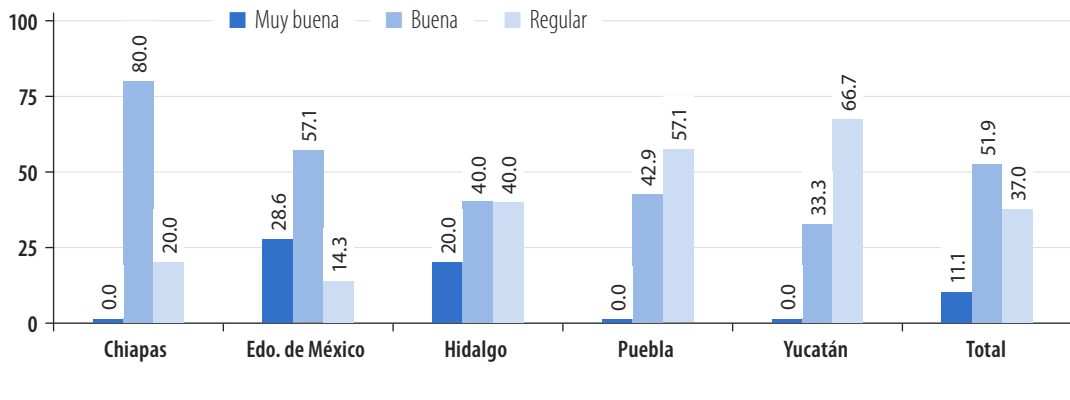




los docentes encuestados los calificaron como buenos y muy buenos, destacando la valoración de los docentes del estado de México con 85% y de Hidalgo con 60%, así como los docentes de Chiapas quienes en una gran mayoría (80%) los considera buenos. En contraste, en los estados de Puebla y Yucatán, alrededor del 60% de los docentes estiman que la calidad de los materiales es regular.

En los grupos de discusión estos mismos docentes destacaron que consideran de utilidad los proyectos didácticos contenidos en el libro, además de la necesidad de profundizar en el conocimiento y manejo del material. Señalaron, sin embargo, que algunas veces deben adecuarlos y que desconocen cómo realizarlo, surgen dudas y, por lo tanto, la necesidad de asesoría y acompañamiento.

Gráfica III.43
¿Cómo calificaría los Materiales de Parámetros Curriculares?



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.

Por lo que se refiera a Semilla de Palabras, 83% de los docentes calificaron sus contenidos como muy buenos y buenos, situación que llega a 100% en Chiapas, Hidalgo, Puebla y Yucatán. Contrasta, sin embargo, el estado de México con una cifra del 67%.

Palabras son colocados en la biblioteca escolar o en la biblioteca de aula. Durante este ejercicio, los docentes y los asesores del estado de México expresaron que a pesar que la colección no incluye libros en Mazahua –una de las lenguas indígenas que se hablan en la entidad– utiliza la colección como material de apoyo cuando se abordan algún tema.

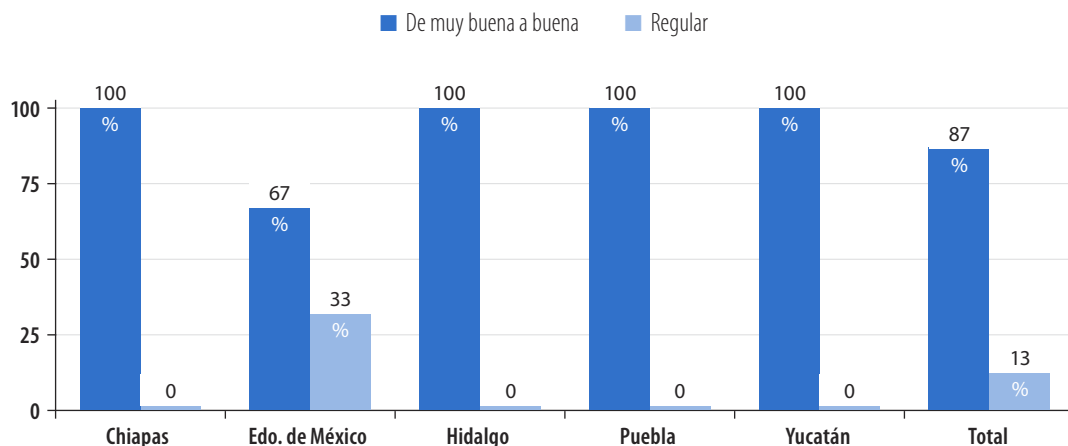
En el desarrollo de los grupos focales con docentes, se subrayó que los libros de Semilla de

Semilla de Palabras [...] lo utilizo para tratar el tema usos y costumbres, me sirve mucho saber cómo los rarámuris festejan una fiesta y cómo los mazahuas lo hacemos, yo estoy comparando con mis alumnos las diferencias [...] (Focal con docentes).





Gráfica III.44
¿Cómo calificaría los Contenidos de Semilla de Palabras?



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a docentes aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=42.

[...] Hacemos el ejercicio de comparar la escritura en lengua maya con la mazahua [...] (Focal con AAD).

Por otra parte, algunos docentes y asesores refirieron que les es difícil ubicar las características de la colección, que se les dificulta saber cómo pueden hacer uso de él como material de apoyo didáctico en la enseñanza de la lengua indígena. Consideran que esta situación responde sobre todo a que la difusión ha sido insuficiente o a que no se ha recibido capacitación sobre estrategias educativas para su utilización.

La DGEI ha puesto en marcha un mecanismo paralelo para la distribución de materiales de Parámetros Curriculares, a través de un convenio con el Servicio Postal Mexicano (Mex Post), de tal forma que los materiales les lleguen a los titulares de Educación Indígena en los estados, o bien, en algunos casos, como en el estado de México y Puebla, acuden directamente a la Ciudad de México para recibir los materiales.

Un mecanismo alternativo que se ha puesto en marcha es entregar los materiales durante los cursos de capacitación sobre los Programas, para lo cual, se hace entrega de un disco compacto que contiene los archivos digitales para que sea reproducido por los docentes asistentes al curso o en su defecto, estos impriman los documentos, o saquen copias. En algunas regiones o zonas los Centros de Maestros y escuelas con equipo de Enciclomedia apoyan en la reproducción de los discos compactos, impresiones o copias de los materiales, y los maestros se organizan y contribuyen con consumibles como tinta para las impresoras o las fotocopadoras.

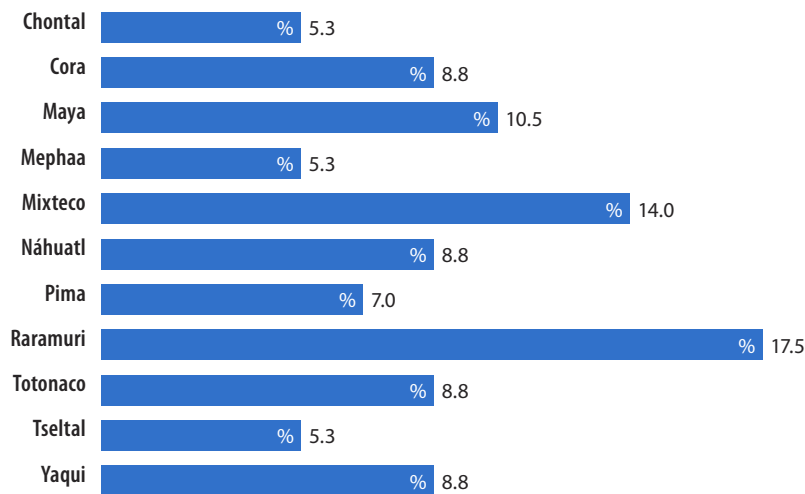




Conviene subrayar que como parte de los esfuerzos institucionales de la DGEI para garantizar el mayor acceso posible a los materiales educativos, ha creado un Centro de Información en línea en el que es posible consultar los archivos electrónicos de la mayoría de los libros y materiales

de apoyo para la Educación Indígena. Como se muestra en la gráfica III.45 en el portal del Centro de Centro de Información de la DGEI, se encuentran disponibles 93.44% de los títulos de la colección Semilla de Palabras.

Gráfica III.45
Distribución Porcentual de los 57 Libros de la Colección de Semilla de Palabras por Lengua Indígena disponibles en el Portal de Centro de Información de la DGEI, 2012



Fuente: DGEI- Portal del Centro de Información, 2012.

Logros Académicos e Institucionales

El proceso de producción de materiales se considera eficaz cuando es posible identificar la existencia de un proceso sistemático e institucionalizado de edición de materiales educativos en lenguas originarias en colaboración con los docentes, alumnos, padres de familia, comunidad e instituciones especializadas abonando al enfoque de la diversidad cultural, social y lingüística.

En este sentido, la DGEI coordina la producción de materiales del Programa de Marcos Curriculares y Parámetros Curriculares, donde se incluye los libros para las asignaturas de lengua indígena, además de la colección de Semilla de Palabras. Para la producción de materiales se ha instalado un esquema participativo en donde se convoca a los profesores de todos los niveles a involucrarse en los Colegios académicos, en las comisiones para el diseño de materiales para la asignatura de





lengua indígena, o en el grupo de docentes que validan el material de Semilla de Palabras. Además de establecer mecanismos para recuperar los textos producidos por los profesores a través de diversos mecanismos, que posteriormente son sistematizados y revisados como parte de los trabajos de los Colegios académicos, donde son transformados, ajustados e incorporados a una secuencia didáctica.

Los Colegios académicos como espacios donde se convoca a profesores y especialistas, se reflexiona sobre la relación del currículo local con el currículo nacional, es fundamental para la producción de los Marcos Curriculares de los tres niveles: Inicial, Preescolar, Primaria.

Los Programas Marcos Curriculares, Parámetros Curriculares y la colección literaria bilingüe Semilla de Palabras, están enfocados a brindar una atención educativa con pertinencia lingüística y cultural, además de tener correspondencia con los tres objetivos estratégicos de la DGEI: disponibilidad de recursos y materiales, innovación y profesionalización.

La producción de materiales se ha realizado bajo esquemas de trabajo colegiado o participativo. Han colaborado instituciones de educación superior como la UNAM, el CIESAS, la UPN, Centro de Investigaciones Educativas (DIE) entre otras, además de instituciones como: Conabio, INALI (Instituto Nacional de Lengua Indígenas).

En el proceso de distribución de materiales educativos para las escuelas indígenas, por lo que toca a la instancia federal, se encuentra sistematizado e institucionalizado; este contempla la generación de la matriz de distribución de materiales que es entregada a la Conaliteg quien es la responsable de entregar los materiales en las bodegas de los estados. Por otro parte, la DGEI notifica a los responsables o directores estatales de Educación Indígena las características del material que se envía así como los criterios a considerar para la distribución de estos. La distribución en materiales en los estados se realiza a través de la estructura (DGEI), donde participan Jefes de Sector, Supervisores Escolares y Asesores. Posteriormente la DGEI, a través de la Dirección de Apoyos Educativos verifica que en la entidad se haya recibido el material, y promueve que se realice la entrega en los estados, sin embargo, la configuración del proceso de distribución de materiales es responsabilidad de las autoridades estatales.

Uno de los cuellos de botella encontrados por funcionarios de la DGEI en el proceso de distribución de materiales educativos en los estados se deben a la falta de un mecanismo eficiente de comunicación entre el responsable del almacén estatal y el Área o Dirección de Educación Indígena, por medio del cual se le notifique de la existencia del material, así como la falta de recursos suficientes para la distribución. De ahí la necesidad de gestionar con Conaliteg que se definan estrategias de distribución suficientes y eficientes.

Pues fundamentalmente es el asunto de la comunicación entre el responsable del almacén estatal y el responsable de indígena, el responsable de indígena tiene que venir a recoger sus materiales para llevarse los y distribuirlos, ya ve que la Conaliteg entrega masivamente los libros de texto, pero curiosamente [el Área] indígena tiene que venir a recogerlos y distribuirlos, cuando que para el resto los hacen llegar hasta las escuelas.





Entonces ahí tendría que haber un proceso diferente en la misma Conaliteg y las entidades porque también nos hemos dado cuenta de ello, que en algunos estados no es la Conaliteg la que los hace llegar sino que tienen que venir los compañeros (Entrevista a un director de la DGEI).

No tienen recurso para pagar la distribución, no tienen un vehículo para poder hacerla y entonces lo hacen a través de la estructura y los asesores y los jefes de sector pues a veces se llevan si tienen su cochecito, lo cargan en su cajuela y lo llevan y distribuyen y si no pues van cargando cajas para hacerlos llegar y esa es una problemática que nosotros trabajamos con ellos y la vamos haciendo ver, pero tampoco incidimos en la asignación de recursos a las áreas a nivel estatal (Entrevista a un director de la DGEI).

Fortalezas y Debilidades

Lo anteriormente planteado, permite colegir un conjunto de puntos fuertes y débiles que en su debida ponderación y contraste debieran dar la pauta para diversas rutas de mejora.

Fortalezas

- ✦ En la producción de materiales se convoca a distintos actores educativos a participar en las Comisiones para la asignatura de Lengua Indígena y Colegios académicos.
- ✦ Existen mecanismos que permiten captar las necesidades de las escuelas, maestros, alumnos y comunidades.
- ✦ Se han incluido elementos culturales de las diferentes regiones y pueblos en la elaboración de los Marcos Curriculares de Inicial, Preescolar y Primaria.
- ✦ El proceso de elaboración de los materiales de Parámetros Curriculares y Marcos Curriculares incluye la reflexión sobre el uso y enseñanza de la lengua indígena, así como de las prácticas culturales.
- ✦ A nivel estatal se han desarrollado capacidades de gestión y académicas de los equipos técnicos que han permitido la producción de materiales en algunas entidades.
- ✦ Los Colegios académicos son espacios de reflexión sobre las prácticas culturales que se incluyen en los materiales de los niveles de inicial, preescolar y primaria.
- ✦ La mayor parte de los materiales se encuentran disponibles en el portal de la DGEI en su Centro de Información en Línea, en donde pueden ser consultados y descargados por los actores educativos.





Debilidades

- ✦ A nivel federal y estatal no se realiza la documentación sistematizada de evidencias sobre el proceso de piloteo de materiales, ni de las evidencias de las reuniones, los acuerdos y los trabajos de los Colegios académicos y Comisiones de la Lengua Indígena.
- ✦ No se cuenta con documentos donde se sistematicen u organicen las evidencias sobre el proceso de producción de materiales de Parámetros Curriculares y Semilla de Palabras.
- ✦ No existen indicadores de proceso y resultado, así como, parámetros que permitan dar seguimiento a la producción de materiales.
- ✦ Falta documentar puntualmente el estado de la distribución de materiales dirigidos a docentes y a bibliotecas de aula o escolares.
- ✦ La consulta y distribución de algunos materiales está en función del acceso a equipo de cómputo y habilidades en el manejo de las TIC de los docentes.
- ✦ En el esquema de distribución de materiales no están contemplados los asesores académicos.
- ✦ No existen mecanismos puntuales de seguimiento para la distribución de materiales educativos dirigidos a maestros y escuelas.

III.7 Distribución de Recursos y Apoyos

Este es uno de los procesos de menor desempeño relativo en el conjunto de la PEI. Como se deja entrever con claridad en la gráfica III.46, todos los indicadores de este proceso tienen niveles de desempeño bajos, tanto en el ámbito de la suficiencia como en el de la eficacia.

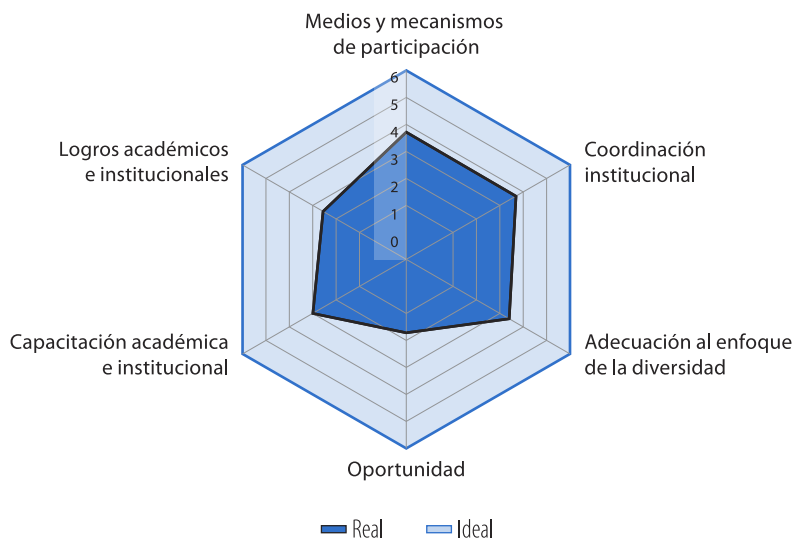
A pesar de que la capacidad académica e institucional parece salir mejor librada en los niveles de desempeño, en el resto la condición es deficitaria: la oportunidad con que se distribuyen los recursos es muy baja; los logros institucionales obtenidos en este proceso son limitados; la coor-

dinación institucional manifiesta problemas, y la adecuación al enfoque de diversidad se diluye fuertemente en este proceso, viéndose afectados también los mecanismos de participación. En general, la presencia de mecanismos de gestión demasiado burocráticos, la falta de seguimiento riguroso sobre el uso y transferencia de recursos, así como los atrasos en la entrega de recursos siguen siendo síntomas de restricciones y de situaciones insatisfactorias en la implementación de la política. Sobre esto y otros elementos de análisis se argumenta a continuación.





Gráfica III.46
Valoración del Proceso de Distribución de Recursos y Apoyos



Fuente: elaboración propia con base en un jueceo realizado por el equipo evaluador.

Suficiencia del Proceso

El PAED, está estrechamente relacionado con el eje curricular y académico, enmarcados en la política de educación básica (Plan de Estudios de Educación Básica 2011, Acuerdo 592, mismo que da sustento jurídico a la RIEB), que establecen los lineamientos a los que debe sujetarse la educación de las niñas y los niños indígenas, y los criterios y los mecanismos específicos para favorecer una educación pertinente, equitativa y de buena calidad, ajustada al enfoque de derechos y al pleno reconocimiento de las culturas indígenas. En este marco, el PAED, constituye el brazo programático y presupuestal para garantizar el adecuado cumplimiento de los objetivos y las metas curriculares establecidas; constituye las reglas con base en las cuales habrá de operar cada uno de los planteamientos de política curricular a efecto de concretarla en los sistemas educativos estatales y las propias escuelas.

En la convergencia de la política curricular y de las reglas de operación del PAED, se articulan los distintos programas y estrategias sujetas a evaluación: Parámetros Curriculares, Marcos Curriculares y Colegios académicos, Profesionalización docente y Semilla de Palabras. En este campo de acción de política educativa, el AAD aparece como figura importante, con gran fuerza coadyuvante de la política curricular para la Educación Indígena, con la misión de concretarla en las escuelas. Se configura, de este modo, como el gran articulador de los diversos programas, estrategias y acciones de la política curricular para llevarla a la práctica a través del acompañamiento permanente, asesoría y supervisión del trabajo docente. En el AAD, recae la nueva dinámica de trabajo y el compromiso que plantea la diversidad lingüística y cultural como política pública.





VALORACIÓN DE PROCESOS

Con base en lo anterior, una vez que se establece la relación del PAED con los programas que nos ocupan, el proceso de distribución de recursos y apoyos, se entiende como el mecanismo a través del cual se envían u otorgan los recursos o los apoyos de acuerdo a lo programado, en la cantidad y la oportunidad requerida, hacia las actividades señaladas en cada uno de los programas o estrategias.

Este proceso se caracteriza por contrastantes percepciones entre los niveles de gestión de la PEI. Si bien es cierto, se ha logrado incrementar el presupuesto destinado a Educación Indígena, y ahora cada estado administra los recursos y apoyos que les corresponden, bajo lineamientos que la DGEI ha establecido claramente en su relación con las entidades, el reto fundamental es diseñar mecanismos de control, supervisión y monitoreo, para que se entreguen de forma oportuna a los destinatarios a quienes van dirigidos, de acuerdo con lo planeado.

Mecanismos de Distribución de los Recursos

Las Reglas de Operación 2012, otorgaban apoyos en dos sentidos:

- ✦ Apoyo académico pedagógico. Consiste en acciones impulsadas por la DGEI o por las AEL, en coordinación con la DGEI, para desarrollar propuestas curriculares, profesionalizar, capacitar, actualizar y dotar de materiales en los procesos de formación de las y los docentes de educación inicial y básica indígena frente a grupo; así como para acompañar y asesorar en lo lingüístico y cultural, tanto a los AAD, como a los CAAD.
- ✦ Apoyo económico. Son fondos que cubren gastos de traslado y alimentación de los AAD, para que cumplan con sus jornadas de asesorías.

El monto del apoyo:

- Se transferirá a los estados para la operación del PAED 26.66% de los recursos autorizados para el Programa, que se destinarán como apoyo económico para AAD de los niveles de Primaria, Preescolar e Inicial; y para el CAAD.
- Cada AAD recibirá el apoyo económico mensual que autorice la SHCP, cuando realice al menos 8 asesorías en trabajo colaborativo en diferentes CCT; de no cubrir esta cantidad, recibirá el pago proporcional.
- Cada CAAD recibirá el apoyo económico mensual que autorice la SHCP por el desarrollo y puesta en marcha del Programa, que considere el acompañamiento, asesoría y continuidad académico pedagógica y administrativa del PAED.
- El pago del apoyo económico lo realizará la entidad federativa participante en el PAED, en dos ministraciones y deberán requisitarse los formatos "Nómina relación" y "Recibo de pago", como comprobantes del recurso erogado y como soporte de las pólizas de egreso, para expedir cheques nominativos a favor de los AAD y CAAD.
- El PAED asignará para el nivel central, a lo más 4.35% de los recursos autorizados para la operación y supervisión del mismo.⁹⁸





La asignación del apoyo Académico Pedagógico, se debe realizar conforme a los siguientes criterios:

- ✦ Económico:
 - Por asesorías, a los AAD, y a los CAAD, por sus actividades de coordinación.
 - Viáticos de traslado y alimentación, para el desarrollo de las asesorías a docentes.
- ✦ Materiales:
 - Gestión y operación del PAED:
 - » Equipo tecnológico y su mantenimiento.
 - » Mobiliario.
 - » Material bibliográfico.
 - » Viáticos y gastos de traslado.
 - Mejora del perfil académico:
 - » Apoyo a cursos y talleres para mejorar su perfil académico.
 - Edición, impresión de materiales:
 - » Material bibliográfico.
 - » Reproducción de impresos.
 - » Materiales multimedia.

La DGEI, se rige por las siguientes reglas, de acuerdo con el PAED:

[...] Los recursos económicos se otorgarán en dos ministraciones, de las cuales una será para cubrir el periodo de enero a junio y la otra para cubrir el periodo de septiembre a diciembre (diez meses calendario).

[...] La DGEI realizará los trámites que procedan para que se autoricen las transferencias presupuestarias necesarias para ubicar los recursos en los programas presupuestarios y partidas de gasto, de los capítulos 1000 "Servicios personales", 2000 "Materiales y suministros", 3000 "Servicios generales" y 4000 "Subsidios y transferencias", para apoyar las acciones del Programa; y serán distribuidos de acuerdo a los criterios y prioridades que establezca la DGEI.

Los recursos ubicados en el rubro de Subsidios se darán a conocer a las entidades federativas con oportunidad; en el caso de recursos etiquetados en claves presupuestarias diferentes a subsidios, serán ejercidos a nivel central por parte de la DGEI.⁹⁹





VALORACIÓN DE PROCESOS

De acuerdo con la DGEI, los mecanismos de entrega de recursos se caracterizan por una estrategia de política inclusiva, diferenciada y transparente. En este sentido, la gestión se ha basado en el desarrollo de capacidades de interlocución, negociación y establecimiento de líneas claras de trabajo con las entidades, con base en acuerdos bidireccionales. En el año 2008 se obtuvo un presupuesto histórico, llegando a más del doble del que se le daba anteriormente, además de lograr que los recursos se administraran directamente por las entidades, pues antes se hacía desde la instancia central.

El despliegue de los medios y mecanismos institucionalizados para el envío de materiales, de acuerdo con los funcionarios del nivel meso, se desarrolla en general por transporte y vía internet. El transporte, es la primera opción, y el uso de la Web, se ha dado, o se ha socializado por la DGEI, cuando los apoyos y recursos no llegan a tiempo a las entidades federativas. Destaca que los funcionarios, que ahora saben que pueden descargar los materiales vía Internet, prefieren los materiales en presentación física. De hecho, de acuerdo con las reglas de operación del PAED, la Dirección General, debe realizar las gestiones correspondientes para hacer llegar cualquier tipo material, que contribuya a la capacitación y formación de recursos humanos:

[...] no ha sido suficiente el material, por ejemplo yo no tengo el libro de Parámetros Curriculares, yo apenas los conseguí hace unos días, bueno hace como tres meses, yo no tenía, pero después de la regañada que nos (pusieron), de que cómo es posible que cómo tengan esos materiales si ya los hemos mandado y si no está pues está en Internet, si de Internet lo hemos bajado, es la única forma, no tiene el programa de estudios 2011, está en Internet, todo lo bajamos de Internet (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Los materiales puedes bajarlos por Internet, si están y lo conocen pero a través del Internet [...] pero trabajar por el medio electrónico y trabajarlo físicamente aquí no es lo mismo [...]. (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

El mecanismo institucional para apoyos económicos para asesoría que desarrollan los AAD, y para el CADD, así como viáticos para traslado y alimentación, es la transferencia del recurso que la DGEI realiza hacia los estados.

Una vez llegando al estado, los mecanismos empiezan a ser menos claros: hay un proceso más burocrático, que dificulta tanto el pago por asesorías a los AAD y a los CAAD, como la entrega de

materiales (libros, material de apoyo). Los funcionarios del nivel meso, describen que estos recursos llegan a la Secretaría de Educación de sus entidades, y ahí se complica el acceso y control de estos. La siguiente narrativa, confirma lo que pasa en los estados:





Pero llega la secretaría del estado, a nosotros no llega el programa, a nosotros nada más nos lo muestran de lejos y está bien, qué bueno que llegó; no con nosotros pero ahí está, pero el problema es que no está cuando a veces lo requerimos [el recurso] y hay que hacer una serie de trámites [...] (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Un mecanismo que se identifica como recurrente en la gestión de los recursos, más que la negociación, es la exigencia:

[...] mi director es, él debe de exigir porque es un directivo y es lo que le digo a veces, le digo es que tú tienes que exigir, tu como director tienes que exigir, yo soy tu apoyo yo no puedo brincarte y directo a exigir, me van a decir tú quién eres, tú tienes un director y por lo tanto el director es el que tiene que exigir pero ha sido difícil eh [...] (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Coordinación Institucional

Este componente del proceso recae en tres niveles: la DGEI, el secretario de educación estatal y los responsables de Educación Indígena estatales. Se entiende que mediante oficio, la dirección general se comunica con los secretarios de educación estatales, con copia al responsable de

Educación Indígena “[...] y en ocasiones las dos cosas para que empiece esa búsqueda de empatía [...]”. A pesar de que esta estrategia de comunicación directa con funcionarios estatales no fue bien vista por los secretarios estatales:

[...] yo dije no, pues es transparencia, porque a los responsables de los estados les decíamos tú vas a recibir para los programas de tú estado 2 millones de pesos y están etiquetados para esto y esto. De repente los secretarios cuando les notificábamos a ellos y veían abajo la copia pues cómo haces eso, no solo lo hago sino además los reuní para decirles [...] no te vengo a pedir secretario si tu estimas, hay un dinero etiquetado para esto y para esto y eso caló de repente. Pero al final se acostumbraron a que el responsable tenía que saber que sí disponía de recursos [...] (Entrevista con un director de la DGEI).

Las AEL confirman la comunicación abierta y estrecha con la dirección general. Sin embargo, uno de los problemas que se advierten, es la falta de mecanismos de seguimiento para corroborar que la distribución de recursos en los estados sea oportuna y exista la coordinación que faciliten la fluidez de los recursos, ya que si bien estos son oportunos en el trayecto de las oficinas centrales a los estados, no ocurre lo mismo en la entidad federativa. Esto se corrobora con los discursos de

los entrevistados tanto del nivel meso como del nivel micro, quienes sin excepción, refieren que no se distribuyen ni oportuna ni suficientemente.

Las autoridades estatales, entran en comunicación con la dirección general, cuando los recursos materiales no llegan a los estados, por ejemplo, los de Parámetros Curriculares. En este caso pueden suceder dos acciones: 1) que la Dirección General resuelva la falta de materiales, indicando que





VALORACIÓN DE PROCESOS

los consulten y “bajen” de su página web; 2) que las propias entidades, ya sea con recursos de las direcciones indígenas locales, o mediante los propios recursos de los AAD, CAAD y docentes (como sucede en 4 de los 5 estados), obtengan los materiales, ya sea para los cursos de actualización, formación y capacitación o, para utilizarlos en el aula.

Aunque para los funcionarios de mayor nivel en la jerarquía en las direcciones o en los departamentos, según sea el caso, existe muy buena comunicación con la DGEI, para los que están más cercanos a la operación de los programas, se confía en que el estado realiza las acciones de distribución de los recursos y apoyos, sin embargo, esto no es así:

[...] DGEI se confió en que el estado debe hacer, pero pues aquí en el estado, le digo que llega; y más con los cambios de gobierno [les dicen] “no, es que no tenemos presupuesto, no hay nada”, entonces se le insistió a la DGEI y antes de que empezaran los cursos, en agosto llegó el material y es el que ahorita le estamos repartiéndolo a los maestros, trabajando con los maestros porque sí llegó [...] (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Por lo que respecta a los recursos económicos, la DGEI los envía al estado en tiempo, pero debido a la burocracia estatal, y a largos trámites administrativos, no llegan al departamento de Educación Indígena para distribuirlos.

de menor nivel en la estructura de las respectivas direcciones estatales, consideran que la gestión para la obtención de los apoyos y los recursos es un proceso muy burocrático, tanto ante la DGEI como ante el propio estado. Los siguientes discursos, muestran las características de la coordinación institucional:

La coordinación con la DGEI está más vinculada con los niveles jerárquicamente superiores. Los

[...] la DGEI muchas veces dice este recurso lo destina para sus acciones de ellos, es decir muchas veces viene el recurso y se va a pasear... desafortunadamente el sistema o el marco jurídico financiero en el estado no permite que utilices tu recurso en el tiempo que se tiene destinado, si no que te lleva más tiempo en realizar los trámites [...] (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Ese es un lío es un dolor de cabeza, y si la DGEI no te contesta de inmediato, tiene acciones y te contesta ya cuando hayas terminado tu expediente, tienes doble trabajo, y eso me pasó este año, yo hice mi expediente y lo entregué el 17 de agosto, y luego me dicen el recurso este y este y este, es para hacer esto y esto, ¿Y mi expediente que ya está en Hacienda? Regrésalo, y volver a empezar de nuevo [...] y por eso no tenemos recursos [...] No han sido oportunos a lo mejor no por parte de la DGEI si no por parte del Estado [...] (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).





Eficacia del Proceso

Adecuación al Enfoque de Diversidad

La conveniencia y adecuación de los medios utilizados para la distribución de los recursos y los apoyos, en congruencia con las metas, los objetivos y los propósitos, no es clara en la percepción de los actores instalados en las estructuras intermedias de gestión. Destaca, sin embargo, que valoran a Parámetros Curriculares como un

programa pertinente, porque responde a las expectativas de lo que necesita la población indígena en su contexto. Sin embargo, la falta de oportunidad con que los recursos y los apoyos tanto materiales como económicos llegan a los estados, dificulta que las tareas de los AAD, se desarrolle de acuerdo con lo programado:

[...] tenemos necesidad de tener equipos de cómputo, principalmente nosotros como equipo técnico no contamos con los equipos necesarios como es una lap, cañón y cosas así que se autoriza como la partida lo permite, el otro apoyo que reciben mis compañeros asesores, los AAD'S [...] a nosotros no nos apoyan, quedamos fuera y por ese lado pues yo creo que si habría necesidad [...] (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

[...] pues fíjese que ahí si desconozco un poco [sobre la existencia de materiales para PC], para qué le digo, pero no son suficientes pero sí adecuados, pero no oportunos [...] (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Se observa que la distribución de recursos y apoyos no han sido convenientes ni adecuados:

Aparte de los materiales como libros de texto, surgen otros como los materiales de apoyo que deben de enviarnos a los docentes precisamente, ayer me decía un profe "es que para desarrollar todo este que se hizo maestro, ya llevo gastándome en papel bond, ya llevo gastando en hojas blancas tamaño carta, maestros..." Eso no sale barato. Porque para el desarrollo de los proyectos didácticos con los niños, si queremos los resultados, si queremos los productos pues se requiere de otros apoyos (Focal con AAD).

Y eso es lo que no hay en las escuelas. Ya no nos surten hojas como hace 5 o 6 años, por ahí. Hace como 5 o 6 años todavía nos entregaban hojas blancas a las escuelas, a las escuelas les entregaban hojas blancas, hojas de rota folio. Y hoy no. Sale de la bolsa del docente (Focal con docentes).

Ni viáticos, ni materiales didácticos, ni nada (Focal con docentes).

Se puede afirmar que aun cuando hay mecanismos formales de distribución, estos no han cubierto las necesidades de los docentes. Tampoco

han sido consistentes con los objetivos, las metas y las características propios de los programas o las estrategias a evaluar:





Pues ahí es donde se desaniman mis compañeros ¿no?, los maestros. Está cara la hoja. Allá está llegando a \$3.50 cada hoja de papel bond y no nada más se necesita una hoja para trabajar los proyectos (Focal con directores).

Sobre los recursos financieros y material se ha dificultado la entrega. En términos financieros creo que no se ha pagado hasta ahorita [la] asesoría que se ha hecho. Porque viáticos no crea que nos pagan, nada más nos dan para el pasaje ni si quiera completo, porque al menos allá donde estoy para ir a una escuela no solo se gasta 200 pesos sino se gasta más de 400 pesos para dar una asesoría. Por más que quieran abaratarla no hay cómo, no hay cómo. Al menos de ir... pues ya me cobraron mis 35 pesos. Pero de ahí no está mi escuela, tengo que seguir. Para entrar ahí, me cobra la camioneta 300 pesos porque no hay acceso (Focal con AAD).

Oportunidad en la Distribución de Recursos

Este es uno de los indicadores donde se presentan más posibilidades de mejora. Desde la propia DGEI, hasta los siguientes niveles, se reconoce que la oportunidad en la distribución de los recursos no es la que se esperaría.

Aparecen tres obstáculos para que el proceso de distribución de apoyos y recursos sea eficaz.

- ✦ Los materiales para los procesos de formación, y de apoyo en el aula, llegan a las escuelas a destiempo. En la mayoría de estados, el tiempo y la frecuencia con que se distribuyen no son adecuados, son insuficientes, y llegan desfasados.
- ✦ Los apoyos económicos destinados a los AAD y a los CAAD, tienen atrasos considerables, hasta de dos años, en el caso de algunas entidades.
- ✦ Desconocimiento de los AEL sobre los apoyos y los recursos que deben distribuirse. Este es uno de los puntos más importantes, porque dificultan el desarrollo de las tareas previstas para cada actor, pero en especial de los AAD y los CAAD.

Los funcionarios del nivel meso conocen, de forma general, en qué consisten los apoyos y los recursos, pero confunden el apoyo económico que se brinda al AAD por concepto de las asesorías, con los recursos destinados para viáticos

y alimentación, y gastos de traslado (que deben cubrirse en su totalidad) para asistir a eventos de formación, capacitación y/o actualización a los que convoquen la DGEI, las AEL o los REEI.





Tanto las autoridades estatales como los actores escolares olvidan que el PAED otorga otros apoyos para diferentes propósitos: para la gestión y operación (equipo tecnológico y su mantenimiento, mobiliario para el espacio donde desarrollan su trabajo, material bibliográfico); para formar el perfil académico y de desempeño del

AAD (curso y talleres), y para edición e impresión de materiales para la superación del AAD (material bibliográfico, reproducción de impresos y materiales multimedia). Varias son las situaciones que ponen al descubierto los problemas en la entrega de recursos:

Mejor hemos estado trabajando con nuestros propios recursos, ya lo han manifestado, como se han comprado su laptop, realmente estamos aquí porque queremos (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Lo último que cobramos (por las asesorías) creo que fue hasta año y medio (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Duramos dos años sin que nos pagaran nada y luego cuando nos pagaron no fue completo porque el recurso lo distribuyeron de a ver cómo nos alcanzaba (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Los actores de menor nivel jerárquico en los estados, pero con mayor contacto con la operación de los programas, señalan que no les llega todo el material que solicitan a la DGEI, pero sacan copias a los materiales o los reproducen en discos compactos. Reconocen que los AAD apenas van a cobrar, y que la dirección local está atrasada con

los pagos. No se sabe si se trata de un problema de desconocimiento de la distribución de apoyos materiales y económicos, o bien, si esos recursos, aun siendo transferidos oportunamente a los estados no se están aplicando en los rubros para los cuales están etiquetados. De cualquier forma, la situación es ambigua y con varios matices:

Entonces claro si van a hacer alguna visita, claro están programadas, debidamente registradas y todo, sustentadas, sus visitas de acompañamiento, sus visitas iniciales, etcétera, de intervención, reciben apoyo (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

[...] los recursos se entregan de manera oportuna, llegan oportunamente, la capacitación es oportuna [...] llegan un poco incompletos [...] llegan oportunamente, claro que si llegan oportunamente los materiales didácticos [...] (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

[...] a estos dos maestros pues si se les apoya con el hospedaje y alimentación, los viáticos mejor dicho [...] Suficientes, suficientes, yo digo que alcanzan, si alcanzan, y alcanzan muy bien, todavía no aterrizamos en esa parte para que lleguen completamente los materiales (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).





Nos mandaron suficiente, nos mandaron como lo estamos aplicando nada más en primaria hay suficiente para trabajarlo con docentes hay recursos para fortalecer a todos los proyectos (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

En el eslabón más alejado de la dirección central, el nivel donde se opera, es donde se resiente la falta de oportunidad de recursos y apoyos:

Ese es uno y ahora que subieron, ahora sí que el monto de pasaje de un tramo a otro, no da. Y lo otro es que no es puntual. Por ejemplo, lo del período pasado a unos nos lo deben todavía (Focal con AAD).

Pues en mi caso, en el caso de mi escuela gracias a la escuela de calidad yo los he conseguido nosotros hemos obtenido de ese programa equipo de audio, proyectores, laptops y material didáctico para los niños y esta vez por primera vez hemos comprado una USB de 2 GB. Pero que vengan directamente señalados o si existieren recursos destinados hacia ello no han llegado, nosotros hemos adquirido si es que hubiere a través de [...] (Focal con docentes).

En este indicador, es claro que existen enormes retos en la gestión de los recursos y apoyos necesarios para cumplir con las exigencias conceptua-

les, metodológicas y técnicas de cada uno de los componentes, estrategias y acciones de la PEI.

Capacidad Académica o Institucional

De acuerdo con la DGEI, se han fortalecido las capacidades de los secretarios de educación de los estados, dándoles a conocer la política indí-

gena, buscando mejorar su relación con los departamentos encargados de Educación Indígena y propiciando su participación en los recursos.

Respecto a la distribución de los materiales y los recursos económicos, los funcionarios del nivel meso en los estados, señalan que:

[...] en cuanto a su distribución, pues a lo mejor por la lejanía digamos [...] si, siempre se atrasa los municipios están muy aislados, están lejos, no hay una buena comunicación, en algunas zonas o jefaturas ya ni teléfono hay, y si le sumamos eso de que no hay carro para distribuir, o no tienen carro para venir, pasan varios días, varias semanas, varios meses para que puedan llevarse, y así si se va atrasando la distribución, de aquí a que llega a las escuelas ya habría pasado varios meses pero considero que no es por irresponsabilidad, si no por la falta de recursos para apurarnos. (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).





En algunos casos, los directores de Educación Indígena, desconocen cómo se asignan los recursos cuando llegan al estado. Elaboran un documento con las necesidades específicas, la programación, pero no tienen seguimiento en la

asignación de estos, ni se identifican mecanismos de gestión estatales para que los apoyos y recursos se entreguen a los beneficiarios oportunamente:

Aquí uno de los problemas que tenemos es que la DGEI manda a la Secretaría de Educación del Estado de México, manda "x" recurso, en la Secretaría de Educación lo mandan a finanzas del gobierno del estado, finanzas de gobierno del estado turna a SEIEM, a finanzas turna el presupuesto, para que el departamento gestione lo pertinente para su aplicación. Esto en muchas ocasiones nos origina retrasos, nos origina a veces desconocimiento porque se manda directamente a la secretaría y nosotros no tenemos muchas veces información correspondiente y esto origina que no sepamos con oportunidad y una vez sabiendo que está este recurso pues se tiene que hacer una gestión ahora departe del organismo para poder que le erradiquen ese recursos a SEIEM [...] ya nos avisan estamos quemadísimos de tiempo y ahora me dicen justificamelo ya, pero ¿cómo?, espérate y luego algo que yo siento un poco más delicado que es en el sentido de que ya aquello que venía para que se hiciera esto ya derivado de ese retraso ya no impacta o no se logran los propósitos y los objetivos que se tenían contemplados (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Otro reto importante es la ausencia de mecanismos internos concretos para resolver la distribución inoportuna de los recursos. Se reconoce, por ejemplo, que este año fiscal se terminará sin poder pagar a los AAD por las asesorías.

En contraste ocurre que los recursos y los apoyos no llegan a su destino en tiempo porque se ocupan para otras actividades:

En la obtención de recurso, solo que cuando llega aquí bueno, no me estoy quejando pero cuando llega aquí hójole nos hacen la vida pesada y a veces se llegan a desviar y no sabemos a dónde van [...] porque así como hemos estado viendo, se desvían muchos recursos [...] (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

En las capacidades de gestión estatal, se identifican varias debilidades. Se pueden identificar al menos tres tipos:

- ✦ Altos niveles de desinformación, que les impiden saber qué debe gestionarse, qué se necesita y qué mecanismos pueden ser los adecuados para resolver los problemas de distribución oportuna, suficiente y pertinente de los recursos y apoyos:





[...] hasta ahorita no nos han dado los libros, hemos tenido problemas con esta situación, el PAED, el PAED contempla asesorías y no es los pagos, es los viáticos de los asesores, contempla talleres para el pago de hospedaje, alimentación, contempla viáticos y nada más, no contempla para material didáctico en esta cuestión [...] (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

- ✎ Gestión local independiente a la normatividad institucional. Probablemente como consecuencia del nivel de desconocimiento de la normatividad, los funcionarios estatales ejercen los apoyos y recursos, según reglas no institucionalizadas:

[...] aquí [...] no manejamos viáticos, devolución de pasajes o gastos por pasaje, todo lo que les damos es el hospedaje y la alimentación. Viene por su cuenta, cada uno llega al lugar [...] (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

- ✎ Ausencia de seguimiento local en la distribución de material. No hay mecanismos internos locales e institucionalizados, para dar seguimiento a la adecuada distribución de los apoyos y recursos; ninguna autoridad del nivel meso, se ocupa de este componente fundamental:

[...] nosotros tenemos descuidado mucho el [programa] de semillas de palabras, pues llegaron los libros [...] quedaron allá y ahí quedaron, no hemos preguntado esos libros en donde están, ¿ya los sacaron de la caja? ¿Los pusieron a disposición de los niños? ¿Los han leído? (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Logros Institucionales: Las Formas de Hacer

A nivel central, es posible observar logros importantes. Desde la percepción de la DGEI, resultan innovadores y muestran claridad en el cambio de gestión. Articuladamente con las experiencias en los estados participantes en esta evaluación, destacan visiblemente los siguientes:

- ✎ Impulso del desarrollo de capacidades locales: la DGEI reconoce que las autoridades estatales están asumiendo mayor liderazgo en sus entidades.
- ✎ Comunicación con los estados, basada en el respeto, y el trato digno.
- ✎ Relación más cercana con los responsables estatales de Educación Indígena.
- ✎ Líneas de trabajo nacionales basados en una visión diferenciada de la Educación Indígena.
- ✎ Incremento del presupuesto destinado a Educación Indígena.

Sin embargo, uno de los aspectos que, de acuerdo con las entrevistas con los funcionarios del nivel meso, falta por desarrollar, es el fortalecimiento de las capacidades de los secretarios de educación y de los responsables estatales de Educación Indígena. En el caso de los primeros,





aunque conocen de forma muy general las políticas destinadas a Educación Indígena, no se advierte que estén totalmente involucrados, no tienen claridad en los objetivos de los programas, y en algunos casos desconocen en qué niveles educativos se están aplicando o si la distribución

de recursos y apoyos es oportuna y eficiente. Es evidente que, si bien la estrategia de inclusión ha fortalecido los compromisos estatales, debido a su reciente implementación, no se ha reflejado por igual en todas las entidades federativas.

En general la situación común es de desfases e inconsistencias programáticas y presupuestales, como lo deja claro el siguiente relato:

[...] sí se tiene este recurso para que se opere y se aplique en el mes de septiembre por ejemplo, porque es el momento oportuno para que esto impacte en todo lo demás, y si esto yo lo aplico hasta diciembre y luego no porque ya se cerró porque estoy en auditoria y no puedo sino hasta el otro mes y estoy en enero, febrero aplicando algunas cosas que ya no son realmente impactantes en el campo meramente académico, pedagógico que el maestro debe aplicar en el ciclo escolar al principio y no que te informe, que te capacite, que te actualice a medio curso. Entonces aquí una de las sugerencias que nosotros hacemos es como poder de alguna manera, que esto se abrevie, que esto se simplifique porque yo como les he dicho pues yo creo que lo más correcto sería mejor que llegue este dinero pero en lo que hago los tramites y todo mejor me espero hasta el siguiente año en septiembre pero realmente ya lo voy a aplicar en el momento oportuno que me permita realmente lograr el propósito y no aplicarlo allá por febrero o marzo y luego "ah no pus ora es año fiscal y hasta marzo nos liberan el recurso", "no pues yo ya para qué lo quiero yo en abril", o sea ya no me impacta y entonces ahí vemos como a veces subutilizamos los recursos en el sentido de que ya no tienen el impacto académico que se tiene previsto [...]. (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Finalmente, se observa que, la ausencia de logros institucionales sólidos en el tema de los recursos, impacta negativamente en el trabajo y el ánimo de algunos asesores:

Ahora, con respecto a los viáticos en la actualidad no alcanzan. Para trasladarnos tenemos que entrar en camionetas pagando viajes. Ese es uno y ahora que subieron, ahora sí que el monto de pasaje de un tramo a otro, no da. Por ejemplo, lo del período pasado a unos nos debe. Ahí desmoralizan porque yo tengo que invertirlo, de mi salario tengo que gastar para mi traslado, mi alimentación, mi agua (Focal con AAD).

Si tengo que sacar copias para los maestros, si tengo que comprarle papel bond, los marcadores, ahí se va. Entonces, siento yo, a veces ya quiero tirar el paquete igual, este año iba a tirar el

paquete porque ya empiezo a tener gastos fuertes, más si ya tienes hijos. Y los hijos que ya están en la escuela quieren dinero (Focal con AAD).





Fortalezas y Debilidades

La descripción anterior de situaciones, condiciones y percepciones dan la pauta para sistematizar un conjunto de fortalezas y debilidades que, pueden permitir generar un marco de intervención posible para la consolidación y mejora de este proceso.

Fortalezas

- ✎ Mayor presupuesto para la gestión de los objetivos de la PEI, además del impulso a la administración directa de los recursos en los estados; ello contribuye a aumentar las posibilidades de autonomía y corresponsabilidad.
- ✎ Apoyo en el fortalecimiento de las capacidades de los secretarios de educación de los estados, mediante el compromiso en metas educativas concretas y participación en la administración de los recursos.
- ✎ Los mecanismos de entrega de recursos se caracterizan por una estrategia de política inclusiva, diferenciada y transparente. En este sentido, la gestión se ha basado en el desarrollo de capacidades de interlocución, negociación y establecimiento de líneas claras de trabajo con las entidades.

Debilidades

- ✎ De los funcionarios de nivel medio hacia abajo (CAAD, equipo técnico, AAD y docentes) se considera que la distribución de recursos y apoyos no es oportuna ni suficiente.
- ✎ Ausencia de mecanismos de gestión pertinentes de parte de la DGEI y de los propios estados. Los trámites administrativos burocráticos afectan otros procesos, como la formación, la capacitación y la actualización, las asesorías académicas y la distribución de materiales.
- ✎ Falta de seguimiento, tanto de la DGEI como de los mismos estados para destrabar y traer a su jurisdicción la aplicación oportuna de los recursos.
- ✎ Fuerte problema de atraso en el pago a AAD, falta de material necesario para el desarrollo de sus tareas; ello propicia, que el entusiasmo de estos docentes, disminuya.



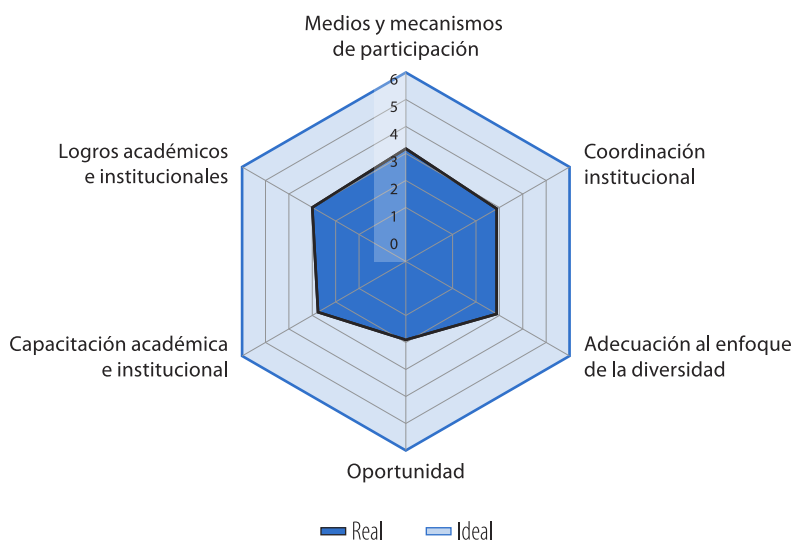


III.8 Evaluación y Seguimiento

La evaluación y seguimiento es el proceso que encierra quizá los mayores desafíos para la política de la DGEI, toda vez que el comportamiento de todos sus indicadores muestra un grado de

fragilidad mayor, con brechas en prácticamente todos los factores exigidos para garantizar suficiencia en sus procedimientos y eficacia en sus resultados (Ver gráfica III.47).

Gráfica III.47
Valoración del Proceso de Seguimiento y Evaluación



Fuente: elaboración propia con base en un jueceo realizado por el equipo evaluador.

Si bien, la política tiene previstos mecanismos de seguimiento y evaluación, estos demuestran una gran debilidad institucional y técnica, amén de no estar generando la información –oportuna, válida y confiable– para apoyar las decisiones de retroalimentación, prevención y corrección necesarias. No existen indicadores que permitan dar seguimiento a cada uno de los procesos que configuran la política educativa, ni tampoco se construye evidencia sólida sobre el grado de pertinencia, eficacia y, particularmente, de calidad

de las acciones académicas emprendidas. En el ámbito escolar tampoco existen dispositivos para saber y para reconocer la forma y el grado en los que las acciones y metas de la política se están reflejando en la mejora de las oportunidades de aprendizaje de los alumnos y de sus resultados educativos. Dichos elementos son mencionados y reiterados por diversos actores en el trabajo de campo realizado, como a continuación se detalla.





La Suficiencia del Proceso

Con base en la revisión de documentos oficiales y en el sondeo realizado con actores del nivel central, de la estructura educativa de los estados y de las escuelas, se puede afirmar que en efecto, hay un proceso de seguimiento y evaluación que se caracteriza por el despliegue de medios y de mecanismos institucionalizados y no institucionalizados. Los primeros, aluden al seguimiento y evaluación de los procesos y servicios de la asesoría académica en las escuelas indígenas –ello, de hecho, se corroboró en el análisis planteado anteriormente sobre el proceso de asesoría aca-

démica–. Sin embargo, dado que el objeto de estudio de la presente evaluación no alude solo a la asesoría académica, sino a otros programas y estrategias desarrollados por la DGEl, se observa que también existen –aunque con problemas–, medios y mecanismos formales e informales para su evaluación y seguimiento. A continuación, se describen tanto los mecanismos de seguimiento y evaluación existentes como los instrumentos de coordinación institucional presentes en dicho proceso.

Mecanismos de Seguimiento y Evaluación

A nivel central, los medios y mecanismos a los que refieren los directores de la DGEl para la evaluación y el seguimiento de los programas y las estrategias, se caracterizan por promover la cole-

gialidad, y versan sobre el acopio de información que obtienen a través de mecanismos institucionalizados y no institucionalizados:

- ✦ Los Colegios académicos a los que convocan.
- ✦ Participación de los docentes en las Comisiones para el piloteo de la asignatura lengua indígena.
- ✦ Sesiones de los cursos de formación docente en que participan AAD, ATP, docentes y directores.
- ✦ Visitas que se hacen a las entidades, escuelas y Direcciones de Educación Indígena.
- ✦ Datos que envían los responsables estatales.
- ✦ Redes de acompañamiento entre pares.

Dicha información es concentrada por la DGEl, analizada y evaluada en función del grado de avance observado en el desarrollo de los programas y las estrategias. Dichos medios y mecanismos, son usados por la instancia central de diversa manera, según el programa o estrategia al que se aluda.

Para realizar el seguimiento y evaluación de los materiales educativos, la DGEl implementa mecanismos que consisten en visitar directamente los estados y escuelas. Al respecto, directores de la DGEl mencionan:





Nosotros, junto con el equipo estatal, vamos a hacer etnografía de aula, observaciones, y preguntamos a los docentes cómo están funcionando los materiales (Entrevista a un director de la DGEI).

En los eventos de Educación Indígena a los que convocamos a los docentes, interactuamos con ellos y les preguntamos si los materiales están en sus escuelas, si los consideran pertinentes (Entrevista a un director de la DGEI).

En este año visitamos varias entidades para conocer qué está pasando en los almacenes estatales, corroborar que los materiales sean recibidos en las escuelas. Visitamos el almacén estatal y de igual manera nos encaminamos a algunas escuelas para ver si la escuela tiene el material (Entrevista a un director de la DGEI).

Para dar seguimiento a la implementación de los Parámetros Curriculares, las instancias centrales revisan datos que les son enviados por las autoridades estatales y a través de la participación de

los docentes en las comisiones para el piloteo de la asignatura lengua indígena. Al respecto mencionan:

Para conocer cómo está funcionando el programa de Parámetros Curriculares tenemos el reporte de los estados e informes de los que ya están participando (Entrevista a un director de la DGEI).

Para dar seguimiento a la implementación de los Marcos Curriculares, se cuenta con una red virtual de acompañamiento entre pares, cuyos insumos –materiales elaborados por los docentes–, son revisados por directivos de la DGEI y en función de ello aclaran dudas, dan seguimiento y propi-

cion la discusión entre los docentes para su retroalimentación; funcionarios de la DGEI estiman que en la red participan alrededor de 400 docentes de una población aproximada de 2,600.¹⁰⁰ Sobre ello mencionan:

Los docentes comparten con la Dirección una página web –la Red de Profesionales de la Educación Indígena–. La intención de dicha red es que los docentes compartan su trabajo y en colegiado se revisen y se retroalimenten. La Dirección interviene lo menos posible, porque es importante que los docentes aprendan a comunicarse con sus pares y que entre ellos se ayuden. Intervenimos en algunas situaciones para que no se pierdan (Entrevista a un director de la DGEI).

En el nivel estatal, en congruencia con lo anterior, se puede afirmar que existe un despliegue de medios y mecanismos con diferentes grados de institucionalización con los cuales se da segui-

miento a los objetivos y metas de los programas y estrategias, así como un proceso de retroalimentación. Sobresalen al respecto:





- ✦ Reuniones y visitas a los planteles por parte de los AAD.
- ✦ Videograbación de las clases como un medio de seguimiento en entidades como Hidalgo.

Cabe destacar que si bien se reconoce la existencia de medios y mecanismos, los mismos integrantes de los equipos técnicos estatales reconocen que estos son generales y poco institucionalizados, por lo que no dan cuenta puntual del estado y avance de los programas y estrategias:

Nosotros hemos implementado mecanismos de seguimiento y evaluación, la misma necesidad nos ha obligado, porque el Gobierno del Estado solicita informes y hemos tenido que idear maneras para hacerlo (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Asimismo, en el ámbito estatal, los medios y los mecanismos que se han planteado para dar seguimiento a los programas y las estrategias, están presentes solo en aquellos sectores, zonas escolares o planteles donde se realiza el piloteo de algunos de ellos:

Tenemos una evaluación de manera general sobre los programas; no hay procedimiento de seguimiento y evaluación como tal (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

No trabajamos ese tipo de actividad, lo que hacemos en el caso de la asignatura de lengua indígena que se está piloteando, es el seguimiento con base a los talleres bimestrales, los talleres anuales y las visitas a las escuelas (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

En el ámbito intermedio de gestión, el principal medio y mecanismo de seguimiento y evaluación corresponde a las asesorías académicas. Así, las figuras de los ATP y los AAD son, desde la visión los equipos técnicos estatales, claves para dar seguimiento a los programas en los centros escolares. De ahí que la visita de asesoría es considerada, como un mecanismo de seguimiento y evaluación:

Los Asesores Técnico Pedagógicos, son los que dan seguimiento en los centros escolares. No dejan solos a los maestros, y los orientan sobre cómo están aplicando los programas (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Un instrumento de recolección de información ampliamente valorado por los jefes de departamento, coordinadores de programas o asesores, jefes de sector y supervisores, son las libretas de campo de los asesores académicos, pues en ellas se registran los datos de la visita que realizó el asesor académico, así como cualquier situación o problemática atendida, acciones llevadas a cabo y recomendaciones o sugerencias.



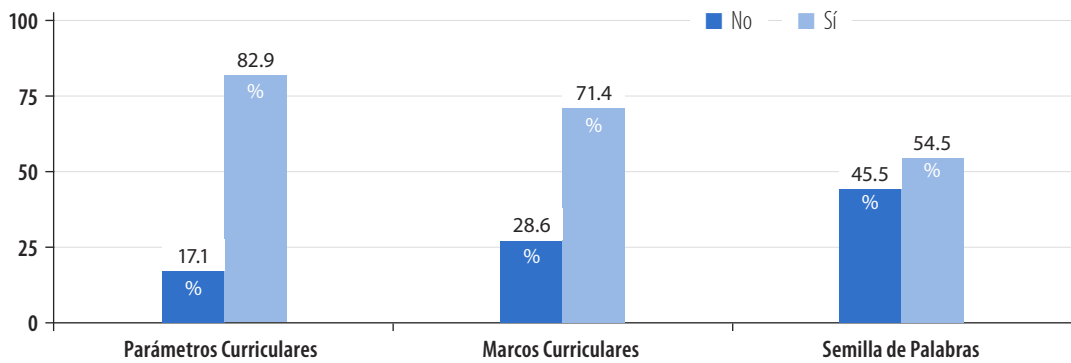


Sin embargo, los mecanismos de seguimiento y evaluación tienen diferente grado de formalización. En Chiapas, por ejemplo, se centran en el ATP y ADD, así como en la información y observaciones de las visitas a los planteles que se registran en la libreta de campo. Mientras que en el estado de México, Puebla y Yucatán, se da un paso más, pues la información recabada por los ATP y ADD, garantiza el flujo de información, misma que una vez organizada permite el conoci-

miento del estado de los programas y estrategias, así como la elaboración de informes de seguimiento.

Finalmente, en las escuelas hay diferencias entre programas. Alrededor del 83% de los directores refiere la existencia de mecanismos de seguimiento y evaluación para Parámetros Curriculares, le sigue Marcos Curriculares con 71% y al final Semilla de Palabras con 55% (gráfica III.48).

Gráfica III.48
Opinión de los Directores de Escuela sobre la Existencia de Seguimiento y Evaluación respecto a los Programas



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a directores aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=38.

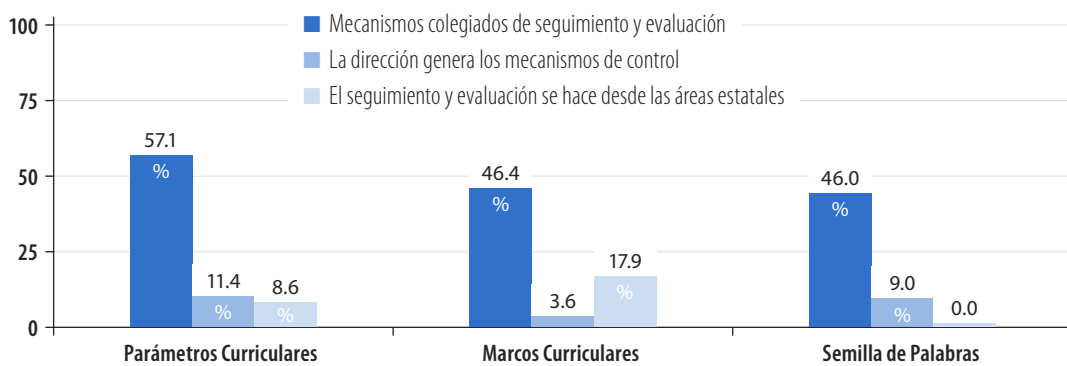
Se señala que los mecanismos colegiados son la principal modalidad por la cual se realiza el seguimiento en las escuelas respecto de los objetivos y acciones de los programas y estrategias. Así, de los medios y mecanismos de seguimiento utilizados para Parámetros Curriculares, 57% son colegiados, o bien, generados por la dirección del plantel (11%); en Marcos Curriculares ambos mecanismos –colegiados y generados por

la dirección–, alcanzan 50% (gráfica III.49). Destaca que el seguimiento y la evaluación proveniente de áreas estatales se coloca en algunos programas en los niveles de menor importancia en la gestión, situación que parece estar asociada con la naturaleza informal y el bajo grado de institucionalización de los mecanismos disponibles.





Gráfica III.49
Opinión de los Directores sobre el Tipo de Seguimiento y Evaluación se lleva a cabo en su Escuela respecto a los Programas



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a directores aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=38.

Con base en la información aportada por los diferentes actores que participan en la PEI, cada año se elabora un informe ejecutivo donde se dan a conocer datos sobre el estado de las metas de los diferentes programas y estrategias. Sin embargo, debido a la debilidad de los instrumentos utilizados y a la poca validez y confiabilidad de los datos

que se recopilan, el seguimiento y evaluación que se practica podría ser “insuficiente” para cubrir las necesidades de retroalimentación, prevención o corrección de decisiones y tareas en el diseño y en la implementación de los programas y las estrategias de la PEI.

Mecanismos de Coordinación Institucional

A nivel central, la coordinación institucional para el seguimiento y evaluación se establece a través de mecanismos de concertación y cooperación entre la DGEI y las Direcciones –o áreas homólogas– de Educación Indígena en los estados.

Ello se realiza a través de los siguientes mecanismos formales e informales como: 1) acuerdos, 2) llamadas telefónicas y 3) intercambio de correspondencia oficial. Los directores de la DGEI mencionan:

La coordinación institucional con las entidades, se realiza a través de acuerdos y cuestiones informales. Mucho de mi trabajo es estar llamando a los estados, para saber cómo van los programas, preguntar qué se necesita, en qué los podemos apoyar (Entrevista a un director de la DGEI).

Verificar que los materiales hayan llegado a las escuelas es muy complejo. Lo que nosotros hacemos es corroborar que la entidad lo haya recibido y solicitar que lleguen a las escuelas (Entrevista a un director de la DGEI).





Otro tipo de coordinación que apunta al seguimiento y evaluación de los programas y estrategias, es la que se establece con la Red de Profesionales de Educación Indígena, donde están incluidos todos los proyectos de la DGEI. A través de ella, se abre un espacio para el seguimiento a la práctica docente.

Los mismos Colegios académicos y la comisión para el desarrollo de la asignatura lengua indígena, se configuran como medios de coordinación institucional al estar conformados por funcionarios federales, estatales, Jefes de Sector, Supervisores, Asesores y docentes; una de sus funciones es abrir canales de comunicación entre los tres niveles:

Nosotros exploramos todas las posibles vinculaciones, y al final, las reuniones en Colegios académicos se convirtieron en medio de coordinación. A través de ellos se hicieron varios ejercicios sobre vinculación y recuperación de prácticas tradicionales (Entrevista a un director de la DGEI).

Se observa también una relación entre la DGEI y la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, la cual ha permitido la inclusión de los cursos de Parámetros Curriculares en el Catálogo Nacional de Cursos de los Maestros en Servicios,¹⁰¹ y Marcos Curriculares.¹⁰²

El seguimiento y evaluación en los estados recae en los tres niveles de responsabilidad: federal por la DGEI, estatal por la Dirección de Educación Indígena y Departamentos de Educación Indígena y los planteles por parte de los ATP, AAD y directores.

En este caso, el seguimiento se realiza a través de la información generada para el monitoreo de las acciones de la mesa 5 Profesionalización, del eje 2 Profesionalización de los maestros y autoridades educativa de la Alianza por la Calidad de la Educación.

En las direcciones de Educación Indígena, los AAD y ATP son actores centrales, por ello, la coordinación entre estas dos instancias es central. Las visitas que realizan los asesores a las escuelas tienen diferentes objetivos entre los que se encuentra la necesidad de conocer la situación de los procesos de Parámetros Curriculares y Marcos Curriculares.¹⁰³ Los resultados y observaciones de las visitas que realizan los asesores académicos son compartidos con los Jefes de Sector, Supervisores y Coordinador de Asesores:

Sin embargo, se observan diferencias por programa. Cuando se trata de prestar atención al proceso de pilotaje de las asignaturas de lengua indígena y Marcos Curriculares, el proceso de se-

A nivel zona, entre los AAD se distribuyó una asignatura a cada uno, para poder aterrizarlo con los docentes frente a grupo. En las visitas de seguimiento lo que teníamos que hacer era constatar que el maestro realmente estuviera alfabetizando en ambas lenguas –Hñähñu y español–. Esto se consideró en los reportes y en los cronogramas de trabajo de cada uno de los AAD (Focal con AAD).





Nosotros hemos implementado el seguimiento y evaluación para Parámetros Curriculares; dos compañeras lo realizan. Ellas trabajan directamente con los supervisores y van a las escuelas para ver cómo se están ejecutando los proyectos didácticos (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

El estado de Yucatán es, probablemente, el caso que mejor representa la manera como se establece la coordinación entre los tres niveles para dar seguimiento al Programa de Parámetros Curriculares y la asignatura de Lengua Maya:

Nosotros reunimos a los directores, buscamos estrategias y platicamos de las cosas que vamos a hacer. Al platicar estamos compenetrados, para poder identificar qué es lo que queremos y qué es lo que se va a hacer (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Para conocer cómo están los programas por niveles, diversos compañeros realizan visitas a las escuelas; ellos informan a través de los trabajos de los profesores en las escuelas. Para nosotros, son evidencias, que remitimos como información a la Dirección General. Y ellos a su vez, le dan seguimiento a esa información y nos retroalimentan (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).

Al inicio del ciclo escolar, para dar seguimiento a la asignatura de lengua maya se hizo una jornada de capacitación con los AAD, supervisores y gentes de la zona; vino personal de la DGEI a impartirlo y duró cuatro días (Focal con AAD).

En tanto que en los centros escolares, son los funcionarios estatales y asesores lo que impulsan los procesos de coordinación:

En junio llegó un grupo de antropólogos a dar seguimiento a la manera en que estamos dando asesorías; hicieron entrevistas con los asesores, fueron a las escuelas y estuvieron dos días. Del nivel estatal también visitaron tres escuelas, en que preguntaron a los docentes: cómo ha estado la asesoría, los temas tratados en las escuelas y un poco sobre el impacto, pero no llegaron a los niños (Focal con ADD).

En síntesis, se puede afirmar, que hay medios y mecanismos que incentivan la coordinación institucional para dar seguimiento y evaluación a los programas y estrategias, no obstante, estos son, la mayoría de las veces, poco sistemáticos y con vacíos en los referentes institucionales de evaluación. Resalta la ausencia de un proceso normalizado donde se establezcan acciones, ins-

trumentos de recolección de información, indicadores y formas de análisis que generen información sobre la situación de los programas y las estrategias en las escuelas y a nivel estatal. Este esfuerzo de normalización debería aprovechar el trabajo invaluable de coordinación institucional a nivel estatal que se desarrolla con el ATP o el AAD.





La Eficacia del Proceso

Adecuación al Enfoque de Diversidad

A nivel central, se cuenta con la Matriz de Indicadores para Resultados que forma parte del Sistema de Evaluación del Desempeño que la DGEI emite como parte del monitoreo y evaluación de resultados. Dicha matriz contiene seis secciones,¹⁰⁴ una de ellas, la P001, aborda el diseño y aplicación de la política educativa.

Así mismo, en la sección U042, se abordan el fortalecimiento a las acciones asociadas a la Educación Indígena y se incluye el indicador relacionado con la implementación de proyectos que operan Planes Estatales y Acciones Estratégicas, así como las visitas de orientación, acompañamiento y asesorías a las entidades federativas para mejorar la atención educativa a la diversidad social, cultural, étnica y lingüística.

Si bien lo anterior se considera importante, pues refleja esfuerzos importantes por corroborar la pertinencia de los programas y estrategias con el enfoque de la diversidad social, la lingüística y la cultura, no se tienen establecidos instrumentos, criterios y parámetros institucionales para dar seguimiento puntual a las acciones realizadas en los procesos de diseño, difusión, capacitación, producción y distribución de materiales dirigidos a las escuelas y a los docentes, situación que responde principalmente a limitaciones en la capacidad institucional derivada de la ausencia de recursos humanos, financieros y tiempo:

Es difícil ir a todos los centros educativos y verificar que los libros estén. No nos alcanzaría la vida para ir a todas. Entonces la estrategia que desarrollamos es que en los eventos de Educación Indígena que se hacen en las entidades, interactuamos con los docentes para saber si los materiales son pertinentes (Entrevista a un director de la DGEI).

En el nivel estatal, en lo referente a la conveniencia y adecuación de criterios y parámetros institucionales, se identifica la necesidad de contar con medios, criterios, parámetros e indicadores que les permita dar seguimiento a los objetivos y metas de los programas y las estrategias –específicamente en los estados de Chiapas, México y Puebla–.

A la luz de ello, no es posible reconocer un mecanismo de seguimiento intencional, claro, preciso y explícito sobre los programas y estrategias que permita reconocer el papel, el grado de responsabilidad y el involucramiento de los agentes educativos en cada uno de ellos:

Si entendiéramos la parte que nos corresponde a cada uno respecto de los programas y estrategias, y el seguimiento que debemos darles, sería fabuloso. Porque entonces estaríamos aclarando y comprendiendo la manera de hacerlo (Entrevista a un integrante del equipo técnico estatal).





De este modo, la evaluación queda un poco al libre albedrío de los actores. Por ejemplo, para dar seguimiento a las asesorías realizadas por los ATP, en el estado de Chiapas, se han dado a la tarea de construir instrumentos de seguimiento,

como encuestas que se aplican a los asesores, y sus resultados se suman al cúmulo de información que se genera de las visitas de seguimiento a las escuelas, y notas de observaciones levantadas durante las asesoría que brindan los ATP.

Oportunidad de la Evaluación y Seguimiento

Dado que un mecanismo clave para dar seguimiento son las visitas que los funcionarios de la DGEI realizan a los estados y a las escuelas, el seguimiento de los programas y las estrategias está determinado por la temporalidad con que se realizan dichas visitas.

En el nivel central, esto se realiza en tiempos indefinidos; aunque se hace, no se han establecido de manera formal los días y tiempos en que se realizará dicho seguimiento y evaluación.

A nivel estatal sucede lo mismo. En Chiapas, el mecanismo de seguimiento básico se sustenta en reuniones de naturaleza informal, donde participan algunos funcionarios del área de Educación Indígena, jefes de sector, supervisores y asesores académicos.

En el estado de Yucatán se realizan reuniones de seguimiento entre funcionarios estatales y asesores de forma bimensual, y reuniones de evalua-

ción cada año al cierre del ciclo escolar. En el estado de Hidalgo, la reunión de la Mesa Técnica se da también al fin del periodo escolar.

Adicionalmente, los asesores, supervisores y jefes de sector envían al coordinador del PAED, de forma mensual un informe de los centros escolares y docentes atendidos, con los temas de las asesorías realizadas; lo anterior de acuerdo con las ROP-2012 del PAED, del apartado 4.4.2. De las obligaciones, incisos a), c) y, d). A su vez el CAAD, integra la información y lo remite de manera mensual a la DGEI.

Aunque definitivamente sí existen mecanismos para el seguimiento y evaluación de los programas y estrategias, estos no plantean un esquema explícito de acciones y tiempos que aseguren la generación de información de manera más o menos consecutiva y sistemática.

Capacidad Institucional

La DGEI ha implementado mecanismos de seguimiento y evaluación en coordinación con los titulares de las Direcciones –o áreas homogéneas– de Educación Indígena en las entidades donde se encuentran los centros de pilotaje de la asignatura de lengua indígena: Yucatán, Quintana Roo y Campeche se monitorea el Maya; el Náhuatl en Hidalgo, en el estado de México, en

San Luis Potosí, entre otros; el Hñähñu en Puebla y en Hidalgo; en el estado de México y Querétaro el Otomí y, finalmente, en Veracruz y en Puebla el Tutunacú; lo que ha permitido establecer esquemas de comparación entre estos estados con otros donde el programa no se aplica con el mismo nivel de intensidad.¹⁰⁵





Los dispositivos de seguimiento diseñados desde la DGEI consisten en reuniones de concertación y coordinación con las autoridades estatales, supervisores y asesores, que tienen el objetivo de lograr un mayor grado de involucramiento y realizar recorridos a las escuelas indígenas para verificar la entrega y la existencia de material, así como visitas a escuelas contempladas como cen-

tros de pilotaje de Marcos Curriculares o de la asignatura de la lengua indígena.¹⁰⁶ Un tercer mecanismo, ha consistido en dar capacitación o en su defecto apoyar en el desarrollo, donde se aprovechan los espacios para conocer a partir de la opinión de los asesores, docentes y directores el estado de los Programas en sus escuelas y zonas escolares.

Nuestra presencia es para hablar fuerte con las autoridades estatales, con los supervisores, los AAD, los maestros, conocer sus dudas y orientarlos para que estos lo asuman y lo hagan (Entrevista a un director de la DGEI).

A las visitas de los funcionarios de la DGEI se suman las que realiza el personal de Dirección de Apoyos Educativos a las escuelas con el fin de recabar información sobre la entrega de materiales educativos y el uso que se les da. En tanto que a nivel estatal, se han diseñado diversos dispositivos de seguimiento y evaluación que contribuyan a lograr las metas y objetivos de los Programas, encaminadas a detectar problemas o cuellos de botella que pudieran afectar la operación de los Programas y estrategias.

A nivel de jefaturas, zonas escolares y escuelas, los docentes y los asesores junto con jefes de sector y supervisores, han generado espacios para

el seguimiento de los Programas como parte de la agenda y temas de trabajo del Consejos Técnicos Escolares.

Sin duda, el subsistema de operación de la Educación Indígena ha generado una importante movilización de estructuras y actores para el seguimiento de los programas y estrategias de la PEI; sin embargo, estas capacidades no se han organizado de forma sistemática en torno a un esquema explícito y formal de evaluación que permita contar con la información suficiente y adecuada, en el tiempo necesario y en los niveles que corresponda, a efecto de garantizar la toma de decisiones correctivas y de reorientación convenientes.

Logros Académicos o Institucionales

El proceso de seguimiento y evaluación se considera eficaz con respecto al logro académico o institucional en la medida que cumpla con sus metas en tiempo y forma al disponer de informes de avance en el cumplimiento de metas, así como de retroalimentación de los diferentes actores involucrados.

Los funcionarios de la DGEI consideran que existen dos logros importantes. El primero de ellos alude a haber establecido las bases institucionales para el diseño y ejecución de los programas y estrategias, sin embargo su operación no puede considerarse generalizada en el mismo nivel en todas las entidades. En segundo lugar, los avances conseguidos en los resultados de la prueba ENLACE.



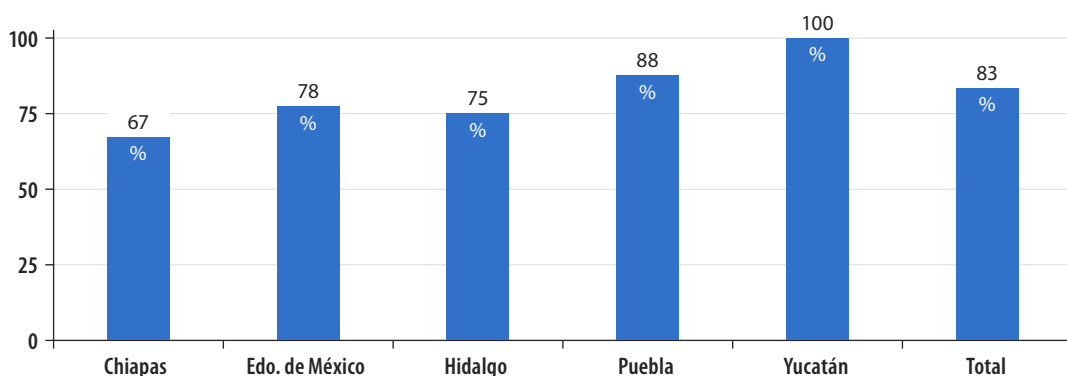


VALORACIÓN DE PROCESOS

De acuerdo con los resultados de la encuesta aplicada a directores, Parámetros Curriculares es el programa con mayores niveles de seguimiento (83%), a nivel estatal se pueden identificar claramente tres grupos con base en los niveles de seguimiento del Programa: 1) Niveles de seguimien-

to total o alto, donde cae Yucatán (100%) y Puebla (88%); 2) Nivel intermedio, donde se localizan el estado de México e Hidalgo (entre 75 y 78%); y 3) Nivel bajo, donde está Chiapas con un nivel de 67% (gráfica III.50).

Gráfica III.50
Niveles de Seguimiento para el Programa Parámetros Curriculares



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a directores aplicado en septiembre y octubre de 2012. N=38.

En lo que respecta a la percepción que tienen los directores y docentes sobre el seguimiento de los programas de Marcos Curriculares y Colegios académicos, es acotado a la trayectoria y natu-

raleza de los mismos. Al respecto, la opinión vertida por asesores en el grupo focal realizado en el estado de México es sugerente:

No sé si hubo seguimiento, la información es muy incierta, pobre, hace falta que llegue a nivel de Jefes de Sector, de Supervisor, de Asesores Técnicos Pedagógicos y finalmente a los docentes (Focal con AAD).

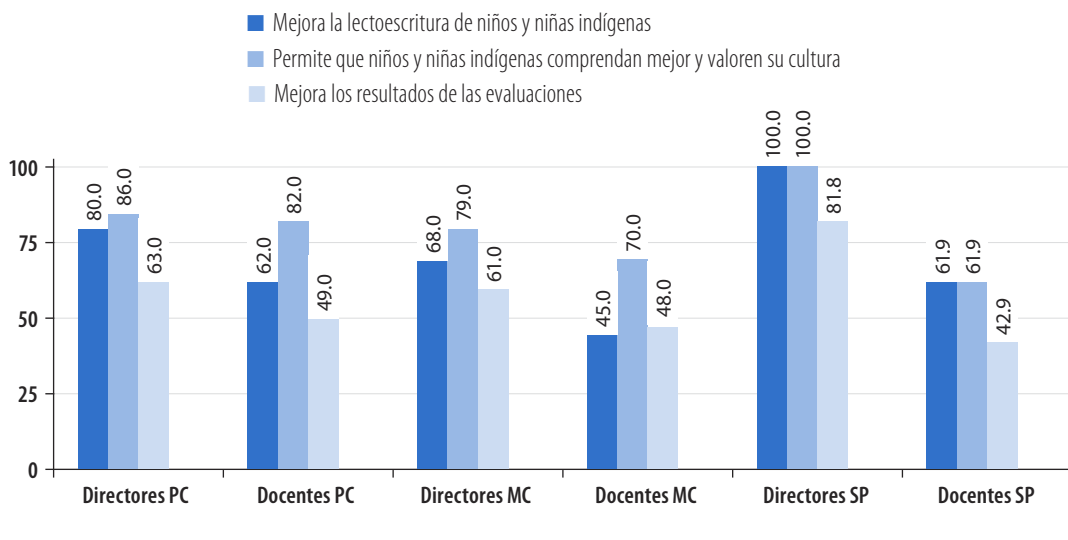
Por otra parte, respecto a los resultados de la prueba ENLACE, es posible sostener, de acuerdo con los directores y los docentes, que los programas de Parámetros Curriculares, Marcos Curriculares y Semilla de Palabras, permiten, en primer lugar, que los niños y las niñas comprendan me-

yor y valoren su cultura y en segundo lugar, que mejoren la lectoescritura. Una proporción muy baja tanto de docentes como de directores, señala que dichos programas mejoran los resultados de las evaluaciones (gráfica III.51).





Gráfica III.51
Efectos de los Programas y Estrategias



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario a directores aplicado en septiembre y octubre de 2012.
N=38 (directores) y N=42 (docentes).

Sin embargo, como también lo muestra la misma gráfica, al interior de los grupos se puede observar que las proporciones de docentes que consideran que los programas mejoran los resultados de las evaluaciones es aproximadamente 14 puntos porcentuales menos con respecto al porcentaje de directores en Parámetros Curriculares y

Marcos Curriculares y, 39 puntos menor en Semilla de Palabras.

La tensión anterior, se ve reflejada en los relatos de algunos actores, donde es posible identificar elementos relacionados con la valoración de aspectos culturales y el desarrollo de la lectoescritura:

[...] tenemos ahora un documento que está logrando que se revaloren aspectos de la cultura, de la tradición, de esas prácticas sociales y del lenguaje (Focal con AAD).

Tenemos ejemplos de docentes que trabajaron en el pilotaje de la asignatura de lengua maya y que han visto la manera en cómo aprendieron los niños a leer. No aprendieron de manera mecánica sino en el momento en que ellos empezaron a leer tenían ya una comprensión de todo lo que leían cuando en español hemos visto que los niños aprenden de manera mecánica aprenden a leer pero en esa lectura se les pregunta, no pueden, o sea no tienen comprensión en cambio al ser enseñados de acuerdo a la lengua que ellos tienen que es la maya se ha visto que son niños que entienden son participativos son niños que se van formando de manera muy pertinente (Focal con AAD).





[...] cuando le hablamos a un niño en su lengua –la que sabe, que habla, que coordina– se siente más en confianza pero hablarles en otra lengua que desconocen completamente, no va a haber entendimiento. La asignatura está para eso, se hizo para que a los niños se les enseñe la lengua maya pero para que ellos aprendan a leer y escribir, ellos ya lo hablan solo falta que lo escriban y que lo lean entonces si esa es su lengua entonces más rápido van a aprender, si es en otra lengua ¿cuándo lo van a aprender? Y ¿cómo lo van a aprender? (Focal con AAD).

Sin embargo, no se registró evidencia sobre un mecanismo de seguimiento que permita discriminar o distinguir el efecto de los programas o de las estrategias. En consecuencia, es necesario subrayar que para afianzar los logros que van

teniendo los programas, es necesario fortalecer el proceso de seguimiento y evaluación, para poder contar con información más sistematizada que permita dar cuenta de avances, resultados e incidencia de la PEI.

Fortalezas y Debilidades

A partir de lo anteriormente expuesto, a continuación se señalan algunas fortalezas y debilidades necesarias de tomar en cuenta para el fortalecimiento institucional y programático de los procesos de evaluación y seguimiento.

Fortalezas

- ✦ El seguimiento y la evaluación implica el acopio de información proporcionada por los Colegios académicos, la comisión para el desarrollo y piloteo de los materiales de la asignatura de lengua indígena, información que es concentrada por la DGEI.
- ✦ Para el seguimiento de la ejecución de los Marcos Curriculares de Inicial y Preescolar, se cuenta con una red virtual de acompañamiento entre pares, donde participa de forma activa la DGEI.
- ✦ A nivel estatal el mecanismo de seguimiento de los programas consiste en visitas a los planteles y reuniones.
- ✦ La Red de Profesionales de Educación Indígena permite dar seguimiento a distintos procesos de los Programas.
- ✦ A nivel de jefaturas, zonas escolares y escuelas, los docentes y los asesores se han generado espacios para el seguimiento de los programas como parte de la agenda y temas de trabajo de los Consejos Técnicos Escolares.





Debilidades

- ✦ Hace falta un documento de planeación detallado para Marcos Curriculares y Parámetros Curriculares que muestre los objetivos, las metas a corto, mediano y largo plazo, así como indicadores y parámetros sobre la producción de materiales de los distintos programas.
- ✦ No existen indicadores de proceso y resultado, así como, parámetros que permitan dar seguimiento a la producción y distribución de materiales de los Programas y estrategias.
- ✦ No se dispone de información organizada y sistemática acerca del perfil de los participantes en cada uno de los Colegios académicos.
- ✦ Hace falta sistematizar las conclusiones o acuerdos tomados en los Colegios académicos y Comisiones de la Asignatura de la Lengua Indígena.
- ✦ No se sistematiza suficientemente la información y datos generados en el proceso de piloteo de materiales.



CAPÍTULO IV

Conclusiones y Recomendaciones





IV. Conclusiones y Recomendaciones

IV.1 La Política de Educación Indígena (PEI)

La mayoría de las políticas públicas –cualquiera de la que se hable–, parte de una o varias teorías y enfoques que las sustentan. La PEI que desarrolla la DGEI, parte de dos enfoques centrales: los derechos humanos e indígenas y la diversidad social, lingüística y cultural; ambos establecen el qué hacer –*know what*–, en torno a la atención de niñas, niños y adolescentes indígenas de educación básica.

Como se reconoce en la DGEI, en la gestión pública que ha realizado entre 2008 y 2012, se han retomado consideraciones que si bien pudieran

no ser novedosas o recién descubiertas, han servido de insumo para construir estrategias y programas, que se traducen en acciones concretas, que permiten afirmar que se ha gestionado y respondido con pertinencia y calidad a ese conjunto de demandas educativas que se configuran como una “deuda histórica” que hoy se recupera y se trabaja para que “suceda”. Entre los elementos del *know what* que la DGEI ha retomado en su política educativa dirigida a niños, niñas y adolescentes de educación básica indígena, y que la guían en el ejercicio de la función pública, se encuentran:

- ✎ No pasar por alto los contextos de vulnerabilidad en que se incide, ya que forman parte de las condiciones sobre las que tiene que actuarse en forma colegiada, para mejorar la situación de las comunidades educativas.
- ✎ Interlocución respetuosa con los titulares estatales de educación y encabezar, desde lo local la perspectiva del desarrollo educativo con equidad, y las sinergias de programas sociales regionales que prioricen la mejora de las condiciones operativas de la acción educativa.
- ✎ La mejora continua de la educación para poblaciones indígenas, a través de su inclusión en el flujo institucional, asegurando un espacio de actuación para el funcionario federal y estatal responsable de la misma, así como una participación prioritaria de los recursos materiales y las capacidades humanas que permitan normalizar los procesos involucrados y garantizar los presupuestos normativos.
- ✎ Generar condiciones para la operación del subsistema de educación para poblaciones indígenas, a través de garantizar la provisión de componentes para que el profesorado, realice, en lo concreto, la propuesta educativa cultural y lingüísticamente pertinente en cualquier contexto escolar.





- ✦ Acompañamientos especializados en campo para el profesorado de poblaciones indígenas, además de las intervenciones en contexto que realizan los AAD. Así mismo, desde la sistematización de las buenas prácticas que ponen en juego el ejercicio de la autonomía profesional, se abre la veta para el aprendizaje entre pares.
- ✦ Profesionalización y formación continua de los docentes indígenas, ofreciendo alternativas accesibles y flexibles, orientadas al desempeño, y que se concretan desde la responsabilidad de cada uno y del gremio en lo colectivo, estableciendo compromisos con la entidad estatal y el Sistema Nacional de Formación Continua de Maestros en Servicio.
- ✦ Recuperación de la investigación y proyectos valiosos que las IES, organismos y dependencias de la administración pública han desarrollado, enriqueciéndolos y haciéndolos viables para su aplicación, dese el diseño y el desarrollo que posibiliten la creación de Marcos Curriculares para la atención a la diversidad, mismos que reconocen los conocimientos, saberes y prácticas indígenas como partes del currículo.
- ✦ Participar en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), aportando la perspectiva de la diversidad cultural como un valor curricular, a la vez que una ventaja para la generación de conocimiento y la afirmación de las oportunidades para la igualdad.
- ✦ Mejora continua que ya se genera desde la Estrategia para la Calidad de la Educación Indígena en las entidades, iniciativas autorreferidas a través de las cuales se encabeza un movimiento centrado en las condiciones de operación, los procesos y los resultados esperados.
- ✦ Establecimiento de una gestión pública orientada a resultados, mismos que significan asegurar el ejercicio del derecho a una educación de calidad, desde la coadyuvancia efectiva de la Federación con la operación estatal, y donde esta interacción bidireccional da lugar al descubrimiento y la generación de capacidades locales.
- ✦ Focalización y acción interinstitucional ordenada y en continua evolución; capacidad de gestionar interoperabilidad y resoluciones planteadas desde la interdisciplinariedad.
- ✦ Generación de expectativas entre agentes, sectores y niveles.¹⁰⁷

LA DGEI como espacio institucional, ha realizado una gestión dirigida a concretar dichos elementos, con acciones y resultados específicos. Entre ellos destacan los siguientes:

- ✦ Promueve acciones encaminadas al reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en los marcos normativos, tal como la incorporación de los Marcos Curriculares para la atención a la diversidad al PE 2011.





CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- ✦ Favorece la participación de las poblaciones indígenas y de otros actores en el diseño de diversos documentos educativos centrales para la atención educativa de los niños y las niñas indígenas, a la vez que ha mejorado la coordinación institucional para dar respuestas a las necesidades educativas y culturales de los pueblos indígenas. Fomenta el uso de la lengua indígena en el aula, de acuerdo con las condiciones lingüísticas específicas de cada región, donde sobresale Parámetros Curriculares, documento del que se desprende la asignatura de lengua indígena.
- ✦ Realiza esfuerzos con “células” específicas para sensibilizar a la población sobre el pluralismo cultural y lingüístico y para desarrollar capacidades locales.
- ✦ Reconoce las prácticas docentes como insumos de conocimiento y saber, mediante una estrategia integral de profesionalización para docentes de Educación Indígena, a través de la cual se realizan procesos de sistematización de buenas prácticas.
- ✦ Impulsa una formación docente, basada en los enfoques de derechos, diversidad y género, que atiende a los niños y las niñas indígenas con pertinencia.
- ✦ Fortalece la asesoría y el acompañamiento a docentes de Educación Indígena en su práctica cotidiana.
- ✦ Apoya el desarrollo de capacidades locales.
- ✦ Instala la transparencia y la rendición de cuentas en el uso de recursos.
- ✦ Incrementa el presupuesto y logra que este sea administrado por las entidades federativas.

Conforme a lo expuesto, y una vez que la DGEI ha traducido los “qué” en “cómo”, e instalado una amplia visión sobre la cuestión indígena, utilizando como recurso inicial de movilización a “células” estratégicas, es necesario considerar un análisis de las posibilidades de generalización de la política, es decir, fortalecer su institucionalización e incrementar la escala de acción de los programas

y estrategias que articulan la política pública en la materia. La intención es contribuir al aprendizaje sobre las oportunidades, los problemas, las condiciones y los desafíos que la implementación generalizada de dicha política y su “normalización institucional” podrían estar planteando a la Dirección General y a la SEP.





IV.2 La Articulación entre los Programas y las Estrategias

La PEI puede ser entendida como un esfuerzo de articulación entre la política curricular y la política de gestión institucional. La primera plantea el rumbo y el sentido general de transformación, en tanto que la segunda genera las estrategias y los medios para crear las rutas de desarrollo e intervención institucional. Como corolario de este trabajo conviene señalar los nodos que definen y articulan, a un tiempo, el espacio curricular y de gestión de la PEI.

En el marco de política curricular para educación básica –expresado en el ACUERDO 592, mismo que da sustento jurídico a la RIEB–, se incluyen los elementos conducentes para articular el nuevo esquema pedagógico de la educación básica a nivel nacional, con el enfoque de diversidad lingüística y cultural para la Educación Indígena.

Junto con el Plan de Estudios de Educación Básica 2011, se establecen los lineamientos a los que debe sujetarse la educación de las niñas y los niños indígenas, al mismo tiempo de establecer los criterios y mecanismos específicos para favorecer una educación pertinente, equitativa y de buena calidad, ajustada al enfoque de derechos y al pleno reconocimiento de las culturas indígenas.

Este enfoque se asume como eje de los procesos formativos que orientan los diversos planos de la adecuación curricular, la formación docente y las prácticas cotidianas en las aulas de las escuelas indígenas en cada una de las expresiones territoriales y regionales del país.

Este eje curricular y académico se amalgama con el PAED, que constituye el brazo programático y presupuestal para garantizar el adecuado cumplimiento de los objetivos y metas curriculares establecidas. El PAED establece las reglas con base en las cuales habrá de operar cada uno de los planteamientos de política curricular a efecto de concretarla en el terreno de los sistemas educativos estatales y de las propias escuelas. Desde la perspectiva de la política curricular, se considera a los Marcos Curriculares como la “gran norma pedagógica y didáctica” que regula los programas de estudio, su contextualización y diversificación, y define los criterios específicos para favorecer esquemas formativos basados en el enfoque de la diversidad lingüística y cultural. Estos Marcos Curriculares tienen un importante dispositivo de operación y adecuación en los Colegios académicos, que son espacios de reflexión e intercambio de saberes, prácticas y experiencias educativas de los distintos actores involucrados en la Educación Indígena: docentes, directores, supervisores, asesores académicos, comunidad, especialistas y equipos estatales.

Este marco normativo y de movilización de saberes y prácticas inspira tanto la tarea específica de la definición pedagógica y curricular de la enseñanza de la lengua indígena, expresada en los Parámetros Curriculares, como el proceso de construcción y producción de los materiales educativos, entre los que destaca la colección Semilla de Palabras, que representa una iniciativa de primera importancia para disponer de materiales que reflejen, desde abajo, la cosmovisión, intereses y expectativas de las etnias originarias.





CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Asimismo, el esquema de profesionalización docente, no se alimenta nada más del mismo marco normativo, del enfoque de trabajo y de la dinámica de construcción, sino que se concibe como una fuerza vital y creativa para direccionar y darle sentido a todo el proceso frente a las necesidades educativas de sus alumnos, escuelas y comunidades indígenas.

En ese mismo campo de actuación, el AAD aparece como la gran fuerza coadyuvante de la política curricular para la Educación Indígena, con la misión de concretarla en las escuelas. El ADD se configura, de este modo, como el gran articulador de los diversos programas, estrategias y acciones de la política curricular para llevarla a

la práctica a través del acompañamiento permanente, asesoría y supervisión del trabajo docente. En el ADD recae la nueva dinámica de trabajo y el compromiso que plantea la diversidad lingüística y cultural como política pública.

Los programas y estrategias evaluados responden a cada uno de los componentes sustantivos establecidos en el Acuerdo 592 para hacer efectiva la diversidad: currículo, formación docente y práctica docente y de aula. Cada componente de la diversidad, está presente y apoya en cada uno de los programas y estrategias. Esquemáticamente, esta relación se puede representar de la siguiente forma (tabla IV.1):

Tabla IV.1
Relación entre Programas y Estrategias con los Componentes de la Diversidad

Programas/ Estrategias	Componentes de la Diversidad		
	Currículo (C)	Formación Docente (FD)	Práctica Docente y en Aula (PDA)
Semilla de Palabras (SP)	Apoyo para el fortalecimiento de la lengua indígena.	Aprender el uso pertinente de los materiales de apoyo.	Conducir y apoyar el proceso educativo.
Parámetros Curriculares (PC)	Desarrollo de los principios pedagógicos y didácticos.	Conocimiento y uso pertinente del documento.	Acompañamiento y asesoría al docente en aula para aplicarlo en aula.
Profesionalización Docente (PD)	Conocimiento y participación en la elaboración del currículo.	Mejora de la formación docente.	Aplicación de lo aprendido por el profesor en el aula.
Colegios Académicos (CA)	Apoyo colectivo y participativo en el proceso de elaboración del currículo.	Discusión, acuerdo sobre los contenidos, pertinencia de la FD.	Apoyo con lineamientos para mejorar acompañamiento y asesoría al docente en aula.
Marcos Curriculares (MC)	Desarrollo de los principios pedagógicos y didácticos.	Conocimiento y uso pertinente del documento.	Acompañamiento y asesoría al docente en el uso en aula.

Fuente: elaboración propia, con base en la revisión documental.





Finalmente, cabe señalar, que la diversidad social, lingüística y cultural, encuentran marcos regulatorios que se deben cumplir en relación con aprendizajes básicos que debe tener un niño al finalizar su educación básica. Por lo tanto la Educación Indígena toma en cuenta como guía y

orientación a los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, así como el perfil de egreso para educación básica, los cuales permiten articular la diversidad con conocimientos universales.

IV.3 El Análisis de Procesos y su Valoración

Con la finalidad de responder a los requerimientos y productos esperados en la evaluación de procesos de los cuatro programas y estrategias de Educación Indígena, se estimó necesario es-

tablecer un enfoque de análisis que posibilitara una aproximación integral de la evaluación a partir de tres criterios fundamentales:

- ✦ Que recuperara y tuviera presente –de forma permanente– en la evaluación de procesos, el enfoque de derechos, y de la diversidad social, lingüística y cultural que fundamenta la orientación de política pública de la DGEI.
- ✦ Que tomara en cuenta un esquema articulado de los programas y estrategias a efecto de establecer las relaciones fundamentales y el entramado educativo e institucional que hace viable las diversas intervenciones que, sobre la base del enfoque de derechos, buscan mejorar la calidad y la equidad de la educación primaria indígena en México.
- ✦ Que describiera la suficiencia y eficacia de cada uno de los procesos, tomando en cuenta su expresión en cada uno de los niveles de decisión –macro, meso y micro– así como los atributos considerados deseables para garantizar su adecuado desenvolvimiento y el logro de los objetivos y las metas planteadas.

Con esta orientación se identificaron siete procesos:

- ✦ Diseño.
- ✦ Difusión y sensibilización.
- ✦ Formación, capacitación y actualización.
- ✦ Asesoría académica.
- ✦ Producción y distribución de materiales educativos.
- ✦ Distribución de recursos y apoyos.
- ✦ Seguimiento y evaluación.





Estos procesos fueron contruidos sobre tres pilares fundamentales:

- ✦ La sistematización y descripción de la PEI y de cada uno de los programas y las estrategias involucrados considerando la narrativa institucional y la información generada –estadística y documental– por la DGEI.
- ✦ La revisión de la literatura y la recuperación de los referentes normativos establecidos por el gobierno federal para la evaluación de procesos de este tipo de programas.
- ✦ La definición conceptual y operativa de cada proceso, los atributos a medir –suficiencia y eficacia–, y los indicadores correspondientes apegados a las características, los contenidos y las propuestas de cada uno de los programas y estrategias a evaluar.

Ahora bien, tal como fue señalado en el cuerpo del documento, a partir de la información recolectada en el presente estudio, con base en la propuesta de análisis y valoración de procesos, se concluye lo siguiente:

- ✦ Existen tres procesos donde el desempeño académico y operativo es razonablemente alto: en primer lugar, el diseño, que responde al enfoque de derechos y de diversidad cultural, lingüística y social; en segundo lugar, la formación, la capacitación y la actualización de docentes; y en tercer lugar, la asesoría y el acompañamiento académico.
- ✦ En dos procesos, el desempeño tiende a ser más regular que óptimo, como lo muestran los valores alcanzados en los procesos de producción y distribución de materiales educativos, y difusión y sensibilización.
- ✦ Dos procesos se encuentran definitivamente en condición subóptima: distribución de recursos y apoyos, y la evaluación y el seguimiento.

Sin lugar a dudas, a partir de los datos presentados, puede concluirse que las mayores áreas de oportunidad de la política educativa desplegada por la DGEI, se encuentran en los procesos operativos y de soporte de la política educativa y menos en los procesos de definición sustantiva de orientación y contenidos, así como en los de desarrollo de capacidades académicas. Sin embargo, esto no significa que en cada uno de los procesos no existan distintos ámbitos y niveles específicos de intervención y mejora, como se deriva, tanto del comportamiento mostrado en cada uno de los indicadores considerados en el análisis, como de las debilidades identificadas.

Aunque –como también se señaló en el documento–, este balance es muy positivo para la PEI en su conjunto y su gran apuesta de innovación y transformación institucional, sin embargo, pone de manifiesto varios riesgos en el contexto de la política educativa reflejados en dos áreas de importancia estratégica: la primera, la relación entre la federación y los estados, y la segunda, el fortalecimiento del espacio escolar, sus docentes, alumnos y la comunidad.





Lo que esto significa es que los procesos más fuertes de la PEI siguen siendo los que provienen directamente de la matriz federal y menos de las iniciativas locales; en tanto que los esfuerzos de alcance medio y bajo, corresponden más directamente al ámbito de atribuciones de la organización y la operación de los servicios educativos en los que las autoridades estatales y los actores locales y escolares tienen mayor influencia.

En consecuencia, y con la perspectiva de una apropiación sustantiva de la política pública de Educación Indígena por parte de sus actores principales, existe una imperiosa necesidad de avanzar decididamente en el fortalecimiento de las capacidades locales en varios ámbitos: autoridades estatales, estructuras de gestión intermedia y escuelas. Esto tendría que pasar por el mejor aprovechamiento de sus grandes aportaciones en el diseño y la formación de capacidades académicas de asesoría y de docentes, y por la mejora sustantiva de procesos mucho más

dirigidos al fortalecimiento escolar, a sus actores sustantivos –docentes, directores, padres de familia, alumnos, comunidad–, que paralelamente implicarán enfrentar con éxito, al menos, tres desafíos fundamentales: 1) el uso mucho más eficiente y estratégico de los recursos; 2) el reposicionamiento y mejora efectiva de las estructuras de soporte financiero, técnico, académico y de acompañamiento con una clara vocación hacia las necesidades de las escuelas; y 3) el fortalecimiento de los controles básicos de operación y resultados que tienen que ver con el seguimiento, el monitoreo de la política, la evaluación y la rendición de cuentas, desde las propias iniciativas locales.

A continuación se sintetizan los principales resultados de la evaluación de procesos considerando la relación de fortalezas y debilidades frente al parámetro de referencia fijado como deseado para cada uno en función del enfoque, perspectiva y horizonte de la PEI.

Proceso 1. Diseño

Definición

- Proceso participativo”, que va de “abajo” hacia “arriba” con una importante presencia de los docentes y la comunidad, y con una fluida interacción con los niveles intermedios de las administraciones educativas estatales y con los niveles de coordinación en el ámbito federal. En el proceso de diseño se determinan el enfoque, los objetivos y las metas del programa o estrategia, así como las actividades y condiciones a seguir para el logro de estos, vistos siempre desde una perspectiva participativa y no centralizada, y atendiendo específicamente al enfoque de diversidad.

Atributos

- Suficiencia:
 - » Se desarrollada de manera participativa.
 - » Considera los distintos niveles de responsabilidad en el cumplimiento de tareas.





CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- Eficacia:
 - » Es pertinente y responde al enfoque de la diversidad.
 - » Los actores de los tres niveles (macro, meso y micro) lo conocen y lo aplican.
 - » Cumple de manera efectiva los objetivos y las metas de los programas o estrategias.

👉 Fortalezas

- Elaboración participativa e inclusiva; sí hay una construcción desde abajo. El resultado es más cualitativo que cuantitativo.
- Se responsabiliza a los estados de la selección de los participantes en el proceso y de elaborar sus propios programas de lengua indígena. Se propicia una responsabilidad compartida con las entidades federativas.
- Identificación con el programa y percepción positiva del mismo, consideran que recupera las necesidades de los pueblos indígenas.
- Diálogo importante con los equipos técnicos estatales.
- Se desarrollan documentos o marcos generales, con participación, opinión, validación y aceptación de los diversos actores de los niveles meso y micro.
- Los actores del nivel micro advierten cambios en las prácticas docentes.
- Aunque de forma incipiente, se están incentivando habilidades de autonomía para diseñar los propios materiales en los estados.

👉 Debilidades

- La participación es selectiva y supone de entrada, que se seleccionan a los “mejores”. Se deja fuera a muchos docentes comprometidos que quieren participar y “entran” otros que no socializan la información en los estados.
 - » No hay seguimiento sistemático y organizado al trabajo de los estados en el diseño.
 - » Los docentes no se sienten representados en algunos programas/estrategias. No ha permeado hasta “abajo”; se queda en el nivel meso. Probablemente esto responda más a obstáculos en los estados.
 - » Se deja fuera a directores y supervisores.
 - » Los funcionarios estatales tienen un conocimiento general de los programas, pero no muestran dominio de los objetivos y metas del enfoque de la diversidad, ni de los propios programas.
 - » En Marcos Curriculares, Colegios académicos, Semilla de Palabras y Estrategia integral de profesionalización docente, en general, según datos, no se conoce el proceso de diseño.





Proceso 2. Difusión y Sensibilización

Definición

- Se entiende como parte de un proceso sistemático e institucionalizado de propagación y flujo de información sobre el enfoque, los objetivos y las principales características y acciones del programa o estrategia, tipos y montos de apoyos económicos (si son requeridos), canales de comunicación, beneficiarios, población hacia quien van dirigidos, así como los medios para aclarar dudas o solventar problemas durante el proceso de ejecución de las acciones establecidas.

Atributos

- Suficiencia:
 - » El programa o estrategia se difunde y se sensibiliza a los actores involucrados.
 - » Hay una variedad suficiente de medios y mecanismos para hacerlo.
 - » La DGEI y las áreas estatales respectivas realizan sus tareas de difusión.
 - » Los docentes, directivos y asesores conocen adecuadamente los programas o estrategias.
- Eficacia:
 - » Apoya a los actores en las funciones que desarrollan en torno al programa o estrategia.
 - » Los medios, mecanismos y acciones son pertinentes y oportunos.
 - » El lenguaje es claro y los mensajes pertinentes.
 - » Genera canales de comunicación para aclaración de dudas.
 - » Transmite la información necesaria para mejorar las prácticas en el aula.

Fortalezas

- En el ámbito central la difusión y sensibilización ocurre en tiempo y forma, es clara y muestra calidad académica. Se han logrado procesos de inclusión fuertes y se han generado expectativas en las entidades.
- Los actores del nivel meso reconocen que la DGEI ha promovido la importancia de rescatar los conocimientos de las comunidades indígenas, para contribuir a la interculturalidad y al bilingüismo.
- La Estrategia Integral de Profesionalización para docentes de Educación Indígena es muy conocida, debido a la participación de los docentes en cursos de actualización, la Red de Profesionales de la Educación Indígena y acciones de Sistematización de buenas prácticas.





CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- El programa que mejor cumple con este criterio es el de Parámetros Curriculares, debido a que es el de mayor antigüedad, se promueve a través de talleres y reuniones nacionales y regionales; existen cursos de capacitación que se imparten específicamente; y la publicación del libro “Parámetros Curriculares de la asignatura de lengua indígena”, ha sido también un factor importante para la difusión de ese programa.

Debilidades

- Los mecanismos de coordinación no están suficientemente institucionalizados, lo que provoca que no sean tan claros. No se observa monitoreo central para asegurar que la difusión se organice y se lleve a cabo según lo planeado.
- No existen mecanismos para evitar que los datos relevantes se distorsionen cuando la información pasa del nivel macro al meso y de este al micro.
- Las dudas que se generan en el proceso de difusión y sensibilización son “auto resueltas” por los equipos técnicos estatales o, en su caso, por los equipos de las zonas escolares.
- El proceso de difusión y sensibilización no ha sido uniforme, siendo mucho más amplios los esfuerzos dedicados a la difusión de Parámetros Curriculares, que los que se han dedicado para promover el resto de programas.
- En el caso de Semilla de Palabras, quienes lo conocen ha sido porque le han llegado libros de la colección y, aunque saben que existen esos materiales, no saben cómo utilizarlos en las aulas o cómo podrían servir para complementar o reforzar las estrategias didácticas que se contemplan en los otros programas y estrategias encaminados a mejorar la Educación Indígena.

Proceso 3. Formación, Capacitación y Actualización

Definición

- Se define como un proceso integral que consiste en el desarrollo de cursos, talleres, diplomados, manejo de páginas web y asesoría en línea dirigida a los principales actores –especialmente los docentes– que permitan operar e implementar con éxito los programas o estrategias, así como introducir innovaciones en el currículo.

Atributos

- Suficiencia:
 - » Se desarrollan mecanismos de formación, capacitación y actualización adecuados a los objetivos de los programas o estrategias.
 - » Responde a las necesidades de los y las docentes frente a grupo.





- » Participan las instancias correctas y en los momentos oportunos.
- » Los encargados de brindarla cuenten con suficiente capacidad académica y de infraestructura.
- Eficacia:
 - » Es pertinente, oportuna y clara respecto a la operación de los programas o estrategias a implementar.
 - » Permite operar con éxito los programas o estrategias.
 - » Apoya a los docentes en sus tareas de enseñanza en el aula.

Fortalezas

- El enfoque inclusivo -incluyente- de la DGEI se percibe y reconoce por todos los actores.
- Se ha avanzado de manera importante hacia un cambio de cultura que permite a las maestras y a los maestros de Educación Indígena redimensionar su función para la profesionalización.
- Se han realizado acuerdos y convenios interinstitucionales que promueven programas que han permitido lograr que los maestros obtengan su título profesional. Las vías empleadas son diversas: unas formales para tener el grado y otras más flexibles que permiten que los docentes sistematicen, recuperen y escriban sus “saberes docentes”.
- Se han instalado espacios de intercambio de saberes docentes.
- Se ha avanzado en el empleo de tecnologías para apoyar la formación y actualización docente. Las redes de profesionales y los programas de actualización se han instalado a partir del manejo de la plataforma de la DGEI y este es un avance notable.
- Se han editado materiales ex profeso que permiten a las maestras y a los maestros registrar sus experiencias esto coadyuva con el reconocimiento de su labor.

Debilidades

- Existe una fractura entre las ofertas de capacitación o formación continua con el reconocimiento de los cursos a los que se les otorga un puntaje escalafonario para el proceso de carrera magisterial. Esto provoca que el personal docente, directivo y de apoyo para la diversidad se encuentren en el dilema de la oferta suscrita a nivel nacional y la que ofrece la DGEI para avanzar con la concreción del modelo educativo que se pretende instalar.
- Se está comenzando con una trayectoria de desarrollo y transformación institucional. El tiempo no permite identificar cómo se ha consolidado la propuesta. Sin embargo se perfila que se alcanzarán a implementar; lo que no queda claro es cómo se institucionalizará.





CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- El proceso de formación, capacitación y actualización en todos los componentes de la PEI aún no ha permeado ampliamente en la entidad: AAD, docentes y directivos, no conocen todos los programas.
- Se ha focalizado el proceso de formación, capacitación y actualización en un conjunto de ADD y docentes, lo cual puede limitar el conocimiento y participación del resto.

Proceso 4. Asesoría Académica

Definición

- Proceso basado en la interacción profesional, en tres niveles: intervención, facilitación y colaboración, orientado a la resolución de problemas y aclaración de dudas y sugerencias académico-pedagógicas para la correcta y exitosa operación de los programas y las estrategias en los centros escolares.

Atributos

- Suficiencia.
 - » Se desarrollan mecanismos o acciones para acompañar, asesorar y supervisar a los principales actores que implementan los programas o las estrategias.
 - » Existe una variedad de medios y mecanismos para hacerlo.
 - » La DGEI y las áreas estatales realizan las tareas que les corresponden.
 - » Se atienden las necesidades de capacitación e información de los asesores académicos.
- Eficacia:
 - » Coadyuva al logro de los objetivos y metas de los programas o estrategias a implementar.
 - » Apoya de manera efectiva a los docentes para que realicen adecuadamente sus actividades en torno a los programas o estrategias.

Fortalezas

- La estrategia de co-asesoría implementada por la DGEI que involucra, en diferentes momentos, y de manera coordinada, a las autoridades estatales y escolares así como especialistas de la Educación Indígena.
- Diseño, planeación y producción de materiales de apoyo que orientan y fortalecen el proceso de acompañamiento de asesorías académico pedagógicas a los docentes frente a grupo.





- La constitución del AAD como una figura especializada encargada de atender la diversidad social, lingüística y cultural de la Educación Indígena, cuyas acciones están reguladas por un programa bajo reglas de operación, que propone la participación operativa de la DGEI y las AEL, en un ámbito de corresponsabilidad.
- Los docentes y directores que reciben asesoría académica, reconocen la capacidad académica de los AAD para promover la mejora de su práctica pedagógica en la implementación de los lineamientos de los programas.
- Los mecanismos empleados por la DGEI y las AEL para aprovechar las infraestructuras federales y estatales con las que cuentan para atender la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas.

Debilidades

- El acompañamiento de asesorías académico pedagógicas cubre con mayor énfasis a las escuelas focalizadas en cada entidad federativa.
- No se capitalizan suficientemente las funciones y responsabilidades de los supervisores escolares de zona y los jefes de sector, para mejorar el desempeño de las asesorías de los AAD a las escuelas.
- Considerar como únicos criterios los resultados de la prueba ENLACE para focalizar las escuelas que serán el centro de atención del PAED quita fuerza a la estrategia central de fortalecer la lengua y la cultura indígena.
- Existen AAD que no cumplen con el perfil establecido en las Reglas de Operación del PAED.
- Asignación a los AAD de tareas diferentes a las encomendadas en el PAED que dificultan el acompañamiento oportuno a los docentes frente a grupo.
- Los talleres y cursos de actualización se desarrollan en un tiempo menor al requerido, por lo que los temas no se abordan con la profundidad requerida.
- Los materiales educativos para la Educación Indígena no llegan oportunamente a los centros escolares y muchos de ellos no son conocidos por los AAD.

Proceso 5. Producción y Distribución de Materiales Educativos

Definición

- Proceso de edición y distribución de materiales educativos en lenguas originarias, en colaboración con los docentes, alumnos, padres de familia, comunidad e instituciones especializadas, abonando con ello al enfoque de diversidad cultural, social y lingüística.





CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

✦ Atributos

- Suficiencia:
 - » Se producen y distribuyen materiales educativos ad hoc con el enfoque de diversidad cultural, social y lingüística.
 - » Se haya desarrollado de manera participativa.
 - » Se haya desarrollado cubriendo el enfoque de diversidad.
- Eficacia:
 - » Se producen los materiales necesarios y con la calidad exigida.
 - » Son pertinentes al enfoque de diversidad.
 - » Apoyan de manera efectiva a los docentes para que realicen adecuadamente sus tareas en el aula.

✦ Fortalezas

- En la producción de materiales se convoca a distintos actores educativos a participar en las Comisiones para la asignatura de Lengua Indígena y Colegios académicos.
- Existen mecanismos que permiten captar las necesidades de las escuelas, maestros, alumnos y comunidades.
- Se han incluido elementos culturales de las diferentes regiones y pueblos en la elaboración de los Marcos Curriculares de Inicial, Preescolar y Primaria.
- El proceso de elaboración de los materiales de Parámetros Curriculares y Marcos Curriculares incluye la reflexión sobre el uso y enseñanza de la lengua indígena, así como de las prácticas culturales.
- A nivel estatal se han desarrollado capacidades de gestión y académicas de los equipos técnicos que han permitido la producción de materiales en algunas entidades.
- Los Colegios académicos son espacios de reflexión sobre las prácticas culturales que se incluyen en los materiales de los niveles de inicial, preescolar y primaria.
- La mayor parte de los materiales se encuentran disponibles en el portal de la DGEI en su Centro de Información en Línea, en donde pueden ser consultados y descargados por los actores educativos.

✦ Debilidades

- A nivel federal y estatal no se realiza la documentación sistematizada de evidencias sobre el proceso de piloteo de materiales, ni de las evidencias de las reuniones, acuerdos y trabajos de los Colegios académicos y Comisiones de la Lengua Indígena.





- No se cuenta con documentos donde se sistematicen u organicen las evidencias sobre el proceso de producción de materiales de Parámetros Curriculares y Semilla de Palabras.
- No existen indicadores de proceso y resultado, así como, parámetros que permitan dar seguimiento a la producción de materiales.
- Falta documentar puntualmente el estado de la distribución de materiales dirigidos a docentes y a bibliotecas de aula o escolares.
- La consulta y distribución de algunos materiales está en función del acceso a equipo de cómputo y habilidades en el manejo de las TIC de los docentes.
- En el esquema de distribución de materiales no están contemplados los asesores académicos.
- No existen mecanismos puntuales de seguimiento para la distribución de materiales educativos dirigidos a maestros y escuelas.

Proceso 6. Distribución de Recursos y Apoyos

Definición

- Proceso a través del cual se envían u otorgan los recursos o apoyos de acuerdo a lo programado, en la cantidad y la oportunidad requerida, hacia las actividades señaladas en cada uno de los programas o las estrategias.

Atributos

- Suficiencia:
 - » Existen mecanismos estandarizados e institucionalizados para que los apoyos lleguen a los puntos establecidos.
 - » Se entregan de manera oportuna y suficiente de acuerdo a lo planeado.
 - » Cubren al total de beneficiarios que los requieren.
- Eficacia:
 - » Los recursos y apoyos coadyuvan al cumplimiento de los objetivos o metas de los programas o las estrategias.
 - » Permite el desarrollo de las tareas previstas para cada uno de los actores involucrados.
 - » Los beneficios de los programas o estrategias llegan a las escuelas y a los actores correspondientes.





CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

✦ Fortalezas

- Mayor presupuesto para la gestión de los objetivos de la PEI, además del impulso a la administración directa de los recursos en los estados; ello contribuye a aumentar las posibilidades de autonomía y corresponsabilidad.
- Apoyo en el fortalecimiento de las capacidades de los secretarios de educación de los estados, mediante el compromiso en metas educativas concretas y participación en la administración de los recursos.
- Los mecanismos de entrega de recursos, se caracterizan por una estrategia de política inclusiva, diferenciada y transparente. En este sentido, la gestión se ha basado en el desarrollo de capacidades de interlocución, negociación y establecimiento de líneas claras de trabajo con las entidades.

✦ Debilidades

- Los funcionarios de nivel medio hacia abajo (CAAD, equipo técnico, AAD y docentes) consideran que la distribución de recursos y apoyos no es oportuna ni suficiente.
- Ausencia de mecanismos de gestión pertinentes de parte de la DGEI y de los propios estados. Los trámites administrativos burocráticos afectan otros procesos, como la formación, la capacitación y la actualización, las asesorías académicas, la distribución de materiales.
- Falta de seguimiento, tanto de la DGEI como de los mismos estados, para destrabar y traer a su jurisdicción la aplicación oportuna de los recursos.
- Fuerte problema de atraso en el pago a AAD, falta de material necesario para el desarrollo de sus tareas; ello está propiciando, que el entusiasmo de estos docentes, disminuya.

Proceso 7. Seguimiento y Evaluación

✦ Definición

- Incluye las acciones y los mecanismos mediante los cuales se garantiza el cumplimiento gradual de los objetivos y las metas de los programas o las estrategias, así como el proceso de retroalimentación pertinente entre cada uno de los procesos.

✦ Atributos

- Suficiencia:
 - » Existen mecanismos para dar seguimiento y evaluación al programa o estrategia.
 - » Existen instancias internas y externas encargadas de realizarlo.
 - » Existen criterios y parámetros institucionales para realizarlo.





- Eficacia:
 - » Se utilizan los resultados para mejorar y retroalimentar cualquiera de los procesos de los programas o estrategias.
 - » Se ejecutan medidas correctivas en cualquier parte de los procesos a partir de los hallazgos.
 - » Se retroalimenta a cada uno de los actores involucrados.

Fortalezas

- El seguimiento y la evaluación implica el acopio de información proporcionada por los Colegios académicos, la Comisión para el desarrollo y piloteo de los materiales de la asignatura de lengua indígena, información que es concentrada por la DGEI.
- Para el seguimiento de la ejecución de los Marcos Curriculares de Inicial y Preescolar, se cuenta con una red virtual de acompañamiento entre pares, donde participa de forma activa la DGEI.
- A nivel estatal el mecanismo de seguimiento de los Programas consiste en visitas a los planteles y reuniones.
- La Red de Profesionales de Educación Indígena permite dar seguimiento a distintos procesos de los Programas.
- A nivel de jefaturas, zonas escolares y escuelas, los docentes y asesores se han generado espacios para el seguimiento de los Programas como parte de la agenda y temas de trabajo de los Consejos Técnicos Escolares.

Debilidades

- Hace falta un documento de planeación detallado para Marcos Curriculares y Parámetros Curriculares que muestre los objetivos, las metas a corto, mediano y largo plazo, así como indicadores y parámetros sobre la producción de materiales de los distintos programas.
- No existen indicadores de proceso y resultado, así como, parámetros que permitan dar seguimiento a la producción y distribución de materiales de los Programas y estrategias.
- No se dispone de información organizada y sistemática acerca del perfil de los participantes en cada uno de los Colegios académicos.
- Hace falta sistematizar las conclusiones o acuerdos tomados en los Colegios académicos y Comisiones de la asignatura de la lengua indígena.
- No se sistematiza suficientemente la información y datos generados en el proceso de piloteo de materiales.





IV.4 Recomendaciones

En el marco de la situación prevaleciente en el diseño y la ejecución de los procesos de la PEI, y con base en la relación de los puntos fuertes y débiles identificados, a continuación se presenta un conjunto de recomendaciones pensadas como “resortes” de mejora institucional y educativa por lo que hace a cada uno de los procesos, pero también a la política en su conjunto, estimada en una visión prospectiva de mediano y largo plazo como política pública basada en el enfoque de derechos y el reconocimiento de la diversidad –cultural, social y lingüística– de los pueblos indígenas.

Las recomendaciones se dividen en dos categorías. La primera alude a la gestión y operación de cada uno de los procesos y en ellas se hacen formulaciones específicas de atención de problemas clave y mejora institucional.

La segunda categoría incluye recomendaciones de carácter estratégico y se plantean pensando en enfrentar los desafíos de generalización, normalización e institucionalización de la PEI como una política pública de gran calado. Esto supone grandes “movimientos”, desplazamientos tácticos y de recomposición de posiciones de la política en un plano de diálogo informado entre la literatura especializada pertinente y los aprendizajes de política pública ofrecidos por la propia experiencia de diseño e implementación de las políticas sociales en México, en el subsistema de educación básica y, en particular, en el campo de la Educación Indígena.

Recomendaciones Gestión y Operación

Diseño

- ✎ Ampliar el margen de participación hacia los docentes y los AAD, pero sin dejar de establecer criterios académicos de trabajo. Debe buscarse mayor involucramiento de directores y supervisores.
- ✎ Definir con mayor claridad los mecanismos de participación: no significa lo mismo participar en la construcción de propuestas académicas, que participar en el proceso de socialización de información, difusión y sensibilización de los programas y estrategias.
- ✎ Elaborar mecanismos internos de seguimiento y monitoreo, para verificar que los estados desarrollen las tareas que les corresponde en las entidades, tales como: organizar procesos de consulta con docentes, consensuar propuestas de trabajo, sistematizar hallazgos, fortalecer la documentación de buenas prácticas y ampliar los mecanismos divulgación de experiencias de innovación.





- ✦ Impulsar el diseño participativo de propuestas académicas y pedagógicas en el corazón de las escuelas y las comunidades para la Educación Indígena, lo cual supone generar mayores márgenes de autonomía de las escuelas y fortalecer su capacidad para adaptarse a las necesidades y demandas de sus alumnos, coordinando acciones con las instancias técnico-académicas en los ámbitos estatal y federal.

Difusión y Sensibilización

- ✦ Debido a que parte de los problemas que presenta el proceso de difusión se originan en la falta de recursos, para que mejore la suficiencia y la eficacia de este proceso se requiere contar con más recursos de los que ahora se dispone para este fin.
- ✦ Es necesario fortalecer los medios y los mecanismos institucionalizados para difundir los programas y las estrategias, en los que se especifique cómo debe ser la coordinación institucional, para asegurar que la difusión se organice y se lleve a cabo según lo planeado, previendo mecanismos para que no se pierda ni distorsione la información relevante cuando la misma pasa del nivel macro al meso y de este al micro.
- ✦ Aunque han existido muy buenos esfuerzos por difundir los programas y las estrategias que contempla la política educativa indígena, se debe escalar el proceso de difusión, pues en la actualidad está en un nivel de “células instaladas”, debido a que hay programas que todavía están en fase piloto. Para que la política educativa indígena se logre institucionalizar se debe difundir los programas y las iniciativas en las escuelas, de manera que la información llegue a todos los docentes, los directivos y los integrantes de la estructura meso. En particular se deben mejorar los siguientes aspectos del proceso de difusión:
- ✦ Cobertura: Si bien se ha avanzado mucho en la difusión de los programas, aún quedan algunos vacíos. El proceso de difusión no ha permitido que la información llegue a todos los actores de la Educación Indígena, por lo que se debe aumentar la cobertura del proceso de difusión hasta que la información sobre estrategias y programas llegue a todos los docentes y funcionarios.
- ✦ Pertinencia: La información ha sido amplia en el caso de Parámetros Curriculares, pero no así en los otros programas. Todas las estrategias y las acciones que contempla la política educativa indígena se deben difundir, por lo que es importante equilibrar los esfuerzos y los recursos que se destinan a la difusión de todos los programas, para lo cual se puede aprovechar la experiencia exitosa que hasta el momento se ha tenido con la difusión de Parámetros Curriculares.





Formación, Capacitación y Actualización

- ✦ Es impostergable mejorar el diálogo y la coordinación entre la DGEI, la Dirección de Formación Continua para Maestros en Servicio y las instancias estatales de formación continua para alinear la oferta del catálogo nacional y las necesidades de formación propias para la Educación Indígena, a efecto de evitar tensiones, dilemas y sobreposiciones entre la oferta para educación básica y la que corresponde a la modalidad indígena.
- ✦ Incorporar en los cursos básicos de formación continua al inicio del ciclo escolar, tópicos relacionados con la labor que realizan el personal docente y directivo de Educación Indígena para no empalmar acciones, para que así los maestros no se enfrenten al dilema de cuál trayecto formativo seleccionar.
- ✦ Sostener la ruta seguida para cumplir con la doble dimensión de la formación y el desarrollo profesional de los docentes de Educación Indígena. La primera, aquella que permite el reconocimiento formal de sus saberes y conocimientos; y la segunda, seguir generando espacios de intercambio que ayuden a explicitar los saberes tácitos que han podido consolidar en el trabajo cotidiano y que pueden sin equívoco alguno, incidir en la labor de colegas de otros contextos.
- ✦ Fortalecer e incluir estrategias explícitas de capacitación para los usos de materiales educativos, especialmente de la colección Semillas de palabras.

Asesoría Académica

- ✦ La DGEI y las AEL deben generar estrategias para ampliar la cobertura de acompañamiento de asesorías académico pedagógicas a las escuelas indígenas y en contextos de diversidad social, lingüística y cultural.
- ✦ Que la DGEI, declare explícitamente en el PAED la intencionalidad del seguimiento y evaluación del proceso de asesoría y sus resultados en congruencia con los objetivos que en él se plantean así como establecer mecanismos formales para su ejecución.
- ✦ Que la DGEI en coordinación con las AEL evalúen la manera en que los docentes aplican los lineamientos de Parámetros Curriculares y Marcos Curriculares para el logro de los propósitos de la Educación Indígena.
- ✦ Establecer mecanismos de seguimiento y evaluación formales a la atención de los problemas de los docentes con el propósito de valorar la efectividad del proceso de asesoría académica en los centros educativos.
- ✦ Documentar las experiencias de trabajo de los docentes en la implementación de los lineamientos de Parámetros Curriculares y Marcos Curriculares con el propósito de identificar las buenas prácticas para su difusión.





- ✦ La DGEI y las AEL de manera intencional involucren a las tareas de acompañamiento y asesoría a las escuelas bajo el enfoque de la diversidad a los Supervisores de Zona en congruencia con sus propias funciones y en atención al reconocimiento que los docentes tienen de su capacidad académica para contribuir a la mejora de su práctica educativa.
- ✦ Generar mecanismos que aseguren el fortalecimiento, consolidación y sostenibilidad del proceso de acompañamiento de asesorías académico pedagógicas para la mejora de la práctica docente de los profesores de Educación Indígena y en contextos de diversidad social, lingüística y cultural, a efecto de impactar en el logro de los resultados académicos de los niños y las niñas indígenas a través de acciones como:
 - La DGEI actualice las orientaciones para la asesoría a las escuelas de Educación Indígena con la nomenclatura de AAD en sustitución del ATP así como promover de manera coordinada con las AEL, su difusión oportuna entre estos actores.
 - Las AEL generen estrategias que permitan la selección adecuada de los AAD en apego al perfil señalado en el PAED, así como garantizar, que estos actores desarrollen exclusivamente las funciones asignadas en dicho programa.
 - Las AEL en coordinación con la DGEI impulsen estrategias para alfabetizar a los AAD que se encuentran en funciones y que no manejan una lengua indígena.

Producción y Distribución de Materiales Educativos

- ✦ Documentar la experiencia sobre los mecanismos de participación que están involucrados en la producción de los materiales de Parámetros y Marcos Curriculares.
- ✦ Documentar los mecanismos de producción de la colección Semilla de Palabras.
- ✦ Generar y sistematizar información sobre los diferentes mecanismos que se incluyen en el proceso de producción de materiales.
- ✦ Documentar la información generada durante las reuniones, visitas y asesorías que funcionarios de la DGEI realizan con los estados, a fin de conocer sus efectos en el diseño y ejecución de estrategias de coordinación institucional.
- ✦ Sistematizar y difundir la información a partir del trabajo de los Colegios académicos y Comisiones de la asignatura de lengua indígena.
- ✦ Generar procedimientos que permitan sistematizar y organizar las evidencias sobre el proceso de producción de materiales.
- ✦ Establecer indicadores y parámetros que permitan dar seguimiento a la producción de materiales.
- ✦ Elaborar un documento de planeación propio para Marcos Curriculares y Parámetros Curriculares que muestre los objetivos, metas a corto, mediano y largo plazo, así como indicadores y parámetros que permitan dar seguimiento.





CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- ✦ Se requiere sistematizar la información generada en las diferentes etapas del proceso de producción de materiales que permitan documentar y llevar un seguimiento puntual de las diferentes acciones.
- ✦ Establecer mecanismos de seguimiento para la distribución de materiales.
- ✦ Gestionar mecanismos institucionales que influyan en la mejora de la distribución suficiente y eficaz.
- ✦ Establecer mecanismos de distribución de materiales que focalice las características geográficas donde se encuentran ubicados los centros escolares de Educación Indígena.
- ✦ Incluir en el esquema de distribución a otros actores educativos como asesores, jefes de sector, supervisores escolares y funcionarios estatales.
- ✦ Establecer estrategias de gestión que permitan recabar información puntual y periódica de las entidades que den cuenta del estado de la distribución de materiales.

Distribución de Recursos y Apoyos

- ✦ Impulsar diversos mecanismos de cabildeo y negociación de más recursos públicos para fortalecer y garantizar la sostenibilidad de la política iniciada en el largo plazo.
- ✦ Buscar formas alternas de financiamiento que incluyan una participación más activa de los gobiernos locales y de la sociedad civil.
- ✦ Aprovechar las “economías de escala” institucionales para la producción y distribución de materiales educativos.
- ✦ Propiciar una participación más activa de la Dirección General de Materiales Educativos de la SEB para apoyar la PEI.
- ✦ Fortalecer los recursos para capacitación y formación continua con las áreas centrales y estatales que tienen esta atribución institucional.
- ✦ Elaborar mecanismos internos de control, supervisión y monitoreo para verificar que los estados distribuyan efectivamente los recursos y apoyos de acuerdo con el PAED y de forma oportuna.

Seguimiento y Evaluación

- ✦ Establecer dispositivos que permitan sistematizar la información para el seguimiento de los procesos de los programas y estrategias.
- ✦ Documentar el proceso de seguimiento, que se da en los diferentes niveles de gestión, sobre el piloteo de materiales de los programas de Marcos Curriculares y Parámetros Curriculares.





- ✦ Incluir en la Matriz de Indicadores de Resultados indicadores que contemple la distribución de materiales dirigidos a escuela y maestros.
- ✦ Establecer mecanismos que permitan recabar y sistematizar la opinión e información que brindan asesores, docentes y otras figuras educativas sobre los procesos de diseño, difusión, producción y distribución de materiales de los programas y estrategias.
- ✦ Establecer canales de comunicación para mejorar el flujo de información sobre el estado de los procesos de los programas y estrategias, de tal forma que esta complemente a los datos sobre el estado de los Programas que los funcionarios federales recaban durante sus visitas.
- ✦ Establecer mecanismos claros y dispositivos precisos que permitan recabar información sobre el estado de los procesos de los Programas, a nivel federal y estatal.
- ✦ Desarrollar dispositivos que permitan concentrar información, establecer criterios de análisis, indicadores y parámetros, que contribuyan a cuantificar el volumen de población potencial y objetivo atendida por los Programas durante sus distintos procesos –diseño, difusión, capacitación, asesoría y distribución de materiales–.

Recomendaciones de Visión Estratégica

Incrementar Participación y Mayor Adaptación a Necesidades Locales

De acuerdo con la literatura especializada en gestión de programas sociales, si se toma en cuenta la naturaleza de las tareas y las acciones, así como la interacción con los destinatarios, puede generarse una tipología de programas sociales considerando dos variables fundamentales: el nivel de homogeneidad de la tarea y el grado o nivel de interacción en su realización.¹⁰⁸ El resultado de este cruce de variables genera analíticamente cuatro tipos de programas, tal como se muestra en la tabla IV.2.

Una tarea puede ser homogénea, con elevada formalización, programabilidad y uniformidad, con receptores definidos e identificados como

categorías de individuos; o bien, la tarea puede ser heterogénea, con formalización reducida y baja programabilidad y servicios personalizados conforme a los atributos particulares de los individuos, los grupos o las comunidades a los que están dirigidos.

Respecto a la interacción, pueden presentarse dos situaciones polares: la interacción nula o baja con el receptor y por ende, una reducida incertidumbre sobre los comportamientos del mismo; o la interacción media o elevada, en la que figura una incertidumbre alta sobre el proceso y las consecuencias de esa interacción.





Tabla IV.2
Tipos de Programas Sociales y Condiciones de Implementación

	Homogeneidad de la tarea	Heterogeneidad de la tarea
Interacción nula o baja	1. Transferencia de bienes y recursos.	3. Prestaciones sociales y de emergencia.
Interacción media o alta	2. Servicios sociales profesionales.	4. Servicios “humanos”, de desarrollo de capacidades y de inserción social.

Fuente: elaboración propia a partir de Martínez, 2007.

Tomando esta tipología como referencia, y de acuerdo a las características de los programas que se derivan de la PEI, puede afirmarse que esta no se limita solamente a transferir bienes y recursos (cuadrante 1), programas que se caracterizan por la “homogeneidad” de las tareas que realizan y por no atender a las características específicas y diferenciadas de la población a la que están dirigidos, pues tienden a disminuir, por razones de afianzar el control, la interacción con la población objetivo.

Los programas de la PEI tampoco podría ubicarse como programas orientados a las prestaciones sociales y de emergencia (cuadrante 3), puesto que no buscan solamente aportar bienes y recursos por una sola vez ni tampoco son de carácter coyuntural; es decir, no buscan reproducir y fortalecer el enfoque asistencialista de las políticas, aun cuando esto pueda atender a cada uno de los beneficiarios, de acuerdo a sus circunstancias y necesidades, pero sin que medie algún criterio de participación o involucramiento.

En el marco del enfoque, componentes y objetivos de los programas que se derivan de la PEI, estos estarían más cercanos a los programas orientados a los servicios sociales y profesionales (cuadrante 2), pero más por lo que hace a la interacción y participación –que tiende a ser alta con la población objetivo–, que por la homoge-

neidad de la tarea que, en general, tiende a la uniformidad y la estandarización.

En el esfuerzo desplegado por la PEI, con sus diversos programas y estrategias, se registra una mayor tendencia y proclividad con aquellos programas orientados a los “servicios humanos, desarrollo de capacidades e inserción social” (cuadrante 4), cuya principal característica es la heterogeneidad de la tarea –es decir, adaptada a las particularidades locales– y su objetivo central es impulsar una transformación significativa en sus receptores, que pasa necesariamente por incrementar la interacción y los procesos de participación e inclusión de los beneficiarios. Sobre esta plataforma, estos programas desarrollan acciones que buscan modificar las condiciones de las personas a partir de la construcción de nuevas capacidades o como lo denomina la misma DGEI –el desarrollo de capacidades tanto en el ámbito personal, como en el colectivo e institucional–.

Con base en ello, dada la alta heterogeneidad de la tarea de los programas que articula la PEI y el alto nivel de participación de la población indígena que exige, estos pueden ser considerados como programas que buscan habilitar o empoderar a sus usuarios, puesto que para lograr sus fines, requieren una activa cooperación de los mismos.

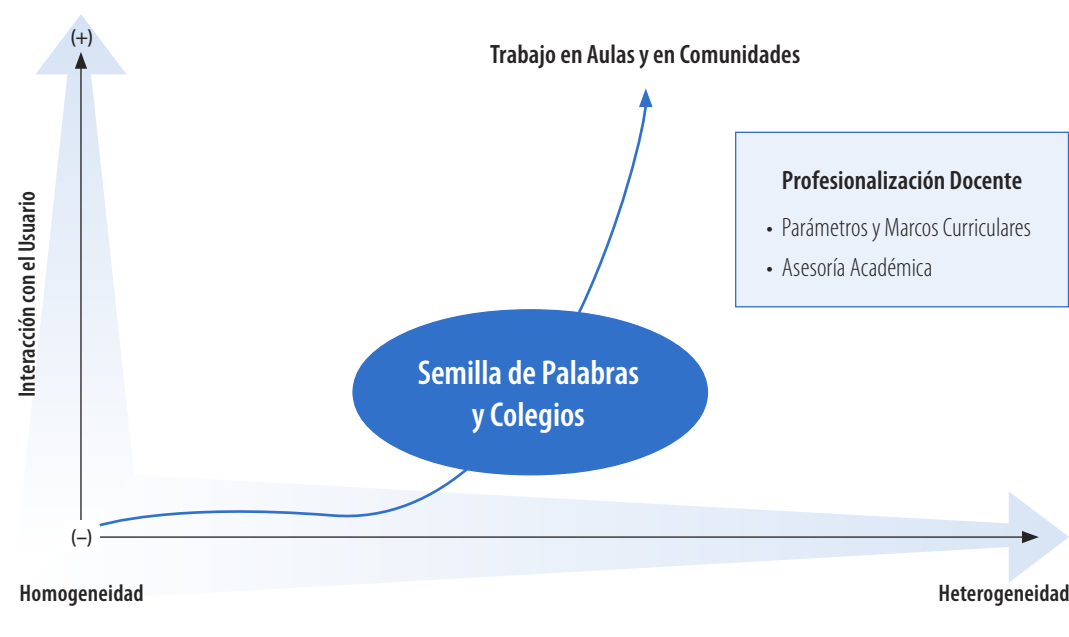




Desde esta perspectiva, los programas de la PEI se orientan a la generación de una línea tendente a que el trabajo en aula y en las comunidades indígenas se ubique en un punto máximo posible de interacción y heterogeneidad. Ello supone situar a cada uno de los programas en perspec-

tiva, o sea, en un estado inicial de mayor control y conducción, pero caminando en la lógica del incremento y fortalecimiento paulatino de la participación y la adecuación a condiciones locales (gráfico IV.1).

Gráfica IV.1
Ubicación de los Programas de la PEI según Grado de Interacción y Heterogeneidad de la Tarea



Fuente: elaboración propia a partir de Martínez, 2007.

Habría que agregar, sin embargo, que por razones de la conducción institucional y la gestión de diversos procesos cuya complejidad crece por la necesidad de articular adecuadamente gobernabilidad y eficacia, las acciones en este tipo de programas puede disminuir la interacción entre los actores institucionales y los beneficiarios últimos. Pero esto puede solventarse con fórmulas de equilibrio entre requerimientos de gestión y participación –distribuyendo ámbitos y faculta-

des específicas entre cada uno de los involucrados– situación que los programas de la DGEI parecen haber establecido razonablemente en esta primera etapa de su desarrollo. Sería esperable que, una vez avanzada la institucionalización de los programas, puedan incrementarse los niveles de interacción como reflejo de los procesos de apropiación y empoderamiento de los actores locales.





CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En tal virtud, son varios los elementos de este tipo de programas que coinciden con los propios de los programas y estrategias de la PEI, a saber:

- ✦ Individualización o personalización de los destinatarios.
- ✦ Tareas definidas según las necesidades o situaciones del receptor (persona, grupo o comunidad).
- ✦ Realidad social, cultural o territorial diferenciada.
- ✦ Distribución selectiva de servicios y beneficios que se ofrecen.
- ✦ Autoselección o selección con participación.
- ✦ Diagnóstico e información circunstanciada sobre los receptores, con determinación precisa de su situación y sus necesidades.
- ✦ Participación directa del receptor en la aceptación, aplicación y evaluación del tratamiento o de la intervención.
- ✦ Relación relativamente duradera entre operadores y receptores.
- ✦ Colaboración de individuos y grupos de beneficiarios.
- ✦ Acciones a medida, no estandarizadas.
- ✦ Alto grado de horizontalidad, estimulación de la participación y el diálogo.
- ✦ Sistematización de experiencias, a partir de que el conocimiento individual se convierta en conocimiento colectivo.

No obstante lo anterior, y en la perspectiva de pensar en escenarios de fortalecimiento de la PEI, hay decisiones que es necesario fortalecer, procesos que deben incrementar su normalización y eficacia, así como recursos que hay que movilizar para apoyar su plena institucionalización.

Al respecto, debe señalarse la imperiosa necesidad de formalizar los procesos que han detonado los diversos programas de la PEI en sus distintos niveles de operación e incidencia, tanto en los niveles macro, como en el que corresponde a las mesoestructuras de los estados y, sobre todo, en el nivel micro de la gestión escolar. Especialmente será necesario que los criterios y dispositivos creados e instalados en la política central se arraiguen y normalicen en los ámbitos de operación

y de entrega de bienes y servicios, particularmente en las escuelas.

En consecuencia, la normalización institucional tendrá que apoyarse con mejores procesos claramente orientados a la apropiación de los enfoques, tareas y operaciones de la política puesta en marcha por parte de los diferentes actores y agentes involucrados. Esto exigirá mejorar los mecanismos de participación, difusión de información y comunicación, así como el acompañamiento permanente especializado a los docentes y comunidades educativas. Sin duda, estos dispositivos deberían ser tomados en cuenta por la DGEI en su tránsito de “células instaladas” a la ampliación de la escala, es decir, la “generalización” e institucionalización de la política.





Para ello será indispensable tomar como base los contextos de implementación y los aprendizajes logrados en los ámbitos locales, por cada programa o estrategia, sobre la capacidad de atención de la diversidad lingüística y cultural de la población indígena.

Sin duda, varios serán los planos de reflexión para disponer de un cuadro más sistemático e integral: la experiencia de coordinación entre los niveles de gobierno –la relación entre la federación y los estados–; los esquemas de movilización y participación de los diferentes actores involucrados

–especialmente respecto a las formas en que “alinean” su tránsito hacia la operación en las escuelas y el trabajo directo con los docentes–; la experiencia comunitaria de participación frente a las expectativas de una relación más orgánica entre las culturas indígenas y la educación; y la coordinación con instituciones académicas, especialistas y OSC.

Todo para avanzar hacia un esquema más sólido y articulado de transversalización de los derechos indígenas que permita una educación pertinente, equitativa y de buena calidad.

Condiciones de Ampliación de Escala y Generalización

La PEI inició bajo el cobijo de un amplio paraguas normativo, ideológico e institucional a nivel internacional y nacional. Esto propició el importante activismo reflexivo y el proceso de “reestructuración” institucional planteado por la DGEI, mismos que se transfirieron a las entidades federativas y a las escuelas, a partir del involucramiento y movilización de sus actores principales. El dispositivo de creación de “células estratégicas” fue clave en este proceso de transferencia y movilización y ha dado ya sus principales frutos, al haber construido diferentes espacios reales de representación, participación y desarrollo de trabajo sustantivo tanto de carácter técnico, académico, pedagógico e institucional con grupos de expertise ya existentes, a los cuales se sumaron nuevos actores y procesos de participación e involucramiento.

Se asume que los programas y estrategias que desarrolla la DGEI son innovadores, pero que han funcionado –y bien– fundamentalmente en ciertos grupos: “células instaladas”. El reto ahora es generalizarlos en los ámbitos locales y en el marco nacional, ampliar su cobertura, llegar a todas las escuelas indígenas y a todos los maestros que trabajan en ellas.¹⁰⁹

La recomendación orientada a la generalización o ampliación de escala, alude, más que a la mera réplica, al hecho de transferir condiciones apropiadas para ampliar su aplicación e intensificar los programas y las estrategias de intervención, para incidir, además de en las escuelas, en los ámbitos superiores inmediatos, argumentando a favor de su expansión o llamando la atención sobre los aspectos singulares y novedosos. Esto plantea la necesidad de pensar en prácticas diferentes de las que se necesitan para impulsar proyectos piloto en pequeña escala y, a su vez, condiciones diferentes.¹¹⁰

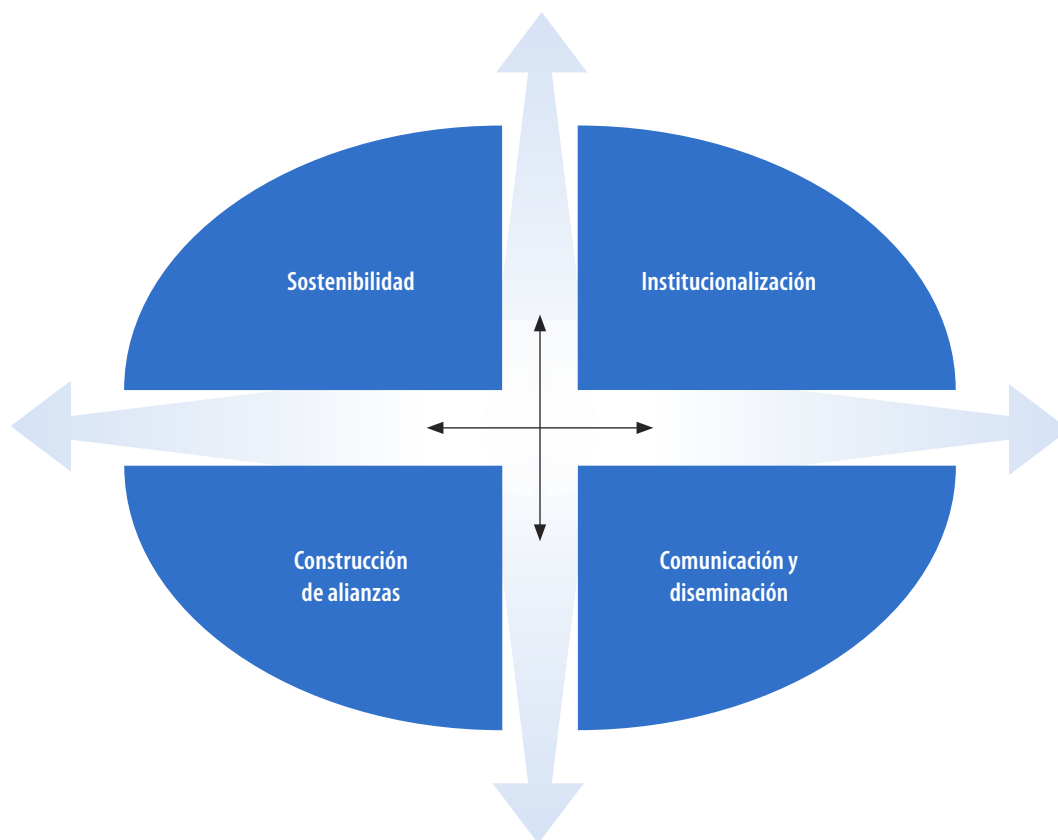
Cabe aclarar que no se trata de la transposición mecánica del paradigma *bottom up* (de abajo hacia arriba); más bien se asume y se concibe a la base del sistema educativo desarrollando caminos innovadores y produciendo insumos para iluminar a la política desde las experiencias escolares y locales, así como a la cúspide generando condiciones favorecedoras desde arriba, proveyendo regulación, coordinación, orientación, financiamiento, asistencia técnica y equilibrio entre las partes.





Por ello, a efecto de ampliar la escala de los programas y estrategias que actualmente desarrolla DGEI se deben cubrir al menos, cuatro condiciones (gráfico IV.2).

Gráfica IV.2
Condiciones para la Proyección de Programas y Estrategias



Fuente: Neirotti, 2008.

A continuación se describe en qué consiste cada una de ellas.

En lo que respecta a la sostenibilidad, una iniciativa es sostenible cuando cuenta con recursos humanos y financieros para continuar o ampliar su escala. Lo anterior es muy importante, pues la literatura muestra que es muy común que decaí-

gan innovaciones exitosas cuando las personas clave relacionadas con ellas se retiran o cuando la disponibilidad financiera cae en una curva descendente.





En este sentido, para garantizar sostenibilidad, la PEI debe asegurarse, por una parte, que varios actores –no solo sus células instaladas– comparan y se apropien de los programas y estrategias, de modo que si se retiran algunos, otros puedan continuar sosteniéndola; y, por otra, buscar garantizar la asignación de recursos presupuestales acordes con el tamaño de las necesidades y exigencias de atención a las condiciones de vulnerabilidad de los pueblos indígenas.

Conviene subrayar adicionalmente que, si bien los programas y estrategias de DGEI no están orientados a generar condiciones de infraestructura o apoyo financiero, –sino a desarrollar conocimientos, capacidades y nuevas metodologías que permitan atender con pertinencia a niños y niñas indígenas de educación básica y con ello mejorar sus logros educativos– el mejor indicador que puede usarse para conocer cuán sostenibles son sus programas y estrategias, es el nivel de apropiación que de estos tengan diversos actores educativos, tales como: funcionarios estatales, supervisores, jefes de sector, asesores académicos, directores de escuela y docentes.

Por lo que hace a la institucionalización, esta implica que las reglas del juego y su inserción institucional estén claramente establecidas, y que los programas y estrategias hayan ganado reconocimiento, prestigio y legitimación.

Se observa que los programas y estrategias que ha desarrollado la DGEI cuentan con importantes bases de legitimidad y han ganado un espacio de respeto; pero esto es más fuerte en sus equipos de trabajo y en sus células instaladas que en el conjunto de los actores involucrados, en particular los docentes, directores de escuela y supervisores escolares.

Enfrentar el reto supone, al menos, garantizar la ocurrencia de dos eventos fundamentales: 1) una inserción institucional de los programas y estrategias, indispensable para que las transformaciones sean adoptadas, luego de haber sido probadas en ámbitos susceptibles de establecer reglas de juego estables y 2) un anclaje pedagógico bastante sólido.

Otra condición es la construcción de alianzas. Estas son importantes debido a que dan proyección al modelo más allá de sus límites originales. Por tanto se requieren no las alianzas que se establecen en el ámbito local, y aquellas que pudieran apoyar la expansión de la experiencia.

Sin duda, la PEI deberá trabajar en ello, pues el incremento de escala no sería posible si no se cuenta con el apoyo para “levantar el vuelo” que brindan las redes profesionales, las instancias de gobierno, las instituciones académicas y las organizaciones de la sociedad civil de alcance supralocal.

Por último, en lo que respecta a la comunicación y disseminación de la experiencia, esta resulta crucial para transferir conocimientos, dar visibilidad a los programas y estrategias y conformar comunidades de aprendizaje.

Como plantea Dede (2006), las islas innovadoras que no son visibles ni se proponen desplegar estrategias de comunicación, difícilmente pueden trascender. Para lograrlo, es necesario no solamente distribuir las prescripciones innovadoras, sino también impulsar diálogos dinámicos sobre su implementación y evolución.

La DGEI ya tiene importantes avances en ello. Ha desarrollado diversas estrategias de difusión





CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

de los programas y las estrategias (seminarios, divulgación a través de los medios de comunicación, publicaciones, talleres y encuentros con actores del sistema educativo). Pero quizá, el hecho más significativo para difundir aprendizajes sobre las experiencias e incidir en políticas públicas a favor de la equidad educativa de ni-

ños y niñas indígenas, fue la constitución de la Red de Profesionales de la Educación Indígena, misma que ha llegado apenas a algunos docentes. En consecuencia, por la importancia de esta red para generar efectos multiplicadores relevantes debe transitar la ruta de su expansión y fortalecimiento.

Transferencia de Aprendizajes y Reinención

La ampliación de escala no alude en forma exclusiva a la extensión como simple aumento de cobertura. Cualquier proceso en este sentido sería débil y poco durable. Incluso, podría darse de una expansión en la que se conservarían las características originales si no se llevara a cabo un esfuerzo de profundización.

La DGEI –y la política que ha puesto en marcha– en su intento por expandir los aprendizajes de sus programas y estrategias, se encontrará con realidades diferentes que le generarán nuevos desafíos y arrastrarán los procesos hacia una mayor profundización, generando a la vez, nuevos aprendizajes.

Con base en lo anterior, sería muy conveniente tomar en cuenta las siguientes características de un proceso exitoso de escalamiento:¹²

- ✦ Ser interactivo, involucrando nuevos promotores, investigadores, docentes, escuelas y zonas escolares en relaciones que continúan a lo largo del tiempo.
- ✦ Adaptarse a las circunstancias, envolviendo relaciones recíprocas entre actores y reacciones frente a nuevas situaciones que se van desarrollando.
- ✦ Ser interactivo, facilitando procesos de reexaminación y aprendizaje continuos a lo largo del tiempo.
- ✦ Guardarse de ser lineal, desarrollándose, por el contrario, como una secuencia de actividades que dependa de las necesidades de ajuste, a medida que los actores se adapten a nuevas circunstancias.

Sin lugar a dudas, la actual PEI ya va por ese camino, pues la interacción entre los diversos actores involucrados es una característica común a todos los programas y las estrategias, lo cual ha generado ricos espacios de discusión y producción colectiva.

Sin embargo, surge una pregunta interesante: ¿En qué medida las experiencias innovadoras que ha desarrollado la DGEI se pueden exportar o aplicar en otros ámbitos? Cada experiencia innovadora es única, y por lo tanto no se puede hablar de replicabilidad. Más que replicar, se trata de transferir conocimientos, hacer conocer los hallazgos y ofrecer aprendizajes sistematizados con el propósito de reinventar experiencias en otros escenarios.¹³





Esto implica que, a la hora de emitir juicios sobre la escalabilidad de un proyecto, es menester diferenciar su diseño de sus “condiciones para el éxito”, toda vez que los procesos de escalamiento son complejos y deben enfrentar desafíos o limitaciones tanto internos –o propios de los establecimientos educativos–, como externos.

Entre los primeros, aparece la “gramática escolar” –que constituye en general un obstáculo para la innovación–, el control indirecto de los administradores del sistema educativo, la falta de tiempo para la formación continua de los docentes, las complicaciones para llevar a cabo el trabajo en equipo y generar confianza entre los involucrados y, finalmente, la “fatiga de reforma” a la que han sido sometidos muchas veces los docentes sin haber podido degustar resultados tangibles.

Fortalecimiento de Capacidades Institucionales

Como se señala en párrafos anteriores, además de los alcances e innovaciones que la DGEI ha obtenido durante su gestión, el siguiente reto, es favorecer las capacidades institucionales. La PEI no debe afrontar los desafíos de transferir conocimientos, aprovechar y ofrecer aprendizajes sistematizados para reinventar experiencias en diferentes escenarios; y también requiere identificar problemáticas que pueden estar obstaculizando la capacidad institucional para lograr los objetivos de los programas. Se trata de analizar la situación típica de los componentes de fortalecimiento institucional requerido para asegurar el éxito de proyectos, programas, estrategias o acciones.

Una propuesta interesante para lograrlo es el Sistema de Análisis de Capacidad Institucional (SADCI).¹¹⁵ Una propuesta útil, cuando se necesita identificar el grado de capacidad institucional actual para llevar a cabo determinadas acciones;

En lo que concierne a los desafíos externos estos son inherentes a las políticas de nivel municipal, estatal o nacional que influyen en la escuela. Entre ellos se encuentran los obstáculos que puede generar la burocracia en función de sus compromisos con grupos de interés o del suyo propio, la escasa autonomía de las escuelas –limitaciones para controlar su presupuesto, su cronograma o su currículo–, la escasez de recursos –puesto que toda reforma generalmente conlleva gastos adicionales– y la presión que sienten las escuelas por mostrar resultados significativos en el corto plazo, lo cual inhibe el desarrollo de esfuerzos de largo plazo.

evaluar los obstáculos y las debilidades a remover o eliminar; y, establecer las acciones y planes requeridos para ello.

El SADCI resulta relevante en el estado actual de la PEI, debido a su dimensión temporal de referencia hacia el futuro, lo que permite su aplicación en prospectiva, que lleva a identificar las problemáticas en la gestión de los programas y estrategias en el contexto específico de su implementación y logro de resultados, así como a identificar a encontrar sus elementos positivos, como área de oportunidad.

El SADCI puede, en tal sentido, también ser aplicado para conocer los déficits de capacidad en la gestión rutinaria de una organización, así como para evaluar los resultados de un programa o proyecto. Es decir, el objeto de estudio son los programas y la gestión ordinaria de la institución.





CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El producto de esta metodología es la identificación de los Déficit de Capacidad Institucional (DCI), su clasificación en diferentes tipos de déficit atendiendo a sus posibles causas, y la formulación de un Componente de Desarrollo Institucional (CDI) entendido como una respuesta de fortalecimiento e intervención organizacional para la superación de esos déficits.¹¹⁶

El análisis de los programas, proyectos, acciones institucionales e individuales, parte del supuesto de que existe una brecha de capacidad institucional entre lo que las instituciones aspiran a lograr con estos, y lo que efectivamente consiguen. En esta brecha, generalmente se encuentran obstáculos e inconvenientes que por diferentes motivos impiden o entorpecen la realización de las diferentes tareas requeridas.

En la estructura para el análisis, como cualquier modelo lógico, el SADCI presenta una jerarquía del siguiente tipo:

- ✦ Objetivo general del proyecto u organización analizada.
- ✦ Objetivos particulares de cada componente del proyecto o la organización analizada.
- ✦ Actividades o subcomponentes de cada objetivo.
- ✦ Tareas de cada actividad o subcomponente.
- ✦ Identificación de los déficits.
- ✦ Estrategia para superar la brecha de capacidad.

Esta estructura, resulta muy importante en el análisis de las capacidades institucionales, pues permite, de forma ordenada y sistematizada, identificar los probables déficits existentes en los programas/estrategias que pudieran estar obstaculizando su cumplimiento, y con ello, proponer y elaborar las estrategias para superar la brecha de capacidad institucional.

Este es uno de los principales retos para la, DGEI, puesto que si bien ha logrado una coordinación institucional con las entidades federativas diferente a la que se sostenía en el pasado, los mecanismos de comunicación innovadores –más cercanos, inclusivos, participativos–, utilizados en su gestión, corren el riesgo de perderse (por su informalidad) y al mismo tiempo perder la oportunidad de capitalizar los resultados de la comunicación con los estados.

El ejercicio de análisis de capacidad institucional, permitiría a la DGEI contar con insumos para identificar más rápidamente sus déficits actuales y potenciales, y a partir de los resultados obtenidos, establecer las acciones y planes requeridos para su transformación.

Desde la perspectiva de las capacidades institucionales, es muy importante que los programas y las acciones de política cumplan con los criterios de eficiencia y eficacia. Esta jerarquía es importante, a efecto de controlar dos requisitos fundamentales en la formulación de programas y proyectos: su factibilidad –probabilidad de realización del objetivo u obtención del resultado–; y su viabilidad –sostenibilidad en el tiempo, una vez concluido el proyecto o definidas las competencias institucionales–.





Una elaboración explícita, clara, sencilla y bien argumentada en sus fundamentos y valor público en la formulación de objetivos, actividades y tareas en los programas de Marcos Curriculares y Colegios académicos, Parámetros Curriculares, Profesionalización docente y Semilla de Palabras, ayudaría a garantizar la identificación de los problemas para lograr su factibilidad y su viabilidad.

Estas son condiciones fundamentales para consolidar los esfuerzos de innovación curricular y de gestión político-administrativa con las entidades federativas, toda vez que facilitarán que los cambios no se pierdan en la rotación de los funcionarios públicos que pasan por la compleja jerarquía de la administración pública en este ámbito.

El fortalecimiento institucional de la PEI dependerá, entonces, de identificar el conjunto de condiciones que deben ser resueltas para que las tareas y objetivos de cada programa puedan completarse eficientemente y con ellas las actividades de las que forman parte. Bajo un enfoque autocrítico, los responsables de esta política pública, al realizar un ejercicio de identificación de tareas detalladas, estará en posibilidad conocer si estas están comprometidas por alguna circunstancia especial, que impide o dificulta la conclusión de la actividad y por ende del objetivo de los programas.

De acuerdo con la metodología del SADCI, existen diferentes factores que provocan problemas a nivel de tareas. Las causales de mayor relevancia son las siguientes :

- ✦ Déficit relacionado con leyes, reglas, normas y “reglas de juego”.
- ✦ Déficit relacionado con relaciones interinstitucionales.
- ✦ Déficit relacionado con la estructura organizacional interna y distribución de funciones.
- ✦ Déficit relacionado con la capacidad financiera y física de las agencias ejecutoras.

Esto permitirá establecer cuáles son los déficits que las afectan, cuál es su carácter y cuál es su grado de criticidad y resolubilidad. El seguimiento del marco lógico (objetivos generales, específicos, metas, actividades y tareas) podría constituir un gran referente de insumo para explicitar la misma estructura jerárquica para el caso de los programas/estrategias objeto de este análisis. Ello, contribuiría a identificar “cuellos de botella”, y como finalidad necesaria y última, realizar propuestas para garantizar el desarrollo de los objetivos y la permanencia de los programas y estrategias.

Lo anterior debiera permitir dar cuenta de un déficit en la medida en que existe una brecha perceptible entre lo que la tarea implica y lo que el actor responsable afirma que hará, lo que desea hacer, o está haciendo, o hizo, según la perspectiva temporal del análisis. Se trata de identificar el punto en que la PEI se encuentra y estar en condiciones de transformar los insumos en los resultados e impactos deseados para que los servicios y los recursos lleguen a los beneficiarios, en este caso, a los docentes, los AAD y los niños y las niñas indígenas.





CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- ✦ Déficit relacionado con políticas de personal y sistema de recompensas.
- ✦ Déficit relacionado con la capacidad individual de los participantes en las agencias involucradas en los programas.

La tabla IV.3 especifica el contenido de cada una de estas causales:

Tabla IV.3
Ámbitos y Factores de Déficit de Capacidad Institucional¹¹⁸

Ámbitos	Factores
a. Leyes, normas y, en general, “reglas de juego”.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabas normativas: leyes o decretos o vacíos jurídicos que impiden expresamente ciertas acciones o que no facultan expresamente a las autoridades involucradas a realizarlas. • Factores culturales, pautas de interacción socialmente aceptadas que restringen o condicionan la ejecución de las tareas. <p><i>Ejemplo: normas de congelamiento de vacantes que impiden la contratación.</i></p>
b. Relaciones interinstitucionales.	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de instituciones interrelacionadas para la ejecución del programa, donde existen competencias superpuestas. • El análisis de este déficit, permite determinar las necesidades de acciones que dependen de compromisos (de recursos, apoyos, etcétera) de otras organizaciones cuya ejecución es requisito de cumplimiento de las tareas. <p><i>Ejemplo: compromisos de suministro regular de información o servicios, acuerdos para la ejecución de acciones por parte de los estados.</i></p>
c. La estructura organizacional interna y distribución de funciones.	<ul style="list-style-type: none"> • En el plano intraorganizacional: equivocada distribución de la tareas o que la unidad responsable no exista formalmente. <p><i>Ejemplo: que se carezca de recursos o no tenga reflejo estructural.</i></p>
d. Déficit relacionado con la capacidad financiera y física de las agencias ejecutoras.	<ul style="list-style-type: none"> • La cantidad de recursos de que disponen las organizaciones o las agencias ejecutoras y las necesidades de insumos adicionales específicos, expresados en términos físicos o financieros. <p><i>Ejemplo: La inexistencia y necesidad de construcción de obras de infraestructura o necesidad de ampliar la cobertura de bienes y servicios.</i></p>
e. Déficit relacionado con políticas de personal y sistemas de recompensas.	<ul style="list-style-type: none"> • Las políticas de personal en general, y de remuneraciones en particular, son sumamente relevantes. Cobran singular importancia en los agentes dedicados a tareas gerenciales o técnicas dentro de la organización. <p><i>Ejemplo: aspectos vinculados con la aplicación de normas de concurso, evaluación de desempeño, promoción en la carrera, incentivos salariales, etcétera.</i></p>
f. Déficit relacionado con la capacidad individual de los participantes en las agencias involucradas en el proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> • Se efectúa a través de la evaluación individual. • Establecer, tarea por tarea, quién dentro de cada una de ellas es (será o fue) responsable por los productos o resultados. • Establecer su categoría jerárquica, su grado de conocimiento y si este es suficiente, lo mismo que el nivel de información que maneja, su motivación y habilidades.

Fuente: Oslak y Orellana: 2001.





Una vez identificados los déficit de capacidad institucional, la PEI estará en posición de tomar las medidas conducentes para retirar o modificar obstáculos que estén impidiendo la consecución

de sus objetivos. A partir de ello podrá elaborarse un programa de acciones para resolver los déficits de capacidad institucional.

Sistema Integral de Monitoreo

Finalmente, como un primer paso que puede darse en la dirección del fortalecimiento de capacidades institucionales, se considera usar organizacional y operativamente la estructura de procesos planteada en este ejercicio de evaluación. A partir de la propuesta conceptual y operativa, así como de la recuperación del plantea-

miento de articulación que subyace a la misma, se recomienda construir un Sistema Integral de Monitoreo (SIM) que permita, desde la alta dirección estratégica de la PEI, disponer de un gran tablero de seguimiento y control. La tabla IV.4 siguiente representa una expresión gráfica de este sistema.

Tabla IV.4
Sistema Integral de Monitoreo.
Tablero de Seguimiento y Control

Procesos	Nivel Central		Nivel Estatal		Nivel Escolar	
	Suficiencia	Eficacia	Suficiencia	Eficacia	Suficiencia	Eficacia
Diseño	Indicador/Instrumento Actor					
Difusión y Sensibilización						
Formación, Capacitación y Actualización						
Asesoría Académica						
Producción y Distribución de Materiales Educativos						
Recursos y Apoyos						
Seguimiento y Evaluación						

Fuente: elaboración propia.





CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el marco del SIM, los procesos tienen que ser pensados en el marco de la estructura institucional y de los actores fundamentales que participan en el diseño, implementación y evaluación de la PEI, así como de cada uno de los programas y estrategias sujetos a evaluación.

En tal sentido, es necesario reconocer los niveles que actúan en la toma de decisiones y en la realización de las diferentes tareas involucradas en el tramo que relaciona a las escuelas con el sistema educativo, tanto a nivel estatal como federal. Como lo muestra el tabla IV.4, existen tres niveles de decisión y operación: el nivel central, en el cual se ubican las autoridades federales facultadas por ley para definir la PEI para todo el país; el nivel estatal, en el cual se sitúan las autoridades de Educación Indígena de los respectivos sistemas educativos estatales, las cuales tienen responsabilidades legales y organizacionales para regular e intervenir en el desarrollo, gestión y operación de los establecimientos escolares de cada una de sus jurisdicciones; y el nivel escolar, que corresponde al ámbito propio de las escuelas que disponen también de diversos dispositivos reglamentarios e institucionales para regular o fomentar diversas iniciativas de innovación y transformación institucional.

A partir de este esquema multinivel podrían identificarse con oportunidad los puntos críticos de los procesos en por lo menos tres lógicas o secuencias de interacción: 1) la secuencia vertical, que alude a la consistencia con la que las decisiones y tareas pasan por la estructura jerárquica entre los niveles macro, meso y micro; 2) la secuencia horizontal, a partir de la cual se pueden observar los puntos que favorecen u obstruyen, dentro de cada nivel jerárquico, el flujo entre procesos y la definición de sus atributos fundamentales de suficiencia y eficacia; y 3) el flujo transversal, con base en el cual es posible establecer los puntos más complejos entre los planos vertical y horizontal para cada uno de los procesos.

Caminar hacia un sistema integral de monitoreo puede ser una ruta pertinente y prometedora para ir cubriendo los “intersticios” observados en el diseño e implementación de los programas y las estrategias de la PEI. Pero, sobre todo, podría ser una punta de lanza importante para afianzar el nuevo arreglo institucional que se pretende. Si bien no lo resolverá todo, permitirá coadyuvar a la generación de una nueva plataforma de gestión institucional que articule de mejor manera la compleja –y en ocasiones contradictoria– estructura del subsistema de Educación Indígena en el ámbito nacional, con sus diferentes niveles y subniveles en la federación, las entidades, las zonas escolares y, por supuesto, en las escuelas mismas.



CAPÍTULO V

Referencias, Bibliografía, Siglas





V. Referencias, Bibliografía, Siglas

V.1 Referencias

1. En atención a los términos de referencia de la presente evaluación, la mitad fueron de escuelas de organización completa y la otra mitad de escuelas multigrado.
2. Conformado por 8 AAD que asesoran escuelas primarias indígenas (4 de organización completa y 4 en escuelas multigrado) donde operan los programas o estrategias.
3. Docentes de 10 escuelas (5 escuelas de organización completa y 5 escuelas multigrado).
4. Conformado por 10 docentes, los mismos a los que se les apliquen cuestionarios (5 de escuelas de organización completa y 5 de escuelas multigrado).
5. Directres de 10 escuelas (5 escuelas de organización completa y 5 escuelas multigrado).
6. Conformado por 10 directores, los mismos a los que se les apliquen cuestionarios (5 de escuelas de organización completa y 5 de escuelas multigrado).
7. Incluido a petición de las autoridades estatales.
8. Incluido a petición de las autoridades estatales.
9. De ellos, 23 pertenecieron a escuelas de organización completa, 16 pertenecieron a escuelas multigrado y 3 de ellos no especificaron su procedencia.
10. De ellos, 21 pertenecieron a escuelas de organización completa, 7 pertenecieron a escuelas multigrado y 10 de ellos no especificaron su procedencia.
11. La disminución de la cantidad de directores y docentes, obedece a que muchos de ellos, desempeñan ambas funciones (directores y docentes), especialmente en las escuelas multigrado.
12. CDI, Cédulas de Información Básica de los Pueblos Indígenas.
Disponible en: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=1327:cedulas-de-informacion-basica-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-&catid=38&Itemid=54 Fecha de consulta: 19 de noviembre de 2012.
13. Los pueblos y comunidades son: Amuzgo, Chatino, Chichimeca jonaz, Chinanteco, Chocholeca, Chontal de Oaxaca, Chontal de Tabasco, Chol, Cora, Cuicateco, Guarijío, Huasteco, Huave, Huichol, Jacalteco, Kikapú, Kiliwa, Kumiai, Lacandón, Mame, Matlatzincan, Motozintleco, Mayo, Mazahua, Mazateco, Mexicanero, Mixe, Mixteco, Mochó, Nahua, Ocuilteco, Otomí, Paipai, Pame, Pápago, Pima, Purépecha, Seri, Tarahumara, Tarasco, Tepehua, Tepehuán del Norte, Tepehuán del Sur, Tlapaneco, Tojolabal, Totonaco, Triqui, Tzeltal (tseltal), Tzotzil (tsotsil), Yaqui, Zapoteco y Zoque.
Disponible en: CDI, Nombres de lenguas, pueblos y distribución. Disponible en: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=758&Itemid=68 Fecha de consulta: 19 de noviembre de 2012.
14. OIT, 1989:297.
15. OIT, 1989:313.
16. Naciones Unidas, 2007:6.
17. Reformado mediante decreto publicado en el diario oficial de la Federación el 14 de agosto del 2001.
Disponible en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s=>.
18. Reformado mediante decreto publicado en el diario oficial de la Federación el 14 de agosto del 2001.
Disponible en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s=>.
19. Disponible en: www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf.





20. Naciones Unidas, 2007:5.
21. OIT, 1989:303.
22. Disponible en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/175/39.htm?s=>.
23. Reformado mediante decreto publicado en el diario oficial de la Federación el 14 de agosto del 2001. Disponible en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s=>.
24. (PE 2011).
25. Acuerdo 592:27.
26. Primer periodo: preescolar; segundo periodo: 1ro. a 3ro. de primaria; tercer periodo: 4to. a 6to. de primaria y cuarto periodo escolar: secundaria.
27. Acuerdo 592: 20.
28. Los Campos de Formación son 4: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo social y natural y Desarrollo personal y para la convivencia.
29. Acuerdo 592:27.
30. DGEI, 2010b; Morales, 2010, 2011 y 2012.
31. DGEI, 2011a; Olvera, 2010.
32. Ibídem.
33. Olvera, 2010.
34. DGEI, 2011a.
35. Ibídem.
36. Las principales acciones sobre los Colegios académicos después de ello son: a) 2009, Creación de dos colegios de docentes (Preescolar y Primaria) para potenciar el diseño y desarrollo curricular con conocimientos científicos locales; b) 2010, realización de Colegio académico para dar continuidad al desarrollo curricular en los campos de exploración del medio y la salud, con presencia de 10 figuras técnicas y 17 docentes de Preescolar y realización de Colegio académico sobre matemáticas y etnomatemáticas, con presencia de 70 figuras técnicas, docentes de Preescolar y Primaria indígena y población en situación migrante; 2011, realización del V Colegio: "Desarrollo curricular y de competencias docentes en el campo de las matemáticas para preescolar, primaria y el Programa Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)". Este colegio busca fortalecer la práctica docente al integrar en ella el conocimiento indígena de las matemáticas locales (DGEI, 2011).
37. DGEI, 2011a y 2011b.
38. Olarte, 2010.
39. Olarte, 2010 y DGEI, 2011a.
40. Olarte, 2010.
41. Ibídem.
42. Ibídem.
43. Entre las principales acciones desarrolladas por la DGEI sobre Parámetros Curriculares destacan: a) en 2008, la edición y distribución al 100% de los docentes indígenas del documento Parámetros Curriculares, que orienta la asignatura Lengua indígena; b) 2009, diseño de 3 documentos del curso: Parámetros Curriculares de la asignatura Lengua Indígena I (Descripción del curso, guía del Coordinador y Cuaderno del participante), en colaboración con la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco; c) 2010, formación de 15,000 maestros de educación primaria para la difusión y apropiación de los contenidos de los "Parámetros Curriculares de la Asignatura Lengua Indígena I" y elaboración de materiales: Guía descripción del curso, Material del Participante y Guía del Coordinador para el Curso "Los Parámetros Curriculares de la asignatura Lengua Indígena II: Alfabetización inicial con base en el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje" y d) 2011, capacitación a





REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA, SIGLAS

3,000 docentes sobre el curso: “Los Parámetros Curriculares de la asignatura Lengua Indígena II: Alfabetización inicial con base en el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje”; elaboración de 3 materiales: Guía descripción del curso, Material del Participante y Guía del Coordinador del Curso “Los Parámetros Curriculares de la asignatura Lengua Indígena III: intervención docente en las prácticas de lectura y escritura en la alfabetización inicial”.

44. Maya, náhuatl, tlapaneco, yaqui, pima, cora, guarijío, mixteco, rarámuri, totonaco, tseltal y chontal.
45. DGEI, 2011a y 2011b.
46. DGEI, 2011a.
47. Ibídem.
48. Ibídem.
49. Ibídem.
50. Ibídem.
51. Ibídem.
52. Ibídem.
53. Ibídem.
54. Morales, 2010.
55. De acuerdo al comparativo de asesorías que se muestra en la gráfica, se aprecia que en 2011 el número de maestros asesorados es menor al de 2010; esto se debe a que la mayor parte de asesorías se realizó en la modalidad de trabajo colaborativo, propiciando que los maestros tuvieran oportunidad de recibir más asesorías.
56. Que puede ser consultada en <http://educacioninicialindigena.mx/foro.html>
57. Coneval, 2010.
58. Con base en las Reglas Operación 2012 del PAED, las acciones de difusión serán realizadas por la DGEI y las entidades federativas. La DGEI, llevará a cabo la difusión mediante los siguientes medios:
 - a) Disponible en: <http://básica.sep.gob.mx/dgei>
 - b) Talleres estatales y nacionales dirigidos a los Asesores Académicos de la Diversidad, c) Comunicación telefónica directa con los REEI. Las entidades federativas a través del REEI, definirán en el programa estatal correspondiente los medios que utilizarán para la difusión relacionada con el Programa y los procedimientos para realizar la Contraloría Social.
59. Destacan las intervenciones para la profesionalización y formación continua, coordinados por los equipos técnicos de la DGEI, en más de 100 eventos anuales, desde 2008, que se han transformado, para la construcción de un nuevo perfil de los profesores, en seminarios participativos; talleres de buenas prácticas; colegios de etnomatemática y etnociencia; política lingüística escolar y propuestas didácticas; y estándares para la asesoría eficaz en la diversidad.
60. Una amplia revisión sobre la implementación de los programas sociales, remite a identificar diversos factores que determinan la eficacia de estos. Charles Posner, apoyándose en los diversos autores que han hecho aportes sobre el tema (2004), entre los múltiples factores que identifica, menciona a los “refuerzos positivos”, entendidos estos como un conjunto de reglas claras, certezas, supuestos compartidos y retroalimentación a partir de ellas, como elemento central para que los programas funcionen. Por ello es que, se considera relevante que existan, como lo menciona Neirotti y Poggi (2004), reglas del juego para el desarrollo de las actividades comunes. Así, definir un programa como participativo requiere que se expliciten el carácter y las instancias de la participación social. Para ello es necesario hacer algunas precisiones, pues la participación es un término genérico para describir el carácter que puede asumir y las múltiples instancias en que se despliega la intervención de los actores sociales a lo largo del ciclo de vida de los programas. Si esta precisión no se alcanza, el enunciado del carácter participativo de los programas puede quedar solo en una afirmación retórica, generar expectativas inadecuadas y causar confusión con respecto a la distribución de las responsabilidades (Martínez Nogueira 1998).
61. Ello atiende al hecho de que, como afirma Martínez Nogueira (2007), el éxito de las intervenciones dirigidas a remediar situaciones de pobreza, exclusión o discriminación depende en gran medida de la calidad de la implementación, por ello es que se consideró que los atributos además de existir, sean con satisfacción, es decir, con calidad.





62. Asumir la necesaria coordinación institucional, atiende a poder evadir los peligros que implican participar la inserción de actores con objetivos no siempre compartidos, que respondan a lógicas institucionales propias y que confronten demandas externas de sus públicos específicos (Martínez Nogueira, 1998).
63. El juicio sistemático de expertos es, en esencia, un sondeo de opinión entre expertos. Este método de juicios de expertos estimula la convergencia hacia una decisión consensuada. Para evitar desviaciones persistentes se elige la mediana, en lugar de la media, como pronóstico resultante. Los juicios de expertos se pueden obtener por métodos grupales o por métodos de experto único. Se pueden seguir, entre otros, el método de agregados individuales, el método Delphi, la técnica grupal nominal y el método de consenso grupal. (CEPAL, 2009).
64. Hacia la generalización de la PEI, que implica la reglamentación de sus procesos que dé certidumbre las acciones de todos los actores involucrado en los diferentes niveles de gestión –macro, meso y micro–.
65. Junto con el proceso de Asesoría académica y el de Formación, capacitación y actualización.
66. Junto con los procesos de producción y distribución de materiales educativos.
67. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/dgei/>
68. Cabe destacar que la difusión del programa se ve reforzada por los cursos de capacitación que se imparten específicamente sobre este tema, como puede verse más adelante en la parte del informe donde se analiza el proceso de capacitación.
69. Los descriptores que se presentan fueron elaborados a partir de un análisis de los documentos base de la DGEI y de los datos recabados en el trabajo de campo realizado ex profeso para hacer la evaluación de los procesos ya establecidos en los apartados previos.
70. O en su caso del POA
71. DGEI, 2008:6.
72. Más adelante se aborda los niveles y los tipos de participación.
73. AZ. Pp. 17.
74. Los propósitos en cuestión son: La operación de un modelo óptimo para la niñez indígena, el fortalecimiento de la corresponsabilidad de las autoridades locales y la profesionalización del personal docente.
75. AZ, pp. 9. Cfr. Tabla 11, *Ámbitos de acción en materia de formación, capacitación y actualización que se desarrollaron entre 2008 y 2011*.
76. A/Z Pp. 13.
77. Rosalinda a/Z pp. 10.
78. La exploración de campo realizada por el equipo de la DGEI en abril de 2008, se concibió como una estrategia previa al diseño de Marcos Curriculares y Colegios Académicos, consistente en visitar las comunidades con el fin de identificar cuál era el estado en el que se encontraba la Educación Indígena, tener contacto con los docentes y conocer las realidades de las comunidades así como los fenómenos educativos que sucedían en las escuelas primarias indígenas. (Entrevista a Directores de la DGEI).
79. Acuerdo número 606, 2011:4.
80. SEP, Acuerdo número 606, 2011:3-4.
81. Ídem, 2011:5-8.
82. Ídem, 2011:4.
83. Para la operación del PAED: a) firma convenios con las AEL, quienes son los encargados de su implementación a nivel estatal; b) establece acuerdos con instituciones y organismos educativos para el diseño, elaboración e implementación de los programas de actualización de los AAD y los profesores frente a grupo y c) incorpora a las autoridades escolares así como a los AAD y docentes en la elaboración y revisión de diversos documentos para la operación de la asesoría académica pedagógica en los centros escolares.





REFERENCIAS, BIBLIOGRAFÍA, SIGLAS

84. En este instrumento, elaborado en 2007, revisado por docentes y ATP, se advierte el enfoque de la educación bilingüe intercultural, y en congruencia con su fecha de elaboración conserva el concepto de ATP. Cabe acotar que, ninguno de los actores entrevistados hizo referencia a esas orientaciones.
85. SEP, Acuerdo número 606, 2011:10.
86. En los casos de los informantes entrevistados que tienen acceso a esa colección, indican que están escritos en una lengua diferente a la suya, por lo que no entienden lo que dicen y no han encontrado mecanismos efectivos para ser utilizados en el aula. El sentido que, unos pocos, le han dado a estos textos es mostrar la diversidad lingüística y cultural de las comunidades indígenas. En un solo caso de los docentes entrevistados señaló haber recibido asesoría del AAD a la que calificaron como buena.
87. SEP, Acuerdo número 606, 2011:11.
88. Ídem 2011:10.
89. Las autoridades estatales están facultadas para disponer de esos recursos, con base en las atribuciones que les otorga la normatividad educativa vigente en el marco del federalismo.
90. DGEI (2008) Lengua Indígena Parámetros Curriculares Educación Básica Primaria Indígena. Documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas. 1ª edición, SEP –SEB– DGEI, México.
91. Esta legislación tiene por objeto regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como promover el uso y desarrollo de las lenguas indígenas. Dicho documento establece el reconocimiento de las lenguas indígenas como lenguas nacionales, por lo tanto, poseen la misma validez que el español en el territorio.
92. La selección de los representantes en Comisión la realizan las autoridades estatales con base en seis criterios que establece la DGEI: 1) Debe hablar y escribir lengua indígena, 2) Conocer su cultura, 3) Haber sido docente frente a grupo, 4) Contar con nivel licenciatura como mínimo y de preferencia posgrado, 5) Conocimientos y habilidades sólidas sobre didáctica, política y programas educativos, 6) Disponibilidad y compromisos para participar en las actividades del Programa.
93. Entrevista con la Directora de Apoyos Educativos, DGEI.
94. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php?act=publicaciones>
95. Disponible en: http://issuu.com/dgei_libros/docs/parametros_curric_08final
96. DGEI.
97. “El tendedero del Alfabeto” es un material educativo elaborado por los docentes que consiste en poner una cuerda como la que se pone para tender la ropa en el salón, entonces se van tendiendo cada hoja, se amarra un hilo, y luego se amarra otro hilo, pero es el alfabeto, empezando por la A, la Z e incluye además todas las letras que manejan la lengua indígena.
98. SEP, 2010b:5.
99. SEP, 2011b:8.
100. Entrevista con un Director de DGEI.
101. Entrevista con Director para el Desarrollo y Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas.
102. Entrevista con la Directora de Educación Básica–DGEI.
103. Grupo Focal con Asesores de Hidalgo.
104. U042. Fortalecimiento a las acciones asociadas a la Educación Indígena; P001. Diseño y aplicación de la política educativa; S108. Programa Becas de apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas; S111. Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes; S119. Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la diversidad social, lingüística y cultural.
105. Entrevista con el Director de Dirección para el Desarrollo y Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas.





106. Entrevistas con Directora de Apoyos Educativos, Directora de Educación Básica, Entrevista con el Director de Dirección para el Desarrollo y Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas.
107. Morales, 2010.
108. Martínez, 2007.
109. La literatura en el tema del “escalamiento” de innovaciones educativas es muy clara al respecto: “si bien las innovaciones tienen importancia por sí mismas, desde la perspectiva de las políticas educativas, es importante proyectar la experiencia más allá del propio ámbito de desarrollo inicial, reproducir sus enseñanzas en otros espacios y brindar propuestas aplicables en el ámbito de las políticas públicas” (Neirotti ,2008:171).
110. (Dede, 2006).
111. Perkins, 2000.
112. Glennan, 2004.
113. Neirotti y Poggi, 1994.
114. Steiner, 2000.
115. Es un desarrollo conceptual realizado por el Dr. Alain Tobelem, cuando se desempeñaba como consultor del Banco Mundial (BIRF). Ha sido aplicado en numerosos países y en diferentes tipos de proyectos, particularmente en América Latina. En la Argentina, se ha utilizado en organizaciones tales como el Servicio Nacional de Sanidad Animal (SENASA), Sanidad Vegetal (IASCAV), Dirección Nacional de Pesca y Acuicultura, Instituto Forestal Nacional (hoy Dirección Nacional de Desarrollo Forestal), Servicio Nacional de Semillas, en las hoy desaparecidas Juntas Nacionales de Granos y Carnes, Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, SIIAP (Sistema Integrado de Información Agropecuaria y Pesquera), Dirección General Impositiva, Vialidad Nacional y en gran número de proyectos desarrollados en las provincias. En la mayoría de los casos, la metodología se utilizó en proyectos con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y del Banco Mundial (BIRF).
116. Oszlak y Orellana, 2001.
117. Ídem, 1993.
118. Cada una de las posibles fuentes de déficit será evaluada en función de las actividades y tareas identificadas. El procedimiento a seguir, en todos los casos, consiste en emplear planillas especiales (o, de hecho, pantallas del sistema computacional que soporta la metodología SADCI) para cada tipo de DCI, donde se registran –sobre la base de los datos aportados por informantes clave– aquellos hechos o situaciones, existentes o previstos, que podrían comprometer la suerte del proyecto (o, al menos, la posibilidad de ejecución de la respectiva tarea). Para mayor especificidad, consultar Oszlak y Orellana, 1993.





V.2 Bibliografía

- CDI (2010). *Cédulas de Información Básica de los Pueblos Indígenas*.
Disponible en: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=1327:cedulas-de-informacion-basica-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-&catid=38&Itemid=54 Consultado por última vez el 11 de diciembre de 2012.
- CDI (2010). *Nombres de lenguas, pueblos y distribución*.
Disponible en: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=758&Itemid=68
Consultado por última vez el 11 de diciembre de 2012.
- CONEVAL (2008). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos, 2008*.
Disponible en: <http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/medicion/condicionessocioeconomicas2008.es.do?jsessionid=69339e325b9e2605eab24d81098e5e0e66c506249b18eb7e8f4018b0edc325d4.e34QaN4LaxeOa40Qaxf0>
Consultado por última vez el 11 de diciembre de 2012.
- CONEVAL (2010). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos, 2010*.
Disponible en: <http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/medicion/index.es.do>
Consultado por última vez el 11 de diciembre de 2012.
- CONEVAL (2010). Modelo de Términos de Referencia para la Evaluación de Procesos. México: CONEVAL.
- CPEUM. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 2008. México: Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.
- Dede, C. (2006). *The Role of Emerging Technologies for Knowledge Mobilization, Dissemination and Use in Education*. George Mason University: US Department of Education.
- DGEI (2009). *Orientaciones para la asesoría a las escuelas de educación indígena*. Serie de Materiales básicos para fortalecer la asesoría a las escuelas de educación indígena.
Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/atp/OrientacionesAsesoriasEscuelas170311.pdf>
Consultado por última vez el 11 de diciembre de 2012.
- DGEI (2010). *Bases generales para la función asesora. Perfil del Asesor Técnico Pedagógico de Educación Indígena*. Serie de Materiales básicos para fortalecer la asesoría a las escuelas de educación indígena.
Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/atp/PerfilATPrev171110.pdf>
Consultado por última vez el 11 de diciembre de 2012.
- DGEI (2010a). *Educación Básica Indígena: Gestión con Resultados*. México: DGEI.
- DGEI (2010b). *Transformación posible de la educación indígena*. Contextos, alianzas y redes. México: SEP-SEB-DGEI.
- DGEI (2011a). *Lo que nos queda en el corazón. Profesionales de la educación indígena*. México: DGEI.
- DGEI (2011b). *Educación inicial y básica indígena. Gestión con resultados 2008-2011*. México: DGEI.
- Glennan, T. (2004). *Expanding the Reach of Education Reforms. Perspectives from Leaders in the Scale-up of Educational Interventions*. USA: RAND.
- INALI (2010). *Información general de las 11 familias lingüísticas nacionales*.
Disponible en: <http://www.inali.gob.mx/component/content/article/60-informacion-general>
Consultado por última vez el 11 de diciembre de 2012.
- INEGI (2005). *II Censo de Población y Vivienda, 2005*.
Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2005/Default.aspx>
Consultado por última vez el 11 de diciembre de 2012.
- INEGI (2010). Censo de Población y vivienda, 2010.
Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/Default.aspx>
Consultado por última vez el 11 de diciembre de 2012.





- LGE (1994). Ley General de Educación, Diario Oficial de la Federación, No. XXLVII, Gobierno Federal, junio 20, Vol. II, México, 122 Arts.
- Martínez, R. (2007). "Desafíos estratégicos en la implementación de programas sociales". En: Cortázar, J. (Ed.). *Entre el diseño y la evaluación. El papel crucial de la implementación de los programas sociales*. Pp. 63-118. Argentina: BID.
- Morales, R. (2010). "Transformación educativa y gestión en la diversidad". En: DGEI *Transformación posible de la educación indígena. Contextos, alianzas y redes*. Pp. 27-94. México: SEP-SEB-DGEI.
- Morales, R. (2011). "Políticas públicas para la educación de la población indígena en México". En: Miranda, F. (ed.) *La educación básica entre siglos. Agenda para el futuro*. Pp. 259-296. México: SEP/SEB/PREAL/UAEH.
- Morales, R. (2012). "Definiciones para atender la diversidad social, lingüística y cultural en educación". En: SEB/SEP. *¿Cómo mejorar la educación secundaria en México?* Pp. 331-353. México: SEB/SEP.
- Naciones Unidas (2006). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Disponible en: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf Consultado por última vez el 11 de diciembre de 2012.
- Neirotti, N. (2008). *De la experiencia escolar a las políticas públicas: proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América Latina*. Buenos Aires: UNESCO/IIEP.
- Neirotti, N. y Poggi, M. (2004). *Alianza e Innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local*. Buenos Aires: IIEP-UNESCO.
- OIT (2007). Convenio No 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Perú: OIT.
- Olarte, E. (2010). "La educación bilingüe en contextos plurilingües". En: DGEI. *Transformación posible de la educación indígena. Contextos, alianzas y redes*. Pp. 311-372. México: SEP-SEB-DGEI.
- Olvera, X. (2010). "Marcos Curriculares para atender la diversidad étnica". En: DGEI. *Transformación posible de la educación indígena. Contextos, alianzas y redes*. Pp. 221-259. México: SEP-SEB-DGEI.
- Oszlak, O., y Orellana, E. (2001). *El análisis de la capacidad institucional: aplicación de la metodología SADCI*. Documento de trabajo, versión electrónica.
- Perkins, D. (2000). *La escuela inteligente*. Barcelona: SEP/Gedisa.
- SEP (2007). *Acuerdo número 427 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico*. Novena Sección. Diario Oficial de la Federación. México, D.F. miércoles 28 de febrero de 2007.
- SEP (2007). *Reglas de Operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa Asesor Técnico Pedagógico*. Sexta Sección, Diario Oficial de la Federación. México, D.F. viernes 28 de diciembre de 2007.
- SEP (2008). *Acuerdo número 463 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico*. Diario Oficial de la Federación. México, D.F., 26 de diciembre de 2008.
- SEP (2011). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2010-2011*. México: SEP.
- SEP. (2010). *Acuerdo número 553 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural*. Décimo quinta Sección, Diario Oficial de la Federación. México, D.F., Miércoles 29 de diciembre de 2010.
- SEP (2011a). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.
- SEP. (2011b). *Acuerdo número 606 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural*. Décima Sección, Diario Oficial de la Federación. México, D.F., Jueves 29 de diciembre de 2011.
- SEP (2011c). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México: SEP.





V.3 Siglas

AAD	Asesor Académico de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural. Profesor (a) de educación indígena comisionado para brindar apoyo académico a los docentes frente a grupo de las escuelas de Educación Indígena
AEL	Autoridades Educativas Locales
ATP	Asesor Técnico Pedagógico
CAAD	Coordinador de AAD. Personal de Educación Indígena comisionado para coordinar la operación y ejecución del PAED en el Estado
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CEAS	Coordinaciones Estatales de Asesoría y Seguimiento
CEDAW	Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
COLMEX	Colegio de México
CONABIO	Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad
CONALITEG	Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
DESC	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DIE	Departamento de Investigaciones Educativas
DCI	Déficit de Capacidad Institucional
ENIGH	Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares
EPT	Educación para Todos
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
HLI	Hablante de Lengua Indígena
IES	Instituciones de Educación Superior
IIDH	Instituto Interamericano de Derechos Humanos
INALI	Instituto Nacional de Lengua Indígenas





INAOE	Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica
NHL	No Hablante de Lengua Indígena
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OSC	Organizaciones de la Sociedad Civil
PAED	Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural
PAT	Plan Anual de Trabajo
PATP	Programa Asesor Técnico Pedagógico
PE 2011	Plan de Estudios 2011. Educación Básica
PEI	Política de Educación Indígena
PETE	Plan Estratégico de Transformación Escolar
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
PROMAJOVEN	Programa Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas
PRONIM	Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes
REDDES	Red Iberoamericana para el Desarrollo Sustentable A.C.
REEI	Responsable Estatal de Educación Indígena
RIEB	Reforma Integral de la Educación Básica
RO	Reglas de Operación
RTPD	Red de Talleres de Producción Digital
SADCI	Sistema de Análisis De Capacidad Institucional
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIM	Sistema Integral de Monitoreo
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UPN	Universidad Pedagógica Nacional



CAPÍTULO VI

Anexos





VI. Anexos

VI.1 Aplicaciones Efectivas por Entidad

Tabla VI.1
Balance del Número de Aplicaciones Efectivas de cada Instrumento en Chiapas

Nivel	Actores	Instrumentos		
		Cuestionarios	Entrevistas semiestructuradas	Grupos focales
Meso estructura	Director de Educación Indígena.	0	1	0
	Responsable del PAED.	0	1	0
	Jefe de Departamento de Educación Primaria Indígena.	0	1	0
	Jefe del Departamento para el Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas.	0	1	1
	Asesores Académicos de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (AAD).	0	0	1
Micro estructura	Docentes	7	0	1
	Directores	4	0	1
Total		11	4	3

Fuente: el enlace con el equipo fue Adolfo López López, Jefe del Departamento para el Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas en Chiapas.





Tabla VI.2
Balance del Número de Aplicaciones Efectivas de cada Instrumento en el Estado de México

Nivel	Actores	Instrumentos		
		Cuestionarios	Entrevistas semiestructuradas	Grupos focales
Meso estructura	Director de Educación Elemental.	0	1	0
	Subdirector de Educación elemental.	0	1	0
	Jefa del Departamento de Educación Indígena.	0	1	0
	Coordinador del PAED.	0	1	0
	Jefe de sector.	0	1	0
	Supervisor.	0	1	0
	Asesores. Académicos de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (AAD).	0	0	1
Micro estructura	Docentes	11	0	1
	Directores	9	0	1
Total		20	6	3

Fuente: el enlace con el equipo fue Sofía Irene Tapia Cleofas, Jefa de Departamento de Educación Indígena del Estado de México.





ANEXOS

Tabla VI.3
Balance del Número de Aplicaciones Efectivas de cada Instrumento en Hidalgo

Nivel	Actores	Instrumentos		
		Cuestionarios	Entrevistas semiestructuradas	Grupos focales
Meso estructura	Director de Educación Indígena.	0	1	0
	Subdirector de Educación Primaria Indígena.	0	1	0
	Jefa del Departamento Técnico Pedagógico.	0	1	0
	Coordinador de Asesores Académicos (CAAD).	0	1	0
	Asesores Académicos de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (AAD).	0	0	1
Micro estructura	Docentes.	10	0	1
	Directores.	10	0	1
Total		20	4	3

Fuente: el enlace con el equipo fue María Luisa Pérez Perusquia, Directora General de Educación Básica en Hidalgo.

Tabla VI.4
Balance del Número de Aplicaciones Efectivas de cada Instrumento en Puebla

Nivel	Actores	Instrumentos		
		Cuestionarios	Entrevistas semiestructuradas	Grupos focales
Meso estructura	Responsable de Educación Indígena (REEI).	0	1	0
	Jefe del Departamento del Área Técnico Pedagógica.	0	1	0
	Coordinador de asesores académicos de la diversidad (CAAD).	0	1	0
	Asesores Académicos de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (AAD).	0	0	1
Micro estructura	Docentes.	8	0	1
	Directores.	8	0	1
Total		16	3	3

Fuente: el enlace con el equipo fue la Dra. Rossana Stella Podestá Siri, Directora General de Operación Escolar.





Tabla VI.5
Balance del Número de Aplicaciones Efectivas de cada Instrumento en Yucatán

Nivel	Actores	Instrumentos		
		Cuestionarios	Entrevistas semiestructuradas	Grupos focales
Meso estructura	Director de Educación Indígena	0	1	0
	Coordinador de asesores académicos de la diversidad.	0	1	0
	Jefe del Departamento de Primaria Bilingüe.	0	1	0
	Supervisor.	0	1	0
	Asesores Académicos de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (AAD).	0	0	1
Micro estructura	Docentes.	6	0	1
	Directores.	7	0	1
Total		13	4	3

Fuente: el enlace con el equipo fue el Mtro. Wilbert Dzul Canul, Director de Educación Indígena en Yucatán.





VI.2 Instrumentos

Guías de Entrevista Semiestructurada para Funcionarios de la Dirección General de Educación Indígena

Directora General de Educación Indígena



Documentación de Procesos 2012

Parámetros Curriculares, Semilla de Palabras, Profesionalización docente, Colegios académicos y Marcos Curriculares

Guía de entrevista semiestructurada a la Directora General de Educación Indígena

Buenos días (tardes) soy _____

Quiero recordarle que los datos y la información que usted nos proporcione son **ABSOLUTAMENTE CONFIDENCIALES**, por lo que le agradecemos la veracidad y honestidad de sus respuestas.

1. ¿En qué consiste la política de educación indígena que ha impulsado en los últimos años la DGEI? ¿Podría destacar los rasgos más relevantes que la diferencian de políticas anteriores?
2. ¿Podría señalar el papel que juegan los 4 programas o acciones en esa política educativa?
3. ¿Los 4 programas o acciones tienen el mismo nivel de avance y consolidación en educación primaria?
4. ¿Podría describir cómo se han construido los programas o acciones? ¿qué actores participan y cómo?
5. Desde la perspectiva de la DGEI y con base en la información de que dispone ¿sabe cómo operan esos programas o acciones en las entidades federativas? ¿Podría señalar, en caso de existir, las entidades donde funcionan bien y aquellas donde no funcionan como se esperaría? Podría señalar los factores que influyen en esta situación? (Puede hacer los énfasis en algunos de los programas o acciones para desarrollar mejor su respuesta).





6. ¿Cuáles el papel que juegan los ADD en la implementación de estos programas o acciones?
7. ¿Podría describir el procedimiento, en caso de existir, para realizar el seguimiento y evaluación de las acciones y cumplimiento de los objetivos y metas de estos programas y acciones?
8. En su opinión ¿qué es lo que faltaría para que la política educativa y los programas y acciones tuvieran ya resultados concretos en el aula y las escuelas indígenas? ¿Además de los resultados de la prueba ENLACE, habría otros criterios o herramientas a considerar para valorar los resultados de la educación indígena, -por ejemplo, la enseñanza de la lengua indígena?
9. ¿Podría señalar las tres principales fortalezas y las tres debilidades que ve en la actual política educativa de la DGEI y de los programas y acciones que la constituyen?
10. ¿Cuáles son los riesgos que vislumbra para la continuidad de la actual política de educación indígena y de los 4 programas o acciones en cuestión?





Director de Desarrollo y Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas de la Dirección General de Educación Indígena (responsable de Parámetros Curriculares)



Documentación de Procesos 2012

Parámetros Curriculares

Guía de entrevista al Director de Desarrollo y Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas de la Dirección General de Educación Indígena

Buenos días (tardes) soy _____

Quiero recordarle que los datos y la información que usted nos proporcione son **ABSOLUTAMENTE CONFIDENCIALES**, por lo que le agradecemos la veracidad y honestidad de sus respuestas.

Diseño

11. Historia

De acuerdo a lo que leí en una entrevista que le hicieron a usted la Mtra. Azul Valdivieso y la Mtra. Juana Islas, la idea de tener lineamientos y directrices surgió a partir de la experiencia de Brasil, donde existe un documento rector y cada grupo elabora sus materiales curriculares con el mismo nivel de exigencia. Podría profundizar un poco más sobre ello y decirme:

- 1.1 ¿Cómo inicia la concepción de Parámetros Curriculares? y
- 1.2 ¿Qué elementos teóricos, conceptuales y operativos, se retomaron de la propuesta brasileña y cuáles fueron las innovaciones que se hicieron acá en México?

12. Diagnóstico

Sabemos que la elaboración de la Materia de Lengua Indígena que se desprende de Parámetros Curriculares, hasta ahora se ha centrado en cuatro lenguas: Maya, Náhuatl, Ñañú, y Tutunacú. Podría indicarme:

- 2.1 ¿En función de qué criterios se eligieron esas lenguas?
- 2.2 ¿Por qué no se han contemplado otras lenguas indígenas de amplia difusión? P.e. Purépecha u Otomí.





Con base en entrevistas realizadas en algunas escuelas, los niños ya no hablan lengua indígena.

- 2.3 ¿Por qué entonces la existencia de la materia lengua indígena en escuelas donde los niños ya no hablan la lengua?
- 2.4 ¿Se consideró por ejemplo qué cantidad de niños hablan esas lenguas indígenas como lengua materna, así como las regiones, zonas y escuelas de los estados donde se hablan estas lenguas?
- 2.5 ¿Qué elementos se consideraron para el diagnóstico de la situación social, económica y cultural?
- 2.6 ¿Qué elementos se consideraron para elaborar un perfil de las escuelas, maestros y alumnos en cuanto a la utilización de la lengua indígena y el dominio de la misma?
- 2.7 ¿Para el diseño de Parámetros Curriculares se consideró que existen escuelas indígenas que atienden niños y niñas monolingües en español?
- 2.8 ¿Cómo se vislumbró en el diseño y operación del programa la atención a las escuelas, maestros y alumnos en esta situación?

13. Participación

De acuerdo con los resultados preliminares del trabajo de campo en los estados, el diseño de este programa, contó con una participación limitada de los actores relacionados. Podría platicarme:

- 3.1 ¿Cómo se realizó el proceso de participación? ¿A quiénes se convocó? ¿Qué criterios se consideraron para seleccionar a los participantes?
- 3.2 ¿Participaron todas las entidades? En caso negativo ¿Por qué algunas entidades no participaron?

Sabemos que están iniciando el diseño de programas de estudio y libros en lenguas como el Tzeltal, Tzotzil, Cho'íl, –que son lenguas que comparten algo en común con la Maya– en este caso:

- 3.3 ¿A qué Instituciones, ONGs, expertos, directores de escuelas indígenas, maestros frente a grupo o asesores se ha convocado?
- 3.4 ¿Cuál ha sido el proceso para la convocatoria y selección de estas instituciones y personas?

14. Coordinación intra e interinstitucional

En el diseño del programa:

- 4.1 ¿Cómo se contempló la coordinación entre la DGEl, las coordinaciones estatales y las escuelas?





- 4.2 ¿Cómo se contempló en el diseño la relación con otros programas y acciones como Marcos Curriculares, Colegios académicos, Profesionalización de docentes y Semilla de Palabras?
- 4.3 ¿Cuál es la relación que ustedes como DGEI mantienen con la *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe*? ¿Coordinan actividades con ellos? ¿Cómo se distribuyen las responsabilidades y funciones entre la DGEI y la CGEIB?

Difusión y Sensibilización

15. Desconocimiento del programa en algunas entidades

De acuerdo con nuestros resultados preliminares hay estados donde una proporción de maestros no conocen el programa de Parámetros Curriculares, siendo que este fue un estado incluido en los procesos de difusión y formación iniciados en 2008, incluso donde ustedes han detectado las experiencias o prácticas innovadoras:

- 1.1 ¿Por qué en esta entidad no se conoce con suficiencia el Programa?

También en cuanto a su aplicación solo una proporción de los maestros dijeron retomar gran parte de los lineamientos del programa en los estados de Hidalgo, Puebla y Estado de México, estados incluidos en la primera fase de operación del programa por tener en su territorio niños hablantes de Náhuatl, Ñañú y Tutunacú:

- 1.2 ¿A qué cree que obedezca esta situación?

16. ¿Cómo ha sido la difusión del programa?

- 2.1 ¿Cómo ha sido la difusión del programa en el país y sobre todo en las entidades donde se hablan las cuatro lenguas indígenas donde ya se cuenta con programas y libros del maestro? (Náhuatl 11 estados, Ñañú 6 estados, Tutunacú 2 estados, Puebla y Veracruz, y la Península).
- 2.2 ¿Cómo ha sido la difusión en el estado de Chiapas donde si bien las principales lenguas indígenas habladas en la entidad no están incluidas dentro de estas cuatro, si están en la “segunda” etapa del programa?

Tenemos entendido que la difusión se realiza en cascada y que la información disponible es la que se encuentra en Internet:

- 2.3 ¿Por qué utilizan como mecanismo central de difusión la estrategia de cascada y el Internet? ¿Considera que ésta ha funcionado para los fines de las políticas educativas para la educación indígena? ¿Por qué no hace la difusión y sensibilización directamente a las escuelas?
- 2.4 ¿Se difunde el programa a través de los medios de comunicación o de otras formas? En caso afirmativo ¿cuáles?





Formación, Capacitación y Actualización

17. Capacitación en cascada

De los resultados preliminares en los estados, se considera que la formación, actualización y capacitación se da en cascada, lo que ha provocado que la información no llegue completa a los últimos actores en este proceso, es decir, a los docentes.

- 1.1 ¿Cuál es su opinión sobre esta forma de organizar la capacitación? ¿Qué opina usted de esta estrategia?

En las entrevistas realizadas a docentes, se observa que no identifican una “capacitación, formación y actualización” específica, derivada de DGEI que atienda a elementos propios del programa. No identifican por ejemplo, la importancia y beneficios de tomar cursos sobre los módulos de Parámetros Curriculares 1, 2, y 3, ciñéndose a otros ajenos al enfoque de la diversidad. O en su caso, algunos lo toman porque forma parte de carrera magisterial.

- 1.2 ¿Podría decirme por qué sucede eso?

18. ¿Por qué en algunos estados la capacitación es concebida por los docentes entre regular y mala?

- 2.1 ¿Cómo explicaría usted que la mitad de los docentes encuestados califican la capacitación recibida sobre Parámetros Curriculares como regular, sobre todo en los estados de México, Hidalgo y Puebla?

19. ¿Cómo se coordina la oferta de capacitación de educación básica con la de educación indígena?

- 3.1 ¿A qué estados, zonas escolares y escuelas usted y la Mtra. Juanita Zacarías Candelario (Subdirectora de Promoción de la Enseñanza–Aprendizaje en Lengua Indígena, han asistido a dar capacitación a los asesores y docentes?
- 3.2 ¿Cómo se coordina la oferta de capacitación de educación básica con la de educación indígena?

20. Uso de Semilla de Palabras

- 4.1 ¿Cómo se involucran en la capacitación sobre el uso de Semilla de Palabras?





Asesoría Académica

21. De acuerdo con los resultados preliminares, los docentes califican la asesoría académica como entre regular o mala.

- 1.1 ¿Tiene elementos que expliquen esta situación?
- 1.2 ¿Por qué en algunos estados los docentes no reconocen la figura del AAD?
- 1.3 ¿Por qué los AAD no asesoran específicamente en la diversidad social, cultural y lingüística?
- 1.4 ¿Por qué los AAD realizan otras actividades distintas a las establecidas en las RO del PAED?
- 1.5 ¿Por qué los AAD no cumplen con el perfil establecido en las RO del PAED?
- 1.6 En general cómo considera que el PAED ha cambiado la visión de la educación indígena.

Producción y Distribución de Materiales Educativos

22. Insuficiencia de materiales

De acuerdo a nuestros resultados preliminares, no llegan suficientes materiales a las escuelas y además estos no llegan de manera oportuna.

- 1.1 ¿A qué piensa usted que se debe que cerca de un tercio de los maestros encuestados no han recibido material sobre Parámetros Curriculares, situación que se hace más evidente en el estado de Hidalgo, donde cerca de la mitad indicaron no haber recibido materiales?

23. Recursos necesarios para la producción de materiales educativos

- 2.1 ¿Se cuenta con recursos necesarios para la producción y reproducción del libro de Parámetros Curriculares?
- 2.2 ¿Se cuenta con recursos necesarios para la producción de programas de estudio y libros del maestro para las lenguas el Tzeltal, Tzotzil, Cho'í?

24. ¿Se cuenta con un equipo para la producción de materiales educativos?

- 3.1 ¿Se cuenta con un equipo para la producción de materiales en las lenguas en otras lenguas indígenas?





Distribución de Recursos y Apoyos

25. Atrasos en la transferencia de recursos

- 1.1 ¿A qué se deben los atrasos en la transferencia de los recursos?

Seguimiento y Evaluación

26. Mecanismos para evaluar la función de los AAD

- 1.1 ¿Cuáles son los mecanismos para evaluar la función de los AAD?

27. Mecanismos de seguimiento y evaluación

Según los resultados preliminares no existen mecanismos específicos de seguimiento y evaluación.

- 2.1 ¿Es eso cierto? En caso negativo ¿Cuáles son?

Usted refirió en otra entrevista que ya se podía saber en qué escuelas se está trabajando Parámetros Curriculares.

- 2.2 ¿Nos podría decir en cuántas escuelas de los estados seleccionados se está trabajando? ¿Podría hacer un estimado sobre qué cobertura existe, y cuáles han sido los principales resultados?
- 2.3 ¿Se ha contemplado algún modelo de evaluación de las habilidades o competencias en lengua indígena de los niños, que permita retroalimentar los avances, debilidades y puntos de oportunidad del Parámetros Curriculares?
- 2.4 ¿Cuáles serían los aspectos a considerar en la evaluación del aprendizaje, cuáles serían las estrategias de evaluación y qué indicadores se emplearían?

Puntos de Oportunidad

1. ¿Qué escenarios concibe para el desarrollo a corto, mediano y largo plazo del programa?
2. ¿Cuáles considera que son los factores institucionales, socioeconómicos y culturales que pudieran potenciar o detener el desarrollo del programa?
3. ¿Qué estrategias propondría para el desarrollo del programa?
4. A partir del diseño y ejecución de Parámetros y de los programas en estas cuatro lenguas ¿Qué aspectos considera que se deben mejorar en el diseño, ejecución, asesoría y capacitación, seguimiento y evaluación del programa, ahora que se tiene como propósito desarrollar parámetros para las lenguas el Tzeltal, Tzotzil, Cho'í?





Directora de Educación Básica de la Dirección General de Educación Indígena (responsable de Marcos Curriculares y Colegios Académicos)



Documentación de Procesos 2012

Marcos Curriculares y Colegios académicos

Guía de entrevista a la Directora de Educación Básica de la Dirección General de Educación Indígena

Buenos días (tardes) soy _____

Quiero recordarle que los datos y la información que usted nos proporcione son **ABSOLUTAMENTE CONFIDENCIALES**, por lo que le agradecemos la veracidad y honestidad de sus respuestas.

Diseño

5. Historia

- 1.1 ¿Cómo inicia la concepción de Marcos Curriculares?
- 1.2 ¿Qué elementos teóricos, conceptuales y operativos, se retomaron y cuáles fueron las innovaciones que se hicieron acá en México?

6. Participación

Sabemos que para la elaboración de los Marcos Curriculares se trabajó en Colegios académicos con diversas personas; podría indicarme:

- 2.1 ¿En función de qué criterios se eligieron a esas personas para participar en los Colegios académicos?
 - 2.2 ¿Cuál ha sido el proceso para la convocatoria y selección de estas personas?
7. De acuerdo con los resultados preliminares del trabajo de campo en los estados, el diseño de este programa, contó con una participación limitada de los actores relacionados. Podría platicarme:
- 3.1 ¿Cómo se realizó el proceso de participación? ¿A quiénes se convocó? ¿Qué criterios se consideraron para seleccionar a los participantes?
 - 3.2 ¿Participaron todas las entidades? En caso negativo ¿Por qué algunas entidades no participaron?





8. Coordinación intra e interinstitucional

En el diseño del programa:

- 4.1 ¿Cómo se contempló la coordinación entre la DGEI, las coordinaciones estatales y las escuelas?
- 4.2 ¿Cómo se contempló en el diseño la relación con otros programas y acciones como Parámetros Curriculares, Profesionalización de docentes y Semilla de Palabras?
- 4.3 ¿Cuál es la relación que ustedes como DGEI mantienen con la *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe*? ¿Coordinan actividades con ellos? ¿Cómo se distribuyen las responsabilidades y funciones entre la DGEI y la CGEIB?

Difusión y Sensibilización

1. Desconocimiento del programa en algunas entidades

De acuerdo con nuestros resultados preliminares hay estados donde una proporción de maestros no conocen los Marcos Curriculares ni han participado ni han sido convocados a los Colegios académicos:

- 1.1 ¿Por qué no se conoce con suficiencia el Programa?

También en cuanto a su aplicación solo una proporción de los maestros dijeron retomar gran parte de los lineamientos del programa en los estados trabajados:

- 1.2 ¿A qué cree que obedezca esta situación?

2. ¿Cómo ha sido la difusión del programa?

- 2.1 ¿Cómo ha sido la difusión del programa en el país y sobre todo en las entidades?

Tenemos entendido que la difusión se realiza en cascada y que la información disponible es la que se encuentra en Internet:

- 2.3 ¿Por qué utilizan como mecanismo central de difusión la estrategia de cascada y el Internet? ¿Considera que ésta ha funcionado para los fines de las políticas educativas para la educación indígena? ¿Por qué no hace la difusión y sensibilización directamente a las escuelas?
- 2.4 ¿Se difunde el programa a través de los medios de comunicación o de otras formas? En caso afirmativo ¿cuáles?





Formación, Capacitación y Actualización

1. Capacitación en cascada

De los resultados preliminares en los estados, se considera que la formación, actualización y capacitación se da en cascada, lo que ha provocado que la información no llegue completa a los últimos actores en este proceso, es decir, a los docentes.

- 1.1 ¿Cuál es su opinión sobre esta forma de organizar la capacitación? ¿Qué opina usted de esta estrategia?

En las entrevistas realizadas a docentes, se observa que no identifican una “capacitación, formación y actualización” específica, derivada de DGEI que atienda a elementos propios del programa. No identifican por ejemplo, cursos específicos sobre los Marcos Curriculares:

- 1.2 ¿Podría decirme por qué sucede eso?

2. ¿Por qué en algunos estados la capacitación es concebida por los docentes entre regular y mala?

- 2.1 ¿Cómo explicaría usted que la mitad de los docentes encuestados califican la capacitación recibida?

3. ¿Cómo se coordina la oferta de capacitación de educación básica con la de educación indígena?

- 3.1 ¿A qué estados, zonas escolares y escuelas, ha asistido a dar capacitación a los asesores y docentes?
- 3.2 ¿Cómo se coordina la oferta de capacitación de educación básica con la de educación indígena?

4. Uso de Semilla de Palabras

- 4.1 ¿Cómo se involucran en la capacitación sobre el uso de Semilla de Palabras?

Asesoría Académica

1. De acuerdo con los resultados preliminares, los docentes califican la asesoría académica como entre regular o mala.

- 1.1 ¿Tiene elementos que expliquen esta situación?
- 1.2 ¿Por qué en algunos estados los docentes no reconocen la figura del AAD?
- 1.3 ¿Por qué los AAD no asesoran específicamente en la diversidad social, cultural y lingüística?





- 1.4 ¿Por qué los AAD realizan otras actividades distintas a las establecidas en las RO del PAED?
- 1.5 ¿Por qué los AAD no cumplen con el perfil establecido en las RO del PAED?
- 1.6 En general cómo considera que el PAED ha cambiado la visión de la educación indígena.

Producción y Distribución de Materiales Educativos

1. Insuficiencia de materiales

De acuerdo a nuestros resultados preliminares, no llegan suficientes materiales a las escuelas y además estos no llegan de manera oportuna.

- 1.1 ¿A qué piensa usted que se debe que cerca de un tercio de los maestros encuestados no han recibido material sobre Marcos Curriculares?

2. Recursos necesarios para la producción de materiales educativos

- 2.1 ¿Se cuenta con recursos necesarios para la producción y reproducción de los fascículos de Marcos Curriculares?

Distribución de Recursos y Apoyos

1. Atrasos en la transferencia de recursos

- 1.1 ¿A qué se deben los atrasos en la transferencia de los recursos?

Seguimiento y Evaluación

1. Mecanismos para evaluar la función de los AAD

- 1.1 ¿Cuáles son los mecanismos para evaluar la función de los AAD?

2. Mecanismos de seguimiento y evaluación

Según los resultados preliminares no existen mecanismos específicos de seguimiento y evaluación.

- 2.1 ¿Es eso cierto? En caso negativo ¿Cuáles son?
- 2.2 ¿Se ha contemplado algún modelo de evaluación de las habilidades o competencias, que permita retroalimentar los avances, debilidades y puntos de oportunidad de Marcos Curriculares?
- 2.3 ¿Cuáles serían los aspectos a considerar en la evaluación del aprendizaje, cuáles serían las estrategias de evaluación y qué indicadores se emplearían?





Puntos de Oportunidad

1. ¿Qué escenarios concibe para el desarrollo a corto, mediano y largo plazo del programa?
2. ¿Cuáles considera que son los factores institucionales, socioeconómicos y culturales que pudieran potenciar o detener el desarrollo del programa?
3. ¿Qué estrategias propondría para el desarrollo del programa?
4. A partir del diseño y ejecución de Marcos Curriculares y de los programas en estas cuatro lenguas ¿Qué aspectos considera que se deben mejorar en el diseño, ejecución, asesoría y capacitación, seguimiento y evaluación del programa, ahora que se tiene como propósito desarrollar parámetros para las lenguas el Tzeltal, Tzotzil, Cho'í?





Director para la Formación y el Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Indígena de la Dirección General de Educación Indígena (responsable de Profesionalización Docente)



Documentación de Procesos 2012

Profesionalización Docente

Guía de entrevista al Director para la Formación y el Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Indígena de la Dirección General de Educación Indígena

Buenos días (tardes) soy _____

Quiero recordarle que los datos y la información que usted nos proporcione son **ABSOLUTAMENTE CONFIDENCIALES**, por lo que le agradecemos la veracidad y honestidad de sus respuestas.

Diseño

1. ¿Cómo inicia la concepción de “profesionalización de docentes de escuelas indígenas” que se desprende de DGEI?
2. ¿Se realizó un diagnóstico previo que fundamentara la necesidad profesionalizar a los docentes en temas específicos considerados por DGEI? ¿Quién y cómo se realizó?
3. ¿Cómo se articula este programa con Semilla de Palabras, Marcos Curriculares y Parámetros Curriculares?
4. En una entrevista anterior, usted comenta que esta estrategia de profesionalización docente, tiene su base, en el reconocimiento y recuperación de las prácticas docentes, y la generación de un espacio para el intercambio de saberes, es decir, se entiende que en la definición de cursos, contenidos y necesidades de formación, los docentes participan en la conformación de temáticas de profesionalización docente, sin embargo, de los resultados preliminares del trabajo realizado, los actores señalaron, en su mayoría, que no han participado, incluso que no han sido capacitados en los programas que está llevando a cabo esta dirección, con base en lo anterior ¿podría comentarnos con más detalle, cómo se lleva a cabo el reconocimiento y recuperación de los saberes y experiencias de los docentes en la estrategia de profesionalización docente? ¿con base en qué estrategia se seleccionan a los docentes participantes?





5. En este programa ¿cómo se lleva a cabo la coordinación intra e interinstitucional (con las entidades, macro, meso, micro estructura)? ¿Cómo calificaría la participación de los estados en este proceso?

Sensibilización y Difusión

1. En las entrevistas realizadas a docentes, se observa que no identifican una “profesionalización docente” específica, derivada de DGEI que atienda a elementos propios de los programas evaluados o el enfoque de diversidad. No identifican por ejemplo, la importancia y beneficios de tomar cursos sobre los programas, ciñéndose a otros ajenos al enfoque de la diversidad. ¿Podría decirme por qué no se ha hecho una difusión suficiente al respecto?
2. De algunas de las entrevistas que se han hecho a los coordinadores de los otros programas, sabemos que esta estrategia de profesionalización docente está vinculada con los programas de Semilla de Palabras, Marcos y Parámetros Curriculares; sin embargo, en la investigación de campo, resultó que la mayoría de los entrevistados y encuestados no están informados ni capacitados en estos programas ¿puede usted comentarnos por qué no los conocen?
3. ¿Por qué utilizan como mecanismo central de difusión de los programas de esta dirección, la estrategia de cascada? ¿Considera que ésta ha funcionado para los fines de las políticas educativas para la educación indígena?
4. ¿Hay alguna razón por la que los directores de las escuelas no son informados de los programas que lleva a cabo esta dirección?

Capacitación, Formación y Actualización

1. Como mencionamos en el proceso anterior, esta estrategia está relacionada con los otros programas, entonces, ustedes son quienes diseñan e imparten los cursos de formación, actualización y asesoría tanto para AAD como para docentes ¿Cómo se coordinan para la formación, capacitación y asesoría de los programas que está desarrollando esta dirección?
2. De los resultados preliminares del trabajo de campo, los actores calificaron la formación, capacitación y asesoría entre regular y mala ¿porqué considera que esto es así?
3. De los resultados preliminares en los estados, se considera que la formación, actualización y capacitación se da en cascada, lo que ha provocado que la información no llega completa a los últimos actores en este proceso, es decir, a los docentes ¿qué opina usted de esta estrategia?





4. ¿Cómo se coordina la oferta de capacitación de educación básica con la de educación indígena?
5. ¿Quién ha dado la formación, capacitación y actualización a los estados, sobre los programas de Parámetros y Marcos Curriculares?
6. ¿Cómo considera la calidad de esta formación, capacitación y actualización?

Asesoría Académica y Supervisión

1. De acuerdo con el PAED y el Acuerdo 592, una estrategia fundamental de esta dirección para contribuir a mejorar la calidad del servicio educativo que reciben los niños y niñas indígenas, es la profesionalización docente, a través de la propia profesionalización y la asesoría, sin embargo, de los resultados preliminares del trabajo de campo, algunos docentes y AAD, señalan que no conocen los programas que la DGEI implementa en el marco del Acuerdo 592 ¿sabe usted a qué se debe esta situación?
2. De los mismos datos preliminares, los docentes expresaron que los AAD, no siempre llegan a sus escuela para asesorarlos, incluso, que no trabajan con ellos, bajo un enfoque colaborativo ¿podría usted comentarnos cómo logran que los AAD trabajen bajo este enfoque colaborativo?
3. La calidad de las asesorías de los AAD, son calificadas entre regulares y malas en algunos estados ¿cómo pueden ustedes mejorar la formación que reciben los AAD para que estos a su vez, mejoren la calidad de las asesorías?

Producción y Distribución de Materiales Educativos

1. ¿A qué piensa usted que se debe que cerca de un tercio de los maestros encuestados no han recibido material sobre alguno de los programas?

Distribución de Recursos y Apoyos

1. ¿A qué se deben los atrasos en la transferencia de los recursos?

Seguimiento y Evaluación

1. ¿Por qué la DGEI, en específico de esta estrategia no cuenta con mecanismos internos de evaluación permanente y seguimiento en la capacitación, formación y asesoría?
2. ¿Con base en qué criterios mejoran la oferta de cursos, talleres etcétera, o identifican las necesidades de formación y capacitación de los docentes?





Subdirectora de Producción y Difusión de Materiales Audiovisuales Educativos de la Dirección General de Educación Indígena (responsable de Semilla de Palabras)



Documentación de Procesos 2012

Semilla de Palabras

Guía de entrevista al Subdirector de Producción y Difusión de Materiales Audiovisuales Educativos de la Dirección General de Educación Indígena

Buenos días (tardes) soy _____

Quiero recordarle que los datos y la información que usted nos proporcione son **ABSOLUTAMENTE CONFIDENCIALES**, por lo que le agradecemos la veracidad y honestidad de sus respuestas.

Diseño

1. ¿Cómo inicia la concepción del programa?
2. ¿Se realizó un diagnóstico previo que fundamentara la necesidad del programa? ¿Quién y cómo se realizó?
3. De acuerdo con los resultados preliminares del trabajo de campo en los estados, el diseño de este programa, contó con una participación limitada de los actores relacionados ¿Podría platicarnos cómo se realizó el proceso de participación? ¿A quiénes se convocó? ¿Qué criterios se consideraron para seleccionar a los participantes?
4. En este proceso ¿cómo se lleva a cabo la coordinación intra e interinstitucional (con las entidades, macro, meso, micro estructura)? ¿Cómo calificaría la participación de los estados en este proceso?
5. ¿Cuáles fueron los criterios para seleccionar la colección Semilla de Palabras en las lenguas en que se elaboró?
6. ¿Cómo se articula este programa con los otros?

Sensibilización y Difusión

1. De acuerdo con los resultados preliminares que se han obtenido en los estados, en la mayoría de los estados, señalaron que no conocen la colección Semilla de Palabras ¿podría comentarnos cómo fue el proceso de sensibilización y difusión para dar a conocer esta colección? ¿A quién, cómo, cuándo y dónde?





2. Del trabajo de investigación que se ha realizado, pudimos observar que Semilla de Palabras se difunde básicamente por medio de la web y otros medios de comunicación, sin embargo, los actores que van a utilizar estos materiales, no lo conocen ¿hay alguna razón por la que no existan mecanismos por los que se dé a conocer directamente en las escuelas?

Capacitación, Formación y Actualización

1. De los resultados preliminares del trabajo de campo en los estados, se identificó que los docentes, así como la mayoría de los AAD y directores de escuelas, no conocen la colección Semilla de Palabras, o lo confunden con otros textos, entre otras razones, porque no fueron informados de la existencia de esta colección y tampoco fueron capacitados para su uso ¿podría comentarnos por qué no se llevó a cabo este proceso?
2. ¿Quién es la instancia responsable de impartir esta capacitación para el adecuado conocimiento y uso de esta colección?
3. ¿Cómo se coordina la oferta de capacitación de educación básica con la de educación indígena?
4. Una vez que se han elaborado y distribuido los textos de Semilla de Palabras ¿cómo corroboran ustedes, es decir, con qué mecanismos cuentan para verificar que ha llegado a las aulas y estos se están aplicando?

Asesoría Académica y Supervisión

1. Cómo se ha comentado en preguntas anteriores, en los resultados preliminares, los docentes, los AAD y los propios funcionarios estatales, señalan que no conocen ni han recibido capacitación sobre la colección Semilla de Palabras ¿podría comentarnos quién acompaña, asesora o supervisa que esta colección está siendo útil para los niños y niñas indígenas?
2. ¿Cómo podrían ustedes lograr que los docentes tengan acompañamiento, asesoría y supervisión en el conocimiento y uso de esta colección para mejorar la práctica de los docentes?

Producción y Distribución de Materiales Educativos

1. De los resultados preliminares que se obtuvieron, los materiales no llegan a las escuelas ni oportuna ni suficientemente ¿porqué esta colección no llega oportunamente a las escuelas ni es suficiente?
2. Se cuenta con los recursos necesarios para la producción de estos materiales educativos (Semilla de Palabras).





Distribución de Recursos y Apoyos

1. Algunos entrevistados en las entidades federativas, comentaron que creen que recibieron Semillas de Palabras, pero no cuentan con los recursos (gasolina, transporte) para distribuirlos en las escuelas ¿cómo podría la DGEI contribuir con en la resolución de esta problemática?
2. De acuerdo con los objetivos de Semilla de Palabras ¿quiénes deberían contar con esta colección, es por escuela o por docente? ¿por qué?
3. De las mismas entrevistas y cuestionarios, resultó que los pocos que sí conocían esta colección, consideran que el número de textos es insuficiente ¿esto es así?

Seguimiento y Evaluación

1. De acuerdo con la entrevista que se realizó con el PNUD en meses anteriores, se señala que esta estrategia/programa Semilla de Palabras, no cuenta con mecanismos de evaluación y seguimiento ¿Por qué no cuentan con evaluaciones internas y seguimiento de la estrategia?
2. ¿Cómo saben si la colección está funcionando de acuerdo con los objetivos para los cuales fue pensada?
3. ¿Con base en qué criterios o elementos mejoran el diseño, formación y distribución de esta colección de textos?

Puntos de Oportunidad

1. ¿Cuáles considera que son, en general las principales debilidades de este programa (estrategia o acción)?
2. ¿Cuáles sugerencias o recomendaciones haría usted para que este programa (estrategia o acción) mejore su funcionamiento?





Guía de Entrevista Semiestructurada con Funcionarios Estatales



Documentación de Procesos 2012

Parámetros Curriculares, Semilla de Palabras, Profesionalización docente, Colegios académicos y Marcos Curriculares

Guía de entrevista semiestructurada a Responsable Estatal de Educación Indígena (REEI), Responsable del Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (PAED), Supervisor, y Coordinador de Asesores Académicos de la Diversidad (CAAD)

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) realiza actualmente un esfuerzo en varias entidades del país para *documentar* la experiencia de cuatro programas y estrategias que actualmente implementa la Dirección General de Educación Indígena (DGEI): Parámetros Curriculares, Semilla de Palabras, Profesionalización docente, Marcos Curriculares y Colegios académicos. La información que usted nos puede proporcionar, es muy valiosa para este trabajo. Los datos y la información que nos proporcione son ABSOLUTAMENTE CONFIDENCIALES y serán procesados solo con fines académicos. Le agradecemos la veracidad y honestidad de sus respuestas.

✦ Entrevistador: cuando termine la entrevista especifique los siguientes datos.

Nombre del Entrevistador:			
Fecha:		Estado:	
Hora inicio:		Hora término:	
Nombre de los archivos electrónicos del audio:			





I. Datos del entrevistado

Primero necesitamos saber su nombre completo y el cargo que desempeña.

- Entrevistador: al terminar la entrevista especifique el nombre y el cargo del entrevistado.

Nombre del Entrevistado:	
Cargo:	<input type="radio"/> Responsable Estatal de Educación Indígena (REEI)
	<input type="radio"/> Responsable del Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (PAED)
	<input type="radio"/> Supervisor
	<input type="radio"/> Coordinador de Asesores Académicos de la Diversidad (CAAD)
	<input type="radio"/> Otro:

II. Preguntas generales

Ahora le voy a mencionar los programas y acciones que estamos estudiando y en cada caso le voy a pedir que me diga si usted los conoce bien como para responder algunas preguntas sobre su operación.

- Entrevistador: mencione al entrevistado el nombre de los programas y estrategias “uno a uno”, hasta escuchar una respuesta y en función de ello, siga preguntando.





	1	2	3	4
Programas, estrategias y acciones	¿Lo conoce?	¿Por qué no lo conoce?	¿Cuáles son sus objetivos?	¿Conoce el enfoque de diversidad del que se desprende?
Parámetros Curriculares	Sí (haga pregunta 3).	Termine aquí la entrevista sobre el programa y continúe con el siguiente.	Continúe →	Continúe →
	No (haga pregunta 2).			
Marcos Curriculares	Sí (haga pregunta 3).	Termine aquí la entrevista sobre el programa y continúe con el siguiente.	Continúe →	Continúe →
	No (haga pregunta 2).			
Colegios académicos	Sí (haga pregunta 3).	Termine aquí la entrevista sobre el programa y continúe con el siguiente.	Continúe →	Continúe →
	No (haga pregunta 2).			
Profesionalización de docentes	Sí (haga pregunta 3).	Termine aquí la entrevista sobre el programa y continúe con el siguiente.	Continúe →	Continúe →
	No (haga pregunta 2).			
Semilla de Palabras	Sí (haga pregunta 3).	Termine aquí la entrevista sobre el programa y continúe con el siguiente.	Continúe →	Continúe →
	No (haga pregunta 2).			

	5	6	7	
Programas, estrategias y acciones	¿Considera que los objetivos del programa (estrategia o acción) son pertinentes?	¿Cómo se articula con PC, CA, MC, PD Y SP (según sea el caso)?	¿Se está implementando en las escuelas?	
Parámetros Curriculares	Continúe →	Continúe →	Sí	No (pregunte solo por el proceso de Diseño del programa).
Marcos Curriculares	Continúe →	Continúe →	Sí	No (pregunte solo por el proceso de Diseño del programa).
Colegios académicos	Continúe →	Continúe →	Sí	No (pregunte solo por el proceso de Diseño del programa).
Profesionalización de docentes	Continúe →	Continúe →	Sí	No (pregunte solo por el proceso de Diseño del programa).
Semilla de Palabras	Continúe →	Continúe →	Sí	No (pregunte solo por el proceso de Diseño del programa).





II. Descripción y valoración de procesos

- Entrevistador: Indique al entrevistado sobre cuál programa o acción vamos a hablar. Al final de la entrevista especifique si se abordó o no a cada uno de ellos.

Programas o acciones	¿Se abordó?	
	Sí	No
Parámetros Curriculares		
Colegios académicos y Marcos Curriculares		
Profesionalización de Docentes		
Semilla de Palabras		

- Entrevistador: A continuación se presentan un conjunto de preguntas generadoras, con el propósito de orientar la entrevista, para que ninguno de los procesos que nos interesan se quede sin analizar, pero es importante dar libertad al entrevistado de que exponga lo que piensa y no interrumpirlo, aunque la conversación no siga el mismo orden previsto en la guía.

Procesos:

1. Diseño.
2. Difusión y sensibilización.
3. Formación, capacitación y actualización.
4. Asesoría académica y supervisión.
5. Producción de materiales educativos.
6. Distribución de recursos y apoyos.
7. Seguimiento y evaluación.

Temas Generales:

8. Implementación/resultados vistos en el aula.
9. Fortalezas.
10. Debilidades.
11. Sugerencias.





1. Diseño

1. ¿Conoce cómo fue el proceso de elaboración de este programa (estrategia o acción)? ¿Podría describirlo?
2. ¿Participó usted en el proceso de elaboración de este programa (estrategia o acción)? ¿En qué consistió su participación?
3. ¿Conoce de algún docente o alguna persona del equipo técnico estatal que haya sido invitada por la DGEI para participar en el proceso de elaboración del programa (estrategia o acción)?
4. ¿En general considera que se empleó un enfoque participativo en el diseño del programa (estrategia o acción)? ¿Por qué lo considera así?

2. Difusión y sensibilización

1. ¿Conoce usted de la existencia de mecanismos o acciones para difundir el programa (estrategia o acción) y sensibilizar a los principales actores que lo implementan? ¿Podría describirnos en qué consisten?
2. ¿A través de qué mecanismos fue informado de este programa (estrategia o acción)?
3. ¿Considera que los mecanismos empleados para informarlo de este programa (estrategia o acción) fueron...
 - ...pertinentes?
 - ...oportunos?
 - ...suficientes?
 - ...claros?
4. ¿Considera que los mecanismos empleados para informarlo sirven para apoyarlo en la función que usted desarrolla en este programa (estrategia o acción)?
5. ¿Hay algún mecanismo por medio del cual, sus dudas sobre la aplicación de este programa (estrategia o acción) han sido despejadas?
6. ¿Cómo valoraría el tiempo que transcurrió entre la publicación del programa (estrategia o acción) y la difusión y sensibilización que usted recibió para conocerlo?
7. ¿Qué instancias participaron en la difusión del programa (o acción)?

3. Formación, capacitación y actualización

1. ¿Recibe capacitación, cursos y talleres de formación y actualización para las actividades que usted desarrolla en torno a este programa (estrategia o acción)?
2. ¿La capacitación le ha permitido introducir innovaciones en el currículo? ¿Cómo cuáles?





ANEXOS

3. ¿Considera que la capacitación recibida ha sido...
 - ...pertinente?
 - ...oportuna?
 - ...suficiente?
 - ...clara?
4. ¿Quién o qué instancia se encargó de capacitarlo, formarlo y brindarle actualización?
5. ¿La capacitación que recibió sobre este programa tuvo una duración adecuada?
6. ¿Cómo valoraría el tiempo que transcurrió entre la publicación del programa (estrategia o acción) y la capacitación, formación y actualización que usted recibió para conocerlo?
7. ¿Cómo consideraría la capacidad y calidad académica de la capacitación, formación y actualización recibida?
8. ¿Cómo consideraría la capacidad y calidad académica del formador?
9. ¿Cómo consideraría la infraestructura e instalaciones de los espacios en los que cursó los diplomados, talleres o especialidades?

4. Asesoría académica y supervisión

1. ¿Desarrolla mecanismos o acciones para brindar asesoría académica y supervisar a los principales actores que implementan el programa (estrategia o acción)?
2. ¿Quién o qué instancia se encarga de para brindar asesoría académica y supervisar a docentes para apoyarlo en la función de las actividades que desarrolla en torno a este programa (estrategia o acción)?
3. ¿Podría describirnos cómo lleva a cabo la asesoría académica supervisión sobre este programa (estrategia o acción) en los centros escolares?
4. Si realiza asesorías podría decirnos ¿Cuántas asesorías ha realizado en lo que va del curso escolar y cuántas le faltan por cubrir?
5. ¿Considera que el acompañamiento, (asesoría o supervisión, según sea el caso) que reciben los maestros es...
 - ...pertinente?
 - ...oportuna?
 - ...suficiente?
 - ...clara?
6. ¿Cómo consideraría la capacidad y calidad académica del acompañamiento, asesoría y supervisión que se brinda a los docentes?





7. ¿Cómo consideraría la capacidad y calidad académica de los sujetos e instancias encargados de brindarla?
8. ¿Cuál es el mayor obstáculo que enfrenta para acompañar, asesorar y supervisar a los docentes sobre este programa (estrategia o acción)?
9. ¿Cómo considera que los docentes están aplicando este programa en el aula?
¿Son participativos?

Si el entrevistado es un Asesor Académico de la Diversidad (AAD):

10. ¿Considera que sus condiciones laborales son las adecuadas?
11. ¿Realiza tareas y funciones distintas de las que se desprenden del Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (PAED)?

5. Producción y distribución de materiales educativos

1. Para la ejecución de este programa (o acción) ¿Se cuenta con materiales educativos?
2. ¿Quién los escribe? ¿Cuál es la relación de este programa (estrategia o acción) con “Semilla de Palabras”?
3. ¿Los materiales educativos para el programa (estrategia o acción) son pertinentes?
4. ¿Los materiales educativos para el programa (estrategia o acción) son suficientes?
5. ¿Los materiales educativos para el programa (estrategia o acción) se entregan de manera oportuna?
6. ¿Podría describir todo el proceso que se sigue para la elaboración de materiales educativos; incluyendo las instancias que participan y las funciones que realizan?

6. Distribución de recursos y apoyos

1. Para la ejecución de este programa (o acción) ¿Se cuenta con recursos económicos? En caso afirmativo ¿cuáles?
2. ¿Considera que los recursos para la operación del programa (estrategia o acción) son suficientes?
3. ¿Considera que los recursos para la operación del programa (estrategia o acción) son los adecuados (o pertinentes)?
4. ¿Considera que los recursos para la operación del programa (estrategia o acción) se entregan de manera oportuna?





ANEXOS

5. ¿Considera que los recursos que se asignan para la operación del programa (estrategia o acción) se emplean para el desarrollo de éste o se le dan otros usos?
6. ¿Cuáles son los mecanismos que se emplean para la asignación de los recursos? ¿Quién los solicita? ¿Quién los autoriza? ¿Cómo se otorgan? ¿Cómo se distribuyen?

7. Seguimiento y evaluación

1. ¿Existen mecanismos para dar seguimiento y evaluación de este programa (o acción)?
2. En caso afirmativo: ¿Cuáles son? y ¿En qué consisten?
3. ¿Quiénes son los responsables de evaluar este programa (estrategia o acción)?
4. ¿Cuáles son los criterios de evaluación? ¿Qué y cómo se evalúa?
5. ¿Cuáles son los resultados que se han obtenido de las evaluaciones realizadas?
6. ¿Se ejecutan medidas correctivas a partir de los hallazgos de las evaluaciones?
7. ¿Cuál es la cobertura de este programa (o acción)? ¿Qué porcentaje del total de escuelas indígenas del estado participan en este programa (estrategia o acción)?

8. Temas generales

1. Quisiera preguntarle de qué manera este programa (estrategia o acción) se implementa en las aulas. ¿Opera de la forma en que está previsto en su diseño? ¿Cumple con los objetivos que dieron origen a su creación?
2. ¿Cuáles considera que son, en general las principales fortalezas de este programa (estrategia o acción)?
3. ¿Cuáles considera que son, en general las principales debilidades de este programa (estrategia o acción)?
4. ¿Cuáles sugerencias o recomendaciones haría usted para que este programa (estrategia o acción) mejore su funcionamiento?
5. ¿Hay algo importante que no le preguntamos? Por favor exprese de manera libre cualquier aspecto que usted considere que deberíamos conocer sobre este programa (estrategia o acción) y que no se incluyó en ninguna de las preguntas.

¡MUCHAS GRACIAS!





Cuestionarios Auto Administrados para Encuesta a Docentes y Directores



Documentación de Procesos 2012

Parámetros Curriculares, Semilla de Palabras, Profesionalización docente,
Marcos Curriculares y Colegios académicos

Cuestionario para Docentes

Folio _____

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) realiza actualmente un esfuerzo en varias entidades del país para *documentar* la experiencia de cuatro programas y estrategias que actualmente implementa la Dirección General de Educación Indígena (DGEI): Parámetros Curriculares, Semilla de Palabras, Profesionalización docente, Marcos Curriculares y Colegios académicos. La información que usted nos puede proporcionar, es muy valiosa para este trabajo. Los datos y la información que nos proporcione son ABSOLUTAMENTE CONFIDENCIALES y serán procesados solo con fines académicos.

Le agradecemos la veracidad y honestidad de sus respuestas.

 Instrucciones:

1. Responda todas las preguntas del cuestionario.
2. Marque con una X en el espacio correspondiente a su respuesta.
3. Si necesita corregir no raye ni borre, solo trace líneas horizontales sobre la respuesta incorrecta y marque con X la respuesta correcta.

A. Datos Generales

1. ¿Cuál es su entidad federativa?

- ₁ Chiapas
- ₂ Estado de México
- ₃ Hidalgo
- ₄ Puebla
- ₅ Yucatán





ANEXOS

2. ¿Cuál es su antigüedad en el puesto? : ____años
3. ¿Usted habla alguna lengua indígena?
 - ₁ Sí → 4. ¿Qué lengua indígena habla? _____
 - ₂ No
5. ¿Qué lengua indígena hablan sus alumnos?
 - ₁ La misma que el docente
 - ₂ Otra → Especifique: _____
6. ¿Cuál es su escolaridad?
 - ₁ Secundaria
 - ₂ Normal con antecedente de primaria
 - ₃ Preparatoria o carrera técnica (no incluida Normal)
 - ₄ Normal Superior con antecedente de preparatoria
 - ₅ Licenciatura de UPN
 - ₆ Licenciatura de otra universidad
 - ₇ Posgrado de UPN
 - ₈ Posgrado de otra universidad

B. Parámetros Curriculares

1. ¿Cuál de estas situaciones describe mejor la aplicación que usted hace de **PARÁMETROS CURRICULARES** en el aula?
 - ₁ Lo conozco pero no lo aplico
 - ₂ Solo aplico algunos elementos
 - ₃ Lo aplico medianamente
 - ₄ Retomo gran parte de los lineamientos en mi práctica docente
 - ₅ Toda mi práctica docente se sustenta en él





- ₆ No lo conozco → 2. ¿Por qué no lo conoce? _____
- ₁ No me han informado de su existencia
 - ₂ El programa no se ha difundido
 - ₃ Falta de tiempo
 - ₄ Falta de interés
 - ₅ Falta de apoyo institucional
 - ₆ Otro → Especifique: _____

Por favor, responda las siguientes preguntas solo si usted respondió que conoce "PARÁMETROS CURRICULARES". De lo contrario pase a sección C, página 6.

3. ¿Usted conoce cómo se diseñó PARÁMETROS CURRICULARES?

- ₁ No sabe cómo se diseñó
- ₂ Lo diseñaron funcionarios y asesores de la DGEI
- ₃ Lo diseñó un equipo técnico de mi estado
- ₄ Lo diseñó la DGEI con la participación de maestros
- ₅ Otra → Especifique: _____

4. ¿Fueron tomados en cuenta sus conocimientos, experiencias y propuestas en el diseño de PARÁMETROS CURRICULARES?

- ₁ Definitivamente NO
- ₂ Sí, aunque parcialmente
- ₃ Sí, totalmente
- ₄ No sabe
- ₅ Otra → Especifique: _____





5. ¿Usted ha recibido capacitación sobre PARÁMETROS CURRICULARES?

₂ No

₁ Sí → 6. ¿Cómo calificaría la capacitación recibida?

₁ Muy buena

₂ Buena

₃ Regular

₄ Mala

₅ Muy mala

7. ¿Usted ha recibido asesoría sobre PARÁMETROS CURRICULARES?

₂ No

₁ Sí

8. ¿Cómo calificaría la asesoría recibida?

₁ Muy buena

₂ Buena

₃ Regular

₄ Mala

₅ Muy mala

9. ¿Usted ha recibido materiales de apoyo sobre PARÁMETROS CURRICULARES?

₂ No

₁ Sí → 10. ¿Cómo calificaría los materiales?

₁ Muy buenos

₂ Buenos

₃ Regulares

₄ Malos

₅ Muy malos





11. ¿Cuáles considera que son los efectos de PARÁMETROS CURRICULARES en el aprendizaje de niños y niñas indígenas?

	Sí	No
a. Mejora la lectoescritura de niños y niñas indígenas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Permite que niños y niñas indígenas comprendan mejor y valoren su cultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Mejora los resultados en las evaluaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. No tiene efecto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. No sabe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C. Marcos Curriculares

1. ¿Cuál de estas situaciones describe mejor la aplicación que usted hace de MARCOS CURRICULARES en el aula?

- ₁ Lo conozco pero no lo aplico
- ₂ Solo aplico algunos elementos
- ₃ Lo aplico medianamente
- ₄ Retomo gran parte de los lineamientos en mi práctica docente
- ₅ Toda mi práctica docente se sustenta en él
- ₆ No lo conozco

2. ¿Por qué no lo conoce?

- ₁ No me han informado de su existencia
- ₂ El programa no se ha difundido
- ₃ Falta de tiempo
- ₄ Falta de interés
- ₅ Falta de apoyo institucional
- ₆ Otro → Especifique: _____





**Por favor, responda las siguientes preguntas solo si usted respondió que conoce “MARCOS CURRICULARES”.
De lo contrario pase a sección D, página 9.**

3. ¿Usted conoce cómo se diseñó MARCOS CURRICULARES?

- ₁ No sabe cómo se diseñó
- ₂ Lo diseñaron funcionarios y asesores de la DGEI
- ₃ Lo diseñó un equipo técnico de mi estado
- ₄ Lo diseñó la DGEI con la participación de maestros
- ₅ Otro → Especifique: _____

4. ¿Fueron tomados en cuenta sus conocimientos, experiencias y propuestas en el diseño de MARCOS CURRICULARES?

- ₁ Definitivamente NO
- ₂ Sí, aunque parcialmente
- ₃ Sí, totalmente
- ₄ No sabe
- ₅ Otro → Especifique: _____

5. ¿Usted ha recibido capacitación sobre MARCOS CURRICULARES?

₂ No

₁ Sí → **6. ¿Cómo calificaría la capacitación recibida?**

- ₁ Muy buena
- ₂ Buena
- ₃ Regular
- ₄ Mala
- ₅ Muy mala





7. ¿Usted ha recibido asesoría sobre MARCOS CURRICULARES?

₂ No

₁ Sí → 8. ¿Cómo calificaría la asesoría recibida?

₁ Muy buena

₂ Buena

₃ Regular

₄ Mala

₅ Muy mala

9. ¿Usted ha recibido materiales de apoyo sobre MARCOS CURRICULARES?

₂ No

₁ Sí → 10. ¿Cómo calificaría los materiales?

₁ Muy buenos

₂ Buenos

₃ Regulares

₄ Malos

₅ Muy malos

11. ¿Cuáles considera que son los efectos de MARCOS CURRICULARES en el aprendizaje de niños y niñas indígenas?

	Sí	No
a. Mejora la lectoescritura de niños y niñas indígenas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Permite que niños y niñas indígenas comprendan mejor y valoren su cultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Mejora los resultados en las evaluaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. No tiene efecto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. No sabe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





D. Semilla de Palabras (colección de textos bilingües de la DGEI)

1. ¿Cuál de estas situaciones describe mejor el uso que usted hace de SEMILLA DE PALABRAS (colección de textos bilingües de la DGEI) en el aula?

- ₁ La conozco pero no la uso
- ₂ La uso de manera regular
- ₃ La uso de manera excepcional

₁ No la conozco → 2. ¿Por qué no la conoce?

- ₁ No me han informado de su existencia
- ₂ La colección no se ha difundido
- ₃ Falta de tiempo
- ₄ Falta de interés
- ₅ Falta de apoyo institucional
- ₆ Otro → Especifique: _____

Por favor, responda las siguientes preguntas solo si usted respondió que conoce la colección SEMILLA DE PALABRAS. De lo contrario pase a sección E, página 12.

3. ¿Usted conoce cómo se diseñó SEMILLA DE PALABRAS (colección de textos bilingües de la DGEI)?

- ₁ No sabe cómo se diseñó
- ₂ La diseñaron funcionarios y asesores de la DGEI
- ₃ La diseñó un equipo técnico de mi estado
- ₄ La diseñó la DGEI con la participación de maestros
- ₅ Otro → Especifique: _____





4. ¿Fueron tomados en cuenta sus conocimientos, experiencias y propuestas en el diseño de SEMILLA DE PALABRAS (colección de textos bilingües de la DGEI)?

- ₁ Definitivamente NO
- ₂ Sí, aunque parcialmente
- ₃ Sí, totalmente
- ₄ No sabe
- ₅ Otro → Especifique: _____

5. ¿Usted ha recibido capacitación sobre SEMILLA DE PALABRAS? (colección de textos bilingües de la DGEI)

- ₂ No
- ₁ Sí → 6. ¿Cómo calificaría la capacitación recibida?

- ₁ Muy buena
- ₂ Buena
- ₃ Regular
- ₄ Mala
- ₅ Muy mala

7. ¿Usted ha recibido asesoría sobre SEMILLA DE PALABRAS (colección de textos bilingües de la DGEI)?

- ₂ No
- ₁ Sí → 8. ¿Cómo calificaría la asesoría recibida?

- ₁ Muy buena
- ₂ Buena
- ₃ Regular
- ₄ Mala
- ₅ Muy mala





ANEXOS

9. ¿La cantidad recibida de libros de SEMILLA DE PALABRAS (colección de textos bilingües de la DGEI) ha sido suficiente?

- ₁ Sí
₂ No

10. ¿Cómo calificaría los contenidos de SEMILLA DE PALABRAS? (colección de textos bilingües de la DGEI)

- ₁ Muy buenos
₂ Buenos
₃ Regulares
₄ Malos
₅ Muy malos

11. ¿Cuáles considera que son los efectos de SEMILLA DE PALABRAS (colección de textos bilingües de la DGEI) en el aprendizaje de niños y niñas indígenas?

	Sí	No
a. Mejora la lectoescritura de niños y niñas indígenas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Permite que niños y niñas indígenas comprendan mejor y valoren su cultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Mejora los resultados en las evaluaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. No tiene efecto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. No sabe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E. Profesionalización Docente

1. ¿En el ciclo escolar agosto-julio 2011-2012 asistió a alguno de los siguientes diplomados, especialidades, cursos y talleres para capacitarse?





2. Si dijo SI, por favor especifique ¿A cuántos?

	No	Sí	
a. Diplomado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> →	
b. Especialidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> →	
c. Cursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> →	
d. Talleres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> →	
e. Otro (especifique) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> →	

3. ¿Cuáles han sido los temas abordados en la capacitación a la que ha tenido acceso?

	Sí	No
a. El enfoque de diversidad social, cultural y lingüística	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Parámetros Curriculares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Marcos Curriculares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Colección literaria bilingüe "Semilla de Palabras"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Competencias interculturales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Otro (especifique) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. ¿Qué instancias han impartido la capacitación?

	Sí	No
a. DGEI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Asesores Académicos de la Diversidad del área estatal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Asesores Técnico Pedagógicos de la zona escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Instituciones de Educación Superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Otro (especifique) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





5. ¿Cómo calificaría la calidad académica de la capacitación recibida?

- ₁ Muy buena
- ₂ Buena
- ₃ Regular
- ₄ Mala
- ₅ Muy mala

6. ¿El trabajo entre pares para la recuperación de experiencias y buenas prácticas...

- ₁ No se desarrolla en mi escuela
- ₂ Sí se desarrolla en mi escuela pero no participo
- ₃ Sí se desarrolla en mi escuela y sí participo
- ₄ Desconozco ese trabajo
- ₅ Otro → Especifique: _____

7. ¿Usted ha recibido algún tipo de apoyo para mejorar su capacitación?

- ₂ No
- ₁ Sí → 8. ¿Qué tipos de apoyos ha recibido?

	Sí	No
a. Viáticos para asistir a sesiones de capacitación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Descarga horaria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Beca comisión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Apoyo económico para pago de inscripción o colegiatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Otro (especifique) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. ¿Los materiales que recibe son suficientes para apoyar su capacitación?

- ₁ No recibo materiales
- ₂ No son suficientes
- ₃ Sí son suficientes
- ₄ Otro → Especifique: _____





F. Consejo Técnico Escolar

1. ¿Usted participa en el CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR de su escuela?

- ₁ No participo
- ₂ Solo participo esporádicamente
- ₃ Algunas veces he participado
- ₄ Participo y estoy enterado de todas las actividades que se desarrollan en él
- ₁ En mi escuela no existe →

2. ¿Cuál es la razón por la que no existe?

- ₁ No se ha convocado para ello
- ₂ Se ha convocado para ello, pero no se ha dado seguimiento
- ₃ Falta de interés
- ₄ Falta de apoyo institucional
- ₅ Otro → Especifique: _____

Por favor, responda las siguientes preguntas solo si usted respondió que en su escuela hay consejo técnico escolar. De lo contrario pase a sección G, página 17.

3. ¿Cuántas veces se reunió el CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR de su escuela durante el ciclo escolar ciclo escolar agosto-julio 2011-2012?

Número de veces: _____





4. ¿Qué actividades realiza el CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR de su escuela?

	Sí	No
a. Desarrollo de proyectos didácticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Organización escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Desarrollo de actividades para el fortalecimiento de la didáctica de matemáticas, español y ciencias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Discutir problemáticas de los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Didáctica de la lengua indígena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Otro (especifique) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. ¿Cómo calificaría la organización del CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR de su escuela?

- ₁ Muy buena
- ₂ Buena
- ₃ Regular
- ₄ Mala
- ₅ Muy mala

6. ¿Cómo calificaría el trabajo que desarrolla el CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR de su escuela?

- ₁ Muy bueno
- ₂ Bueno
- ₃ Regular
- ₄ Malo
- ₅ Muy malo





7. ¿Considera que las propuestas que surgen en el CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR de su escuela...

	Sí	No
a. No se toman en cuenta en las decisiones académicas para la educación indígena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Se toman en cuenta solo parcialmente en las decisiones académicas para la educación indígena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Sí se toman en cuenta y se ven reflejadas en las decisiones académicas para la educación indígena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Otro (especifique) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

G. Colegios Académicos

1. ¿Usted ha participado en alguno de los COLEGIOS ACADÉMICOS que ha convocado la DGEI en el último año?

₁ Sí

₂ No → 2. ¿Cuál es la razón por la que no ha participado?

₁ No los conozco

₂ No ha sido convocado para ello

₃ Ha sido convocado para ello, pero no ha asistido

₄ Falta de interés

₅ Falta de apoyo institucional

₆ Otro → Especifique: _____

Por favor, responda las siguientes preguntas solo si usted respondió que ha participado en algún colegio académico.

De lo contrario pase a sección H, página 19.





3. ¿Quiénes participan en los Colegios Académicos a los que convoca DGEI?

	Sí	No	No sabe
a. Docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Directores de escuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Asesores técnicos estatales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Supervisores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Subdirectores de educación primaria indígena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Responsables de Educación Indígena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. DGEI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Instituciones de educación superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Otro (especifique) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. ¿Cuál es el nivel de conocimiento y manejo que USTED tiene de los objetivos de los COLEGIOS ACADÉMICOS?

- ₁ No los conozco
- ₂ Los conozco apenas lo suficiente
- ₃ Los conozco exhaustivamente
- ₄ Los domino
- ₅ Otro → Especifique: _____

5. ¿Conoce de alguna propuesta que haya surgido del trabajo de los COLEGIOS ACADÉMICOS?

- ₁ Sí → 5.1 ¿Cuál? _____
- ₂ No





6. ¿Cuáles considera que son las aportaciones de COLEGIOS ACADÉMICOS?

	Sí	No
a. Generar un espacio de intercambio académico entre docentes de educación indígena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Facilita realizar las adecuaciones curriculares a los contextos específicos de las lenguas indígenas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Permite la producción de materiales educativos que respondan a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de las y los niños indígenas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. No tiene efecto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. No sabe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

H. Asesoría Académica, Supervisión y Evaluación

1. ¿Recibe usted asesoría académica?

₁

Sí



2. Por lo general ¿Cuántas asesorías recibe al año?

Asesorías al año: _____

₂

No

**Por favor, responda las siguientes preguntas solo si usted respondió que recibe asesoría académica.
De lo contrario pase a pregunta H-9, página 22.**





ANEXOS

3. ¿Qué tan frecuentemente la asesoría académica recibida le ha permitido...

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
a. Identificar las problemáticas y requerimientos de aprendizaje en el aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Orientar el desarrollo de propuestas y estrategias de solución a los problemas de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Vigilar la aplicación de estrategias para mejorar el aprendizaje de los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Dar seguimiento a los problemas relacionados con el aprendizaje y/o aprovechamiento de los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Guiar el uso y manejo de los materiales de apoyo para el aprendizaje en el aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Elaborar textos y materiales de apoyo para el aprendizaje en el aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Supervisar la aplicación del enfoque de diversidad en el proceso de aprendizaje en el aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Incorporar la participación de los padres de familia y de la comunidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Apoyar los procesos de planeación y evaluación escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Evaluar el desempeño de los docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Otro (especifique) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





4. ¿Qué tan frecuentemente el Asesor Académico de la Diversidad...

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
a. Brindó asesoría académica oportuna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Atendió a los problemas planteados por los docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Brindó asesoría pertinente para el desarrollo del enfoque de la diversidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Cubrió sus necesidades como docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Brindó asesoría académica que contribuyó al logro de los objetivos del programa educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Mostró haber planeado las asesorías brindadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Promovió la evaluación y seguimiento a los problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Mostró dominio del enfoque de la diversidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Utilizó materiales adecuados para los propósitos de las asesorías académicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Utilizó estrategias que facilitaron la asesoría	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Otro (especifique) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. ¿Qué tan útil ha sido para usted la asesoría académica recibida?

- ₁ Muy útil
- ₂ Útil
- ₃ Poco útil
- ₅ Muy poco útil

6. ¿La asesoría académica recibida le ha permitido mejorar su práctica docente?

- ₁ Sí
- ₂ No





ANEXOS

7. ¿Cómo considera los conocimientos del personal que brinda asesoría académica?

- ₁ Muy buenos
- ₂ Buenos
- ₃ Regulares
- ₄ Malos
- ₅ Muy malos

8. ¿Cómo calificaría la calidad de la asesoría académica que recibe?

- ₁ Muy buena
- ₂ Buena
- ₃ Regular
- ₄ Mala
- ₅ Muy mala

9. ¿Recibe usted el apoyo de un supervisor?

- ₁ Sí → 10. Por lo general ¿Cuántas visitas recibe al año?

Visitas al año: _____

- ₂ No

Por favor, responda las siguientes preguntas solo si usted respondió que recibe apoyo de supervisor. De lo contrario pase a pregunta H-13, página 23.

11. ¿Qué tan útiles han sido para usted las observaciones del supervisor?

- ₁ Muy útiles
- ₂ Útiles
- ₃ Poco útiles
- ₄ Muy poco útiles





12. ¿Las observaciones del supervisor le han permitido mejorar su práctica docente?

- ₁ Sí
₂ No

13. ¿Existen mecanismos para evaluar su práctica docente?

- ₂ No

₁ Sí → 14. ¿Los resultados de la evaluación le han permitido mejorar su práctica docente?

- ₁ Sí
₂ No

15. ¿Sabe usted qué hace el Asesor Académico de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (AAD)?

₁ Sí → 16. Entre las siguientes opciones, elija aquella que mejor describa las actividades de los Asesores Académicos de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural:

- ₁ Impulsan el trabajo colegiado para compartir experiencias y buenas prácticas entre docentes
₂ Realiza las mismas funciones del ATP
₃ Solo atiende los nuevos programas o proyectos
₄ Es nuevo personal especializado en competencias interculturales
 Otro → Especifique: _____

₂ No → 17. ¿Por qué no sabe?

- ₁ No le han informado de su existencia
₂ La información es confusa
₃ No existe ningún documento oficial que lo avale
₄ Otro → Especifique: _____





Documentación de Procesos 2012

Parámetros Curriculares, Semilla de Palabras, Profesionalización docente,
Marcos Curriculares y Colegios académicos

Cuestionario para Directores

Folio _____

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) realiza actualmente un esfuerzo en varias entidades del país para *documentar* la experiencia de cuatro programas y estrategias que actualmente implementa la Dirección General de Educación Indígena (DGEI): Parámetros Curriculares, Semilla de Palabras, Profesionalización docente, Marcos Curriculares y Colegios académicos. La información que usted nos puede proporcionar, es muy valiosa para este trabajo. Los datos y la información que nos proporcione son ABSOLUTAMENTE CONFIDENCIALES y serán procesados solo con fines académicos. Le agradecemos la veracidad y honestidad de sus respuestas.

 Instrucciones:

1. Responda todas las preguntas del cuestionario.
2. Marque con una X en el espacio correspondiente a su respuesta.
3. Si necesita corregir no raye ni borre, solo trace líneas horizontales sobre la respuesta incorrecta y marque con X la respuesta correcta.

A. Datos Generales

1. ¿Cuál es su entidad federativa?

- ₁ Chiapas
- ₂ Estado de México
- ₃ Hidalgo
- ₄ Puebla
- ₅ Yucatán

2. ¿Cuál es su antigüedad en el puesto? : _____ años





ANEXOS

3. ¿Usted habla alguna lengua indígena?

- ₁ Sí → ¿Qué lengua indígena habla? _____
- ₂ No

4. ¿Qué lengua indígena hablan sus alumnos?

- ₁ La misma que el docente
- ₂ Otro → Especifique: _____

5. ¿Cuál es su escolaridad?

- ₁ Secundaria
- ₂ Normal con antecedente de primaria
- ₃ Preparatoria o carrera técnica (no incluida Normal)
- ₄ Normal Superior con antecedente de preparatoria
- ₅ Licenciatura de UPN
- ₆ Licenciatura de otra universidad
- ₇ Posgrado de UPN
- ₈ Posgrado de otra universidad

B. Parámetros Curriculares

1. ¿Usted conoce el programa de PARÁMETROS CURRICULARES?

- ₁ Sí
- ₂ No → 2. ¿Por qué no lo conoce?
- ₁ Mis autoridades no me han informado
- ₂ Falta de tiempo
- ₃ Falta de interés
- ₄ Falta de apoyo institucional
- ₅ No se ha mencionado en las reuniones estatales, regionales o nacionales
- ₆ Otro → Especifique: _____





**Por favor, responda las siguientes preguntas solo si usted respondió que conoce “PARÁMETROS CURRICULARES”.
De lo contrario pase a sección C, página 6.**

3. ¿Cuál es el nivel de conocimiento y manejo que USTED tiene de PARÁMETROS CURRICULARES?
- ₁ Lo conozco apenas lo suficiente
 - ₂ Lo conozco exhaustivamente
 - ₃ Lo domino y puedo orientar a mis docentes
 - ₄ Otro → Especifique: _____
4. ¿Cómo director de escuela, SU punto de vista, experiencia y propuestas han sido tomadas en cuenta en el diseño de los PARÁMETROS CURRICULARES?
- ₁ No he participado
 - ₂ Sí, parcialmente
 - ₃ Sí, totalmente
 - ₄ No, en ningún sentido
 - ₅ No sabe
5. ¿Cómo considera que ha sido el proceso de difusión y sensibilización de PARÁMETROS CURRICULARES?
- ₁ Insuficiente
 - ₂ Regular
 - ₃ Adecuado
 - ₄ No sabe
 - ₅ Otro ¿Cuál? _____





6. ¿Qué tipo de apoyos han recibido los docentes de su escuela para participar en el diseño y desarrollo de PARÁMETROS CURRICULARES? *(Puede marcar más de una opción)*

- ₁ Ninguno
- ₂ Viáticos para asistir a sesiones de capacitación
- ₃ Descarga horaria
- ₄ Beca comisión
- ₅ Apoyo económico para pago de inscripción o colegiatura
- ₆ No sabe
- ₇ Otro ¿Cuál? _____

7. ¿Los materiales educativos recibidos para apoyar PARÁMETROS CURRICULARES han sido suficientes?

- ₁ No se dispone de materiales
- ₂ No han sido suficientes
- ₃ Han sido suficientes
- ₄ No sabe
- ₅ Otro ¿Cuál? _____

8. ¿Qué tipo de seguimiento y evaluación se lleva a cabo en su escuela respecto a PARÁMETROS CURRICULARES?

- ₁ No existe ningún mecanismo de evaluación y seguimiento
- ₂ Existen mecanismos colegiados de seguimiento y evaluación
- ₃ La dirección genera los mecanismos de control
- ₄ El seguimiento y evaluación se hace desde las áreas estatales
- ₅ Otro ¿Cuál? _____





9. ¿Cómo calificaría PARÁMETROS CURRICULARES?

- ₁ Muy bueno
- ₂ Bueno
- ₃ Regular
- ₄ Malo
- ₅ Muy malo

10. ¿Cuáles considera que son los efectos de PARÁMETROS CURRICULARES en el aprendizaje de niños y niñas indígenas?

	Sí	No
a. Mejora la lectoescritura de niños y niñas indígenas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Permite que niños y niñas indígenas comprendan mejor y valoren su cultura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Mejora los resultados en las evaluaciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. No tiene efecto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. No sabe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C. Marcos Curriculares

1. ¿Usted conoce el programa de MARCOS CURRICULARES?

₁ Sí

₂ No → 2. ¿Por qué no lo conoce?

- ₁ Mis autoridades no me han informado
- ₂ Falta de tiempo
- ₃ Falta de interés
- ₄ Falta de apoyo institucional
- ₅ No se ha mencionado en las reuniones estatales, regionales o nacionales
- ₆ Otro → Especifique: _____





**Por favor, responda las siguientes preguntas solo si usted respondió que conoce “MARCOS CURRICULARES”.
De lo contrario pase a sección D, página 9.**

3. ¿Cuál es el nivel de conocimiento y manejo que USTED tiene de MARCOS CURRICULARES?
- ₁ Lo conozco apenas lo suficiente
 - ₂ Lo conozco exhaustivamente
 - ₃ Lo domino y puedo orientar a mis docentes
 - ₄ Otro → Especifique: _____
4. ¿Cómo director de escuela, SU punto de vista, experiencia y propuestas han sido tomadas en cuenta en el diseño de los MARCOS CURRICULARES?
- ₁ No he participado
 - ₂ Sí, parcialmente
 - ₃ Sí, totalmente
 - ₄ No, en ningún sentido
 - ₅ No sabe
5. ¿Cómo considera que ha sido el proceso de difusión y sensibilización de MARCOS CURRICULARES?
- ₁ Insuficiente
 - ₂ Regular
 - ₃ Adecuado
 - ₄ No sabe
 - ₅ Otro ¿Cuál? _____





6. ¿Qué tipo de apoyos han recibido los docentes de su escuela para participar en el diseño y desarrollo de MARCOS CURRICULARES? *(Puede marcar más de una opción)*

- ₁ Ninguno
- ₂ Viáticos para asistir a sesiones de capacitación
- ₃ Descarga horaria
- ₄ Beca comisión
- ₅ Apoyo económico para pago de inscripción o colegiatura
- ₆ No sabe
- ₇ Otro ¿Cuál? _____

7. ¿Los materiales educativos recibidos para apoyar MARCOS CURRICULARES han sido suficientes?

- ₁ No se dispone de materiales
- ₂ No han sido suficientes
- ₃ Han sido suficientes
- ₄ No sabe
- ₅ Otro ¿Cuál? _____

8. ¿Qué tipo de seguimiento y evaluación se lleva a cabo en su escuela respecto a MARCOS CURRICULARES?

- ₁ No existe ningún mecanismo de evaluación y seguimiento
- ₂ Existen mecanismos colegiados de seguimiento y evaluación
- ₃ La dirección genera los mecanismos de control
- ₄ El seguimiento y evaluación se hace desde las áreas estatales
- ₅ Otro ¿Cuál? _____





ANEXOS

9. ¿Cómo calificaría MARCOS CURRICULARES?

- ₁ Muy bueno
- ₂ Bueno
- ₃ Regular
- ₄ Malo
- ₅ Muy malo

10. ¿Cuáles considera que son los efectos de MARCOS CURRICULARES en el aprendizaje de niños y niñas indígenas?

	Sí	No
a. Mejora la lectoescritura de niños y niñas indígenas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Permite que niños y niñas indígenas comprendan mejor y valoren su cultura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Mejora los resultados en las evaluaciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. No tiene efecto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. No sabe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D. Semilla de Palabras (colección de textos bilingües de la DGEI)

1. ¿Usted conoce SEMILLA DE PALABRAS (colección de textos bilingües de la DGEI)?

₁ Sí

₂ No → 2. ¿Por qué no lo conoce?

- ₁ Mis autoridades no me han informado
- ₂ Falta de tiempo
- ₃ Falta de interés
- ₄ Falta de apoyo institucional
- ₅ No se ha mencionado en las reuniones estatales, regionales o nacionales
- ₆ Otro → Especifique: _____





Por favor, responda las siguientes preguntas solo si usted respondió que conoce “SEMILLA DE PALABRAS”. De lo contrario pase a sección E, página 12.

3. ¿Cuál es el nivel de conocimiento y manejo que USTED tiene de SEMILLA DE PALABRAS (colección de textos bilingües de la DGEI)?
- ₁ La conozco apenas lo suficiente
 - ₂ La conozco exhaustivamente
 - ₃ La domino y puedo orientar a mis docentes
 - ₄ Otro → Especifique: _____
4. ¿Cómo director de escuela, SU punto de vista, experiencia y propuestas han sido tomadas en cuenta en el diseño de SEMILLA DE PALABRAS (colección de textos bilingües de la DGEI)?
- ₁ No he participado
 - ₂ Sí, parcialmente
 - ₃ Sí, totalmente
 - ₄ No, en ningún sentido
 - ₅ No sabe
5. ¿Cómo considera que ha sido el proceso de difusión y sensibilización de SEMILLA DE PALABRAS (colección de textos bilingües de la DGEI)?
- ₁ Insuficiente
 - ₂ Regular
 - ₃ Adecuado
 - ₄ No sabe
 - ₅ Otro ¿Cuál? _____





6. ¿Qué tipo de apoyos han recibido los docentes de su escuela para participar en el diseño y desarrollo de SEMILLA DE PALABRAS (colección de textos bilingües de la DGEI)? (Puede marcar más de una opción)

- ₁ Ninguno
- ₂ Viáticos para asistir a sesiones de capacitación
- ₃ Descarga horaria
- ₄ Beca comisión
- ₅ Apoyo económico para pago de inscripción o colegiatura
- ₆ No sabe
- ₇ Otro ¿Cuál? _____

7. ¿Los materiales educativos recibidos para apoyar SEMILLA DE PALABRAS (colección de textos bilingües de la DGEI) han sido suficientes?

- ₁ No se dispone de materiales
- ₂ No han sido suficientes
- ₃ Han sido suficientes
- ₄ No sabe
- ₅ Otro ¿Cuál? _____

8. ¿Qué tipo de seguimiento y evaluación se lleva a cabo en su escuela respecto a SEMILLA DE PALABRAS (colección de textos bilingües de la DGEI)?

- ₁ No existe ningún mecanismo de evaluación y seguimiento
- ₂ Existen mecanismos colegiados de seguimiento y evaluación
- ₃ La dirección genera los mecanismos de control
- ₄ El seguimiento y evaluación se hace desde las áreas estatales
- ₅ Otro ¿Cuál? _____





9. ¿Cómo calificaría SEMILLA DE PALABRAS (colección de textos bilingües de la DGEI)?

- ₁ Muy buena
- ₂ Buena
- ₃ Regular
- ₄ Mala
- ₅ Muy mala

10. ¿Cuáles considera que son los efectos de SEMILLA DE PALABRAS (colección de textos bilingües de la DGEI) en el aprendizaje de niños y niñas indígenas?

	Sí	No
a. Mejora la lectoescritura de niños y niñas indígenas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Permite que niños y niñas indígenas comprendan mejor y valoren su cultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Mejora los resultados en las evaluaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. No tiene efecto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. No sabe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E. Profesionalización Docente

1. ¿Usted conoce el programa de PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE?

- ₁ Sí
- ₂ No → 2. ¿Por qué no lo conoce?

- ₁ Mis autoridades no me han informado
- ₂ Falta de tiempo
- ₃ Falta de interés
- ₄ Falta de apoyo institucional
- ₅ No se ha mencionado en las reuniones estatales, regionales o nacionales
- ₆ Otro → Especifique: _____





Por favor, responda las siguientes preguntas solo si usted respondió que conoce “PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE”. De lo contrario pase a sección F, página 15.

3. ¿Cuál es el nivel de conocimiento y manejo que USTED tiene de PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE?
- ₁ Lo conozco apenas lo suficiente
 - ₂ Lo conozco exhaustivamente
 - ₃ Lo domino y puedo orientar a mis docentes
 - ₄ Otro → Especifique: _____
4. ¿Cómo director de escuela, SU punto de vista, experiencia y propuestas han sido tomadas en cuenta en el diseño del programa de PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE?
- ₁ No he participado
 - ₂ Sí, parcialmente
 - ₃ Sí, totalmente
 - ₄ No, en ningún sentido
 - ₅ No sabe
5. ¿Cómo considera que ha sido el proceso de difusión y sensibilización del programa de PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE?
- ₁ Insuficiente
 - ₂ Regular
 - ₃ Adecuado
 - ₄ No sabe
 - ₅ Otro ¿Cuál? _____





6. ¿Qué tipo de apoyos han recibido los docentes de su escuela para participar en el diseño y desarrollo del programa de PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE?

(Puede marcar más de una opción)

- ₁ Ninguno
- ₂ Viáticos para asistir a sesiones de capacitación
- ₃ Descarga horaria
- ₄ Beca comisión
- ₅ Apoyo económico para pago de inscripción o colegiatura
- ₆ No sabe
- ₇ Otro ¿Cuál? _____

7. ¿Los materiales educativos recibidos para apoyar el programa de PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE han sido suficientes?

- ₁ No se dispone de materiales
- ₂ No han sido suficientes
- ₃ Han sido suficientes
- ₄ No sabe
- ₅ Otro ¿Cuál? _____

8. ¿Qué tipo de seguimiento y evaluación se lleva a cabo en su escuela respecto al programa de PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE?

- ₁ No existe ningún mecanismo de evaluación y seguimiento
- ₂ Existen mecanismos colegiados de seguimiento y evaluación
- ₃ La dirección genera los mecanismos de control
- ₄ El seguimiento y evaluación se hace desde las áreas estatales
- ₅ Otro ¿Cuál? _____





ANEXOS

9. ¿Cómo calificaría el programa de PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE?

- ₁ Muy bueno
- ₂ Bueno
- ₃ Regular
- ₄ Malo
- ₅ Muy malo

10. ¿Cuáles considera que son los efectos del programa de PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE en el aprendizaje de niños y niñas indígenas?

	Sí	No
a. Mejora la lectoescritura de niños y niñas indígenas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Permite que niños y niñas indígenas comprendan mejor y valoren su cultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Mejora los resultados en las evaluaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. No tiene efecto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. No sabe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

F. Colegios Académicos

1. ¿Usted conoce el programa de COLEGIOS ACADÉMICOS?

₁ Sí

₂ No → 2. ¿Por qué no lo conoce?

- ₁ Mis autoridades no me han informado
- ₂ Falta de tiempo
- ₃ Falta de interés
- ₄ Falta de apoyo institucional
- ₅ No se ha mencionado en las reuniones estatales, regionales o nacionales
- ₆ Otro → Especifique: _____





**Por favor, responda las siguientes preguntas solo si usted respondió que conoce “COLEGIOS ACADÉMICOS”.
De lo contrario pase a sección G, página 19.**

3. ¿Cuál es el nivel de conocimiento y manejo que USTED tiene del programa de COLEGIOS ACADÉMICOS?
- ₁ Lo conozco apenas lo suficiente
 - ₂ Lo conozco exhaustivamente
 - ₃ Lo domino y puedo orientar a mis docentes
 - ₄ Otro → Especifique: _____
4. ¿Cómo director de escuela, SU punto de vista, experiencia y propuestas han sido tomadas en cuenta en el diseño del programa de COLEGIOS ACADÉMICOS?
- ₁ No he participado
 - ₂ Sí, parcialmente
 - ₃ Sí, totalmente
 - ₄ No, en ningún sentido
 - ₅ No sabe
5. ¿Cómo considera que ha sido el proceso de difusión y sensibilización del programa de COLEGIOS ACADÉMICOS?
- ₁ Insuficiente
 - ₂ Regular
 - ₃ Adecuado
 - ₄ No sabe
 - ₅ Otro ¿Cuál? _____





ANEXOS

6. ¿Qué tipo de apoyos han recibido los docentes de su escuela para participar en el diseño y desarrollo del programa de COLEGIOS ACADÉMICOS?

(Puede marcar más de una opción)

- ₁ Ninguno
- ₂ Viáticos para asistir a sesiones de capacitación
- ₃ Descarga horaria
- ₄ Beca comisión
- ₅ Apoyo económico para pago de inscripción o colegiatura
- ₆ No sabe
- ₇ Otro ¿Cuál? _____

7. ¿Los materiales educativos recibidos para apoyar al programa de COLEGIOS ACADÉMICOS han sido suficientes?

- ₁ No se dispone de materiales
- ₂ No han sido suficientes
- ₃ Han sido suficientes
- ₄ No sabe
- ₅ Otro ¿Cuál? _____

8. ¿Qué tipo de seguimiento y evaluación se lleva a cabo en su escuela respecto a al programa de COLEGIOS ACADÉMICOS?

- ₁ No existe ningún mecanismo de evaluación y seguimiento
- ₂ Existen mecanismos colegiados de seguimiento y evaluación
- ₃ La dirección genera los mecanismos de control
- ₄ El seguimiento y evaluación se hace desde las áreas estatales
- ₅ Otro ¿Cuál? _____





9. ¿Cómo calificaría al programa de COLEGIOS ACADÉMICOS?

- ₁ Muy bueno
- ₂ Bueno
- ₃ Regular
- ₄ Malo
- ₅ Muy malo

10. ¿Cuáles considera que son las aportaciones de COLEGIOS ACADÉMICOS

	Sí	No
a. Generar un espacio de intercambio académico entre docentes de educación indígena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Facilita realizar las adecuaciones curriculares a los contextos específicos de las lenguas indígenas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Permite la producción de materiales educativos que respondan a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de las y los niños indígenas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. No tiene efecto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. No sabe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. ¿Usted ha participado en alguno de los COLEGIOS ACADÉMICOS que ha convocado la DGEI en el último año?

- ₁ Sí
- ₂ No → 2. ¿Cuál es la razón por la que no ha participado?

- ₁ No los conozco
- ₂ No ha sido convocado para ello
- ₃ Ha sido convocado para ello, pero no ha asistido
- ₄ Falta de interés
- ₅ Falta de apoyo institucional
- ₆ Otro → Especifique _____





Por favor, responda las siguientes preguntas solo si usted respondió que ha participado en algún colegio académico. De lo contrario pase a sección G, página 19.

13. ¿Quiénes participan en los Colegios Académicos a los que convoca DGEI?

	Sí	No	No sabe
a. Docentes v	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Directores de escuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Asesores técnicos estatales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Supervisores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Subdirectores de educación primaria indígena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Responsables de Educación Indígena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. DGEI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Instituciones de educación superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Otro (especifique) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. ¿Conoce de alguna propuesta que haya surgido del trabajo de los COLEGIOS ACADÉMICOS?

- ₁ Sí → 15. ¿Cuál? _____
- ₂ No

G. Consejo Técnico Escolar

1. ¿Usted participa en el CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR de su escuela?

- ₁ No participo
- ₂ Solo participo esporádicamente
- ₃ Algunas veces he participado
- ₄ Participo y estoy enterado de todas las actividades que se desarrollan en él





- ₅ En mi escuela no existe → 2. ¿Cuál es la razón por la que no existe?
- ₁ No se ha convocado para ello
 - ₂ Se ha convocado para ello, pero no se ha dado seguimiento
 - ₃ Falta de interés
 - ₄ Falta de apoyo institucional
 - ₅ Otro → Especifique _____

Por favor, responda las siguientes preguntas solo si usted respondió que en su escuela hay “CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR”. De lo contrario pase a sección H, página 22.

3. ¿Cuántas veces se reunió el CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR de su escuela durante el ciclo escolar ciclo escolar agosto-julio 2011-2012?

Número de veces _____

4. ¿Qué actividades realiza el CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR de su escuela?

	Sí	No
a. Desarrollo de proyectos didácticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Organización escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Desarrollo de actividades para el fortalecimiento de la didáctica de matemáticas, español y ciencias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Discutir problemáticas de los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Didáctica de la lengua indígena		
f. Otro (especifique) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





5. ¿Cómo calificaría la organización del CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR de su escuela?

- ₁ Muy buena
- ₂ Buena
- ₃ Regular
- ₄ Mala
- ₅ Muy mala

6. ¿Cómo calificaría el trabajo que desarrolla el CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR de su escuela?

- ₁ Muy bueno
- ₂ Bueno
- ₃ Regular
- ₄ Malo
- ₅ Muy malo

7. ¿Considera que las propuestas que surgen en el CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR de su escuela...

	Sí	No
a. No se toman en cuenta en las decisiones académicas para la educación indígena?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Se toman en cuenta solo parcialmente en las decisiones académicas para la educación indígena?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Sí se toman en cuenta y se ven reflejadas en las decisiones académicas para la educación indígena?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Otro (especifique) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

H. Capacitación Docente

1. ¿En el ciclo escolar agosto 2011- julio 2012 los docentes de su escuela asistieron a algunas de las siguientes actividades de capacitación?





2. Si dijo SI, por favor especifique ¿A cuántos?

	Sí	No
a. El enfoque de diversidad social, cultural y lingüística	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Parámetros Curriculares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Marcos Curriculares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Colección literaria bilingüe "Semilla de Palabras"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Competencias interculturales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Otro (especifique) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. ¿Cuáles han sido los temas abordados en la capacitación a la que han asistido los docentes?

	Sí	No
a. El enfoque de diversidad social, cultural y lingüística	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Parámetros Curriculares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Marcos Curriculares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Colección literaria bilingüe "Semilla de Palabras"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Competencias interculturales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Otro (especifique) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. ¿Qué instancias han impartido la capacitación?

	Sí	No
a. DGEI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Asesores Académicos de la Diversidad del área estatal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Asesores Técnico Pedagógicos de la zona escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Instituciones de Educación Superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Otro (especifique) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





5. ¿Cómo calificaría la calidad académica de la capacitación recibida por los docentes?

- ₁ Muy buena
- ₂ Buena
- ₃ Regular
- ₄ Mala
- ₅ Muy mala

6. El trabajo entre pares para la recuperación de experiencias y buenas prácticas...

- ₁ No se desarrolla en mi escuela
- ₂ Sí se desarrolla en mi escuela pero no todos los docentes participan
- ₃ Sí se desarrolla en mi escuela y participan todos los docentes
- ₄ Desconozco ese trabajo
- ₅ Otra → Especifique: _____

7. ¿Los docentes de su escuela han recibido algún tipo de apoyo para mejorar su capacitación?

- ₂ No
- ₁ Sí → 8. ¿Qué tipos de apoyos ha recibido?

	Sí	No
a. Viáticos para asistir a sesiones de capacitación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Descarga horaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Beca comisión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Apoyo económico para pago de inscripción o colegiatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Otro (especifique) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





9. ¿Los materiales que reciben los docentes son suficientes para apoyar su capacitación?

- ₁ No reciben materiales
- ₂ No son suficientes
- ₃ Sí son suficientes
- ₄ Otro → Especifique: _____

I. Asesoría Académica

1. ¿Los docentes de su escuela reciben asesoría académica?

- ₁ Sí
- ₂ No → Pase a sección J

Por favor, responda las siguientes preguntas solo si usted respondió que en su escuela reciben asesoría académica. De lo contrario pase a sección J, página 27.

2. Por lo general ¿Cuántas asesorías reciben al año?

Asesorías al año: _____





ANEXOS

3. ¿Qué tan frecuentemente la asesoría académica recibida le ha permitido...

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
a. Identificar las problemáticas y requerimientos de aprendizaje en el aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Orientar el desarrollo de propuestas y estrategias de solución a los problemas de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Vigilar la aplicación de estrategias para mejorar el aprendizaje de los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Dar seguimiento a los problemas relacionados con el aprendizaje y/o aprovechamiento de los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Guiar el uso y manejo de los materiales de apoyo para el aprendizaje en el aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Elaborar textos y materiales de apoyo para el aprendizaje en el aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Supervisar la aplicación del enfoque de diversidad en el proceso de aprendizaje en el aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Incorporar la participación de los padres de familia y de la comunidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Apoyar los procesos de planeación y evaluación escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Evaluar el desempeño de los docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Otro (especifique) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





4. ¿Qué tan frecuentemente el Asesor Académico de la Diversidad...

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
a. Brindó asesoría académica oportuna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Atendió a los problemas planteados por los docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Brindó asesoría pertinente para el desarrollo del enfoque de la diversidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Cubrió sus necesidades como docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Brindó asesoría académica que contribuyó al logro de los objetivos del programa educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Mostró haber planeado las asesorías brindadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Promovió la evaluación y seguimiento a los problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Mostró dominio del enfoque de la diversidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Utilizó materiales adecuados para los propósitos de las asesorías académicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Utilizó estrategias que facilitaron la asesoría	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Otro (especifique) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. ¿Qué tan útil ha sido la asesoría académica recibida por los docentes?

- ₁ Muy útil
- ₂ Útil
- ₃ Poco útil
- ₅ Muy poco útil

6. ¿La asesoría académica le ha permitido a los docentes mejorar su práctica?

- ₁ Sí
- ₂ No





ANEXOS

7. ¿Cómo considera los conocimientos del personal que brinda asesoría académica a los docentes?

- ₁ Muy buenos
- ₂ Buenos
- ₃ Regulares
- ₄ Malos
- ₅ Muy malos

8. ¿Cómo calificaría la calidad de la asesoría académica que reciben los docentes?

- ₁ Muy buena
- ₂ Buena
- ₃ Regular
- ₄ Mala
- ₅ Muy mala

J. Supervisión

1. ¿Los docentes de su escuela reciben el apoyo de un supervisor?

- ₁ Sí
- ₂ No → Pase a sección K

Por favor, responda las siguientes preguntas solo si usted respondió que en su escuela reciben el apoyo de un supervisor. De lo contrario pase a sección K, página 28.

2. Por lo general ¿Cuántas visitas reciben al año?

Visitas al año: _____





3. ¿Qué tan útiles han sido para los docentes las observaciones del supervisor?

- ₁ Muy útiles
- ₂ Útiles
- ₃ Poco útiles
- ₄ Muy poco útiles

4. ¿Las observaciones del supervisor le han permitido a los docentes mejorar su práctica?

- ₁ Sí
- ₂ No

K. Evaluación

1. ¿Existen mecanismos para evaluar la práctica de los docentes?

- ₂ No

₁ Sí → 2. ¿Los resultados de la evaluación le han permitido a los docentes mejorar su práctica?

- ₁ Sí
- ₂ No

L. Asesor Académico de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (Aad)

1. ¿Sabe usted qué hace el Asesor Académico de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (AAD)?

₁ Sí → 2. Entre las siguientes opciones, elija aquella que mejor describa las actividades de los Asesores Académicos de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural:

- ₁ Impulsan el trabajo colegiado para compartir experiencias y buenas prácticas entre docentes
- ₂ Realiza las mismas funciones del ATP
- ₃ Solo atiende los nuevos programas o proyectos





Guión de Grupos Focales con Docentes y Directores



Documentación de Procesos 2012

Parámetros Curriculares, Semilla de Palabras, Profesionalización docente, Colegios académicos y Marcos Curriculares

Guía de Grupo Focal para Docentes de Escuelas Indígenas

Introducción al grupo focal

Buenos días (tardes) soy/somos _____ investigadores del proyecto patrocinado por Naciones Unidas para documentar cuatro programas que actualmente implementa la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP: Semilla de Palabras, Parámetros Curriculares, Profesionalización de Docentes y Marcos Curriculares y Colegios académicos.

En este ejercicio, les pedimos se expresarse de forma libre, lo que comenten será información ABSOLUTAMENTE CONFIDENCIAL, con fines de análisis, sin referencia a opiniones en particular.

Los grupos focales pretenden discutir, hablar y pensar en voz alta. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por lo que las discrepancias o desacuerdos son totalmente válidas.

Ustedes están aquí por ser docentes, y por la importancia de la responsabilidad que desempeñan en la educación de los niños y niñas indígenas. Ustedes tienen mucha experiencia que compartir y sugerir. Por nuestra parte no hay más que agregar, iniciamos este ejercicio.

- ✦ **Coordinador del focus group:** aclarar a los participantes que antes de emitir su respuesta, deberán especificar a qué programa o estrategia están aludiendo.

Ronda de presentación

Cada uno de los participantes se presenta brevemente con su nombre, formación, antigüedad en el servicio y adscripción laboral.

1. Preguntas de Calentamiento y Conocimiento de los Programas

1. ¿Conocen los programas y estrategias?
2. Si no los conocen, ¿por qué no los conocen?





ANEXOS

3. ¿Conocen los objetivos de los programas y estrategias?
4. ¿Percibe algún cambio con el nuevo enfoque de diversidad?
5. ¿Consideran que los objetivos de los programas y estrategias son pertinentes?
6. ¿Los programas/estrategias se relacionan? ¿Cómo?
7. ¿Cómo se aplican en las escuelas?

Ahora quisiéramos conocer su opinión sobre algunos procesos que hemos identificado en el desarrollo de los Programas (estrategias o acciones).

2. Diseño

1. ¿Conocen cómo fue el proceso de elaboración de los programas y estrategias?
¿Podrían describirlo?
2. ¿Alguno de ustedes participó en el proceso de elaboración de los programas y estrategias? ¿En qué consistió su participación?
3. ¿En general consideran que se empleó un enfoque participativo en el diseño de los programas y estrategias? ¿Consideran que la participación de los docentes fue la adecuada?

3. Difusión y Sensibilización

1. ¿Cómo se enteraron de los programas/estrategias?
2. ¿A través de qué mecanismos fueron informados de los programas o estrategias?
3. ¿Consideran que los mecanismos empleados para informarlos los programas o estrategias fueron...
 - a) ¿pertinentes?
 - b) ¿oportunos?
 - c) ¿suficientes?
 - d) ¿claros?
4. ¿Quién les informó sobre los programas o estrategias?
5. ¿Cuándo tienen alguna duda sobre los programas ¿a quién y cómo preguntan?





4. Formación, Capacitación y Actualización

1. ¿Recibieron ustedes alguna capacitación, cursos o talleres en torno a los programas o estrategias?
2. ¿Consideran que la capacitación recibida ha sido...
 - a) ¿pertinente?
 - b) ¿oportuna?
 - c) ¿suficiente?
 - d) ¿clara?
 - e) ¿útil?
3. ¿Quién o qué instancia se encargó de capacitar o actualizar a los docentes en el desarrollo de los programas?
4. ¿Cómo valorarían el tiempo que transcurrió entre la publicación de los programas y estrategias y la capacitación, formación y actualización que recibieron?
5. ¿Cómo considerarían la calidad académica de la capacitación?
6. ¿Han tenido o tienen dudas sobre el desarrollo de estos programas? ¿Podrían señalar algunas de ellas, las más relevantes?

5. Asesoría Académica y Supervisión

1. ¿Cuántas asesorías tienen durante el curso escolar? ¿Consideran que son suficientes?
2. ¿Podrían describirnos cómo se lleva a cabo la asesoría sobre los programas y estrategias en los centros escolares?
3. ¿Cuál es la mayor dificultad que ustedes observan en la asesoría sobre los programas y estrategias?
4. ¿Cómo consideran que ustedes están aplicando los programas y estrategias en el aula? ¿Realmente desarrollan mecanismos participativos y colegiados?
5. ¿Qué es lo que realmente distingue la tarea de los ADD comparada con la de los ATP?

6. Producción de Materiales Educativos

1. ¿Para desarrollar los programas y estrategias ustedes cuentan con materiales educativos?
2. ¿Los materiales educativos que reciben son pertinentes y suficientes?
3. ¿Los materiales educativos que reciben son entregados de manera oportuna para el desarrollo de sus actividades de asesoría?





7. Distribución de Recursos y Apoyos

1. Para la ejecución de los programas y estrategias ¿Cuentan con recursos económicos? En caso afirmativo ¿cuáles?
2. Los recursos materiales como equipo de cómputo, video, proyector etc., ¿Son adecuados?
3. ¿Reciben en tiempo los recursos para viáticos y gastos de traslado para asistir a las convocatorias de la DGEI o los REEI?
4. ¿Cuáles son los mecanismos que se emplean para la asignación de los recursos? ¿Quién los solicita? ¿Quién los autoriza? ¿Cómo se otorgan? ¿Cómo se distribuyen?

8. Seguimiento y Evaluación

1. ¿Existe algún mecanismo de seguimiento y evaluación de las actividades y tareas que realizan ustedes en el desarrollo en los programas (estrategias o acciones)?
2. ¿Las actividades que ustedes realizan son evaluadas? ¿por quién? ¿cómo?
3. ¿Qué papel juega el supervisor escolar en el seguimiento y evaluación de las actividades que realizan?

9. Temas Generales

1. Quisiera preguntarles de qué manera estos programas y estrategias se implementan en las aulas. ¿Operan de la forma en que está previsto en su diseño? ¿Cumple con los objetivos que dieron origen a su creación?
2. ¿Consideran que están mejorando o pueden mejorar los aprendizajes de las niñas y niños indígenas?
3. ¿Cuáles considera que son, en general las principales fortalezas de estos programas y estrategias?
4. ¿Cuáles considera que son, en general las principales debilidades de estos programas y estrategias?
5. ¿Cuáles sugerencias o recomendaciones haría usted para que estos programas y estrategias mejoren su funcionamiento?
6. ¿Qué considera que hay que hacer para mejorar y fortalecer las tareas del ADD?
7. ¿Hay algo importante que no les preguntamos? Por favor expresen de manera libre cualquier aspecto que usted considere que deberíamos conocer y que no se incluyó en ninguna de las preguntas.





Documentación de Procesos 2012

Parámetros Curriculares, Semilla de Palabras, Profesionalización docente, Colegios académicos y Marcos Curriculares

Guía de Grupo Focal para Directores de Escuelas Indígenas

Introducción al grupo focal

Buenos días (tardes) soy/somos _____ investigadores del proyecto patrocinado por Naciones Unidas para documentar cuatro programas que actualmente implementa la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP: Semilla de Palabras, Parámetros Curriculares, Profesionalización de Docentes y Marcos Curriculares y Colegios académicos.

En este ejercicio, les pedimos se expresarse de forma libre, lo que comenten será información ABSOLUTAMENTE CONFIDENCIAL, con fines de análisis, sin referencia a opiniones en particular.

Los grupos focales pretenden discutir, hablar y pensar en voz alta. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por lo que las discrepancias o desacuerdos son totalmente válidas.

Ustedes están aquí por ser directores, y por la importancia de la responsabilidad que desempeñan en la educación de los niños y niñas indígenas. Ustedes tienen mucha experiencia que compartir y sugerir. Por nuestra parte no hay más que agregar, iniciamos este ejercicio.

- ✦ Coordinador del focus group: aclarar a los participantes que antes de emitir su respuesta, deberán especificar a qué programa o estrategia están aludiendo.

Ronda de presentación

Cada uno de los participantes se presenta brevemente con su nombre, formación, antigüedad en el servicio y adscripción laboral.

1. Preguntas de Calentamiento y Conocimiento de los Programas

1. ¿Conocen los programas y estrategias?
2. Si no los conocen, ¿por qué no los conocen?
3. ¿Conocen los objetivos de los programas y estrategias?





ANEXOS

4. ¿Percibe algún cambio con el nuevo enfoque de diversidad?
5. ¿Consideran que los objetivos de los programas y estrategias son pertinentes?
6. ¿Los programas/estrategias se relacionan? ¿Cómo?
7. ¿Cómo se aplican en las escuelas?

Ahora quisiéramos conocer su opinión sobre algunos procesos que hemos identificado en el desarrollo de los Programas (estrategias o acciones).

2. Diseño

1. ¿Conocen cómo fue el proceso de elaboración de los programas y estrategias? ¿Podrían describirlo?
2. ¿Alguno de ustedes participó en el proceso de elaboración de los programas y estrategias? ¿En qué consistió su participación?
3. ¿En general consideran que se empleó un enfoque participativo en el diseño de los programas y estrategias? ¿Consideran que la participación de los docentes en sus escuelas fue adecuada?

3. Difusión y Sensibilización

1. ¿Cómo se enteraron de los programas/estrategias?
2. ¿A través de qué mecanismos fueron informados de los programas o estrategias?
3. ¿Consideran que los mecanismos empleados para informarlos los programas o estrategias fueron...
 - a) ¿pertinentes?
 - b) ¿oportunos?
 - c) ¿suficientes?
 - d) ¿claros?
4. ¿Quién les informó sobre los programas o estrategias?
5. ¿Cuándo tienen alguna duda sobre los programas ¿a quién y cómo preguntan?

4. Formación, Capacitación y Actualización

1. ¿Recibieron ustedes alguna capacitación, cursos o talleres en torno a los programas o estrategias? ¿Los docentes de sus escuelas tuvieron alguna capacitación sobre los programas?





2. ¿Consideran que la capacitación recibida ha sido...
 - a) ¿pertinente?
 - b) ¿oportuna?
 - c) ¿suficiente?
 - d) ¿clara?
 - e) ¿útil?
3. ¿Quién o qué instancia se encargó de capacitar o actualizar a los docentes en el desarrollo de los programas?
4. ¿Cómo valorarían el tiempo que transcurrió entre la publicación de los programas y estrategias y la capacitación, formación y actualización que recibieron?
5. ¿Cómo considerarían la calidad académica de la capacitación?
6. ¿Han tenido o tienen dudas sobre el desarrollo de estos programas?

5. Asesoría Académica y Suérvisión

1. ¿Cuántas asesorías se realizan en su escuela durante el curso escolar? ¿Consideran que son suficientes?
2. ¿Podrían describirnos cómo se lleva a cabo la asesoría sobre los programas y estrategias en los centros escolares?
3. ¿Cuál es la mayor dificultad que ustedes observan en la asesoría a los docentes sobre los programas y estrategias?
4. ¿Cómo consideran que los docentes están aplicando los programas y estrategias en el aula? ¿Son participativos?
5. ¿Cuáles son sus tareas específicas en el apoyo y asesoría a los docentes?
6. ¿Qué es lo que realmente distingue la tarea de los ADD comparada con la de los ATP?

6. Producción de Materiales Educativos

1. ¿Para desarrollar los programas y estrategias sus escuelas cuentan con materiales educativos?
2. ¿Los materiales educativos que reciben son pertinentes y suficientes?
3. ¿Los materiales educativos que reciben las escuelas son entregados de manera oportuna para el desarrollo de sus actividades de asesoría?





7. Distribución de Recursos y Apoyos

1. Para la ejecución de los programas y estrategias ¿Cuentan con recursos económicos? En caso afirmativo ¿cuáles?
2. Los recursos materiales como equipo de cómputo, video, proyector etc., ¿Son adecuados?
3. Reciben en tiempo los recursos para viáticos y gastos de traslado para asistir a las convocatorias de la DGEI o los REEI?
4. ¿Cuáles son los mecanismos que se emplean para la asignación de los recursos? ¿Quién los solicita? ¿Quién los autoriza? ¿Cómo se otorgan? ¿Cómo se distribuyen?

8. Seguimiento y Evaluación

1. ¿Existe algún mecanismo de seguimiento y evaluación de las actividades y tareas que realizan los docentes en los programas (estrategias o acciones)?
2. ¿Las actividades que ustedes realizan son evaluadas? ¿por quién? ¿cómo?
3. ¿Qué papel juega el supervisor escolar en el seguimiento y evaluación de las actividades que realizan?

9. Temas Generales

1. Quisiera preguntarles de qué manera estos programas y estrategias se implementan en las aulas. ¿Operan de la forma en que está previsto en su diseño? ¿Cumple con los objetivos que dieron origen a su creación?
2. ¿Consideran que están mejorando o pueden mejorar los aprendizajes de las niñas y niños indígenas?
3. ¿Cuáles considera que son, en general las principales fortalezas de estos programas y estrategias?
4. ¿Cuáles considera que son, en general las principales debilidades de estos programas y estrategias?
5. ¿Cuáles sugerencias o recomendaciones haría usted para que estos programas y estrategias mejoren su funcionamiento?
6. ¿Qué considera que hay que hacer para mejorar y fortalecer las tareas del ADD?
7. ¿Hay algo importante que no les preguntamos? Por favor expresen de manera libre cualquier aspecto que usted considere que deberíamos conocer y que no se incluyó en ninguna de las preguntas.





Documentación de Procesos 2012

Parámetros Curriculares, Semilla de Palabras, Profesionalización docente, Colegios académicos y Marcos Curriculares

Guía de Grupo Focal para Asesores Académicos de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (AAD)

Introducción al grupo focal

Buenos días (tardes) soy/somos _____ investigadores del proyecto patrocinado por Naciones Unidas para documentar cuatro programas que actualmente implementa la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP: Semilla de Palabras, Parámetros Curriculares, Profesionalización de Docentes y Marcos Curriculares y Colegios Académicos.

En este ejercicio, les pedimos se expresarse de forma libre, lo que comenten será información ABSOLUTAMENTE CONFIDENCIAL, con fines de análisis, sin referencia a opiniones en particular.

Los grupos focales pretenden discutir, hablar y pensar en voz alta. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por lo que las discrepancias o desacuerdos son totalmente válidas.

Ustedes están aquí por ser AAD, y por la importancia de la responsabilidad que desempeñan en la educación de los niños y niñas indígenas. Ustedes tienen mucha experiencia que compartir y sugerir. Por nuestra parte no hay más que agregar, iniciamos este ejercicio.

- ✎ Coordinador del focus group: aclarar a los participantes que antes de emitir su respuesta, deberán especificar a qué programa o estrategia están aludiendo.

Ronda de presentación

Cada uno de los participantes se presenta brevemente con su nombre, formación, antigüedad en el servicio y adscripción laboral.

1. Preguntas de Calentamiento y Conocimiento de los Programas

1. ¿Conocen los programas y estrategias?
2. Si no los conocen, ¿por qué no los conocen?
3. ¿Conocen los objetivos de los programas y estrategias?
4. Percibe algún cambio con el nuevo enfoque de diversidad?





ANEXOS

5. ¿Consideran que los objetivos de los programas y estrategias son pertinentes?
6. ¿Los programas/estrategias se relacionan? ¿Cómo?
7. ¿Cómo se aplican en las escuelas?

Ahora quisiéramos conocer su opinión sobre algunos procesos que hemos identificado en el desarrollo de los Programas (estrategias o acciones).

2. Diseño

1. ¿Conocen cómo fue el proceso de elaboración de los programas y estrategias?
¿Podrían describirlo?
2. ¿Alguno de ustedes participó en el proceso de elaboración de los programas y estrategias? ¿En qué consistió su participación?
3. ¿En general consideran que se empleó un enfoque participativo en el diseño de los programas y estrategias? ¿Por qué lo consideran así?

3. Difusión y Sensibilización

1. ¿Cómo se enteraron de los programas/estrategias?
2. ¿A través de qué mecanismos fueron informados de los programas o estrategias?
3. ¿Consideran que los mecanismos empleados para informarlos los programas o estrategias fueron...
 - a) ¿pertinentes?
 - b) ¿oportunos?
 - c) ¿suficientes?
 - d) ¿claros?
4. ¿Quién les informó sobre los programas o estrategias?
5. ¿Cuándo tienen alguna duda sobre los programas ¿a quién y cómo preguntan?

4. Formación, Capacitación y Actualización

1. ¿Recibieron capacitación, cursos y talleres para desarrollar su función como AAD en torno a los programas o estrategias?
2. ¿Consideran que la capacitación recibida ha sido...
 - a) ¿pertinente?
 - b) ¿oportuna?
 - c) ¿suficiente?
 - d) ¿clara?
 - e) ¿útil?





3. ¿Quién o qué instancia se encargó de capacitarlos, formarlos y/o actualizarlos en el desarrollo de los programas?
4. ¿Cómo valorarían el tiempo que transcurrió entre la publicación de los programas y estrategias y la capacitación, formación y actualización que recibieron?
5. ¿Cómo considerarían la calidad académica de la capacitación?
6. ¿Tienen dudas sobre el desarrollo de estos programas?

5. Asesoría Académica y Supervisión

1. ¿Cuántas asesorías realizan en durante el curso escolar? ¿Consideran que son suficientes?
2. ¿Podrían describirnos cómo llevan a cabo la asesoría sobre los programas y estrategias en los centros escolares?
3. ¿Cuál es la mayor dificultad que enfrenta para asesorar a los docentes sobre los programas y estrategias?
4. ¿Cómo consideran que los docentes están aplicando los programas y estrategias en el aula? ¿Son participativos?
5. ¿Cuáles son sus tareas específicas? ¿Tienen alguna otra responsabilidad laboral?
6. ¿Sienten que realizan actividades diferentes como AAD (antes ATP)? ¿Qué es lo que realmente los distingue?

6. Producción de Materiales Educativos

1. ¿Para desarrollar su tarea como AAD y en torno a los programas y estrategias cuentan con materiales educativos?
2. ¿Los materiales educativos que reciben son pertinentes y suficientes?
3. ¿Los materiales educativos que reciben les son entregados de manera oportuna para el desarrollo de sus actividades de asesoría?

7. Distribución de Recursos y Apoyos

1. Para la ejecución de sus tareas de AAD y en torno a los programas y estrategias ¿Cuentan con recursos económicos? En caso afirmativo ¿cuáles?
2. Los recursos materiales como equipo de cómputo, video, proyector etc., le son proporcionado en tiempo? ¿Son adecuados?
3. ¿Los espacios donde realizan sus actividades cuenta con el mobiliario adecuado para realizar sus actividades y el material bibliográfico que requiere?





ANEXOS

4. Reciben en tiempo los recursos para viáticos y gastos de traslado para asistir a las convocatorias de la DGEI o los REEI?
5. ¿Reciben en tiempo el pago de la beca que reciben?
6. ¿Cuáles son los mecanismos que se emplean para la asignación de los recursos? ¿Quién los solicita? ¿Quién los autoriza? ¿Cómo se otorgan? ¿Cómo se distribuyen?

8. Seguimiento y Evaluación

1. ¿Existe algún mecanismo de seguimiento y evaluación de las actividades y tareas que realizan los docentes en los programas (estrategias o acciones)?
2. ¿Las actividades que ustedes realizan son evaluadas? ¿por quién? ¿cómo?
3. ¿Qué papel juega el supervisor escolar en el seguimiento y evaluación de las actividades que realizan?

9. Temas Generales

1. Quisiera preguntarles de qué manera estos programas y estrategias se implementan en las aulas. ¿Operan de la forma en que está previsto en su diseño? ¿Cumple con los objetivos que dieron origen a su creación?
2. ¿Consideran que están mejorando o pueden mejorar los aprendizajes de las niñas y niños indígenas?
3. ¿Cuáles considera que son, en general las principales fortalezas de estos programas y estrategias?
4. ¿Cuáles considera que son, en general las principales debilidades de estos programas y estrategias?
5. ¿Cuáles sugerencias o recomendaciones haría usted para que estos programas y estrategias mejoren su funcionamiento?
6. ¿Qué considera que hay que hacer para mejorar y fortalecer las tareas del ADD?
7. ¿Hay algo importante que no les preguntamos? Por favor expresen de manera libre cualquier aspecto que usted considere que deberíamos conocer y que no se incluyó en ninguna de las preguntas.





VI.3 Indicadores Considerados para cada Proceso

Diseño

Indicadores Intermedios

Tabla D.1
Indicadores de Suficiencia

Indicador: Mecanismos de participación	
Definición	Alude a la existencia de una gestión de mecanismos, relaciones e interacciones en las que los actores de los niveles macro, meso y micro confrontan puntos de vista, aportan opiniones y validan posiciones y decisiones. Implica la presencia de mecanismos durante el diseño, en los que a través de una gestión escolar e interinstitucional se corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none">• Cuestionarios auto administrados para docentes y directores.• Grupos focales con docentes, directores y AAD.• Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso.• Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	La existencia de un "efectivo" diseño participativo de los programas y las estrategias evaluadas, remite a vislumbrar el impulso de una estrategia de autogestión, empoderamiento y corresponsabilidad en la que los pueblos indígenas y actores relacionados con la Educación Indígena encuentren resonancia de sus propios derechos y procesos participativos con una proyección a futuro.

Fuente: elaboración propia.





Tabla D.2
Indicadores de Suficiencia

Indicador: Coordinación institucional	
Definición	Refiere a la definición de responsabilidades y roles de cada nivel institucional y actor involucrado en el desarrollo de las estrategias o las acciones, buscando aprovechar mejor las capacidades locales y generar una mayor coordinación de esfuerzos.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	En la medida en que durante el diseño se desarrollen mecanismos de gestión escolar e interinstitucional, se asume que se estimula la responsabilidad no solo de la propia comunidad y sus actores, sino de aquellos organismos que atienden de manera efectiva e incluyente los retos referidos a la Educación Indígena.

Fuente: elaboración propia.

Indicadores Finales

Tabla D.3
Indicadores de Eficacia

Indicador: Adecuación al enfoque de diversidad	
Definición	Se alude a un diseño que parta del objetivo central de contribuir a mejorar el nivel de logro educativo de niños y niñas que asisten a escuelas de educación básica indígena, mediante una atención educativa de calidad, con pertinencia social, lingüística y cultural que propicie su desarrollo integral.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	Un diseño eficaz es aquel que enfatiza un enfoque de la diversidad social, lingüística y cultural reflejado en la lengua y la cultura de los indígenas como componentes del currículo, y les permita desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y ciudadano que demanda la sociedad del conocimiento para contribuir al desarrollo humano y social como pueblos y como nación en el siglo XXI.

Fuente: elaboración propia.





Tabla D.4
Indicadores de Eficacia

Indicador: Oportunidad de la participación	
Definición	Refiere al tiempo y frecuencia con la que se busca y se propicia la participación de los diferentes actores en las distintas fases o componentes que involucra el diseño de las estrategias o acciones a evaluar.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	La oportunidad en el diseño plantea la relación entre el momento y las acciones desarrolladas justo en los tiempos requeridos para hacer avanzar las estrategias o las acciones programadas en el sentido programático y temporal establecidos por la política educativa.

Fuente: elaboración propia.

Tabla D.5
Indicadores de Eficacia

Indicador: Capacidad académica o institucional	
Definición	Grado o nivel de conocimiento, experiencia e innovación que los actores despliegan desde el ámbito propio de sus funciones para el cumplimiento de los objetivos y las metas comprometidas en el desarrollo de las estrategias o las acciones a evaluar.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	La adecuada participación dentro de las estrategias o las acciones requiere de un nivel de conocimiento adecuado tanto del enfoque que las orienta como de sus principales objetivos, lo que permite reconocer las relaciones fundamentales entre las mismas, así como los distintos espacios de incidencia por parte de cada uno de los actores involucrados.

Fuente: elaboración propia.





ANEXOS

Tabla D.6
Indicadores de Eficacia

Indicador: Logros académicos o institucionales	
Definición	Grado o nivel en el que las diferentes acciones desarrolladas muestran mejoras y avances en los conocimientos, perspectivas y experiencia de los diferentes actores involucrados –en especial, docentes y AAD–, así como en el fortalecimiento de las áreas de gestión institucional y escolar de Educación Indígena.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	Resarcir al área de Educación Indígena en nuestro país de la marginación y exclusión que la han caracterizado exige, al menos, dos líneas de fortalecimiento: la de las capacidades individuales y colectivas de sus actores protagónicos; y la de la infraestructura material y de apoyo a sus operaciones logísticas y operativas que se requieren en el amplio campo de vulnerabilidad social y educativa de los pueblos indígenas.

Fuente: elaboración propia.

Difusión y Sensibilización

Indicadores Intermedios

Tabla DS.1
Indicadores de Suficiencia

Indicador: Mecanismos de difusión y sensibilización	
Definición	Alude al despliegue de una variedad de medios y mecanismos institucionalizados que informen a los distintos actores involucrados sobre la existencia y las principales características y beneficios del programa o estrategia evaluada.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	La existencia y el desarrollo de suficientes mecanismos para difundir el programa o estrategia, garantiza que la información sobre las características y los beneficios del programa tenga un alcance amplio y llegue a la población objetivo.

Fuente: elaboración propia.





Tabla DS.2
Indicadores de Suficiencia

Indicador: Coordinación institucional	
Definición	Se entiende como un proceso que involucra, al menos, tres niveles de responsabilidad que se coordinan: a nivel federal por la DGEI, a nivel estatal por parte de la Dirección o departamento de Educación Indígena; y en los planteles por parte de los AAD y los directores.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	Cuando hay suficiencia en la difusión realizada y regulada entre al menos los tres niveles de autoridad, se podrá afirmar que se impulsan procesos de coordinación para difundir y con ello se garantiza que no se pierdan ni distorsionen datos relevantes entre los niveles macro, meso y micro.

Fuente: elaboración propia.

Indicadores Finales

Tabla DS.3
Indicadores de Eficacia

Indicador: Adecuación al enfoque de diversidad	
Definición	Se alude a la conveniencia y a lo adecuados que son para los principales actores, los medios utilizados para la propagación y flujo de información sobre el enfoque, los objetivos, las características, las acciones y los beneficios del programa o estrategia.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	Una difusión eficaz implicará que sus mecanismos, actividades y productos alcanzados sean congruentes con el resto del circuito operativo, así como con los objetivos, las metas y las características propios del programa o estrategia a evaluar.

Fuente: elaboración propia.





Tabla DS.4
Indicadores de Eficacia

Indicador: Oportunidad de la difusión y la sensibilización	
Definición	Refiere al tiempo y frecuencia adecuados con que se difunde y se sensibiliza a los principales actores sobre el programa.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	La difusión y la sensibilización serán consideradas como oportunas en la medida en que las acciones o los mecanismos desplegados para ello se hayan realizado en un periodo determinado y adecuado para el logro de los objetivos del programa o estrategia a evaluar.

Fuente: elaboración propia.

Tabla DS.5
Indicadores de Eficacia

Indicador: Capacidad académica o institucional	
Definición	Se alude a una difusión y sensibilización que en forma resumida, sencilla y armónica informa a los principales actores sobre el enfoque, los objetivos y las principales características y acciones del programa o estrategia, además de cubrir con las exigencias conceptuales, metodológicas y técnicas de cada uno de los componentes de las estrategias o las acciones.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	La difusión y la sensibilización serán claras y académicamente sólidas cuando la información que se quiso dar a entender y el lenguaje de los mensajes sean comprensibles para todos los beneficiarios, sin demérito de las exigencias de orden conceptual, metodológico y técnico que plantea.

Fuente: elaboración propia.





Tabla DS.6
Indicadores de Eficacia

Indicador: Logros académicos o institucionales	
Definición	Grado o nivel en el que las diferentes acciones desarrolladas muestran mejoras y avances en los conocimientos, perspectivas y experiencia de los diferentes actores involucrados –en especial, docentes y AAD–, así como en el fortalecimiento de las áreas de gestión institucional y escolar de Educación Indígena.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	Resarcir al área de Educación Indígena en nuestro país de la marginación y de la exclusión que la han caracterizado exige, al menos, dos líneas de fortalecimiento: la de las capacidades individuales y colectivas de sus actores protagónicos; y la de la infraestructura material y de apoyo a sus operaciones logísticas y operativas que se requieren en el amplio campo de la vulnerabilidad social y educativa de los pueblos indígenas.

Fuente: elaboración propia.

Formación, Capacitación y Actualización

Indicadores Intermedios

Tabla FCA.1
Indicadores de Suficiencia

Indicador: Mecanismos de formación, capacitación y actualización	
Definición	Alude al despliegue y al desarrollo de una variedad de medios, mecanismos y acciones institucionalizados para profesionalizar a los principales actores (AAD, directores y docentes) a través de cursos, talleres, diplomados, manejo de páginas web y asesoría en línea, sobre el programa o estrategia a evaluar y pertinentes en lo social, lingüístico y cultural.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	En la medida en que se identifique que existen mecanismos para formar, capacitar y actualizar a los actores principales, se garantizará que estos conozcan y manejen el enfoque de la diversidad, las innovaciones en el currículo, así como diferentes materiales que les permitan implementar el programa o estrategia a evaluar (AAD, directores y docentes).

Fuente: elaboración propia.





ANEXOS

Tabla FCA.2
Indicadores de Suficiencia

Indicador: Coordinación institucional	
Definición	Se entiende como un proceso cuya responsabilidad recae en al menos tres niveles de responsabilidad que se coordinan: a nivel federal por la DGEI, a nivel estatal por parte de la Dirección de Educación Indígena y los Departamentos de Educación Indígena; y en los planteles por parte de los AAD y los directores.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	Cuando hay suficiencia en la formación, la capacitación y la actualización realizada y regulada entre al menos los tres niveles de autoridad mencionados, se podrá afirmar que hay acciones impulsadas por la DGEI o por las Autoridades Educativas Locales (Secretaría de Educación o su equivalente en los estados y Dirección o Departamento de Educación Indígena) y los planteles en coordinación con la DGEI para desarrollar propuestas curriculares y profesionalizar a los principales actores.

Fuente: elaboración propia.

Indicadores Finales

Tabla FCA.3
Indicadores de Eficacia

Indicador: Adecuación al enfoque de diversidad	
Definición	Que los talleres, los cursos, los diplomados, el manejo de páginas web y la asesoría en línea destinados a los principales actores (AAD, directores y docentes) sean convenientes y apropiados para conocer e implementar el programa o estrategia de que se trate y sobre el enfoque de diversidad social, cultural y lingüística.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	Una formación, capacitación y actualización pertinente implica que los cursos, los talleres, los diplomados, el manejo de páginas web y la asesoría en línea que les son brindados a los principales actores (AAD, directores y docentes), son congruentes con los objetivos, metas y características propios de los programas y estrategias a evaluar, y sobre el enfoque de la diversidad social, lingüística y cultural.

Fuente: elaboración propia.





Tabla FCA.4
Indicadores de Eficacia

Indicador: Oportunidad de la formación, la capacitación y la actualización	
Definición	Refiere al tiempo y a la frecuencia adecuados para formar, capacitar y actualizar a los principales actores sobre el programa (AAD, directores y docentes).
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none">• Cuestionarios auto administrados para docentes y directores.• Grupos focales con docentes, directores y AAD.• Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso.• Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	La formación, la capacitación y la actualización serán consideradas oportunas en la medida en que las acciones o los mecanismos desplegados se hayan realizado en un periodo determinado y adecuado para el logro de los objetivos del programa o estrategia a evaluar.

Fuente: elaboración propia.

Tabla FCA.5
Indicadores de Eficacia

Indicador: Capacidad académica o institucional	
Definición	Dominio, desempeño y competencias académicas del personal encargado de brindar formación, capacitación y actualización a los actores principales (AAD, directores y docentes).
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none">• Cuestionarios auto administrados para docentes y directores.• Grupos focales con docentes, directores y AAD.• Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso.• Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	En la medida en que los principales actores (AAD, directores y docentes) perciban que la capacidad académica de la formación, capacitación y actualización recibida es muy buena, se podrá afirmar que esta permite operar e implementar con éxito los programas o estrategias, así como introducir innovaciones en el currículo <i>ad hoc</i> con el enfoque de la diversidad social, cultural y lingüística.

Fuente: elaboración propia.





Tabla FCA.6
Indicadores de Eficacia

Indicador: Logros académicos o institucionales	
Definición	Grado o nivel en el que las diferentes acciones desarrolladas muestran mejoras y avances en los conocimientos, perspectivas y experiencia de los diferentes actores involucrados –en especial, docentes y AAD–, así como en el fortalecimiento de las áreas de gestión institucional y escolar de Educación Indígena.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	Resarcir al área de Educación Indígena en nuestro país de la marginación y exclusión que la han caracterizado exige, al menos, dos líneas de fortalecimiento: la de las capacidades individuales y colectivas de sus actores protagónicos; y la de la infraestructura material y de apoyo a sus operaciones logísticas y operativas que se requieren en el amplio campo de la vulnerabilidad social y educativa de los pueblos indígenas.

Fuente: elaboración propia.

Asesoría Académica y Supervisión

Indicadores Intermedios

Tabla AAS.1
Indicadores de Suficiencia

Indicador: Mecanismos de asesoría académica	
Definición	Despliegue y desarrollo de medios, mecanismos y acciones institucionalizados para brindar asesoría y apoyo académicos a los docentes frente a grupo de las escuelas de Educación Indígena, sobre el programa o la estrategia a evaluar y pertinentes en lo social, lingüístico y cultural.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	En la medida en que se identifique que existen mecanismos para brindar asesoría académica a los docentes, se garantizará que se promueva la mejora de la práctica docente a través del acompañamiento de asesorías técnico-pedagógicas con enfoque de diversidad.

Fuente: elaboración propia.





Tabla AAS.2
Indicadores de Suficiencia

Indicador: Coordinación institucional	
Definición	Se entiende como un proceso que involucra, al menos, tres niveles de responsabilidad que se coordinan: a nivel federal por la DGEI, a nivel estatal por parte de la Dirección o departamento de Educación Indígena; y en los planteles por parte de los AAD y los directores.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	Cuando hay una coordinación adecuada entre los tres niveles de autoridad mencionados, se avanzará en el fortalecimiento de la asesoría académica a efecto de garantizar el cumplimiento de los objetivos académicos e institucionales de la PEI.

Fuente: elaboración propia.

Indicadores Finales

Tabla AAS.3
Indicadores de Eficacia

Indicador: Adecuación al enfoque de diversidad	
Definición	Conveniencia y adecuación de las visitas y de las jornadas de asesoría que realizan los AAD a los docentes, en torno a los temas de los programas y las estrategias a evaluar y con el enfoque de diversidad social, cultural y lingüística.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	Una asesoría académica adecuada implicará que las visitas y jornadas de asesoría que realizan los AAD a los docentes, sean congruentes con los objetivos, las metas y las características propios de los programas y estrategias a evaluar.

Fuente: elaboración propia.





ANEXOS

Tabla AAS.4
Indicadores de Eficacia

Indicador: Oportunidad de la asesoría académica	
Definición	Tiempo y frecuencia adecuados con que los AAD realizan visitas y jornadas de asesoría a las escuelas.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	La asesoría académica será considerada como oportuna en la medida en que las acciones o mecanismos desplegados para ello se hayan realizado en un periodo determinado y adecuado para el logro de los objetivos del programa o de la estrategia a evaluar.

Fuente: elaboración propia.

Tabla AAS.5
Indicadores de Eficacia

Indicador: Capacidad académica o institucional de los AAD	
Definición	Dominio, desempeño y capacidad académica de los AAD para brindar asesoría académica a los docentes.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	En la medida en que los docentes actores perciban que la capacidad académica de los AAD es la adecuada, se podrá afirmar que esta permite operar e implementar con éxito los programas o estrategias, así como introducir innovaciones en el currículo, donde las prácticas sociales del lenguaje incorporen los referentes culturales como saberes previos para construir aprendizajes desde los idiomas indígenas y el español.

Fuente: elaboración propia.





Tabla AAS.6
Indicadores de Eficacia

Indicador: Logros académicos o institucionales	
Definición	Grado o nivel en el que las diferentes acciones desarrolladas muestran mejoras y avances en los conocimientos, perspectivas y experiencia de los asesores académicos de la diversidad, así como en el fortalecimiento de las áreas de gestión institucional y escolar de Educación Indígena.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	Resarcir al área de Educación Indígena en nuestro país de la marginación y exclusión que la han caracterizado exige, al menos, dos líneas de fortalecimiento: la de las capacidades individuales y colectivas de sus actores protagónicos; y la de la infraestructura material y de apoyo a sus operaciones logísticas y operativas que se requieren en el amplio campo de la vulnerabilidad social y educativa de los pueblos indígenas.

Fuente: elaboración propia.

Producción y Distribución de Materiales Educativos

Indicadores Intermedios

Tabla PDME.1
Indicadores de Suficiencia

Indicador: Adecuación al enfoque de diversidad	
Definición	Existencia de mecanismos que permitan captar y atender las necesidades de producción de materiales educativos de acuerdo a la política de participación de maestros y comunidades indígenas.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	La existencia de un “efectivo” diseño de los materiales educativos, así como su adecuada producción y distribución, debe estar alineado a la atención de las necesidades que planteen las escuelas, los maestros y las comunidades indígenas. Esto puede estimular la corresponsabilidad no solo de la propia comunidad y sus actores, sino de aquellos organismos que atienden de manera efectiva e incluyente los retos referidos a la Educación Indígena.

Fuente: elaboración propia.





Tabla PDME.2
Indicadores de Suficiencia

Indicador: Coordinación institucional	
Definición	Despliegue de medios y mecanismos institucionalizados, en los diferentes niveles de gestión, que produzcan y entreguen a los distintos actores involucrados los materiales educativos suficientes.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	En la medida en que las diferentes instancias de gestión y gobierno del subsistema indígena se coordinen para lograr el diseño, la producción y la distribución de materiales educativos en forma suficiente, los actores escolares implicados tendrán mayores herramientas para el desarrollo exitoso de los programas y estrategias evaluados.

Fuente: elaboración propia.

Indicadores Finales

Tabla PDME.3
Indicadores de Eficacia

Indicador: Adecuación al enfoque de diversidad	
Definición	Diseño, producción y distribución de materiales educativos que contribuyan a mejorar el nivel de logro educativo de niños y niñas que asisten a escuelas de educación básica indígena. Deben ser materiales que faciliten una atención educativa de calidad, con pertinencia social, lingüística y cultural que propicie su desarrollo integral, en el marco de la diversidad y de un modelo educativo que considere su lengua y su cultura como componentes del currículo.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	La existencia de producción y distribución de materiales educativos adecuados al enfoque de la diversidad social, lingüística y cultural confirma el hecho de que estos coadyuvan a ofrecer a la población indígena una educación de calidad con equidad en el marco de la diversidad, a través de un modelo educativo que considere su lengua y su cultura como componentes del currículo, y les permita desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y ciudadano que demanda la sociedad del conocimiento para contribuir al desarrollo humano y social como pueblos y como nación en el siglo XXI.

Fuente: elaboración propia.





Tabla PDME.4
Indicadores de Eficacia

Indicador: Oportunidad de la producción y distribución de materiales educativos	
Definición	Tiempo y frecuencia adecuados con que se producen y distribuyen los materiales educativos a los principales actores sobre el programa.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	La producción y la distribución de materiales educativos serán consideradas como oportunas en la medida en que las acciones o mecanismos desplegados para ello se hayan realizado en un periodo determinado y adecuado para el logro de los objetivos del programa o estrategia a evaluar.

Fuente: elaboración propia.

Tabla PDME.5
Indicadores de Eficacia

Indicador: Capacidad académica o institucional	
Definición	Nivel o grado en que los materiales educativos —su diseño, producción y distribución—, cubren las exigencias conceptuales, metodológicas y técnicas de cada uno de los componentes, estrategias y acciones de la PEI.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	Los materiales educativos, así como las estrategias para su producción y distribución, deben ser el reflejo de importantes capacidades académicas para responder a las exigencias de orden conceptual, metodológico y técnico que plantea la nueva apuesta de Educación Indígena basada en el respeto de los derechos, la interculturalidad y la diversidad.

Fuente: elaboración propia.





Tabla PDME.6
Indicadores de Eficacia

Indicador: Logros académicos o institucionales	
Definición	Proceso de producción y distribución de materiales educativos, que en efecto, cumpla con sus metas en tiempo y forma.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	Al haber un proceso de producción y distribución de materiales educativos eficaz, se confirmará que hay un proceso sistemático e institucionalizado de edición y distribución de materiales educativos en lenguas originarias, en colaboración con los docentes, alumnos, padres de familia, comunidad e instituciones especializadas, abonando con ello al enfoque de diversidad cultural, social y lingüística.

Fuente: elaboración propia.

Distribución de Recursos y Apoyos

Indicadores Intermedios

Tabla DRA.1
Indicadores de Suficiencia

Indicador: Mecanismos de distribución de recursos y apoyos	
Definición	Despliegue de medios y mecanismos institucionalizados que permitan el envío y otorgamiento de los recursos o apoyos propios para operar los programas y las estrategias evaluados.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	En la medida en que los recursos y los apoyos se distribuyen con suficiencia, se les facilitará a los actores implicados el desarrollo exitoso de los programas y estrategias evaluados.

Fuente: elaboración propia.





Tabla DRA.2
Indicadores de Suficiencia

Indicador: Coordinación institucional	
Definición	Se entiende como un proceso que recae en al menos tres niveles de responsabilidad que se coordinan: a nivel federal por la DGEI, a nivel estatal por parte de la Dirección de Educación Indígena y los Departamentos de Educación Indígena; y en los planteles por parte de los AAD y los directores.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none">• Cuestionarios auto administrados para docentes y directores.• Grupos focales con docentes, directores y AAD.• Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso.• Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	Cuando hay suficiencia en la distribución de recursos y apoyos realizado y regulado entre al menos los tres niveles de autoridad mencionados, se podrá afirmar que se impulsan procesos de coordinación para esto y se garantiza el rápido tránsito de los mismos.

Fuente: elaboración propia.

Indicadores Finales

Tabla DRA.3
Indicadores de Eficacia

Indicador: Adecuación al enfoque de diversidad	
Definición	Conveniencia y adecuación de los medios utilizados en la distribución de recursos y apoyos destinados para los principales actores.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none">• Cuestionarios auto administrados para docentes y directores.• Grupos focales con docentes, directores y AAD.• Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso.• Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	Una distribución de recursos y apoyos adecuada implicará que sus mecanismos, actividades y productos alcanzados sean congruentes con el resto del circuito operativo, así como con los objetivos, las metas y las características propios del programa o estrategia a evaluar.

Fuente: elaboración propia.





ANEXOS

Tabla DRA.4
Indicadores de Eficacia

Indicador: Oportunidad de la distribución de recursos y apoyos	
Definición	Tiempo y frecuencia adecuados con que se distribuyen los recursos y apoyos a los principales actores sobre el programa.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	La distribución de recursos y apoyos será considerada como oportuna en la medida en que las acciones o los mecanismos desplegados para ello se hayan realizado en un periodo determinado y adecuado para el logro de los objetivos del programa o estrategia a evaluar.

Fuente: elaboración propia.

Tabla DRA.5
Indicadores de Eficacia

Indicador: Capacidad académica o institucional	
Definición	Nivel o grado en que los actores gestionan los recursos y apoyos necesarios para cumplir con las exigencias conceptuales, metodológicas y técnicas de cada uno de los componentes, estrategias y acciones de la PEI.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	Los materiales educativos, así como las estrategias para su producción y distribución, deben ser el reflejo de importantes capacidades académicas para responder a las exigencias de orden conceptual, metodológico y técnico que plantea la nueva apuesta de Educación Indígena basada en el respeto de los derechos, la interculturalidad y la diversidad.

Fuente: elaboración propia.





Tabla DRA.6
Indicadores de Eficacia

Indicador: Logros académicos o institucionales	
Definición	Proceso de distribución de recursos y apoyos, que en efecto, cumpla con sus metas en tiempo y forma, y atienda a la población objetivo de acuerdo al enfoque de la política educativa, sus requerimientos programáticos y necesidades académicas.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	Al haber un proceso de distribución de recursos y apoyos eficaz, se confirmará un proceso sistemático e institucionalizado, a través del cual se envían u otorgan los recursos o apoyos de acuerdo a lo programado, en la cantidad y la oportunidad requerida, hacia las actividades señaladas en cada uno de los programas o estrategias.

Fuente: elaboración propia.

Seguimiento y Evaluación

Indicadores Intermedios

Tabla SE.1
Indicadores de Suficiencia

Indicador: Mecanismos de seguimiento y evaluación	
Definición	Despliegue de medios, acciones y mecanismos institucionalizados, mediante los cuales se garantiza el cumplimiento gradual de los objetivos y las metas de los programas o las estrategias, así como el proceso de retroalimentación pertinente entre cada uno de los procesos.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	En la medida en que hay suficiencia en el seguimiento y en la evaluación posteriores a la implementación del programa o estrategia evaluados, se estará garantizando el acopio de evidencias que permitan conocer si el programa o estrategia son utilizados y funcionan de acuerdo al objetivo planteado.

Fuente: elaboración propia.





Tabla SE.2
Indicadores de Suficiencia

Indicador: Coordinación institucional	
Definición	Se entiende como un proceso cuya responsabilidad recae en al menos tres niveles de responsabilidad que se coordinan: a nivel federal por la DGEI, a nivel estatal por parte de la Dirección de Educación Indígena y los Departamentos de Educación Indígena; y en los planteles por parte de los AAD y los directores.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	Cuando hay suficiencia en el seguimiento y en la evaluación realizada y regulada entre al menos los tres niveles de autoridad mencionados, se podrá afirmar que se impulsan procesos de coordinación para esto, y que los criterios y parámetros institucionales para realizarlo son concertados.

Fuente: elaboración propia.

Indicadores Finales

Tabla SE.3
Indicadores de Eficacia

Indicador: Adecuación al enfoque de diversidad	
Definición	Conveniencia y adecuación de los medios, los criterios y los parámetros institucionales, utilizados en la evaluación y seguimiento para el enfoque de la diversidad social, cultural y lingüística, así como para los objetivos y metas del programa y estrategia a evaluar.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	Una evaluación y seguimiento pertinente implicará que sus mecanismos, actividades y productos alcanzados sean congruentes con el resto del circuito operativo, así como con los objetivos, las metas y las características propios del programa o estrategia a evaluar y con el enfoque de diversidad social, lingüística y cultural.

Fuente: elaboración propia.





Tabla SE.4
Indicadores de Eficacia

Indicador: Oportunidad de la evaluación y el seguimiento	
Definición	Tiempo y frecuencia adecuados con que se evalúa y da seguimiento al programa y estrategia a evaluar.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none">• Cuestionarios auto administrados para docentes y directores.• Grupos focales con docentes, directores y AAD.• Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso.• Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	La evaluación y el seguimiento serán considerados como oportunos en la medida en que las acciones o los mecanismos desplegados para ello se hayan realizado en un periodo de tiempo determinado y adecuado con base en la naturaleza del programa o estrategia a evaluar.

Fuente: elaboración propia.

Tabla SE.5
Indicadores de Eficacia

Indicador: Capacidad académica o institucional	
Definición	Nivel o grado en que los actores diseñan e implementan diversos dispositivos de seguimiento y evaluación acorde con los requerimientos académicos y pedagógicos de las estrategias y programas, así como en congruencia con los requerimientos institucionales y programáticos de la política de Educación Indígena.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none">• Cuestionarios auto administrados para docentes y directores.• Grupos focales con docentes, directores y AAD.• Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso.• Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	Los dispositivos o las estrategias de seguimiento y evaluación deben de ser lo suficientemente coherentes e institucionalmente sistemáticos para que sean coadyuvantes en el logro de las metas y objetivos de la PEI, al permitir el ajuste oportuno de las desviaciones o los problemas en cada una de sus secuencias programáticas e institucionales.

Fuente: elaboración propia.





Tabla SE.6
Indicadores de Eficacia

Indicador: Logros académicos o institucionales	
Definición	Que el proceso de evaluación y seguimiento, en efecto, cumpla con sus metas en tiempo y forma al disponer de informes de avance en el cumplimiento de metas, así como de retroalimentación a los diferentes actores involucrados.
Insumo de información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios auto administrados para docentes y directores. • Grupos focales con docentes, directores y AAD. • Entrevistas semiestructuradas para actores del nivel meso. • Entrevistas semiestructuradas para directores de DGEI.
Interpretación	Al haber un proceso de evaluación y seguimiento eficaz, se confirmará que hay: mecanismos para dar seguimiento y evaluación al programa o la estrategia, instancias internas y externas encargadas de realizarlo, y criterios y parámetros institucionales para llevarlo a cabo. Así también, que se utilizan los resultados para mejorar y retroalimentar la implementación de los programas o las estrategias, se ejecutan medidas correctivas a partir de los hallazgos y se retroalimenta a cada uno de los actores involucrados.

Fuente: elaboración propia.





Evaluación de Proceso de
Cuatro Programas y Estrategias de Educación Indígena

Construcción de Ciudadanía
y Educación Indígena:
Prácticas con Equidad





Subsecretaría de Educación Básica
Dirección General de Educación Indígena



Hallazgos y Recomendaciones

El trabajo muestra aportaciones relevantes en el plano metodológico, en el ámbito de las contribuciones de la política de educación indígena y de los procesos desarrollados en su implementación, así como en las recomendaciones orientadas hacia su mejora operativa y estratégica.

En el terreno metodológico, destaca el modelo integral de evaluación propuesto que incluye diferentes procesos sustantivos: diseño, ejecución y evaluación, a la par de procesos coadyuvantes –de apoyo, acompañamiento y monitoreo– que constituyen un importante aporte en el análisis del ciclo de políticas públicas, enriquecido por la experiencia de una área clave de atención a la equidad, como la educación para los pueblos originarios.

Por otra parte, la política de educación indígena que en este trabajo se hace visible, trasciende la retórica de las “historias de bronce” para situarse en el terreno de los grandes desafíos para hacer efectivos los derechos de los indígenas a través de estrategias de habilitación social, institucional y educativa. Así, dicha política se reconstruye en dos planos, el curricular y el de la gestión institucional: el primero plantea el rumbo y el sentido general de transformación, en tanto que el segundo, genera las estrategias y los medios para crear las rutas de desarrollo e intervención institucional.

En la secuencia y la articulación de los distintos procesos analizados, los hallazgos son contundentes. Existen tres procesos donde el desempeño es razonablemente alto: el diseño, la asesoría y el acompañamiento académico y la formación, la capacitación y la actualización de docentes. En otros dos, el desempeño tiende a ser más regular que óptimo, como lo muestran los valores alcanzados en los procesos de producción y distribución de materiales educativos, y difusión y sensibilización. Finalmente, dos procesos se encuentran en condición definitivamente subóptima: distribución de recursos y apoyos, y la evaluación y el seguimiento.

De lo anterior se desprende que las mayores áreas de oportunidad se encuentran en los procesos operativos y de soporte de la política educativa indígena, y menos en los procesos de definición sustantiva de orientación y contenidos, así como en los de desarrollo de capacidades académicas. Aunque este balance es, en general, positivo, refleja dos grandes desafíos: por una parte, la relación entre la federación y los estados, y, por la otra, el fortalecimiento del espacio escolar, sus docentes, alumnos y la comunidad.

En tal virtud, las recomendaciones del estudio se refieren a la mejora en la operación institucional, pero, especialmente se subrayan áreas de carácter estratégico, entre las que destacan las siguientes: 1) incrementar la participación y lograr mayor adaptación a las necesidades locales; 2) establecer condiciones de ampliación de escala y generalización; 3) impulsar transferencia de aprendizajes y reinversión institucional; y 4) fortalecer capacidades institucionales en el ámbito local.

