

# Estado inicial de las escuelas primarias de educación indígena del Programa Escuelas de Calidad: los indicadores de la línea de base

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIII, núm. 4, pp. 97-130

**Medardo Tapia Uribe\***

Centro Regional de Investigaciones  
Multidisciplinarias, UNAM

## INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación ha sido una preocupación mundial, que se ha expresado en diversos foros desde hace más de dos décadas.<sup>1</sup> Esta preocupación sobre la calidad de la educación reemplazó a aquella sobre la demanda y cobertura de educación universal. Una vez que se mejoraron notablemente los accesos a la educación básica para la gran mayoría de sus demandantes, se cayó en la cuenta que este logro fue a costa de sacrificar su calidad, pero además de concentrar la mala calidad educativa en los países menos desarrollados y, dentro de éstos, entre los grupos sociales económicamente más pobres, especialmente las poblaciones indígenas. Entonces, la calidad educativa formó parte del problema de la equidad, sobre todo en el acceso a la escuela.<sup>2</sup>

La Secretaría de Educación Pública (SEP) establece en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 la política de transformación de la gestión escolar y dentro de éste el Programa Escuelas de Calidad.<sup>3</sup>

\* Con la colaboración de Verónica Medrano Camacho.

<sup>1</sup> Declaración Mundial sobre Educación para Todos, "artículo 4º", Jomtien, Tailandia, 1990; véase también CEPAL. *Oficina de Montevideo, Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en Uruguay*, Montevideo, CEPAL, 1991,

<sup>2</sup> Secretaría de Educación Pública. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP, 2001: 42, 62 y 73.

<sup>3</sup> Armando Loera Varela (investigador principal), Óscar Cázares, Esteban García, María del Rosario González, Ramón Hernández, María Azucena G. de Lozano. "Estado inicial de las escuelas primarias del Programa Escuelas de Calidad", Informe ejecutivo sobre los indicadores de línea de base, México, Secretaría de Educación Básica y Normal, 2003.

Este programa, en su propia concepción, requiere diversos procesos de evaluación, y uno de ellos fue una evaluación cualitativa. La evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad (PEC), en su segunda fase, tomó en cuenta una muestra de escuelas interculturales bilingües para ser evaluadas en su contexto, insumo proceso-producto y valor agregado, enfocándose en los procesos más significativos del PEC: práctica pedagógica, gestión escolar y participación social, con el propósito de identificar los niveles de logro y valor agregado del PEC para el sistema de educación indígena.

En este marco, como parte de un equipo de trabajo,<sup>4</sup> la investigación se propuso como objetivos describir cuál es la situación inicial de las escuelas interculturales bilingües que participan en el Programa de Escuelas de Calidad en cuanto a:

- El contexto de la educación indígena en México.
- El contexto social y económico de las familias indígenas de las escuelas del PEC, pues se señalan como parte de los determinismos sobre la calidad de los procesos educativos en sus comunidades.
- La construcción y la ejecución del proyecto escolar que les sirvió de base para ingresar al PEC.
- El uso de su lengua indígena en clase y en la escuela.
- Las prácticas pedagógicas de los docentes y su participación en la gestión escolar.
- La gestión escolar del director y el cumplimiento de calendario y programas oficiales, su trabajo colectivo, la infraestructura con que cuenta la escuela.
- La participación de alumnos y padres de familia en la gestión de su escuela.

La investigación tiene como base una muestra aleatoria de escuelas interculturales bilingües que participan en el PEC. La muestra inicial fue de 105 escuelas de 17 entidades del país. Sin embargo, al final sólo participaron 58 escuelas de 11 estados: Campeche, Chiapas, Chihuahua,

---

<sup>4</sup> Los datos de la evaluación cualitativa del Programa de Escuelas de Calidad fueron producto del trabajo desarrollado por evaluadores de los sistemas de educación estatales del país o de sus departamentos de educación indígena y del trabajo de Heurística Educativa, encargada de la Evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad —a cargo de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal—, en particular de Armando Loera (investigador principal) y colaboradores: Óscar Cázares Delgado, Esteban García Hernández, María del Rosario González Silva, Ramón Hernández Collazo y María Azucena G. de Lozano.

Durango, Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Nayarit, Puebla y Tabasco.<sup>5</sup> De estas escuelas y entidades se entrevistaron a 1 204 alumnos de cuarto año, 333 maestros y 54 directores. También se aplicaron 15 instrumentos (véase cuadro 2), desde encuestas de desempeño institucional, encuesta a directores, autoevaluación docente, estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje, además de entrevistas a directores, historia de la escuela y grupos de enfoque con padres de familia, incluyendo los miembros del Consejo Escolar de Participación Social.<sup>6</sup> Todos estos instrumentos fueron aplicados durante un año, en dos o tres visitas a las escuelas.

**CUADRO 1**  
**Grupos y docentes de la evaluación del PEC,**  
**escuelas urbanas y escuelas indígenas**

<i>Evaluación PEC escuelas urbanas</i>			<i>Evaluación PEC escuelas indígenas*</i>		
<i>Grado</i>	<i>Núm. Docentes</i>	<i>% de muestra</i>	<i>Grado</i>	<i>Núm. Docentes</i>	<i>% de muestra</i>
Primero	76	15.2	Primero	53	18.5
Segundo	73	14.6	Segundo	48	16.7
Tercero	108	21.6	Tercero	49	17.1
Cuarto	561	100	Cuarto	50	17.4
Quinto	103	20.6	Quinto	38	13.2
Sexto	101	20.2	Sexto	45	15.7

\* Existe un error en la captura de los datos de cuatro profesores (1.4%); los datos corresponden al cuestionario de contexto y desempeño; la muestra total es de 326 maestros pero no respondieron el grado en que laboran 39 maestros.

<sup>5</sup> Agradecemos el trabajo desarrollado por los evaluadores Rosa María Tamariz Becerra (Chihuahua), Bartola May May (Tabasco), Casta Escudero Solís (Hidalgo), Gloria Paniagua Coria (Estado de México), Eugenio Valle Avilés (Guerrero), Juan Ulloa Flores (Nayarit), Maricela Chávez (Estado de México), Jenny Cruz Martínez (Puebla), Eleno de la Rosa Solís (Durango), Jaime Martínez Francisco (Michoacán), Alejandro Cruz (Estado de México), Felipe Ramos Rufino (Michoacán), Manuel Salomón Pech May (Campeche), Evert Yescas (Nayarit) e Hilario Pérez López (Chiapas), María de Jesús Álvarez Xóchihua (Baja California), Herminio Alonso Guerrero (San Luis Potosí), Maximiliano Perera (Quintana Roo), Marcelino Pérez Zapote, Jesús Chávez Diego (Oaxaca), y José Francisco Pérez Rivera (Puebla). Mil disculpas a quienes no cito por no tener sus datos a la mano.

<sup>6</sup> Entrevista al director de la escuela, encuesta de autoevaluación para directores, Encuesta de autoevaluación para maestros, indicadores de desempeño institucional de la escuela, historia institucional de la escuela, grupo de enfoque con padres de familia, guía de entrevista a miembros del CEPS, diario de campo, ejercicio KJ sobre gestión escolar, cuestionario de autoevaluación de la práctica pedagógica con base en video, encuesta sobre estilos de enseñanza, encuesta sobre estilos de aprendizaje, cuestionario para trabajar con los cuadernos de los estudiantes, entrevista al director de la escuela, portafolio pedagógico.

## CUADRO 2

### Instrumentos cuantitativos y número de aplicaciones en escuelas indígenas del PEC

<i>Instrumentos</i>	<i>N</i>
Autoevaluación: Docentes	333
Estilos de enseñanza: Docentes	115
Contexto y desempeño de las escuelas: Docentes	326
Encuesta: Directores	47
Primera parte de entrevistas: Directores	54
Estilos de aprendizaje: Alumnos	1204
Contacto y desempeño de las escuelas: Alumnos	743
Contacto y desempeño de las escuelas: Familiares	387

Para evaluar la calidad de la educación intercultural indígena bilingüe fue indispensable describir las condiciones socioeconómicas y políticas en que se ofrece. Finalmente, debe destacarse que los resultados que se presentan son de carácter preliminar, pues la investigación continúa.

#### I. LA CALIDAD DE LAS ESCUELAS, EL PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD Y LAS CONDICIONES SOCIALES DE MARGINACIÓN DE LOS DEMANDANTES

El camino para construir una educación de calidad frente a los problemas de pobreza y marginación social de los grupos más desfavorecidos ha sido difícil. Desde hace más de 15 años, diversas investigaciones han concluido que la inversión indiferenciada en educación terminará beneficiando más a las escuelas a las cuales asisten los sectores con mayores recursos económicos, dejando a las de menor calidad en las poblaciones más pobres, especialmente aquellas localizadas en las zonas urbano-marginales, las comunidades rurales y las poblaciones indígenas.<sup>7</sup> Esto no significa que no sea posible encontrar escuelas con insumos escolares materiales pobres y en zonas de alta marginación que tienen buenos resultados escolares, seguramente sobre la base de buenas prácticas educativas. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 ha logrado identificarlas,<sup>8</sup> pero son excepcionales.

<sup>7</sup> Carlos Muñoz Izquierdo y Sonia Lavín Arrivé. "Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria", en Carlos Muñoz Izquierdo (ed.). *Calidad, Equidad y Eficiencia de la Educación Primaria: Estado Actual de las Investigaciones Realizadas en América Latina*, México, Centro de Estudios Educativos, 1988,

<sup>8</sup> Secretaría de Educación Pública, *op. cit.*: 115.

En esta línea de investigación se ha concluido que existen otros factores capaces de contrarrestar las condiciones económicas desfavorables de los alumnos en sus logros académicos.<sup>9</sup> Estos factores pertenecen al contexto familiar de los alumnos —distintos de los de carácter económico, relativos al capital social y cultural— y otros del proceso educativo —tanto negativos, por ejemplo, el atraso pedagógico se reproduce a sí mismo y frecuentemente culmina con la deserción escolar o maestros que refuerzan el fracaso escolar mediante la indiferencia y un estilo de relación autoritaria, como positivos, por ejemplo, la “relación social afectiva del maestro con los alumnos más pobres” es posible que influya más que una “instrucción” de calidad—.

Desde esta visión se han realizado estudios en México y en otros países, que buscan contrastar la calidad ofrecida por escuelas de distintas regiones y niveles socioeconómicos.<sup>10</sup> Los resultados de estas investigaciones más recientes no son muy promisorios. El estudio llevado a cabo por Sylvia Schmelkes concluye, para las escuelas primarias analizadas, que: no se están logrando siquiera niveles de alfabetismo funcional entre la mayoría de los alumnos; la calidad de la educación está distribuida desigualmente entre las escuelas de distintas zonas, con una mejor situación en las escuelas urbanas de clase media que las de las escuelas marginales urbanas, rural desarrollada e indígena, de tal forma que “el sexto grado de las zonas rurales y marginales equivale, en resultados de aprendizaje, a menos del cuarto grado... en las escuelas de la zona urbana de clase media”.<sup>11</sup>

La autora destaca que no es que el sistema de educación básica nacional ignore las diferencias socioeconómicas referidas, pero al final las comunidades más pobres terminan recibiendo o teniendo escuelas en peores condiciones materiales, maestros que se ausentan más, directores de la escuela habilitados —en lugar de más capacitados o experimentados— y casi total ausencia de supervisión.

En este mismo estudio se recomienda que, en virtud de las condiciones sociales y económicas de las comunidades y las familias donde se localizan las escuelas de menor calidad, se atiendan no sólo los problemas de los procesos escolares, sino también las necesidades particulares de ayuda de las propias familias, como la colaboración en el campo de sus hijos, los problemas de salud y nutrición de la familia, las necesidades

<sup>9</sup> Carlos Muñoz Izquierdo y Sonia Lavín, *op. cit.*: 170 y 171.

<sup>10</sup> Sylvia Schmelkes. *La Calidad en la Educación Primaria*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

<sup>11</sup> *Ibid.*: 159.

de materiales escolares de los alumnos, como cuadernos y lápices, un funcionamiento más flexible de la escuela y hacer más partícipes a los padres de familia en cuanto a los objetivos de la escuela, sus procesos, así como los avances de sus hijos. También se hacen recomendaciones sobre el papel crucial de los maestros, particularmente en escuelas de mala calidad en poblaciones más pobres. Una recomendación muy importante señala “la necesidad de políticas educativas que combinen un mayor apoyo a cada escuela y su personal, con mayor autonomía en la toma de decisiones, tanto administrativas, como pedagógicas [y] mayor apoyo externo”,<sup>12</sup> incluido el de los supervisores.

Otras investigaciones orientadas a la comprensión del fenómeno del rezago educativo que impide lograr la calidad educativa,<sup>13</sup> por ejemplo aquellas que examinaron el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) financiado por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, agregaban a lo que ya sabíamos que los niños del PARE tenían escaso apoyo familiar y que la gestión escolar podía contribuir a la calidad escolar. Otro estudio que evaluó aquellas intervenciones de la SEP también compensatorias o diferenciadas para revertir las desigualdades de calidad que hemos venido señalando, como las del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y telesecundaria, concluyó que era posible brindar una educación de calidad en zonas rurales.<sup>14</sup>

Antes de cerrar esta introducción con la forma como ha recogido el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE 2001-2006) los resultados de estas investigaciones para enfrentar los problemas de calidad de la educación básica en México, es conveniente precisar el significado de calidad en educación básica.

El concepto de calidad de la educación contiene una serie de elementos que se articulan en torno a la manera y las condiciones en que se ofrecen los servicios de educación básica, pero también en torno a la demanda que se hace de educación básica por los alumnos y sus familias.<sup>15</sup> Estos elementos se encuentran contenidos en cinco dimensiones de la calidad educativa.<sup>16</sup> En primer lugar, una educación de calidad debe ser eficaz.

<sup>12</sup> *Ibid.*: 165 y 166.

<sup>13</sup> Carlos Muñoz Izquierdo. *Impacto y Eficiencia del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE)*, México, Centro de Estudios Educativos, 1995.

<sup>14</sup> Rosa María Torres y Emilio Tenti. *Políticas Educativas y Equidad en México. La Experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios*, México, Secretaría de Educación Pública, 2000; véase también Margarita Zorrilla Fierro. “Estudios Referidos a las Políticas de Cobertura, Calidad y Equidad”, en Margarita Zorrilla Fierro y Lorenza Villa Lever (coords.). *Políticas Educativas. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003: 41-53.

<sup>15</sup> Sylvia Schmelkes, *op. cit.*: pp. 15 y 17.

<sup>16</sup> Lilia Toranzo. “Evaluación y Calidad”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 10, enero-abril, 1996.

Esto se refiere a los resultados del aprendizaje que se obtienen al final del proceso educativo y significa que los alumnos realmente aprendan lo establecido en los planes y programas curriculares. En segundo lugar, una educación de calidad tiene que ser relevante, tanto individual como socialmente. Esto significa que la educación básica que se ofrezca a los estudiantes debe responder a las necesidades de desarrollo del estudiante —“intelectual, afectiva, moral y físicamente”—,<sup>17</sup> pero también ser útil para su desempeño en los distintos escenarios sociales, políticos y económicos, de hoy y futuros. Otra dimensión de la calidad de la educación se refiere a los procesos educativos. Éstos son los materiales, los recursos financieros, el acceso a una biblioteca, las instalaciones y los maestros, las prácticas pedagógicas, así como la forma en que se conjugan para ofrecer un proceso educativo de calidad. Algunos otros autores,<sup>18</sup> como ya vimos —especialmente en el caso mexicano— incluyen la equidad, como parte de la calidad educativa, destacando la diversidad de métodos y materiales para estudiantes de origen social, étnico o simplemente de distintos ritmos de aprendizaje. También se incluye la eficiencia como parte de la calidad, agregándola a la dimensión de eficacia, lo cual significa que el aprendizaje se logre en el tiempo adecuado —esto alude no sólo a la permanencia del estudiante, sino a la edad en que cursa el grado, el rezago y la repetición escolar— y aprovechando al máximo los recursos disponibles.

El PNE 2001-2006 integra el concepto de calidad al de equidad, al considerar que no es equitativo “tener acceso a escuelas de calidad desigual”.<sup>19</sup> El PNE reitera algunas cuestiones que ya sabemos: “en proporción a sus respectivos niveles de ingreso, los grupos más pobres de la población gastan más del doble en educación [que sus contrapartes] en los niveles más altos de ingreso”<sup>20</sup> y los recursos públicos invertidos por alumno en estos lugares son menores en las comunidades más pobres, las cuales contribuyen más al sostenimiento de las escuelas que sus contrapartes urbanas. A esto se agrega que en el nivel nacional, en primaria, las mediciones de los logros en matemáticas y en español indican, cuando menos, que “la mitad de los alumnos no ha alcanzado los objetivos establecidos en los programas de estudio correspondientes al grado cursado”; además, persisten las desigualdades con los resultados en escuelas de comunidades rurales e indígenas.<sup>21</sup>

---

<sup>17</sup> *Ibid.*

<sup>18</sup> Sylvia Schmelkes, *op. cit.*: 12.

<sup>19</sup> SEP, *op. cit.*: 42.

<sup>20</sup> *Ibid.*

<sup>21</sup> *Ibid.*: 62.

Se han emprendido diversas acciones para mejorar la calidad de la educación básica, entre otras, las siguientes: en el campo curricular —en la década de los noventa se implementó “una reforma curricular, centrada en el aprendizaje, y se editaron libros de texto acordes con los avances pedagógicos en los diferentes campos de conocimiento”<sup>22</sup>—, se reformó la formación inicial de los maestros, se inició un proceso de actualización permanente de maestros y directivos de educación básica y se crearon centros de maestros.

En el PNE se señala que para el año 2025, a fin de lograr una educación de calidad en todos los niveles educativos: los niveles de aprendizaje se habrán incrementado, a la vez que se habrán disminuido las diferencias regionales y la calidad del sistema educativo contará con reconocimiento nacional e internacional; los maestros y los directivos tendrán “un perfil idóneo y un fuerte compromiso con sus alumnos y con las funciones que tengan encomendadas”.<sup>23</sup> Además, las escuelas poseerán infraestructura e instalaciones suficientes, incluyendo tecnologías de la comunicación e información; asimismo, contarán con los recursos financieros, en proporciones similares de nuestro producto interno bruto a los de países desarrollados, resultado de contribuciones de las tres instancias constitucionales de gobierno. Y, finalmente, para lograr esta educación de calidad, el centro de gravedad de nuestro sistema educativo se ubicará en cada escuela, poniendo a su servicio las estructuras de administración. Para ello, las escuelas “tendrán amplio margen para tomar decisiones propias y habrán desarrollado la capacidad de hacerlo eficazmente”.<sup>24</sup>

Para lograr estos objetivos en 2025, el PNE se ha planteado otros más inmediatos para 2006. Uno de ellos se orienta a enfrentar el reto de la calidad de la educación básica concretada en el aula y en la escuela. Para ello se plantean una serie de políticas y objetivos estratégicos, líneas de acción, programas y proyectos.

Algunas políticas son de carácter compensatorio, otras de diversificación de la oferta, otras de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena,<sup>25</sup> otra de educación intercultural para todos.<sup>26</sup> Una en particular que nos interesa destacar es la “política de transformación de la gestión escolar”.<sup>27</sup> Ésta se propone “generar ambientes escolares favorables al logro de aprendizaje de los alumnos, mediante la participación corresponsable de alumnos, docentes, directivos y padres de familia”.<sup>28</sup>

---

<sup>22</sup> *Ibid.*: 63.

<sup>23</sup> *Ibid.*: 73.

<sup>24</sup> *Ibid.*: 74.

<sup>25</sup> *Ibid.*: 133

<sup>26</sup> *Ibid.*: 136.

<sup>27</sup> *Ibid.*: 139.

<sup>28</sup> *Ibid.*: 139.



Las líneas de acción en esta política son, entre otras, “Establecer las condiciones necesarias [...] para garantizar en cada escuela el cumplimiento efectivo del calendario escolar, el aprovechamiento óptimo del tiempo”, así como “fortalecer las facultades de decisión de los directivos y de los organismos colegiados de las escuelas”.<sup>29</sup> De tal forma que las escuelas puedan tomar decisiones sobre medidas organizativas y pedagógicas, participar en programas nacionales o realizar acciones extracurriculares, reorientar el ejercicio de la función de los directivos, impulsar la transformación de la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas, como las prácticas pedagógicas y de gestión; asimismo, establecer acuerdos con la representación sindical de los maestros orientados a mejorar el funcionamiento de las escuelas y el logro del aprendizaje de los alumnos. En este marco es donde se inserta el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), como una de las estrategias para lograr lo que se propone el PNE.<sup>30</sup> La meta para 2006, en este campo, es lograr que 35 000 escuelas alcanzaran los indicadores de “desempeño institucional” para ser consideradas escuelas de calidad.

El PEC terminó reemplazando el proyecto o programa de gestión escolar que le dio origen. Además, el coordinador nacional del PEC reconoce que éste es resultado de la aplicación de diversas corrientes teóricas: “eficacia escolar, movimiento de mejora de la escuela, reestructuración escolar, gestión basada en la escuela y diversas teorías de liderazgo pedagógico, instruccional y ‘transformacional’”.<sup>31</sup> Un estado del arte sobre gestión escolar,<sup>32</sup> efectivamente, muestra que varias de estas corrientes son parte del fundamento del PEC, desde el otorgamiento de una mayor autonomía a las escuelas —producto de la descentralización de los sistemas educativos nacionales—, la rendición de cuentas y otros procesos de evaluación interna y externa, hasta el fortalecimiento de la relación entre la escuela y la comunidad. Otros especialistas consideran que también se encuentra presente en el diseño del PEC el enfoque de la “Nueva Gerencia Pública”.<sup>33</sup>

El PEC se propone recuperar a la escuela como la unidad de cambio, de su propia mejora, con libertad en su toma de decisiones, pero también espera responsabilidad de sus resultados. Para ello considera a los alumnos el centro de esta mejora, reconociendo el papel protagónico fundamental

<sup>29</sup> *Ibid.*: 139-140.

<sup>30</sup> *Ibid.*: 140.

<sup>31</sup> Secretaría de Educación Pública. “Entrevista al Lic. Jesús Álvarez Gutiérrez: Equidad en la calidad, para garantizar el derecho a la educación,” en *Educare. Revista de las Escuelas de Calidad*, año 1, núm. 1, otoño, 2002: 11.

<sup>32</sup> C. Alvaríño, S. Arzola, J. J. Brunner, M. O. Recart, R. Vizcarra, “Gestión escolar: un estado del arte de la literatura”, en *Revista Paideia*, núm. 29, 2000: 15, 43.

<sup>33</sup> Teresa Bracho. “Programa Escuelas de Calidad PEC 2002. Segunda evaluación externa”, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, A. C., 2003.

de los maestros y de los directivos, desde los directores hasta el personal técnico pedagógico y los supervisores. En este esquema, el PEC se plantea generar una cultura de la corresponsabilidad, la rendición de cuentas y fortalecer la participación social. Esto último se refiere a incrementar los niveles de influencia de los padres de familia y miembros de la comunidad en general en la vida de la escuela, a través de instancias como las de los Consejos Escolares de Participación Social y las Asociaciones de Padres de Familia.<sup>34</sup> Asimismo, esta influencia de los padres se podría concretar mediante una especie de colaboración, pero también de vigilancia sobre el proyecto escolar y los recursos del programa, así como la participación de los municipios.

El proyecto escolar es la base de la participación de las escuelas en el PEC. Éste debe ser producto de un diagnóstico participativo de la escuela sobre sus problemas académicos, para los cuales deben proponerse en el proyecto estrategias para su solución y sus correspondientes metas. Este proyecto se somete a un dictamen estatal, después del cual se asignan recursos a la escuela para el desarrollo de ese proyecto, los cuales provienen del gobierno federal, estatal, municipal y en algunos otros casos de organizaciones públicas, como las de la sociedad civil. También se ofrece al proyecto apoyos técnicos y pedagógicos. Se plantea que mediante el proyecto escolar las escuelas del PEC lograrán obtener resultados académicos que superen el impacto de factores contextuales determinantes, tales como el nivel socioeconómico de las familias y el nivel de desarrollo económico de las comunidades donde viven los estudiantes. También debe diseñarse un Plan Anual de Trabajo en cada escuela, además del Proyecto. Posteriormente, proyecto escolar y plan serán objeto de evaluación por la propia escuela para medir los avances y logros en lo que se propusieron, no sólo para que lo sepan el director, los maestros y el Consejo Técnico Escolar de cada escuela, sino también para hacerlo saber a sus alumnos y sus padres, estos últimos constituidos en los Consejos Escolares de Participación Social. La autoevaluación y la evaluación son parte, pues, del proceso de gestión escolar de las escuelas participantes en el PEC.

La evaluación ha sido, de cualquier forma, parte del Proyecto desde su nacimiento. Se han hecho y se hacen evaluaciones de distinto tipo del PEC, por ejemplo, evaluaciones externas; su autora, Teresa Bracho, considera que es parte del enfoque teórico que sustenta al PEC, de la "Nueva Gerencia Pública".<sup>35</sup> Existe también un proceso de evaluación cualitativa, el cual tiene, hasta el momento, dos fases. Dentro de la primera se han publicado ya algunos resultados.<sup>36</sup> En la segunda se inició un proceso

<sup>34</sup> Armando Loera *et al.* *Evaluación Cualitativa del Programa de Escuelas de Calidad. El estado inicial de las escuelas primarias del Programa de Escuelas de Calidad. Informe ejecutivo sobre los indicadores de línea de base*, México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal-SEP, 2003: 28.

<sup>35</sup> Teresa Bracho, *op. cit.*

<sup>36</sup> Armando Loera *et al.*, *op. cit.*

para evaluar a telesecundarias, escuelas de educación especial y escuelas interculturales bilingües del programa de educación indígena; aquí se presentan resultados preliminares de las escuelas de educación indígena que participan en el PEC. Estos resultados se orientan a ofrecer elementos sobre la situación inicial que guardan las escuelas indígenas al ingresar al PEC en términos de los tres grandes ejes de su evaluación: práctica pedagógica, gestión escolar y participación social.

Las escuelas primarias de educación indígena fueron evaluadas bajo el mismo modelo que las escuelas primarias evaluadas en la primera fase del PEC: contexto, insumo proceso-producto y valor agregado y los mismos procesos del PEC referidos arriba: práctica pedagógica, gestión escolar y participación social, con el propósito de identificar los niveles de logro y valor agregado del Programa para el sistema de educación indígena. Estos procesos responden al mismo modelo de evaluación general, aunque se modificaron cuando fue necesario—incluso desde los instrumentos de recopilación de información— en discusión conjunta con los evaluadores que tuvieron la responsabilidad en cada una de las entidades federativas participantes de recopilar, hacer los análisis de caso de cada escuela y los reportes estatales.

## II. CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

El primer problema que encontramos para la educación indígena en México es que el gobierno no se ha preocupado por cuantificar con precisión la población indígena. El Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) señala que ocho millones de mexicanos son indígenas, mientras que el Consejo Nacional de Población y el Instituto Nacional Indigenista dice que son 12 millones. Un estudio hecho por especialistas en población,<sup>37</sup> que corrige algunas subestimaciones —por ejemplo, el no haber considerado a los menores de cinco años— y otros criterios de cálculo estima la población indígena de México para 2000 en 8 268 914 personas. La diferencia entre estas estimaciones es muy importante para ser soslayada, a fin de precisar la cobertura y acceso a la educación de los niños indígenas. Aunque se pueda intentar explicar mediante los criterios de cómo se define quién es indígena, el problema es indicativo de lo que significa ser indígena en este país y cómo puede ofrecerse una educación indígena de calidad.

---

<sup>37</sup> Héctor Hernández y Ana María Chávez. "La definición de la población indígena en México en el Censo de Población del año 2000", manuscrito, 2003, 19 pp

La población indígena de México, conviene recordarlo y precisarlo, se constituye por 62 pueblos localizados principalmente en 24 estados del país, pero son nueve los estados que reúnen 85% de esa población: Oaxaca, Veracruz, Chiapas, Puebla, Yucatán, Hidalgo, Estado de México, Guerrero y San Luis Potosí. En la evaluación de escuelas indígenas, ni Yucatán ni Veracruz formaron parte de la muestra de escuelas PEC.

Cinco grupos lingüísticos concentran 61% de los indígenas: el náhuatl, 24%; el maya, 15.6%; el zapoteco, 7.8%; el mixteco, 6.8%, y el otomí, 6.7%.

Es sabido que la gente económicamente más pobre de este país es indígena. El 90% de las familias indígenas, según Boltvinik, percibe menos de cuatro salarios mínimos y por lo tanto es pobre, pero además el 80% se considera en situaciones de extrema pobreza.<sup>38</sup>

Otro dato que debe destacarse es que 40% de la población indígena vive en zonas urbanas y que se estima que entre 400 y 700 mil niños en edad escolar forman parte de la población migrante; muchos de ellos son indígenas.

De los 8.1 millones de indígenas, 3 100 000 son indígenas menores de 15 años, de los cuales sólo se atiende en escuelas indígenas a una tercera parte, 1 163 040. De estos niños, 97.5% asiste a escuelas interculturales bilingües de la Dirección General de Educación Indígena y 2.5% en programas del Consejo Nacional de Fomento Educativo.

La eficiencia terminal de escuelas primarias indígenas es de 48%, por debajo del promedio nacional de 78%. Y en cuanto a su acceso, para el año 2000, la proporción de niños hablantes de lengua indígena entre 6 y 14 años de edad que asistían a la escuela era de 83.5%, casi 10% por debajo del promedio nacional de este mismo rango de edad.<sup>39</sup>

Por otra parte, desde 1998 el promedio más bajo de logro en estas evaluaciones estándares nacionales ha correspondido a los estudiantes de escuelas indígenas, en ocasiones hasta tres veces menos, por ejemplo, que los estudiantes de escuelas de localidades urbanas. Esta diferencia tan notoria existe a pesar de que el número de alumnos de escuelas indígenas aumenta significativamente de tercer a quinto año de primaria, posiblemente con el incremento de su dominio del idioma español y también a pesar de que manifiestan un mayor gusto por asistir a clases que sus contrapartes de las escuelas urbanas privadas, aunque menor que los estudiantes de escuelas en localidades rurales.

<sup>38</sup> Sylvia Schmelkes. "Educación Indígena. Un Ejemplo de una Política Educativa Fracasada", Conferencia presentada en el Tercer Congreso de la Asociación Mexicana de Estudios Rurales, "Los Actores Sociales Frente al Desarrollo Rural", Zacatecas, del 3 al 6 de junio, 2001.

<sup>39</sup> INEGI. "Tasa de asistencia escolar de la población hablante de lengua indígena de 6 a 14 años de edad por principales entidades federativas según sexo, 2000", en Internet, 2003.

Los programas de “educación intercultural” en México se ofrecen desde 1995, con este nombre, exclusivamente para los pueblos indígenas y, en función de la diferenciación lingüística que esto trae consigo, con carácter bilingüe desde 1979.<sup>40</sup> Sin embargo, no se plantea realmente el desarrollo de su lengua y su cultura; tampoco se propone esto para el resto de la población no indígena, ni para la población mayoritaria mestiza, ni para aquellos mexicanos y mexicanas que son distintos por otro tipo de condición social o individual, como quienes tienen discapacidades auditivas o de algún otro tipo físico o mental. Esto limita el enriquecimiento y el desarrollo educativo mutuo de todos, grupos minoritarios y mayoritarios. Aunque debe destacarse que el PNE 2001-2006 establece una “Política de educación intercultural para todos”, mediante la cual se propone desarrollar enfoques pedagógicos, principalmente a través de los aportes de las organizaciones y grupos indígenas, que se puedan integrar a las asignaturas del currículo de educación primaria.<sup>41</sup>

#### **A. El contexto social, económico y familiar de las escuelas indígenas del PEC**

El 90.5% de los padres de familia de la muestra de escuelas indígenas entrevistados se identifican como indígenas, aunque sólo un 74.7% habla la lengua del pueblo indígena al que pertenece. En la muestra de estas familias entrevistadas se encuentran representadas cuatro de las cinco lenguas dominantes de los pueblos indígenas de México, además de otras más.

### **CUADRO 3 Familiares de estudiantes que se identifican como indígenas**

Sí	90.5
No	5.8
No contestó	3.7
Suma en %	100
n = 387	

El 37.8% de los padres de familia encuestados tiene cero escolaridad,

<sup>40</sup> Sylvia Schmelkes. “La Naturaleza de la Educación Intercultural Bilingüe en México”, Conferencia presentada en el Foro de Consulta sobre la Ley Federal de la Cultura del Sordo, Organizado por la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos de la Cámara de Diputados, 20 de agosto, 2002: 3-4.

<sup>41</sup> SEP, 2001, *op. cit.*: 136.

un 23.9% no terminó su primaria y un 33.6% tiene primaria completa. A pesar de esto, 54.1% de los padres reporta que sí sabe leer y escribir, aunque la mitad de ellos sólo saben leer y escribir en español, mientras que sólo 14.5% puede hacerlo en otra lengua. Estos niveles de escolaridad de los padres de familia de escuelas indígenas son menores a los de los padres de familia de las escuelas urbanas del PEC, en el cual la mayor parte de las madres de familia tiene primaria completa o más educación.

Sorprendentemente, a pesar de la menor escolaridad y mayor condición de pobreza que las familias de las escuelas urbanas del PEC, sólo el 22.5% de las familias indígenas reporta no tener material de lectura en casa. Esta es la misma proporción que las familias de las escuelas urbanas del PEC. Una gran proporción de este material de lectura, 61.3%, son libros de texto, 34.1% se refiere a temas religiosos y 20.1% es material de apoyo para el desarrollo de sus hijos. La mayor presencia de los libros de texto es muy justificable, pues un 76.1% de las familias reporta que al final del ciclo escolar los guardan como material de consulta.

Un 50.8% de las familias, posiblemente, tenga cierto grado de hacinamiento pues reportan que su casa consta de dos habitaciones o menos. Esta proporción es cercana al nivel de hacinamiento que reporta el INEGI en el censo de 2000 para los municipios donde se encuentran las escuelas de la muestra, 65% en promedio. Todos estos índices son superiores a los del grupo de mayor marginación de las escuelas de PEC I. Esto significa que el reto socioeconómico a vencer por las escuelas indígenas del PEC es mayor que el de sus contrapartes urbanas.

Con estos niveles de marginación de las familias y comunidades de las escuelas indígenas, la proporción de las familias que tiene servicios públicos básicos es muy inferior al de las familias de las escuelas urbanas del PEC: 84.8% tiene electricidad —en comparación con el 96% de las familias de escuelas urbanas del PEC—; 62.6% tiene agua potable en casa —en comparación con el 91% de las familias de escuelas urbanas del PEC—; sólo 15.5% tiene drenaje —en comparación con el 72% de las familias de escuelas urbanas del PEC—; sólo 23.7% tiene alumbrado público —en comparación con el 80% de las familias de escuelas urbanas del PEC— y diferencias mucho mayores en cuanto a teléfono, pavimento, servicio público de limpia y transporte público. Más del 80.4% de las familias reportan que tampoco tienen acceso a servicio médico público, estatal o federal y más del 68.37% carecen de acceso a algún tipo de servicio médico municipal. Alrededor del 33.8% de las familias indígenas de las escuelas de la muestra cubren estos gastos médicos por su cuenta.

Contrariamente a lo que pudiera esperarse en este contexto de marginación, los padres de familia de estudiantes indígenas participan más que

las familias de las escuelas urbanas del PEC. Esto significa que disponen de un mayor capital social en este terreno de la participación. Los padres de familia participan, principalmente, en organizaciones ejidales o comunales (22.5%), deportivas (8.2%), políticas (7.7%), religiosas (27.1%) y comités de vecinos (7.7%). Esta participación social tiene mucho que ver con su forma de vida, pues el 56% de las familias indígenas tiene parcela, en su gran mayoría (59.9%) son ejidatarios o comuneros y 27.5% son propietarios.

El tamaño promedio de la escuela es de 174 alumnos,<sup>42</sup> inferior al de las escuelas urbanas del PECEI, de 303 alumnos.

### III. EL DISEÑO Y EJECUCIÓN DEL PROYECTO ESCOLAR

Según las encuestas aplicadas entre directores, maestros, alumnos y sus padres de familia, sólo la mayoría de los directores y maestros conoce el proyecto escolar con el que participan en el PEC (véase cuadro 6), aunque quienes más participaron en su elaboración, además del director, fueron los maestros, 72% de ellos. Aproximadamente, uno de cada tres alumnos y uno de cada cuatro padres de familia participaron en su elaboración (véase cuadro 4).

**CUADRO 4**  
**Participación de los actores educativos**  
**en el diseño del proyecto escolar**

	<i>Profesores</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Familiares</i>
Totalmente o en gran parte	71.7	30.8	27.5
Poco o casi nada	13.4	19.3	22
Nada	15	49.5	46.3
No contestó	0	0.4	4.2
Total	100	100	100
	n = 326	n = 743	n = 387

**Nota:** Las cantidades expresan porcentajes.

Con este nivel de participación en su diseño, 89% de los maestros manifiesta un compromiso total, o en gran parte, con las actividades y metas del proyecto escolar; lo mismo que 64% de los alumnos encuestados y 53% de sus padres de familia (véase cuadro 5).

<sup>42</sup> Este promedio se calculó sin considerar los datos de la escuela Art. 3º Constitucional, pues faltaba el dato del número de maestros.

**CUADRO 5**  
**Nivel de compromiso de los actores educativos**  
**con las metas y actividades del proyecto escolar**

	<i>Profesores</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Familiares</i>
Totalmente o en gran parte	88.8	64.1	55.3
Poco o casi nada	5.9	14.3	21.3
Nada	5.3	20.8	18.9
No contestó	0	.8	4.5
Total	100	100	100
	n = 326	n = 743	n = 387

**Nota:** Las cantidades expresan porcentajes.

Esto se confirma en el nivel de conocimiento que tienen los maestros y directores de los avances del proyecto escolar, 67% de ellos (véase cuadro 6); también los alumnos y los padres de familia expresan ese alto nivel de compromiso (véase cuadro 5), a pesar de que sólo 32 y 37% de ellos señalan conocer esos avances del proyecto (véase cuadro 7). Con estas bases, maestros, alumnos y sus padres de familia tienen muy altas expectativas sobre las mejoras que el PEC traerá a la escuela, así lo expresan cerca del 90% de los maestros y más del 75 y 70% de alumnos y padres de familia, respectivamente.

**CUADRO 6**  
**Nivel de conocimiento de los avances del proyecto escolar**

	<i>Profesores</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Familiares</i>
Totalmente o en gran parte	66.9	32.3	36.7
Poco o casi nada	24.4	27.4	30.6
Nada	8.8	41	28.2
No contestó	0	0	4.5
Total	100	100	100
	n = 326	n = 743	n = 387

**Nota:** Las cantidades expresan porcentajes.



### CUADRO 7

#### Expectativas de mejora por su participación en el PEC

	<i>Profesores</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Familiares</i>
Totalmente o en gran parte	87.2	76.1	73.4
Poco o casi nada	9.9	14.7	16.7
Nada	2.8	9	5.6
No contestó	0	.1	4.5
Total	100	100	100
	n = 326	n = 743	n = 387

**Nota:** Las cantidades expresan porcentajes.

Lo importante, según la opinión de los directores de las escuelas, fue que la decisión de participar en el PEC ha sido producto de la comunidad escolar y, posiblemente, debido a este respaldo, según la opinión de cerca de 80% de los directores, se utilizó tiempo extraescolar para la elaboración del proyecto. Esto a diferencia de lo que ocurrió en las escuelas primarias urbanas que participan en el PEC. En estas últimas, casi la mitad de los directores señala que se suspendieron clases para la elaboración del proyecto. Otra característica de la construcción del proyecto escolar del PEC en escuelas indígenas fue el liderazgo del director. Casi la mitad de los directores considera que ellos fueron los principales conductores del proceso de diseño, mientras que en las escuelas urbanas del PEC, sólo dos de cada diez directores opinan así.

Existen elementos del proceso de diseño y ejecución del proyecto que vale la pena considerar para entender cómo se construye ese camino de ingreso al PEC, las dificultades y las formas en que se enfrentan para finalmente tener éxito en la construcción y la aprobación de su proyecto.

Existen dificultades administrativas, técnicas y sociales. En primer lugar, la participación de los supervisores o supervisoras es esencial; también, aunque en menor medida, la de los asesores técnico pedagógicos. Cuando no se presenta este tipo de apoyo queda muy sujeto a la capacidad propia de “autocapacitación” —así lo llegan a señalar directores y maestros de las escuelas mismas—, esta capacidad propia de las escuelas en “indagación”, encuestas, conducción de reuniones —“muchas” dicen ellos— y comprensión de los folletos y manuales. Por eso es que el apoyo lo consideran fundamental y les preocupa mucho el incumplimiento de éste, bien porque los cursos ofrecidos fueron, según ellos, decepcionantes o porque los supervisores u otro personal de apoyo no son los mismos. Un 27.8% de los directores de escuelas indígenas considera que

las asesorías han sido poco o nada adecuadas para el manejo de la papelería oficial. Los trámites para obtener los fondos del PEC, en la opinión del 48.1% de los directores de escuelas indígenas, no son ni sencillos ni rápidos.

Por este tipo de situaciones, en las escuelas indígenas, 78.7% de los directores considera que se utilizó “tiempo extraescolar”, cuatro o cinco reuniones, principalmente para la elaboración del proyecto extraescolar, mientras que en las escuelas urbanas del PEC se suspendieron clases parcial o totalmente, en la opinión de 45.5% de los directores encuestados. En las escuelas indígenas la estrategia utilizada por el director para la elaboración del proyecto escolar fue, según 26.1% de los directores, darle confianza al personal, en comparación con 46.6% de los directores de las escuelas urbanas del PEC. Por otro lado, en las escuelas indígenas, según 46.8% de los directores, el director fue el principal conductor de las sesiones en la elaboración del proyecto escolar, a diferencia de 22.8% de la opinión de los directores en este sentido de las escuelas urbanas del PEC. Aunque debe destacarse que los directores de ambos procesos de evaluación consideran prácticamente en la misma proporción la participación de los docentes.

Es probable que por razones como ésta, 35.2% de los directores considera que el supervisor no ha sido un apoyo importante para desarrollar el proyecto de la escuela y 46.3% señala que el supervisor los visita muy poco o casi nada. Por eso, el camino, que presenta muchas de estas dificultades, requiere un gran interés por parte de la comunidad, muchas iniciativas, mucho tiempo extra —“teníamos que sacrificar hasta el sábado y el domingo”— y “paciencia”; sobre todo esta última porque la administración central no es constante de muchas formas, pero sí muy exigente y muy burocrática, por ejemplo, con la evaluación del proyecto y luego con los reportes, especialmente los financieros. El papel de la comunidad en este tipo de situaciones fue importante. En las escuelas indígenas la comunidad escolar fue la principal tomadora de decisiones para que la escuela participara en PEC, 50% de los directores opinó en este sentido, en comparación con 39.5% de los docentes de escuelas urbanas en PEC.

Desde luego habrá escuelas que participaron más como “disciplina” y porque, les dijeron que “había algunos recursos” si hacían el proyecto. De cualquier manera, la expectativa, con mayor o menor detalle y sus matices particulares, era la misma: “mejorar” buscando estrategias alternativas, de enseñanza-aprendizaje hasta lograr un buen aprovechamiento escolar, teniendo en el centro la lectura en español y en lengua indígena. Aunque también se reconoce que, en las escuelas indígenas, “la infraestructura”, según 28.9% de los directores entrevistados, fue el principal factor en la elaboración del proyecto escolar en comparación con 14.9% de los directores entrevistados de las escuelas urbanas del PEC.

Ya observamos, de acuerdo con los resultados de las encuestas, que los padres no participan tanto. Ya veremos adelante qué significa esto durante la ejecución del proyecto escolar del PEC.

#### IV. PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LENGUA INDÍGENA

El uso de la lengua indígena en el salón de clase de escuelas PEC y fuera de la escuela es limitado para algunos alumnos. Casi un tercio de los alumnos considera que sus maestros no enseñan en lengua indígena ni de forma bilingüe y un tercio considera que no habla en lengua indígena en la escuela con sus compañeros (véase cuadro 8). Fuera de la escuela, 21% de los niños reporta que no habla la lengua indígena de su pueblo.

Esta es la situación del manejo de la lengua en la escuela y fuera de ella, de las escuelas de la muestra al inicio del PEC. No es sorprendente unir a esto que 16% de los niños considere que la escuela es aburrida y que a muchos de ellos, 45.8%, “se les hace muy difícil cambiar” su forma de estudiar o trabajar. No sabemos en este momento si esto contribuya a que a un 23.8% de ellos no les guste “trabajar solo[s]” y por eso, cuando son cuestionados en este sentido explícitamente, la mayoría de ellos, 62.4%, contesten que les “gusta estudiar más cuando [les]... acompaña otra persona” y “que alguien mayor... dentro de [su] familia [les] ayude con [la] tarea”. Así lo expresa también un 64%.

**CUADRO 8**  
**Estudiantes que hablan la lengua indígena de su pueblo**

	%
Sí	77.7
No	20.9
No sé (no se aplica)	1.3
	100
n = 1204	

Una gran parte de los alumnos, 87%, respondió que sus maestros le ofrecen —totalmente o en gran parte— oportunidades de experiencias de aprendizaje en función de sus propias capacidades, estilos y ritmos (véase cuadro 9). Sin embargo, la mayoría de los maestros, 72%, considera que los materiales didácticos promueven en gran parte o totalmente la interculturalidad.

**CUADRO 9**  
**Experiencias de aprendizaje generadas por docentes que ofrecen oportunidades distintas en función de capacidades, aptitudes, estilos y ritmos**

	Profesores	Alumnos	Familiares
Totalmente o en gran parte	92.3	88	79.1
Otra respuesta	7.7	12	20.9
Total	100	100	100
	n = 326	n = 743	n = 387

**Nota:** Las cantidades expresan porcentajes

Casi la totalidad de los maestros, 91%, considera que tiene confianza en sus alumnos y estimula su avance, sus esfuerzos y sus logros. Esta respuesta es confirmada por la gran mayoría de sus alumnos, 77%, y de sus padres, 79% (véase cuadro 10). Una gran parte de maestros, alumnos y padres de familia considera que los estudiantes tienen una participación activa, crítica y creativa en su salón de clase.

**CUADRO 10**  
**Los docentes demuestran a los estudiantes confianza en sus capacidades y estimulan constantemente avances, esfuerzos y logros**

	<i>Profesores</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Familiares</i>
Totalmente	41.8	53.2	41.5
En gran parte	49.8	24.6	39.2
Otra respuesta	8.4	22.2	19.3
Total	100	100	100
	n = 326	n = 743	n = 387

**Nota:** Las cantidades expresan porcentajes.

**CUADRO 11**  
**Los docentes consiguen de sus alumnos una participación activa, crítica y creativa**

	<i>Profesores</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Familiares</i>
Totalmente	37.3	54.8	41.8
En gran parte	56.2	27.3	42.6
Otra respuesta	6.5	17.9	15.6
Total	100	100	100
	n = 326	n = 743	n = 387

**Nota:** Las cantidades expresan porcentajes.

Este horizonte pedagógico tan adecuado contrasta con el uso de materiales de lectura en el salón de clase, puesto que la comprensión de la lectura es considerada, con frecuencia, como la más importante y en ocasiones también como la dimensión de aprendizaje de mayor impacto del proyecto escolar con el que se participa en el PEC.

Un poco más de la mitad de los directores encuestados considera que los alumnos no acuden con frecuencia a consultar o leer “en la biblioteca”. Desde luego, la gran mayoría de ellos, 88%, opina que “la biblioteca” no se encuentra en el lugar adecuado, ni dispone del espacio suficiente. De acuerdo con esto, la mayoría de los directores considera que los maestros visitan poco y no utilizan casi nada los libros de la biblioteca, ni envían a sus alumnos para hacerlos parte de sus actividades cotidianas de clase o fuera de ella. Esto es confirmado por los padres de familia, quienes no conocen los materiales de lectura existentes en el salón de clase. Los libros, por cierto, no están disponibles como préstamo. Esto contrasta con el interés de los niños por la lectura. La gran mayoría de ellos, 87.8%, responde que le “gusta mucho los libros con muchas palabras”, lo cual no significa que no prefiera “aprender haciendo cosas”, ni que no le ayuden en su aprendizaje “las salidas y visitas fuera de la escuela”; 78.3% y 59.8% prefieren y les “ayuda mucho” a aprender estas dos últimas actividades de aprendizaje.

El Consejo Técnico Escolar (CTE) es el espacio escolar donde los maestros pueden planear y contribuir a la discusión y solución de los problemas de la escuela. Este fue el espacio donde algunas de las escuelas construyeron el proyecto escolar, y también donde mensualmente, cada dos meses o trimestralmente, se discuten y revisan los problemas pedagógicos y de aprovechamiento de los alumnos, la indisciplina, los planes de los maestros, los programas, los Planes Anuales de Trabajo (PAT) y

hasta el ausentismo de los maestros. Es frecuente que estos temas y problemas se discutan en torno al proyecto escolar, que se convierte en el eje de las discusiones. Las reuniones del CTE pueden ser una de las mejoras visibles de la presencia del PEC, como manifestación de un interés de los maestros por trabajar más organizadamente, aunque en algunas escuelas ya funcionaban antes del ingreso a este programa. Por lo general, las reuniones del CTE se lleva a cabo en los recesos o después de la jornada escolar.

Producto de estas reuniones del CTE y del proyecto escolar, aunque reconocen que todavía difícil, es posible observar cambios en el desenvolvimiento de los niños en su lengua indígena y en español, mayor interés de los alumnos por tratar de aprender y una mayor preocupación de los maestros por el aprendizaje de los niños. Desde luego que también hay escuelas donde no existe el CTE, y entonces tampoco hay un PAT, por lo que cada maestro se hace cargo de su propia planeación, de sus propias estrategias pedagógicas.

## **V. GESTIÓN ESCOLAR Y CUMPLIMIENTO DE PROGRAMAS**

Los maestros consideran que el papel del director en el impulso a una estrategia para atender la diversidad del grupo de las escuelas indígenas no se cumple satisfactoriamente, pues sólo 53% de los docentes considera que así lo hace el director. Sin embargo, un 63% de los maestros opina que en gran parte se alcanzan los objetivos de la escuela, y un 16.6% más considera que dichos objetivos escolares se logran totalmente. Esto coincide con la opinión que tienen los maestros, los alumnos y los padres de familia en cuanto al cumplimiento del calendario escolar. El 44% de los docentes, el 66% de los alumnos y el 56% de los padres de familia consideran que se cumple totalmente con dicho calendario. Estos indicadores, sin embargo, son menores de los obtenidos en escuelas urbanas que participan en el PEC. Lo mismo ocurre con el cumplimiento de la jornada de trabajo. El 65% de los docentes, el 58% de los alumnos y el 56% de los padres de familia opinan que se cumple totalmente con esta jornada. Sin embargo, cabe destacar que los directores encuestados no están completamente de acuerdo con esto, ya que 75% de ellos considera que sólo se cumple en gran parte con esa asistencia, pero no del todo; lo mismo que su puntualidad, puesto que 55% de los directores considera también que se cumple en gran parte, pero no del todo; sólo 27% de ellos opina que se cumple totalmente.

Cuando se examina la conducción del director desde el punto de vista de los docentes, su aprobación no es de excelencia o totalmente, aunque no coincide con la opinión de los alumnos y de sus padres de familia. El

55% de los docentes considera que la conducción de la escuela por parte del director es, sólo en gran parte, adecuada. Esto es distinto de lo que opinan el 55% de los alumnos y el 44% de los padres de familia, quienes señalan que dicha conducción es totalmente adecuada. Esta diferencia de opiniones entre los maestros, los alumnos y los padres de familia también se mantiene cuando se evalúa el liderazgo del director, el trabajo integrado y en equipo en torno a metas comunes y la capacitación constante de los profesores (véase cuadro 12). Nuevamente, el indicador de PEC en este último rubro en escuelas no indígenas es superior aproximadamente en un 10%. La mayoría de los maestros considera que esto sólo se logra en gran parte, mientras que la mayoría de los alumnos cree que esto se logra totalmente, aunque no se observa una mayoría de los padres de familia que apruebe esto, ni en gran parte ni totalmente.

**CUADRO 12**  
**Los profesores de escuela se capacitan constantemente**

	<i>Profesores</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Familiares</i>
Totalmente	20.4	53.6	37.5
En gran parte	57	30.9	40.4
Otra respuesta	22.6	15.5	22.1
Total	100	100	100
	n = 326	n = 743	n = 387

**Nota:** Las cantidades expresan porcentajes.

En lo que sí coinciden maestros, alumnos y padres de familia es que no se cuenta con el equipamiento necesario para llevar a cabo las actividades de enseñanza y capacitación; 64% de los maestros, el 53% de los alumnos y el 48% de los padres de familia, consideran que este equipamiento es poco o casi nada de lo que se necesita (véase cuadro 13).

**CUADRO 13**  
**La escuela tiene el equipamiento necesario para llevar a cabo las actividades de enseñanza y capacitación**

	<i>Profesores</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Familiares</i>
Totalmente	5	24.6	15.8
En gran parte	30.8	21.4	31.8
Poco o casi nada	47.7	29.9	31.8
Nada	16.5	23.7	17.1
No contestó	0	0.4	3.4
Total	100	100	100
	n = 326	n = 743	n = 387

**Nota:** Las cantidades expresan porcentaje.

En las entrevistas etnográficas o en los grupos de enfoque es muy difícil confirmar y profundizar acerca del significado de estos desacuerdos sobre la gestión escolar del director. Lo único que se puede percibir es que se incrementa la cantidad de reuniones con maestros y padres de familia, además del uso del espacio de discusión del CTE, en particular en torno a los problemas de aprovechamiento y aprendizaje de los alumnos, los planes y programas, así como la discusión de sus avances y el proyecto escolar. Desde luego, en situaciones muy difíciles, se reconoce por parte del director que no existe un buen ambiente de trabajo. La participación de todos en los CTE parece ser la clave.

## VI. LA PARTICIPACIÓN SOCIAL

La participación social, como veremos a continuación, es una de las estrategias con mayor potencial para enfrentar varios de los problemas pedagógicos, de aprovechamiento escolar de los alumnos, de pertinencia curricular y de gestión escolar, dadas las condiciones sociales de los pueblos y comunidades indígenas. Sin embargo, este potencial, que tiene como sustento el capital social de participación de las comunidades indígenas, es sólo eso por las condiciones sociales de las comunidades y la concepción que tienen los responsables de las escuelas en cuanto a la participación de los padres de familia.

Una de las primeras cosas que se confirman con la investigación empírica a través de las encuestas es que, efectivamente, las comunidades indígenas tienen un mayor capital social que las escuelas urbanas del



PEC en su participación, desde las propias iniciativas para la gestión de la creación y transformación de las escuelas a las que asisten sus hijos. Casi todas las escuelas fueron producto de su gestión y, después, de su transformación en escuelas interculturales bilingües. Ya señalamos en la descripción del contexto de las escuelas indígenas cómo participan éstas.

La forma en que el director impulsa o percibe la participación de los padres de familia es importante para entender cuál es el tipo de relación que se establece entre estos últimos y la escuela. La mayoría de los directores encuestados respondió que los padres de familia participaban en una gran proporción, ya que entre 60 y 90% de los padres asistían a las reuniones. Sin embargo, cuando se examina esa participación a profundidad se encuentra que los padres de familia realmente participan poco en las cuestiones de aprovechamiento académico de sus hijos u otras cuestiones de gestión escolar. Esto en parte se debe a que los directores y maestros siguen considerando que la principal contribución de los padres de familia al proceso educativo es, según la opinión de 62% de los directores encuestados, para la realización de faenas, con materiales de construcción, mantenimiento y cuotas económicas; y que sólo 35% de los directores perciben que los padres se involucran en el aprendizaje de sus hijos y 10% que preguntan sobre sus avances. Sólo 16% de los directores percibe que los padres de familia contribuyen con las actividades de los profesores (véase cuadro 14).

**CUADRO 14**  
**Los directores consideran que el apoyo que dan los padres de familia es**

	%
En la realización de faenas	35.6
Con materiales de construcción y mantenimiento	15.6
Cuotas y financiamiento	11.1
Apoyo moral	4.4
Otra respuesta	31.1
No contestó	2.2
	100
n = 47	

El Consejo Escolar de Participación Social, sin embargo, tiene una menor participación en la escuela, según 34% de los directores de escuelas indígenas entrevistados y, posiblemente por esto, conocen poco o casi nada del funcionamiento y normatividad de dicho Consejo, en opinión de 39.6% de los directores entrevistados.

Los directores consideran que es difícil que los padres de familia apoyen más, desde la visión de que su apoyo tiene que ser económico o con mano de obra, por “la difícil situación que viven sus familias”; porque la mayoría de los que asisten a las reuniones “son madrecitas, porque los señores salen a trabajar para mantener a su familia”. Por eso, los padres de familia “apoyan a la escuela en lo que se va necesitando, regularmente, faenas, reuniones, eventos sociales o cívicos”. Algún director es muy ilustrativo del concepto tan pobre que tienen sobre el papel “participativo” que deben jugar los padres de familia en la escuela de sus hijos: “Los padres de familia participan en algunas actividades que se les encomienda, en actividades extraescolares... mantenimiento de la escuela, barrer, limpiar, pintar los salones... es lo único que puede hacer la gente de la comunidad”.

Por esto es frecuente, a pesar de que se informa en los cuestionarios que los padres de familia participaron en la construcción del proyecto, que dicha participación se haya concretado a: “Los padres no ven los efectos del Programa porque no se les ha platicado en que consiste... [Sólo] se les ha anunciado y dicho”. En estas condiciones algunas escuelas llegan a considerar que “es apatía de los padres de familia porque no se acercan a apoyar en cuestiones académicas”.

El Consejo Escolar de Participación Social (CEPS), según la opinión de 34% de los directores, tiene una participación menor en la escuela y posiblemente por eso, según 40% de ellos, los padres de familia conocen poco o casi nada del funcionamiento y normatividad de dicho Consejo. Entonces, es cuando se presentan estas situaciones en el funcionamiento del CEPS:

El CEPS funcionaba hasta el año pasado únicamente de nombre... está en papel, pero no en acciones... otros prefieren pagar para que haya comité de educación y que se encargue de ver cómo funciona la escuela... yo no puedo estar con ustedes, mi trabajo está afuera... y no están con que se van de vocales, secretarios o tesoreros... yo mejor pago y el asunto se terminó.

Otro de los directores señala que “la participación de los padres está planeada, pero no se ha hecho nada... aunque el CEPS funciona de manera regular”.

Y sin embargo, con la presencia del proyecto escolar y del ingreso de las escuelas indígenas al PEC existen posibilidades de hacer funcionar la participación de los padres de familia en beneficio académico de sus hijos y su escuela, pero también de la propia comunidad. Esto puede ser porque el CEPS renovó su funcionamiento a partir del ingreso de la escuela al PEC.

“El CEPS no funcionaba en ciclos pasados, [pero] ya se tuvo la primera actividad con ellos... ha habido pláticas sobre problemas intrafamiliares y

asistieron la mayoría de padres y madres... se hizo junto con *Oportunidades*". También se señalan, como cambios producto de la participación en el PEC, "más reuniones con maestros y padres de familia para gestión y administración escolar". En esta nueva situación, los maestros reconocen que es parte de su responsabilidad que los padres de familia participan más y mejor en el terreno académico: "Eso se debe a que hay errores... de nosotros, como docentes, debemos propiciar... que los padres se acerquen a nosotros, en ocasiones somos muy apáticos... casi nunca platicamos con ellos... es muy poca la comunicación, salvo cuando algunos padres vienen a platicar con nosotros".

El director afirma que "a partir del PEC la gente ha participado más y los maestros buscado nuevas estrategias para la enseñanza". En donde funciona el CEPS, los padres se reúnen cada tres meses con los maestros para platicar "sobre las tareas de los niños". Otro elemento que contribuye a esta participación de los padres es su articulación con otros programas sociales dirigidos a las comunidades indígenas, como el de "Oportunidades" y el de Apoyo a la Gestión Escolar, de donde surgen acciones como "la cocina rústica", para complementar la alimentación de los niños. En estos programas participan padres y madres de familia.

Se insiste aquí que la participación social de padres de familia y la comunidad —en el PEC, en la actualidad, 10% de las aportaciones económicas que se entregan a las escuelas para el desarrollo de su proyecto escolar provienen de los municipios— potencialmente puede contribuir a atender varios de los problemas de rezago de las escuelas interculturales bilingües. Recordemos que la Ley General de Educación faculta a los CEPS, entre otras cuestiones, para que se les informe sobre las metas educativas de las escuelas, de las estrategias para alcanzarlas y de sus resultados, así como de las formas en que pueden participar y opinar sobre asuntos pedagógicos para mejorar la calidad, la cobertura y los contenidos educativos. La participación junto con los CTE y el apoyo técnico reclamado de los supervisores y asesores técnicos pedagógicos pueden ser elementos muy importantes, no sólo para mejorar los procesos educativos de las escuelas indígenas, interculturales bilingües, sino también para contribuir al desarrollo de la lengua y la cultura indígenas directamente en la comunidad, al hacerla parte real del currículo. Muchos problemas de la escuela y también de la comunidad serían atendidos.

Algunos ejemplos de la manera en que se da la relación entre padres e hijos en torno a la escuela puede ayudarnos a entender cómo podría ser ésta. Sabemos de antemano que los padres reconocen que es poco lo que pueden enseñar a sus hijos sobre la escuela. Recordemos que un gran porcentaje de los padres es analfabeto, particularmente de los niños

que obtienen malos resultados en la escuela. Sin embargo, los padres reconocen y disfrutan lo que sus hijos pueden enseñarles de lo que aprenden en su escuela: “Todo nos gusta. Por ejemplo, a mí no me enseñaron cosas que mis hijos me están enseñando, que a mí, ¡me gustaría ser niña! [nuevamente]. Por ejemplo, nos hablan en náhuatl, y me enseñaron los números, los colores, las letras y, como dicen en la tele: nosotros nos quedamos de a seis”.

De esta forma, se nutren recíprocamente padres e hijos sobre el valor de su cultura y el de la escuela, con lo cual se establece un “círculo” que permite el desarrollo de ambas culturas, la escolar y la indígena familiar, así como la reevaluación de la cultura indígena. Este “círculo” es, por supuesto, mejor cuando excepcionalmente los padres y el resto de su familia —tíos, primos, etc.— tienen un mayor nivel educativo que otras familias del pueblo. En esta situación, el papel que juegan estos familiares, los hermanos y los primos mayores, también es muy importante, pues contribuyen a mostrar al alumno que sí puede aprender, especialmente si sus padres no se encuentran, por ejemplo, porque han emigrado a trabajar. Un niño de cuarto año ejemplifica esto.

La maestra nos hizo que escribiéramos palabras en mixteco y las copiamos del pizarrón... [pero yo no sé]. Mi primo es el único que lee lo que escribe. Los que “escriben” en mi casa son mis hermanos y mi hermana que va en sexto año, escriben en lengua indígena. [Él dice que no tiene ningún problema para leer, que sí le gusta leer] para pasar a quinto [pero no escribe bien y por eso la maestra] “medio le ayuda”. [Esto es lo que el niño comenta cuando platicamos sobre lo que tiene en su cuaderno:] Para que no estuviera mal me dejó tarea, para escribir las palabras bien... cuando la maestra lo revisó me dijo que estaba mal y que lo volviera a hacer... nos lo dejó para corregir mis errores, para no equivocarme, para que no copiara una letra por otra.

Los padres de familia saben también que su participación es insuficiente para garantizar la calidad de los procesos escolares, lo mismo que la calidad de los maestros. Por eso han concluido que necesitan organización y que ésta sea fuertemente solidaria. Así lo expresan ellos:

[La escuela adquiere] fama que ha tenido... en la forma de su organización, siempre estar unidos... si no hubiera organización, pues sería distinto, aunque los maestros fueran buenos... Nuestros maestros, nosotros como padres de familia y las autoridades. Todos trabajamos juntos, hemos trabajado y hemos sobresalido y es lo mejor que tenemos... calidad de maestros y aspecto organizativo de nosotros.

## VII. COMENTARIOS FINALES

El Programa Escuelas de Calidad se propone enfrentar, posiblemente, el problema más importante que enfrenta el sistema de educación básica y especialmente en las escuelas públicas con las condiciones económicas y sociales más desfavorables. Una de las premisas, basada en resultados de investigación, fue que era posible vencer estos determinismos, que era posible tener educación de calidad en comunidades pobres. Sin duda, las escuelas indígenas interculturales bilingües son las que tienen las condiciones menos favorables para esta tarea.

Esta investigación se propuso describir cuál era la situación inicial que guardaban las escuelas indígenas participantes en el PEC —mediante una muestra probabilística de las mismas en 11 entidades del país— en cuanto al contexto familiar y social de las comunidades indígenas, la construcción y ejecución del proyecto escolar, las prácticas pedagógicas y el uso de la lengua indígena, la gestión escolar y la participación social.

Los resultados indican que el PEC tiene la posibilidad efectiva de impulsar la autonomía de la escuela —no sólo mediante la colocación de los recursos directamente en manos de las escuelas, que no es poco—, en primer lugar, incidiendo en la relevancia de los procesos y contenidos educativos mediante tres elementos: la construcción y evaluación colectiva del proyecto escolar, la discusión en los Consejos Técnicos Escolares, el uso de los materiales de lectura y la participación efectiva de los Consejos Escolares de Participación Social. Los apoyos financieros y técnico-pedagógicos son indispensables y adecuados en su planteamiento, pero no han sido suficientemente eficientes. Las escuelas han tenido que resolver la eficiencia de estos procesos, desde la construcción del proyecto y durante su ejecución, como ha sido una irremediable tradición, sin apoyos y con sus propias capacidades, muy frecuentemente inventándolas por necesidad. Aún es muy pronto poder evaluar la eficacia de los procesos educativos, otra de las dimensiones de la calidad, y, a excepción de la meta de incrementar los niveles de aprendizaje, no se observa en el PEC cuál es la forma en que el alumno se convierte en el centro de la mejora, en el cruce de los ejes del proyecto escolar, la práctica pedagógica, la gestión y la participación social.

Efectivamente, todo este proceso contribuirá indudablemente a una “cultura de la corresponsabilidad” en un sentido muy amplio, pues no sólo incluye la participación de las familias, sino también de los propios municipios. Sin embargo, a fin de evitar que esto signifique sólo más responsabilidad, debería ir acompañado de mayores recursos para cada una de estas instancias —maestros, alumnos, padres de familia, los municipios y las propias escuelas—, para que no se termine en lo que de por sí advertía

ya el propio PNE 2001-2006 y lo que han dicho diversos especialistas, que quienes menos recursos materiales tienen terminan invirtiendo más de sus propios recursos para tener una educación de calidad. No se observa, por cierto, cuál es el mayor papel protagónico que se asignaba a supervisores y asesores técnico-pedagógicos en todo el proceso del PEC. Cabe decir, en descargo de ellos —que colaboraron directamente en el trabajo de campo de esta investigación—, que los recursos muy frecuentemente no les llegan.

Y sin embargo, creo que resulta claro que los CTE y los CEPS son los espacios de construcción, discusión y seguimiento de los avances del proyecto escolar y de la gestión escolar de las escuelas indígenas; que es aquí donde se puede construir la “relevancia” de los procesos educativos, muy especialmente a través de los materiales de lectura en el aula y en las casas de los estudiantes, pasando necesariamente por enfrentar los problemas de la lengua, la cultura y las condiciones de vida de los estudiantes, sus familias y sus comunidades; fortaleciendo un “círculo” de intercambio entre escuela y comunidad, a la vez que desarrollándose ambas en todas y cada una de esas dimensiones. Es deseable que se articulen otros programas en los que participa la escuela y la comunidad, como Oportunidades, el PAREB, el AGE. En estos intercambios es donde se transformaría el significado que le han asignado a los padres de familia dentro del proceso educativo y que no hace efectiva su participación, el que tienen los consejos municipales de participación en la escuela y posiblemente también el de los directores.

Es probable que en este marco se pueda lograr que las prácticas y los elementos culturales de los pueblos indígenas formen parte de la pedagogía y del currículo escolar, para que los contenidos y los materiales didácticos, así como los modos de aprender y enseñar, se sitúen culturalmente, y dar oportunidad para que los niños y sus familias se apropien de ellos.

Esto es lo que posiblemente permita que las familias y la comunidad se apropien de la escuela y sientan los logros y rezagos como suyos, lo mismo con los de sus hijos. Esto último con una peculiaridad, la escuela también enseña a los padres a través de sus hijos, y de una forma profunda también a todos, a revalorar su propia cultura, luchando contra el estigma dominante de menospreciarla. Por estas mismas razones, es urgente que inicien los programas pilotos o experimentales de escuelas interculturales, pues se avanzaría mucho en la lucha contra dicho estigma.

Esto es lo que propone la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se asume que México es un país de “composición pluricultural” y sustentada, según su artículo 4º, “originalmente en sus pueblos

indígenas”.<sup>43</sup> Esto significa ir más allá de reconocernos como multiculturales, al señalar que la Nación mexicana, mediante la “Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social [...]”.<sup>44</sup> Este énfasis en el desarrollo lingüístico, cultural, social y de sus tradiciones es parte de su carácter intercultural, pues implica no sólo el reconocimiento de su diferencia, sino también el compromiso con su desarrollo.

---

<sup>43</sup> *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Editorial Porrúa, 1997: 10.

<sup>44</sup> *Ibid.*

## Índices de marginación de los municipios de los municipios donde se ubican las escuelas indígenas (CONAPO 2000)

Municipio	Población total	% población analfabeta 15 años o más	% población sin primaria completa de 15 años o más	% ocupantes en viviendas sin drenaje ni servicios sanitarios	% ocupantes en viviendas sin energía eléctrica	% ocupantes en viviendas con algún nivel de hacinamiento	% ocupantes en viviendas con piso de tierra	% población localidades con menos de 5 000 hab.	% población ocupada con ingresos menores a los salarios mínimos	Índice de marginación	Grado de marginación	Lugar que ocupa en el contexto estatal	Lugar que ocupa en el contexto nacional
CHAMULA	59005	58.37	76.19	49.06	15.15	75.78	83.59	100	93.45	2.09327	Muy Alto	6	43
LAS MARGARITAS	86413	35.22	66.88	14.01	16.87	73.27	59.16	82.7	87.38	1.1359	Muy Alto	41	337
OCOTEPEC	9271	49.24	84.61	37.43	22.12	81	68.48	100	90.8	1.85761	Muy Alto	13	87
TILA	58153	38.65	65.51	15.95	22.1	79.75	80.2	80.39	87.81	1.35945	Muy Alto	31	244
<b>CHIAPAS</b>	<b>3920892</b>	<b>22.94</b>	<b>50.31</b>	<b>19.33</b>	<b>12.01</b>	<b>65.03</b>	<b>40.9</b>	<b>61.21</b>	<b>75.89</b>				
AZOYU	32400	28.52	52.04	46.56	9.6	67.37	47.98	79.82	80.16	0.78646	Alto	40	549
TAXCO DE ALARC	100245	13.64	34.59	24.08	2.55	56.82	25.55	49.64	59.39	-0.45843	Medio	70	1582
TLAPA DE COHN	57346	30.12	45.34	32.38	11.62	71.09	47.08	45.53	56.77	0.32096	Alto	55	907
<b>GUERRERO</b>	<b>3079649</b>	<b>21.57</b>	<b>41.92</b>	<b>35.29</b>	<b>11.04</b>	<b>59.67</b>	<b>39.97</b>	<b>53.44</b>	<b>66.16</b>				
MEZQUITAL	27512	35.89	67.82	57.39	73.05	69.46	59.45	100	68.17	2.04873	Muy Alto	1	51
<b>DURANGO</b>	<b>1448661</b>	<b>5.41</b>	<b>28.75</b>	<b>13.67</b>	<b>6.57</b>	<b>40.3</b>	<b>13.73</b>	<b>42.12</b>	<b>50.12</b>				
CENTRO	520308	5.63	20.14	2.8	1.53	44.63	5.31	25.95	44.85	-1.47823	Muy bajo	17	2285
NACAJUCA	80272	14.07	31.93	8.19	4.52	59.47	10.76	73.72	65.68	-0.56916	Medio	14	1672
CENTLA	88218	11.51	35.53	13.19	9.08	61.95	22.81	68.32	71.16	-0.06513	Alto	4	1259
<b>TABASCO</b>	<b>1891829</b>	<b>9.73</b>	<b>32.27</b>	<b>8.58</b>	<b>5.85</b>	<b>54.52</b>	<b>13.47</b>	<b>56.1</b>	<b>62.29</b>				
DEL NAYAR	26649	46.03	74.45	74.03	57.76	75.48	80.93	100	81.32	2.47705	Muy Alto	1	17
ROSAMORADA	34683	11.78	43.02	17.66	5.3	53.4	21.33	100	78.04	-0.19455	Medio	4	1374
<b>NAYARIT</b>	<b>920185</b>	<b>9.05</b>	<b>31.97</b>	<b>9.52</b>	<b>4.75</b>	<b>44.14</b>	<b>13.25</b>	<b>43.68</b>	<b>56.25</b>				
CHILCHOTA	30711	20.94	47.3	22.35	6.01	61.55	45.86	60.41	70.29	0.01419	Alto	29	1189
<b>MICHOACÁN</b>	<b>3985667</b>	<b>13.9</b>	<b>14.19</b>	<b>11.4</b>	<b>4.41</b>	<b>46.04</b>	<b>19.9</b>	<b>43.09</b>	<b>57.29</b>				
BOCOYNA	27907	18.43	47.86	23.87	38.95	55.98	32.14	66.47	56.52	0.23421	Alto	15	983
HGO. DEL PARRAL	100821	3.19	19.59	2.4	1.36	34.13	3.65	1.93	39.79	-1.81554	Muy bajo	65	2397
CHIUAHUA	671790	2.01	14.02	1.24	0.76	27.47	1.19	2.07	21.32	-2.17746	Muy bajo	67	2438
<b>CHIHUAHUA</b>	<b>3052907</b>	<b>4.79</b>	<b>23.3</b>	<b>5.3</b>	<b>6.27</b>	<b>36.53</b>	<b>6.96</b>	<b>19.64</b>	<b>37.67</b>				
CALKINI	46898	18.21	41.58	47.53	4.59	62.42	19.65	25.66	74.73	-0.14602	Medio	8	1323
CALAKMUL	23115	25.76	59.74	22.15	40.73	75.13	52.67	100	86.84	1.45751	Muy alto	1	211
<b>CAMPECHE</b>	<b>690689</b>	<b>11.81</b>	<b>34.22</b>	<b>17.27</b>	<b>8.79</b>	<b>14.61</b>	<b>14.92</b>	<b>34.51</b>	<b>64.12</b>				
ACAMBAY	58389	20.09	48	54.84	9.91	56	21.47	91.07	75.49	0.30771	Alto	16	917
ACULCO	38827	16.78	46.34	57.7	20.46	75.85	13.87	100	63.116	0.3116	Alto	15	916
CHAPA DE MOTA	22828	18.45	46.12	52.91	11.62	61.53	17.22	100	66.82	0.14749	Alto	22	1061
JUQUILICO	56614	19.28	44.57	48.1	5.32	56.25	28.32	88.79	71.18	0.09192	Alto	23	1111
SAN FELIPE DEL PROGRESO	177287	27.06	59.59	61.79	17.27	70.43	34.47	100	67.82	0.9829	Alto	3	428
TEMASCALINGO	61974	19.78	46.72	49.65	5.33	58.69	20.47	70.74	67.53	0.02196	Alto	27	1185
TEMOAYA	69306	17.32	48.61	40.61	3.59	69.1	38.03	84.79	70.74	0.18225	Alto	18	1020
<b>EDO. DE MÉXICO</b>	<b>1.3E+07</b>	<b>6.4</b>	<b>20.84</b>	<b>8.14</b>	<b>1.8</b>	<b>47.65</b>	<b>7.19</b>	<b>19.38</b>	<b>49.41</b>				



## Índices de marginación de los municipios de los municipios donde se ubican las escuelas indígenas (CONAPO 2000)

Municipio	Población total	% población analífabeta 15 años o más	% población sin primaria completa de 15 años o más	% ocupantes en drenaje sin servicios sanitarios	% ocupantes en viviendas sin energía eléctrica	% ocupantes en vivienda entubada sin agua	% viviendas con algún nivel de hacinamiento	% ocupantes vivienda tierra	% población localidades con menos de 5 000 hab.	% población ocupada hasta dos salarios mínimos	Índice de marginación	Grado de marginación	Lugar que ocupa en el contexto estatal	Lugar que ocupa en el contexto nacional
AHUACATLÁN	13068	51.74	73.99	9.19	18.82	42.24	75.14	83.33	100	86.82	1.70192	Muy alto	11	123
AJALPAN	48642	36.89	60.24	15.53	15.79	33.59	77.68	61.1	54.24	73.3	0.88857	Alto	51	490
COXCATLÁN	18692	18.63	39.99	9.18	5.85	16.61	58.48	42.51	71.33	66.41	-0.17208	Medio	159	1353
PANTEPEC	19401	34.75	58.94	19.53	15.35	66.15	65.44	71.6	100	89.43	1.30897	Muy alto	24	262
TEPETZINTLA	9457	48.66	70.57	11.35	13.72	37.45	78.89	79.95	100	90.78	1.61111	Muy alto	14	156
TLACOTEPEC DE BJ	42295	26.05	60.11	26.07	5.6	5.36	74.62	44.31	46.73	79.37	0.42785	Alto	96	819
VICENTE GUERRERO	21164	45.19	72.41	12.31	28.38	66.78	80.51	84.04	100	88.44	1.92971	Muy alto	5	73
ZAUTLA	19447	28.31	51.84	16.52	12.68	25.53	73.05	68.5	100	88.51	0.91104	Alto	48	477
ZIHUATLEUTLA	13535	26.83	57.44	12.38	16.57	42.98	72.05	64.62	100	89.63	1.03967	Alto	39	396
<b>PUEBLA</b>	<b>5076686</b>	<b>14.61</b>	<b>35.2</b>	<b>11.89</b>	<b>4.75</b>	<b>16.26</b>	<b>54.73</b>	<b>24.09</b>	<b>41.49</b>	<b>63.9</b>				
ACAXOCHITLÁN	36978	31.39	54.42	33.44	8.5	36.3	74	44.54	100	77.12	0.86002	Alto	14	506
ATLAPEXCO	18029	37.28	51.13	34.12	9.21	58.65	61.21	53.02	100	83.57	1.02607	Alto	10	405
HUAUTLA	23339	28.28	50.69	5.89	6.05	70.52	51.05	58.47	100	87.61	0.70493	Alto	16	607
IXMIGUILPAN	75833	13.88	31.81	21.93	3.56	10.08	49.38	12.87	59.34	66.41	-0.63869	Medio	56	1730
YAHUALICA	20727	46.11	65.08	21.3	13.97	70.49	67.23	69.81	100	93.7	1.60903	Muy alto	2	158
<b>HIDALGO</b>	<b>2235591</b>	<b>14.92</b>	<b>34.09</b>	<b>17.19</b>	<b>7.86</b>	<b>15.25</b>	<b>49.69</b>	<b>19.02</b>	<b>58.52</b>	<b>65.27</b>				