

INCLUSIÓN Y GESTIÓN ESCOLAR EN ESCUELAS INDÍGENAS DE MÉXICO

INCLUSION AND SCHOOL MANAGEMENT IN MEXICAN INDIGENOUS SCHOOLS

María Guadalupe Tinajero Villavicencio (*)

Sharon Stephanie Solis del Moral

*Universidad Autónoma de Baja California,
México*

Resumen

El objetivo de este estudio fue conocer cómo elaboran e implementan sus planes de gestión los colectivos escolares de las escuelas indígenas mexicanas a partir de la reforma de 2013. Para ello, se presentan los resultados de un estudio cualitativo realizado con once primarias adscritas al programa de escuelas de tiempo completo. Se inicia con los conceptos de inclusión y su relevancia para estas escuelas, continúa con la descripción de la propuesta oficial de gestión escolar, y posteriormente se exponen las circunstancias en las que opera la educación indígena. Finalmente, presenta la metodología y los resultados del estudio. El análisis resalta que el modelo de gestión es inoperante para este tipo de escuelas, haciendo necesario repensar, desde la inclusión, nuevas posibilidades para la escuela indígena. Se concluye con una reflexión sobre los principios de la educación inclusiva que ofrecen elementos teórico-metodológicos para mejorar el trabajo docente en contextos vulnerables.

Palabras clave: Educación inclusiva; educación indígena; políticas educativas; gestión escolar; planes de mejora

Abstract

Our objective was to find out how Mexican indigenous schools implemented their school improvements plans following the 2013 Education Reform. This paper presents a qualitative research study with eleven primary schools participating in the full time school program. First, we present the concepts of inclusion and their relevance for this type of schools; then, we continue with the description of the school management's governmental proposal followed by an account of the circumstances in which indigenous schools operate. Finally, the methodology and results are presented. The analysis highlights the management model as inappropriate for this type of schools, making it necessary to rethink the model in terms of inclusion. We conclude reflecting on the principles of inclusive education because we believe they offer further theoretical and methodological elements to enable an inclusive teaching work in vulnerable contexts.

Keywords: Inclusive education; indigenous education; educational policy; educational management.

(*) Autor para correspondencia:

María Guadalupe Tinajero Villavicencio
Universidad Autónoma de Baja California,
México.
Instituto de Investigación y Desarrollo
Educativo.
Universidad Autónoma de Baja California,
México.
Kilómetro 103 Carretera Tijuana Ensenada,
22830 Ensenada, B.C., México.
Correo de contacto: tinajero@uabc.edu.mx

©2010, Perspectiva Educativa
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 25.03.2019

ACEPTADO: 04.06.2019

DOI: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.945

1. Introducción

La inclusión en el ámbito educativo se discute desde hace casi 30 años (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1990, 2000), pero, pese al interés y las declaraciones de los organismos internacionales, la inclusión como práctica cotidiana en muchos sistemas educativos aún no es una realidad (Arzate, 2015). Para abonar a este esfuerzo, en el año 2000, Tony Booth y Mel Ainscow dieron a conocer el *Índice de inclusión* en las escuelas. La intención de la propuesta de estos autores fue proporcionar materiales diseñados para estimular la construcción de comunidades escolares colaborativas. Lejos de establecer un manual rígido, los autores postularon que, en el camino hacia la construcción de una educación inclusiva, las escuelas deben seguir su propio proceso y establecer las adaptaciones necesarias en función de sus contextos y realidades. Así, el índice incorpora dos cuestiones trascendentales en la vida escolar: el proceso y ciclo de planificación para el desarrollo de la escuela y las dimensiones de la vida en las escuelas. Para los autores, las dimensiones que se deben considerar son tres: las culturas, las políticas y las prácticas; todas con la misma importancia para favorecer la inclusión en la escuela.

Booth y Ainscow (2000) sostienen que es posible impulsar un cambio progresivo en las escuelas a través de cinco etapas. La finalidad es “generar cambios en la cultura y en los valores que posibiliten al personal de la escuela y al alumnado adoptar prácticas inclusivas que van más allá de cualquier prioridad identificada en particular” (p. 16), por ejemplo, centrarse solo en el logro de los aprendizajes. Para ellos, cualquier propuesta debe fundamentarse tomando en cuenta las circunstancias de la escuela y los conocimientos de los miembros de la comunidad educativa; todos los actores deben ser protagonistas del proceso de cambio.

Las cinco etapas son esenciales, una precede a la siguiente y tienen diferentes componentes y actividades (Booth & Ainscow, 2000). En la primera se vigila, desde la formación de un grupo coordinador, la sensibilización de los miembros de la comunidad escolar respecto al proceso de desarrollo de la escuela hasta la preparación de la escuela para el uso de indicadores de inclusión y para el trabajo colaborativo. En la segunda, se exploran los conocimientos de todos los actores educativos respecto al aprendizaje y participación de los estudiantes. Es a partir del análisis de la información recabada que se establecen las prioridades de desarrollo para cada dimensión.

En la tercera etapa, la escuela tiene la capacidad de integrar las prioridades en el plan de desarrollo y de establecer compromisos. En la cuarta etapa, se ponen en práctica las prioridades del plan de desarrollo, donde se destaca el desarrollo de relaciones de colaboración, pues el trabajo colaborativo, el compromiso y la motivación son esenciales para la construcción de

centros más inclusivos. Finalmente, se valora el progreso de los cambios relacionados con las prioridades identificadas para cada una de las dimensiones. La evaluación permite formular nuevas prioridades para el plan de desarrollo del siguiente año (Booth & Ainscow, 2000).

Países como Noruega, Inglaterra, España y Eritrea han puesto en práctica la propuesta de los autores ingleses. Del análisis de las experiencias (Gutiérrez, Martín & Jenaro, 2014) se concluye que el índice no es un instrumento de fácil aplicación, pero es el único, hasta el momento, que aborda la inclusión a través de tres dimensiones y a partir de un proceso reflexivo de todos los implicados en la comunidad educativa.

El estudio de Moliner (2008), que recupera la experiencia canadiense, es significativo, ya que a partir de su análisis distingue los factores que favorecen la inclusión y los ubica en cuatro niveles: aula, escuela, sistema educativo y social. El autor sostiene que para impulsar una educación inclusiva los planes de acción deben configurarse como reformas educativas, es decir, se requiere de una conciencia social inclusiva y una legislación congruente. Además, resalta la importancia de las redes de colaboración para la creación de una comunidad educativa capaz de disminuir la exclusión que viven algunos estudiantes, y revisar que el suministro de recursos humanos y financieros sea adecuado para enfrentar la complejidad de las políticas inclusivas. Finaliza con la advertencia de que el cambio hacia la inclusión en las escuelas es lento, pero posible, y “supone una gran oportunidad para el aprendizaje y la mejora tanto de las personas como de las instituciones” (p. 42).

Ainscow (2005b) sitúa a la escuela como el principal objeto de análisis y sostiene que, para avanzar hacia la inclusión, las escuelas deben contar con la capacidad para apoyar el aprendizaje y la participación ante la diversidad del alumnado, pero reconoce la existencia de factores contextuales que inciden en el trabajo realizado en las escuelas, entre los que destacan “los principios que orientan las prioridades políticas dentro de un sistema educativo” (p. 5), cuestión que se aborda en este artículo.

En México, a pesar de que el concepto de inclusión se incorporó al discurso educativo, y de que el Plan Sectorial de Educación 2013-2018 anotó que debía asegurarse “mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2013, p. 23), en la práctica, lo que ha orientado el trabajo de los docentes han sido prioridades que, de acuerdo con las autoridades educativas constituyen una escuela de calidad. La propuesta de gestión escolar del sexenio 2012-2018 unilateralmente planteó que los colectivos docentes debían trabajar: la mejora en los aprendizajes; atención al rezago y deserción escolar; convivencia escolar y, por último, cumplir

con la normalidad mínima de operación escolar, aspectos elementales para alcanzar el funcionamiento eficaz de la escuela (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2014). Además, en el caso de las escuelas indígenas, se recomendó incorporar acciones para el fortalecimiento de la lengua y cultura indígena.

Así, la política mexicana para el ámbito de la gestión escolar prioriza esquemas relacionados, principalmente, con el objetivo de elevar el logro escolar (DOF, 2013) y, para ello, los colectivos docentes siguen un proceso prescrito para la elaboración de un plan de mejora. Esta forma de trabajo se incorporó en todas las escuelas, independientemente de sus características. En México existen centros escolares urbanos y rurales, de organización completa y multigrado, generales e indígenas; escuelas que cuentan con la infraestructura adecuada y otras que no disponen de servicios básicos ni aulas de concreto. La constante, es cierto, es el logro educativo insuficiente que marca a muchas escuelas como focalizadas: 50% de las escuelas generales y 79% de las indígenas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018a). Estos centros educativos deben esforzarse en su planeación anual para revertir sus indicadores.

Carro, Lima y Carrasco (2018) indagaron este nuevo proceder para la gestión escolar. Lo que reportan es significativo y desalentador a la vez, ya que observan que los consejos técnicos actuales no han transitado del trabajo individual al trabajo colegiado, y que su actuar se caracteriza por rutinas estandarizadas, carencia en la planeación de estrategias inclusivas de mejora y en la apropiación de las mismas; lo más significativo: falta de estrategias de seguimiento y evaluación sobre la incidencia de la ruta de mejora.

En este contexto nos preguntamos ¿cuáles son las prioridades educativas de las escuelas del servicio indígena en sus planes de mejora?, ¿hacia qué o hacia dónde encaminan sus esfuerzos para ofrecer una educación de calidad? y ¿cómo incorporan los principios de inclusión?

En este artículo presentamos los resultados de una investigación cualitativa que tuvo como objetivo analizar los planes de gestión para la mejora escolar de once colectivos docentes del servicio indígena a partir de las prioridades educativas de gestión formuladas por la reforma de 2013; se trata de escuelas indígenas de tiempo completo ubicadas en la zona rural del municipio de Ensenada, Baja California, a las que asisten niños hijos de jornaleros migrantes agrícolas.

2. Políticas, prácticas y culturas inclusivas

Para el impulso de la inclusión educativa, Booth y Ainscow (2000) plantean trabajar tres dimensiones al interior de las escuelas: elaborar políticas, desarrollar prácticas y crear culturas

inclusivas. El planteamiento de *elaborar políticas* está relacionado con garantizar que la inclusión sea una prioridad en la escuela. Los autores citados consideran que las actividades que fomentan la capacidad de la escuela para responder a la diversidad de sus estudiantes son un apoyo para el desarrollo de escuelas inclusivas. Por lo anterior, esta dimensión está constituida por el desarrollo de una escuela para todos y por una organización de apoyo para atender a la diversidad. Sin duda, como refieren Ainscow y Miles (2008), “el entorno político local y nacional puede respaldar, o socavar, el ejercicio de los valores inclusivos de las escuelas” (p. 33); lo anterior indica que, de preferencia, el contexto político debe favorecer la evolución de la inclusión y fortalecer los esfuerzos realizados por las escuelas para convertirse en espacios inclusivos.

En otro texto, Echeita y Ainscow (2011) precisan que esta dimensión es la más preocupante a la hora de instaurar sistemas educativos inclusivos, pues la proliferación de las evaluaciones de logro ha “definido de forma limitada y estrecha el criterio para identificar el éxito” (p. 35). Lo anterior sugiere que los docentes deben tener cautela a la hora de decidir qué datos recopilar y de qué forma utilizarlos, además de modificar los sistemas de evaluación para medir lo que se valora, en lugar de valorar lo que se puede medir. Echeita y Ainscow (2011) plantean también que la toma de decisiones respecto a la recopilación de evidencias para desarrollar sistemas educativos inclusivos debe fundarse bajo los preceptos de la educación inclusiva, es decir, atención a la diversidad, presencia, participación y logro de estudiantes en peligro de ser marginados, excluidos o con bajo rendimiento.

Para Booth y Ainscow (2000), el *desarrollo de prácticas inclusivas* implica que las prácticas educativas “reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela” (p. 17), cuidando que las actividades propuestas involucren a todos los alumnos y tomen en cuenta sus conocimientos y experiencia adquiridos fuera del espacio escolar. Para ello, el interés debe radicar en estructurar el aprendizaje y movilizar los recursos necesarios para conservar el aprendizaje activo. Para Ainscow y West (2008), las prácticas son una manifestación de la cultura que impera en las escuelas, y las prácticas inclusivas son las “acciones que implican intentos por superar los obstáculos a la participación y el aprendizaje de los estudiantes” (p. 62). Para el desarrollo de estas prácticas se deben reconocer dos cuestiones: las “palancas” y las “barreras y obstáculos”.

Las primeras son definidas por Senge (1989, en Ainscow, 2005a) como las acciones que impulsan la evolución de las prácticas a partir de la modificación del comportamiento de los individuos que forman parte de una organización. Los segundos pueden ser considerados como los factores que interfieren y limitan el proceso de inclusión de los estudiantes (Echeita & Ainscow, 2011). Ejemplos de estos son la existencia de organizaciones escolares balcanizadas, currículos

inadecuados, creencias arraigadas poco inclusivas, sistemas de evaluación rígidos (pruebas nacionales homogéneas, por ejemplo) y políticas excluyentes.

La *creación de culturas inclusivas* está vinculada con la constitución de una comunidad escolar estimulante, colaborativa, segura y acogedora, con valores inclusivos compartidos entre todo el personal de la escuela, incluidos los estudiantes y sus familias. Los principios de cada cultura escolar orientan las decisiones de la escuela y su quehacer diario. Esta dimensión está compuesta por la construcción de una comunidad inclusiva y por el establecimiento de valores inclusivos (Booth & Ainscow, 2000).

En ese sentido, Ainscow y West (2008) insisten en que las culturas inclusivas se construyen a partir de los valores, normas y formas de hacer las cosas, que se han considerado aceptables y que se reflejan en lo cotidiano. Asimismo, Gutiérrez, Martín y Jenaro (2018) sugieren que la cultura inclusiva se debe reflejar en las políticas y prácticas organizativas de la escuela, desde su gestión hasta las aulas. Reconocen que valores como la igualdad, los derechos, la sostenibilidad y la colaboración son elementos indispensables para la cultura escolar. Coincidimos con Ainscow (2012) cuando afirma que las escuelas inclusivas son distintas entre sí, aunque comparten una cultura que contempla a la diversidad del alumnado de forma positiva. Esta postura fortalece la idea de “aprender a convivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia” (Ainscow, 2005a, p. 31).

Bajo estos preceptos, para entender lo que el profesorado hace y por qué lo hace, es preciso comprender la cultura de trabajo en la que este es partícipe, además de reconocer que sus acciones están influenciadas por perspectivas y orientaciones de los profesores con los que trabaja o ha trabajado en algún momento, como lo postula Hargreaves (1998).

3. La propuesta de gestión escolar en México

En 2013 inició una serie de transformaciones en el sistema educativo mexicano a partir de la entrada en vigor de la reforma educativa, denominada por el gobierno como estructural (INEE, 2015). Para emprender los cambios se modificó el Artículo Tercero Constitucional (la educación brindada por el Estado debía de ser de calidad) y de la Ley General de Educación; además se promulgaron leyes específicas: la Ley General del Servicio Profesional Docente (que incorporó la evaluación para la permanencia del profesorado, entre otros aspectos) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Las autoridades educativas sostuvieron que las medidas legislativas permitirían cumplir con el objetivo nacional de garantizar la calidad de los aprendizajes en la educación básica. Para los centros, el énfasis se colocó en el fortalecimiento

de “las capacidades de gestión de las escuelas, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes” (DOF, 2013, p. 14). Además, se estableció que era necesario estimular el compromiso de los docentes por el aprendizaje de sus estudiantes; concentrar la labor de la escuela en la enseñanza y el aprendizaje; fortalecer el liderazgo de supervisores y directores así como el compromiso del equipo docente; elaborar estándares de gestión escolar como referente para la mejora continua de las escuelas, y normar la operación adecuada de los Consejos Técnicos Escolares en función de la planeación, el seguimiento y el trabajo colaborativo.

La operación para las escuelas quedó inscrita en el *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar* (DOF, 2014). En este se desglosaron las responsabilidades que debían asumir los colectivos docentes: ubicar la escuela al centro; fortalecer las competencias de escritura, lectura y matemáticas; asegurar el buen funcionamiento del centro escolar a partir de criterios preestablecidos por el Gobierno; abatir el rezago y abandono escolar; garantizar el acceso, permanencia y egreso de la educación básica; fortalecer los Consejos Escolares de Participación Social y la Asociación de Padres de Familia; cumplir con la misión y propósitos de los Consejos Técnicos Escolares; impulsar procesos de evaluación permanente y la toma de decisiones con base en sus resultados; asegurar la equidad en la escuela, y garantizar la transparencia con la comunidad (DOF, 2014).

Para asegurar la gestión escolar desde esta visión, ahora las escuelas deben contar con una planeación, denominada Ruta de Mejora Escolar, elaborada de manera colaborativa a lo largo del ciclo escolar. Las acciones acordadas y su ejecución en el aula son las que podrían permitir a las escuelas modificar sus indicadores y elevar los resultados educativos.

La ruta de mejora debe incorporar elementos mínimos: un diagnóstico donde el equipo docente presente un análisis de información proveniente de diferentes fuentes e identifique sus necesidades educativas para la toma de decisiones; las prioridades educativas relacionadas con el aprendizaje, el rezago, la deserción, cumplimiento de la normalidad mínima, convivencia escolar y la participación social. Además, debe establecer objetivos y metas, la programación de actividades, anotando las estrategias, las acciones, tiempos y recursos concretos para lograrlos; finalmente, debe enunciar las estrategias de seguimiento y evaluación (DOF, 2014). El formato es nacional, independientemente de la organización o del tipo de servicio de la escuela.

3.1. La educación indígena en México

El servicio indígena de educación primaria –ofrecido en 24 de 31 estados de la república– puede ser caracterizado, en términos generales, por su atención a niños indígenas de 6 a 11 años

pertenecientes a grupos que hablan alguna de las 68 lenguas presentes en México, por trabajar con el modelo intercultural bilingüe, y por contar con docentes que presentan como elemento distintivo ser miembros hablantes o tener conocimiento de una lengua indígena. La legislación de México reconoce a las lenguas indígenas como lenguas nacionales, al mismo nivel del español; además postula que los niños de pueblos originarios deben tener acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español (DOF, 2018). La legislación que resguarda los derechos sociales de los grupos indígenas ha impulsado políticas de reconocimiento, valoración y pluralismo; no obstante, su vida diaria transcurre en condiciones de vulnerabilidad como lo apunta Galeana (2012): los grupos originarios “[...] se encuentran en una mayor proporción entre los grupos en situación de pobreza, especialmente en la población en situación de pobreza extrema, donde representan entre 37.1 y 50.9%” (p. 50). En la práctica, los grupos y las lenguas originarias han experimentado diversos efectos de un proceso de asimilación lingüística y cultural (Hamel, 2008).

Al segmentar el país en municipios indígenas, municipios con presencia indígena y municipios con población indígena dispersa, es posible observar el diferente acceso y las condiciones imperantes de las escuelas en las que transcurre la trayectoria educativa de los niños que acuden a las escuelas indígenas. De acuerdo con el INEE (2018b), las escuelas primarias de los municipios indígenas son las de menor tamaño y predominan escuelas indígenas y comunitarias; en estos mismos municipios y a este tipo de servicios asisten niños que aprendieron en casa una lengua indígena –así lo afirmó una tercera parte de los alumnos encuestados en el ciclo 2015-2016–, y poco más de la mitad aseveró haber recibido clases en la lengua de la región. No obstante, el dato más esclarecedor se relaciona con la tasa de asistencia. En México es casi universal la educación primaria (97.7%); no obstante, los niños ausentes, de acuerdo con el organismo evaluador, son miembros de grupos originarios:

Se identifica que la asistencia de la población indígena es menor (96.8%) y entre los hablantes de lenguas indígenas (HLI) se reduce aún más (95.9%), pero es entre aquellos niños que hablan una lengua indígena y no hablan español donde casi 1 de cada 10 no asiste de manera regular a la escuela (91.5%). (INEE, 2018b, p. 31)

No solo en esos rubros se destacan datos que muestran que los niños indígenas acceden de manera diferenciada a los servicios educativos, sino que, además, los porcentajes de logro están por debajo de otros sectores de la sociedad mexicana.

Es más complejo valorar los aprendizajes de los niños, debido, sobre todo, a la modificación en las pruebas que miden el logro educativo. En 2013 se reportó que los alumnos del servicio indígena alcanzaron 465.97 puntos en la prueba de Español de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), contra los 532.19 de los niños inscritos en escuelas generales. En el caso de la de Matemáticas, los niños de centros indígenas obtuvieron en promedio 499.66 a diferencia de los 617 obtenidos por los alumnos de la escuela general (SEP-Banco Mundial [BM], 2014). Si tomamos como puntajes iniciales los del año 2006 (436.85 y 442.31 en las asignaturas referidas), se observa un incremento en los puntajes de los niños indígenas a lo largo de los años. No obstante, las escuelas generales aumentaron, en ese mismo periodo, 38 puntos en Español y 68 puntos en Matemáticas; en contraste, los puntajes de los niños de las escuelas indígenas solo se elevaron en 29 y 57 puntos, respectivamente. Este aumento en los puntajes de la prueba ENLACE fue percibido por muchos maestros indígenas como un avance en la mejora de los aprendizajes de sus alumnos, pero esta percepción se desvaneció cuando se conocieron los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), aplicada por primera vez en 2015 a 104 204 estudiantes de sexto de primaria que asistían a 3 446 escuelas.

Los resultados revelaron que los centros indígenas presentan un logro académico inferior al de las escuelas generales: 80% de los estudiantes obtuvo el nivel I en Lenguaje y Comunicación, a diferencia del 50.16% de las escuelas generales. El INEE (2015) afirma que quienes obtienen ese puntaje no han adquirido los aprendizajes clave del currículo, y dichos resultados, de acuerdo con el órgano evaluador, se explican por las pésimas condiciones en las que las escuelas operan. En 2018, nuevamente se aplicó la prueba PLANEA y los resultados muestran que la mejora de los aprendizajes en las escuelas indígenas no ha sido posible: 79% del alumnado se ubicó en el nivel I del área de Español (INEE, 2018c). En otras palabras, los porcentajes de logro son poco satisfactorios para un sistema que plantea entre sus fundamentos constitucionales el derecho a la educación de buena calidad para todos los mexicanos.

La información oficial se confirma con investigaciones sobre la escuela indígena. Los estudios evidencian bajos resultados educativos (Blanco, 2017; Moreno, 2010), falta de formación o escasas oportunidades de actualización docente y el desconocimiento del modelo, la ausencia o poca disponibilidad y acceso de los materiales para apoyar su planeación y procesos formativos (Rosas, 2004), y de mayor relevancia: el fracaso en la promoción del bilingüismo entre los niños indígenas (Hamel et al., 2004; Reese & Feltes, 2014).

4. Metodología

Partimos por considerar que una metodología de corte cualitativo nos permitiría una mayor “compresión en profundidad” (Sandín, 2003, p. 123) de un quehacer específico en las escuelas: la elaboración de las rutas de mejora escolar. Estas rutas pueden ser consideradas como textos que representan las particularidades del grupo de interés (Titsher, Meyer, Wodak, & Vetter, 2000): los colectivos docentes.

El material que analizamos fueron los planes anuales de mejora escolar. En total obtuvimos dos rutas por escuela; la primera correspondiente al ciclo escolar 2016-2017 (agosto a junio) y la segunda al de 2017-2018. La documentación fue proporcionada por los directores en dos diferentes visitas a las escuelas, durante las cuales fue posible mantener conversaciones informales con los directivos y los docentes, así como solicitar datos de contexto de la comunidad y del centro escolar.

Realizamos el análisis de contenido propuesto por Mayring (2000). Este autor lo conceptualiza como un “enfoque de análisis empírico, metodológicamente controlado de los textos dentro de su contexto de comunicación” (párr. 5). En este sentido, pudimos reducir los datos a tópicos que dieran cuenta de las prioridades acordadas.

Para realizar el análisis revisamos, en primera instancia, las orientaciones oficiales proporcionadas por las autoridades educativas a los docentes a partir de 2013¹. Para elaborar la ruta de mejora se les solicita a los colectivos docentes considerar las cinco prioridades educativas y plantear objetivos y metas cuantificables para cada una de estas por cada ámbito de gestión: Organización y funcionamiento escolar (escuela); Contextualización curricular e iniciativas pedagógicas (salón de clases); Desarrollo de capacidades técnicas (entre maestros); Participación de los padres de familia; Acciones adicionales de mejora y Desarrollo de capacidades técnicas. Los objetivos propuestos por los colectivos docentes fueron codificados bajo un procedimiento deductivo; un fragmento del mismo se asoció únicamente con un código y estos a su vez fueron incluidos en las categorías previamente determinadas (ámbitos de gestión). La unidad de análisis fueron los temas identificados en cada ámbito de gestión. De esta manera obtuvimos un panorama general de los tópicos que los colectivos docentes incorporan en sus rutas.

¹ Las indicaciones para la elaboración de la ruta de mejora se modifican año a año. El espacio de los consejos técnicos escolares ha servido como canal para nuevas disposiciones de las autoridades educativas.

4.1 Contexto del estudio

En Baja California, un estado del noroeste de México, la cobertura educativa del servicio indígena destaca por su atención a la diversidad cultural y lingüística. Si bien existen escuelas para los grupos originarios del estado (cucapá, kumiai y pa ipai), este servicio tuvo un crecimiento acelerado en los años 90 a partir de la atención educativa a los hijos de jornaleros agrícolas indígenas migrantes, provenientes, en su mayoría, del sur de la república mexicana (Oaxaca y Guerrero, principalmente). Así, en las escuelas indígenas bajacalifornianas hay presencia de ocho familias lingüísticas, y las lenguas mayoritariamente presentes en las escuelas son mixteco, zapoteco, triqui, mixe y náhuatl. En el caso de los maestros, una gran proporción –más del 75%– se autoadscribe como mixteco (Coordinación Estatal de Educación Indígena [CEEI], 2017).

Existen siete zonas escolares que supervisan 67 primarias (solo una coordina las escuelas de los grupos originarios del estado, cinco en total); en 39 de estas escuelas no cuentan con un director designado, sino un encargado de despacho que, a su vez, es docente con grupo. Las escuelas están distribuidas en los cinco municipios del estado; estas atendieron en el último ciclo escolar a 10 666 niños con el apoyo de 425 docentes. Las autoridades reportaron 92.69% de eficiencia terminal (debajo de la nacional); .96% de reprobación y 1.05% de abandono escolar (SEP-Subsecretaría de Educación Básica-Dirección General de Educación Indígena [DGEI], 2017). Del total, 35 escuelas se adscribieron, entre 2013 y 2016, al Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC).

A través de este programa –que lleva en funcionamiento 12 años–, se espera que todos los alumnos alcancen los aprendizajes esperados establecidos en los programas de estudio vigentes. Este programa, de participación voluntaria, está dirigido a escuelas que se encuentran ubicadas en contextos marginales, indígenas o migrantes y que reportan bajos niveles de logro educativo (DOF, 2017). El compromiso de las escuelas participantes, además de la ampliación de la jornada escolar, ha sido abordar siete líneas de trabajo pedagógico: lectura y escritura; desafíos matemáticos; arte y cultura; actividades didácticas con apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación; vida saludable; recreación y desarrollo físico, y, en las escuelas indígenas, lectura y escritura en lengua indígena. Este programa ofrece recursos económicos anuales para: sostener el modelo de escuela de tiempo completo (pagos adicionales al personal y mejora de los espacios escolares); fortalecer la autonomía de gestión escolar (entrega de 90 mil pesos y de materiales, asesorías y acondicionamiento de espacios), y sostener el servicio de alimentación diaria a los alumnos, así como apoyos para la implementación local (seguimiento y evaluación del programa). Este programa actualiza anualmente sus reglas de operación y, por

ello, fue posible articular las demandas específicas del PETC con las de la Reforma educativa de 2013.

5. Resultados

En esta sección reportamos los resultados del análisis de las rutas de mejora de dos ciclos escolares de once escuelas, todas pertenecientes a una zona escolar, la cual se distingue por que es una de las supervisiones que tiene bajo su responsabilidad el mayor número de escuelas de tiempo completo: de doce escuelas, once están adscritas al PETC. Los centros escolares se ubican en la zona rural del municipio de Ensenada, Baja California, a 180 kilómetros de la cabecera municipal. Los contextos en los que se ubican las escuelas son precarios: ocho están catalogados como de alta marginalidad, dos como nivel medio y uno, de bajo nivel. Son comunidades donde se manifiesta “la desigual distribución del progreso en la estructura productiva, lo cual incide en los niveles de bienestar y en la creación de capacidades, recursos y, por ende, en el desarrollo” (Consejo Nacional de Población [CONAPO], 2016, párr. 1). Se trata de comunidades cercanas a los campos de cultivo; una de estas escuelas está ubicada al interior de un rancho agrícola.

Del total de escuelas, seis son de organización completa, con una matrícula de entre 140 y 230 alumnos en el ciclo 2016-2017; otras dos son multigrado, con una población estudiantil matriculada de entre 60 y 100 alumnos, y las tres escuelas restantes son de organización incompleta –tienen solamente un grupo multigrado–, cada una con alrededor de 100 alumnos. Todas estas escuelas recibieron suministros y apoyos por parte del PECT, se construyeron aulas, se mejoraron espacios y, en cuatro de ellas, se acondicionaron cocinas y comedores para los servicios de alimentación. Los directores se adscribieron voluntariamente a este programa al considerar los beneficios para los niños, muchos en una situación de vulnerabilidad. Los actores educativos son conscientes de los contextos en donde laboran y de las carencias que existen en los hogares de sus alumnos.

Las rutas de mejora, por otra parte, evidencian el trabajo en función de las prioridades oficiales, tal y como lo marcan los lineamientos elaborados para ello. Las prioridades están referidas a los aprendizajes básicos y a la atención de los alumnos con rezago educativo. Los tópicos referidos a los distintos ámbitos de gestión recuperan las recomendaciones oficiales para el funcionamiento óptimo de la escuela y enuncian acciones que den como resultado revertir o solucionar problemáticas escolares como el ausentismo o la ausencia de los padres en la escuela. Otros temas que sobresalen se relacionan con el intercambio entre docentes con la finalidad de fortalecer sus capacidades pedagógicas. La Tabla 1 integra los tópicos resultantes del análisis.

Tabla 1

Ámbitos de gestión y temas prioritarios en las rutas de mejora escolar

Ámbito	2016-2017	2017-2018
Organización y funcionamiento escolar	<p>Contar con una planta docente completa</p> <p>Planeación escolar</p> <p>Trabajo colaborativo</p> <p>Cubrir el personal docente faltante</p> <p>Cumplimiento del calendario escolar</p>	<p>Cumplir con todos los rasgos de normalidad mínima</p> <p>Entrega de planeaciones</p> <p>Reuniones docentes</p> <p>Control del portón de la escuela</p> <p>Visibilidad en la escuela de los rasgos de normalidad mínima</p> <p>Visibilidad del reglamento</p> <p>Puntualmente en el inicio de clases</p>
Contextualización e iniciativa pedagógica	<p>Fortalecimiento de la lectura, escritura y matemáticas</p> <p>Evaluaciones bimestrales</p> <p>Evaluación diagnóstica</p> <p>Atención de alumnos con bajo desempeño</p> <p>Estrategias didácticas para la mejora de aprendizajes</p>	<p>Fortalecimiento de la lectura, escritura y matemáticas.</p> <p>Elaboración de una evaluación diagnóstica de comprensión lectora y razonamiento matemático.</p> <p>Organización de la biblioteca en el aula.</p> <p>Visitar la biblioteca municipal.</p> <p>Reconocimiento a alumnos destacados.</p> <p>Elaboración de un buzón para intercambio de cartas.</p>
Participación de los padres de familia	<p>Reuniones bimestrales.</p> <p>Concientizar a los padres sobre la asistencia a clases.</p> <p>Compromisos con padres para evitar ausencias.</p> <p>Entrega del reglamento escolar a padres</p>	<p>Fomentar la participación de los padres .</p> <p>Compromisos con los padres para que sus hijos asistan a la escuela.</p> <p>Reuniones con padres .</p> <p>Organizar escuelas para padres</p> <p>Comunicación con padres de alumnos en riesgo</p>
Acciones adicionales de mejora	<p>Actividades culturales.</p> <p>Actividades deportivas.</p> <p>Excursiones.</p> <p>Mantenimiento de la escuela</p> <p>Letreros y carteles en lengua indígena.</p> <p>Participación en eventos</p>	<p>Participación en actividades culturales .</p> <p>Programación de actividades deportivas .</p> <p>Visitas domiciliarias.</p> <p>Organizar jornadas de limpieza en la escuela .</p>

	culturales. Convivios escolares	Gestión de apoyo a instancias externas (empresas)
Desarrollo de capacidades técnicas	Compartir estrategias exitosas entre docentes. Elaboración de una antología en lengua indígena. Impartir talleres de responsabilidad	Compartir estrategias . Impulsar el trabajo colaborativo para analizar problemas específicos
Medición de los avances	Participación en la olimpiada del conocimiento	Análisis de objetivos que no se lograron

Fuente: Elaboración propia.

Hay constantes en las planeaciones de los dos ciclos escolares (la mejora de los aprendizajes es una de ellas, así como el anhelo de involucrar más a los padres en los procesos de aprendizaje de sus hijos), otras son cualitativamente diferentes, como programar una visita a la biblioteca municipal, la cual les implica un recorrido de 180 kilómetros. Otros elementos, por ejemplo, son las visitas domiciliarias o establecer comunicación con los padres de hijos en riesgo escolar.

El diagnóstico final del primer ciclo analizado –que les permite establecer nuevos objetivos para el siguiente– muestra que las mejoras comprometidas no pudieron cumplirse. Los docentes consideran que los padres no se involucran en las actividades escolares de sus hijos, además, siguieron presentándose casos de alumnos que no alcanzaron los aprendizajes establecidos y un número considerable de alumnos con rezago escolar, como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2

Porcentajes establecidos en el diagnóstico de la zona escolar

Prioridad	Diagnóstico
Normalidad mínima	40% de los padres no está comprometido con la educación de sus hijos. 20% de los alumnos no asiste puntualmente a clases o no asiste.

Mejora de los aprendizajes	60% de los alumnos alcanzó los aprendizajes esperados en lectura y escritura. Entre 40% y 65.5% de los alumnos requiere fortalecer la lectoescritura y las matemáticas.
Lengua y cultura	64.2% de los alumnos pertenece a un grupo indígena y habla lengua indígena. Existe falta de valoración positiva hacia la lengua indígena.
Convivencia escolar	40% de los alumnos no logró integrarse a las actividades académicas. 24.8% de los alumnos presenta dificultades para convivir. 50% de los padres se involucra en la educación de sus hijos.
Rezago y educación	50% de los padres [de niños con rezago] no se involucra en la educación de sus hijos. 38% de los alumnos [con rezago] presenta faltas injustificadas. 9.2% de alumnos [con rezago] se ha dado de baja.

Fuente: Elaboración propia.

6. Discusión

Apuntamos que la legislación mexicana ha establecido los derechos sociales de los grupos indígenas, pero como lo anota Galeana (2012), su situación de vida es precaria. Los grupos indígenas que migraron a Baja California han demandado atención educativa para sus hijos, lo que ha generado un incremento de las escuelas de la zona en las últimas tres décadas. No obstante, se trata de escuelas que, si bien han mejorado sus instalaciones por su adscripción al programa de escuelas de tiempo completo, no reportan buenos resultados en el rubro de logro académico. Estas escuelas, por su diversidad lingüística y cultural, son propicias para impulsar políticas, culturas y prácticas inclusivas.

Iniciamos el trabajo refiriéndonos a las propuestas para la inclusión educativa desde la postura de autores como Ainscow (2005b). El desarrollo teórico alrededor de la escuela inclusiva postula un proceder que permitiría introducir políticas, culturas y prácticas en escuelas que históricamente fueron excluidas de los beneficios sociales.

Nuestros resultados indican que los maestros siguen lo estipulado por las autoridades: trabajan en sus diagnósticos, establecen sus objetivos, y las acciones y las metas conforme a los

lineamientos para tal efecto (SEP, 2018), y al igual que Carro et al. (2018) encontramos que en los planes hay ausencia de estrategias inclusivas de mejora y de una valoración sobre cómo inciden las acciones previstas en el trabajo docente. Ainscow y Miles (2008) sostienen que el contexto político debe favorecer la evolución de la inclusión; en México, a pesar de que se consigna el impulso de una política de inclusión, al contrario, se impulsa una escuela de calidad que tiene significados muy precisos: aquella donde los estudiantes obtienen un resultado suficiente en las pruebas de logro educativo. Las autoridades educativas han establecido que “la inclusión y la equidad deben ser principios básicos y generales que conduzcan el funcionamiento del sistema educativo [...] Esto implica velar por que diversos elementos que son parte o influyen en su operación observen estos principios de manera transversal” (SEP, 2016, p. 64). En nuestro estudio no encontramos evidencia de este principio.

Como lo apuntan Ainscow y West (2008), “la colaboración dentro de los centros y entre ellos es una práctica que permite transferir los conocimientos existentes, y lo que es más importante, generar nuevos conocimientos específicos del contexto” (p. 179). Los maestros y directivos conocen sus escuelas, pero el formato y el proceso cíclico impiden formalizar un proyecto a largo plazo donde incorporen la diversidad como un recurso.

Coincidimos con Murrillo y Krichesky (2014) cuando citan a Elmore, quien señala que cualquiera que “demande ciertos resultados a terceros debe primero garantizar todas las condiciones necesarias para desarrollar las capacidades que pueden generar efectivamente esos resultados” (p. 89). En el caso que analizamos, si bien hubo apoyos para infraestructura como parte de su adscripción al programa de escuelas de tiempo completo –incluida la alimentación–, no han sido suficientes para desarrollar capacidades técnicas que incorporen enfoques viables para los contextos donde se ubican las escuelas.

Coincidimos con Ainscow y West (2008) en el señalamiento de que “el desarrollo de la colaboración como estrategia de mejora de la escuela dista mucho de ser algo sencillo” (p. 178), pero se vuelve aún más complejo si dicha colaboración se plantea como una tarea desde la política oficial. Consideramos que la colaboración está en la base del trabajo colectivo en las escuelas, pero que esta debe emprenderse a través de acuerdos de lo que esa escuela requiere modificar y/o lograr. Dentro de los principios o lineamientos actuales para la elaboración de los planes de gestión se coloca el énfasis en ello, y los maestros de las escuelas analizadas han trabajado para modificar sus indicadores. El análisis realizado permite obtener una perspectiva sobre el trabajo de los colectivos y muestra que los docentes han seguido los manuales elaborados *ex profeso* para la mejora de la calidad, los productos, sin embargo, tratan de atender cada uno de los ámbitos en función de ciertas prioridades; el diagnóstico de lo que requiere la

escuela está determinado desde un inicio a partir de los bajos indicadores. Para los defensores de las políticas inclusivas, los datos deberían permitir supervisar el progreso de los estudiantes, valorar la incidencia de diversas intervenciones, examinar la efectividad de las políticas y procesos educativos y planear nuevas iniciativas. En las políticas actuales, por el contrario, los datos se relacionan con la poca efectividad en función de indicadores de rendimiento insuficientes, limitados o inadecuados, su influencia resulta perjudicial respecto a la actuación de los profesionales hacia prácticas educativas inclusivas (Ainscow, 2005a; Echeita & Ainscow, 2011).

7. Conclusiones

Con base en estos resultados, tratamos de responder a las preguntas de investigación. La reforma educativa de 2013 en México impuso las prioridades educativas y los procedimientos y formatos que deben seguirse en todas las escuelas; los profesores cumplen con los lineamientos. Las autoridades educativas han insistido en que los estudiantes no alcanzan un logro académico suficiente, de ahí que hayan postulado como prioridad mejorar los aprendizajes. La gestión escolar que se impuso requiere del trabajo de los colectivos escolares para asegurar acciones conjuntas, planeadas en función de un diagnóstico. Las escuelas mexicanas, independientemente de sus condiciones de operación, organización o tipo de servicio, deben generar su ruta de mejora escolar. El caso que estudiamos, once escuelas del servicio indígena, muestra que cumplen con los ordenamientos oficiales. Todas cuentan con sus rutas; los docentes se reúnen periódicamente, tal y como lo marcan los lineamientos, y elaboran su planeación escolar anual. La propuesta oficial es estandarizada y los datos por escuela indican que trabajan en la misma dirección, a pesar de sus diferencias en cuanto a la población que atienden y al tipo de organización. Si bien los lineamientos proporcionados sugieren la contextualización de las posibles acciones, todas remiten siempre al trabajo en dos áreas: Español (la lengua mayoritaria) y Matemáticas. La razón obedece al bajo desempeño que demuestran los alumnos en estas dos asignaturas. Otras problemáticas a las que se enfrentan los docentes se relacionan con el ausentismo escolar y la baja participación de los padres en las escuelas, una explicación a estas situaciones debe ser explorada en las condiciones laborales de las familias, no debe obviarse que muchos de los padres y madres de familia están contratados en los campos agrícolas.

En el caso mexicano, las autoridades han insistido en la necesidad de recopilar datos estadísticos y resultados de diagnósticos y exámenes como evidencias de logro académico, muestra de ello son el sistema de información y gestión educativa y las pruebas nacionales. Los resultados obtenidos por los alumnos son dados a conocer a las escuelas y en función de ellos son catalogadas como escuelas focalizadas; en otras palabras, sus avances no son suficientes y por lo

tanto deben reforzar las actividades de las prioridades. Para los precursores de la educación inclusiva este esquema es un “arma de doble filo”, ya que los datos deberían permitir supervisar el progreso de los estudiantes, valorar la incidencia de diversas intervenciones, examinar la efectividad de las políticas y procesos educativos y planear nuevas iniciativas.

La realidad escolar de las escuelas indígenas de Baja California es compleja; a los centros escolares asisten niños de grupos originarios alóctonos del estado. En las escuelas están presentes dos o más lenguas; la mayoría de los padres, trabajadores en campos agrícolas, tienen horarios extendidos que les imposibilita una presencia continua en la escuela. El ausentismo es cada vez mayor, pero aún no se conocen todas las razones del fenómeno. Las escuelas indígenas, además, tienen una historia marcada por la carencia y por la exclusión. Es difícil imaginar que con base en un esquema en donde se incorporen ciertas prioridades –establecidas por la autoridad– habrá una mejora en la calidad. Al contrario, consideramos que sería más productivo incorporar un esquema mediante el cual el colectivo docente pudiera plantear e incursionar en las dimensiones de la vida de sus escuelas desde la inclusión.

8. Agradecimientos

Este artículo es resultado del proyecto de investigación *Estudio sobre la infraestructura de las escuelas de tiempo completo de Baja California*, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

9. Referencias

- Ainscow, M. (2005a). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Vitoria-Gastéiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ainscow, M. (2005b). Developing inclusive education systems: what are the levers for chance? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. doi:10.1007/s10833-005-1298-4
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. Recuperado desde <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 38(1), 17-44. Recuperado desde http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects_145_spa.pdf
- Ainscow, M., & West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Arzate, S. J. (2015). Desafíos de inclusión educativa en México. En A. Pérez, & M. Krichesky (Comps.). *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas* (pp. 60-79). Avellaneda: Undav Ediciones.
- Blanco Bosco, E. (2017). Los alumnos indígenas en México: siete hipótesis sobre el rezago en los aprendizajes de nivel primario. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 81-112. doi.org/10.15366/reice2017.15.3.005
- Booth, T., & Ainscow, N. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, U.K: UNESCO, Centre for Studies on Inclusive Education (CSEI).
- Carro, A., Lima, J., & Carrasco, M. (2018). Los consejos técnicos escolares para la inclusión y equidad educativa en la educación básica de Tlaxcala, México. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-30. doi:10.15359/ree.22-1.8
- Consejo Nacional de Población. (2016). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio, 2015*. México: Autor (Colección Índices sociodemográficos). Recuperado desde https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/459282/00_Preliminares.pdf

- Coordinación Estatal de Educación Indígena. (2017). Plan anual de trabajo. Documento de trabajo
Ensenada, B.C.: Coordinación Estatal de Educación Indígena.
- Diario Oficial de la Federación. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado desde
http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/253/1/imagenes/programa_sectorial_educacion_2013_2018.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2014). Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar. Recuperado desde
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014
- Diario Oficial de la Federación. (2017). Acuerdo número 18/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo para el año fiscal 2018. Recuperado desde http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421435&fecha=27/12/2015
- Diario Oficial de la Federación. (2018). Ley General de Educación. Recuperado desde http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (12), 26-46. Recuperado desde <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Galeana, R. (2012). Ser niña, niño o adolescente indígena en México y los obstáculos para ejercer el derecho a la educación. *Revista Rayuela*, 9, 89-97. Recuperado desde <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/11.pdf>
- Gutiérrez, M., Martín, M., & Jenaro, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(3), 186-201. Recuperado desde <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/139/133>
- Gutiérrez, M., Martín, V., & Jenaro, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en la inclusión en los centros educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26. Recuperado desde <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/325/355>
- Hamel, R. E. (2008). Indigenous language policy and education in Mexico. En S. May, & N. H. Hornberger (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 1: Language Policy and Political Issues in Education. (2nd ed., pp. 301-313). New York: Springer.
- Hamel, R., Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R., & Castellón, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación*

Educativa, 9(20), 83-107. Recuperado desde <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/836/836>

Hargreaves, D. (1998). Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Morata.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). Informe de resultados PLANEA 2015. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018a). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018b). Panorama Educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018c). Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2016-2017. México: Autor.

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. Forum: Qualitative Social Research, 1(20). Recuperado desde <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>

Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), 27-44. Recuperado desde <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5439/5877>

Moreno, T. (2010). Evaluación del aprendizaje y grupos vulnerables en México. Una deuda por saldar. Revista Iberoamericana de Educación, 53(1), 1-10. Recuperado desde <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3754Moreno.pdf>

Murillo, J. y Krichesky, G. (2014). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(1), 69-102.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Nueva York: Autor.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar: UNESCO.

- Reese, L., & Feltes, A. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica*, 43, 1-18. Recuperado desde <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/15>
- Rosas, L. O. (2004). *Maestros que transforman su práctica educativa. Hacia una nueva escuela multigrado*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Sandín, P. (2003). *Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. Educación Básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *El modelo educativo 2016*. Recuperado desde https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/118382/El_Modelo_Educativo_2016.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Consejo Técnico Escolar. Educación primaria fase intensiva. Ciclo escolar 2017-2018*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública, Banco Mundial. (2014). *Fortalecimiento de la gestión en la autonomía de Gestión Escolar. Plan Indígena 2014*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Educación Indígena. (2017). *Información estadística de Baja California 2015-2016*. Recuperado desde https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/infografias/2015-2016/bc_2015_2016.pdf
- Titsher, S., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis*. Londres: SAGE Publications.