



DIAGNÓSTICO DEL PROGRAMA PROPUESTO

PROGRAMA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE
LA EDUCACIÓN INDÍGENA (PADEI) S296

Diciembre 2019



DIAGNÓSTICO DEL PROGRAMA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA (PADEI)

Contenido

1. PRESENTACIÓN	1
2. ANTECEDENTES	2
3. IDENTIFICACIÓN, DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA O NECESIDAD	6
3.1. Definición del problema.	6
3.2. Estado actual del problema.	6
3.3. Evolución del problema.	14
3.4. EXPERIENCIAS DE ATENCIÓN.	20
3.5. Árbol de problemas.	¡Error! Marcador no definido.
4. OBJETIVOS	2
4.1. Árbol del objetivo.	2
4.2. Determinación de los objetivos del programa.	1
4.3. Aportación del programa a los objetivos de la institución.	2
5. COBERTURA	3
5.1. Identificación y caracterización de la población o área de enfoque potencial.	3
5.2. Identificación y caracterización de la población o área de enfoque objetivo.	3
5.3. Cuantificación de la población o área de enfoque objetivo.	4
5.4. Frecuencia de actualización de la población o área de enfoque potencial y objetivo.	5
6. ANÁLISIS DE ALTERNATIVAS	6
7. DISEÑO DEL PROGRAMA PROPUESTO O CON CAMBIOS SUSTANCIALES	8
7.1. Modalidad del programa.	8
7.2. Diseño del programa.	8
7.2.1. Previsiones para la integración y operación del padrón de beneficiarios	12
7.3. Matriz de indicadores para resultados.	13
8. ANÁLISIS DE SIMILITUDES O COMPLEMENTARIEDADES	14
9. PRESUPUESTO	15
10. BIBLIOGRAFÍA	16
ANEXO 1.	16
ANEXO 2. COMPLEMENTARIEDADES Y COINCIDENCIAS ENTRE PROGRAMAS	22
ANEXO 3. PROPUESTA DE MIR 2020	26

1. PRESENTACIÓN

El diagnóstico del Programa para la Atención a la Diversidad de la Educación Indígena (PADEI) se ha integrado de acuerdo con los Lineamientos Generales para la Evaluación de los Programas Federales de la Administración Pública Federal y al Numeral 25 del Programa Anual de Evaluación 2018, en donde establece que las “Dependencias y Entidades deberán realizar un diagnóstico a los Programas Federales a su cargo, que justifique la creación de nuevos programas o en su caso, la ampliación o modificación sustantiva de los programas federales existentes. Asimismo, se deberán considerar los aspectos para la elaboración del diagnóstico de acuerdo con el oficio No. 419-A-18-0072 y No. VQZ.SE.016/18 emitidos por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL).

Este diagnóstico es un trabajo resultado de la colaboración de la Dirección General de Evaluación de Políticas y la Dirección General de Planeación y Estadística Educativa, con la Dirección General de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Básica.

El lapso de actualización del diagnóstico dependerá de cambios fundamentales en el diseño de acuerdo con las características del programa. Al respecto, se considerará de manera estimativa información bienal que incluya dos ejercicios fiscales, dado que, en el sector educativo, la mayoría de los servicios operan por ciclos escolares. También dependerá de la retroalimentación y consenso que se genere desde las diferentes perspectivas de las áreas antes señaladas en temas como: *el árbol de problemas, de objetivos, la Matriz de Indicadores de Resultados (MIR) y la cobertura.*

2. ANTECEDENTES

La región de América Latina es una de las más inequitativas del mundo, se puede apreciar que en ella persisten la pobreza, la exclusión y la desigualdad social que han dificultado la constitución de sociedades más integradas. La población indígena en la región se estima en 40 millones, la cual comprende aproximadamente el 10% del total de la población de la región. Dentro de sus principales características se encuentra la diversidad cultural que se manifiesta a través de la presencia de múltiples lenguas. Las poblaciones indígenas más numerosas se encuentran en Bolivia, Perú, Ecuador, Guatemala y México (Cimadamore, 2006).

En América Latina y el Caribe la exclusión e inequidad que afectan a los alumnos pertenecientes a una cultura indígena es muy elevada y generalizada, tanto en el acceso como en la progresión y logros de aprendizaje. Los alumnos indígenas se encuentran sistemáticamente entre las categorías sociales con mayores desventajas en el campo educacional, situación que muchas veces se potencia por su ubicación en zonas rurales y la condición de pobreza en la que viven. Esto se explicaría por la persistencia de patrones discriminatorios tanto en términos culturales, como pedagógicos e institucionales en la educación, lo cual dificulta obtener un mayor logro educativo e incrementar la eficiencia terminal de los estudiantes (UNESCO, 2015).

Los indicadores educativos de la población indígena muestran el enorme rezago que ésta enfrenta. Para 2014, la tasa de analfabetismo entre los indígenas de 15 o más años fue tres veces mayor (19.3%) a la de la población en general (6.3%). Además, la población indígena alcanzó apenas 6.7 años de escolaridad, en comparación con el promedio del país, que fue de 8.9 años. Las brechas se ubican tanto en el acceso como en el aprendizaje y la permanencia en la escuela. En 2014, 73.1% del grupo etario de 3 a 5 años asistía a la escuela; este porcentaje se redujo a 68.5% para la niñez indígena. Respecto a los de aprendizaje, mientras que 5 de cada 10 estudiantes de escuelas primarias generales obtuvieron el nivel más bajo de logro académico en la prueba de Lenguaje y Comunicación realizada por el Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (INEE, 2015e), en escuelas primarias de modalidad indígena esto ocurrió con 8 de cada 10 estudiantes. Finalmente, al revisar los indicadores de permanencia, se observa que, en 2014, mientras que 76.6% de los jóvenes de entre 15 y 17 años contaba con educación básica completa, esto sólo sucedía para 56.7% de los jóvenes hablantes de alguna lengua indígena.

Estos resultados se deben en parte a la débil pertinencia cultural y lingüística de la oferta educativa y a la falta de equidad en la asignación de los recursos humanos y materiales. A ello se suma la decisión de ofrecer una educación intercultural y bilingüe sólo en aquellas escuelas de modalidad indígena, a pesar de que NNA de los diferentes pueblos originarios se matriculan en todos los tipos de servicio educativo. El Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica (CEMABE), realizado en 2013, reportó que 43 de cada 100 estudiantes hablantes de lenguas indígenas (HLI) que estudiaban la primaria lo hacían en escuelas de modalidad general. El censo también mostró que, en las escuelas preescolares y primarias de modalidad indígena, 47 y 53 de cada 100 docentes, respectivamente, no hablaban una lengua originaria. Por su parte, la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) muestra que para 2015, mientras que 3.1% de las primarias a nivel nacional carecía de servicios básicos, esta proporción se elevaba a 9.5% en el caso de las escuelas indígenas multigrado.

De acuerdo con la información reportada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la población indígena en México representa 21.5% de la población total del país, considerando el criterio de autoadscripción. De ésta, 22.1% (7 297 694 NNA) se ubica en el grupo etario de 3 a 17 años, es decir, en edad de cursar la educación obligatoria (INEGI, 2015). Por otro lado, para hacer efectivo el derecho a la educación resulta imprescindible considerar que existen derechos específicos para NNA de los pueblos y comunidades indígenas, mismos que responden a la exigencia de que la educación conserve su naturaleza de fundarse desde la cultura que le es propia al grupo social que la recibe y a partir de esto se amplíe a conocimientos, valores y otros elementos esenciales para cohabitar en una sociedad nacionales e internacional multicultural. Así también es necesario tener presente que “las diferencias, tanto de formas de aprender como de lenguaje, entre las culturas dominantes y las de los pueblos originarios plantean exigencias de adaptabilidad importantes sobre los sistemas educativos, de modo que puedan satisfacer adecuadamente las necesidades educativas de la población indígena” (UNESCO, 2016b). El Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, ratificado por nuestro país en 1990, es un documento vinculante promovido por la Organización Internacional del Trabajo en el cual se precisa el derecho a la educación en la lengua originaria y el de dominar el español. México se ha adherido a lo estipulado en este Convenio, así como a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño y otros tratados internacionales, los cuales

conforman un marco para el respeto y la promoción de las culturas, las lenguas y la educación de los pueblos indígenas.

En México, el Art. 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, hace mención que la nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. En dicho artículo se concreta la voluntad afirmada internacionalmente de respeto a los derechos de los pueblos y comunidades indígenas. En materia de educación, este artículo consigna la obligación que tiene el Estado mexicano de favorecer la educación bilingüe e intercultural, así como de definir programas educativos en consulta con las comunidades indígenas. También señala que se deben impulsar el respeto y el conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación, aspecto fundamental que apunta la necesidad de políticas educativas congruentes con la pluralidad cultural de los pueblos indígenas.

Así mismo, el Art.3° de la Constitución Mexicana, garantiza que todo individuo pueda tener el derecho a la educación de calidad y para ello el Estado deberá asegurar “el acceso universal de todos los niños y jóvenes a escuelas bien equipadas en términos de sus condiciones materiales y recursos humanos, así como garantizar que los alumnos permanezcan en las aulas, transiten oportunamente entre grados y niveles educativos, y adquieran una formación integral y aprendizajes significativos”.

A los principios tradicionales de la educación se le agrega la integralidad, la equidad y la excelencia, como principios básicos de la educación pública que imparte el Estado. Se introduce la visión regional que promoverá la formulación de contenidos y políticas diferenciadas. Un país pluriétnico, pluricultural, como México, debe tener una política diversificada en materia educativa.

La educación indígena se ha enfrentado a la imposición de modelos educativos integracionistas, hegemónicos, que no han respetado la lengua y cultura de los diversos pueblos originarios que forman parte de nuestra nación, por el contrario, estos modelos contribuyeron a agudizar la desigualdad en el acceso, la permanencia, así como altos índices de reprobación y deserción escolar, generando así mayor rezago educativo entre las niñas y niños indígenas.

Para ofrecer a la niñez indígena una atención educativa de alta calidad, es necesario enfrentar muchos retos, pero también fortalecer los logros obtenidos a lo largo de esta lucha histórica.

Uno de los pasos que se ha dado en materia educativa, en favor de la niñez indígena, se halla plasmada en el Acuerdo 592, por el que se establece la articulación de la educación básica, por primera vez, en la vida independiente de México, el mapa curricular contempla un espacio dentro del aula para la enseñanza de la lengua indígena, si bien esto no es suficiente, es un buen punto de partida para continuar impulsando políticas públicas que permitan dar a los pueblos indígenas la educación que merecen.

En este sentido, el Programa para la Atención a la Diversidad de la Educación Indígena, busca dar pertinencia cultural y lingüística a la oferta educativa para los estudiantes que asisten a estas escuelas, a través de la adecuación y contextualización de los contenidos curriculares, el fortalecimiento y/o desarrollo de competencias lingüísticas de los docentes que brindan su servicio en escuelas de educación indígena, fortalecimiento académico dirigido a las figuras educativas que intervienen en el proceso educativo de los alumnos, la capacitación en el uso de materiales educativos contextualizados, así como apoyos técnicos y materiales para el fortalecimiento de la práctica docente.

3. IDENTIFICACIÓN, DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA O NECESIDAD

3.1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.

La problemática que aborda el PADEI es la limitada atención de las necesidades educativas de las niñas y los niños que asisten a las escuelas de educación indígena; es decir, existe una carencia de estrategias para atender principalmente la diversidad cultural y lingüística del alumnado.

En el ámbito nacional, la población infantil indígena presenta una tasa mayor de analfabetismo (19.2%) que el resto de la población (6.3%), acentuándose en la población hablante de una lengua indígena (25.1%) y particularmente en mujeres (31.9%). En lo que respecta a los aprendizajes y el logro educativo, la proporción de niñas y niños que obtiene bajos resultados es mayor en las escuelas primarias indígenas (4 de cada 5 niños) con relación a las escuelas primarias generales (2 de cada 5 niños), esto tanto en Matemáticas como en Lenguaje y Comunicación¹.

3.2. ESTADO ACTUAL DEL PROBLEMA.

México es el país de Latinoamérica con mayor población indígena, seguido por Perú y Bolivia. Además, nuestro país posee una de las mayores riquezas y diversidades lingüísticas del mundo, con 364 variantes lingüísticas y 68 agrupaciones lingüísticas. Esta heterogeneidad de población indígena —autoadscrita, hablante de lengua indígena o monolingüe— e idiomas se distribuye por toda la geografía nacional, con mayor concentración en los estados de Oaxaca (14.9%), Chiapas (11.9%), Veracruz (10.9%), Estado de México (9.3%), Yucatán (9.1%), Puebla (7.4%), Hidalgo (5.7%) y Guerrero (4.3%).

A pesar de la inmensa cantidad de alumnos indígenas por atender, diversos indicadores permiten afirmar que el derecho a la educación para la población indígena no está garantizado, y que se encuentra limitado por distintas carencias y vacíos que afectan a este grupo. Estas carencias se ven claramente reflejadas en indicadores cuantitativos: la población indígena tiene

¹ <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/Documento8-educacion-indigena-2.pdf>

una tasa mayor de analfabetismo que el promedio nacional (el promedio nacional es de 6.3% y el de población indígena es de 19.2%), lo cual se acentúa si es hablante de lengua indígena (HLI) (25.1%) y en particular en mujeres HLI (31.9%).

Con respecto a los aprendizajes, las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) señalan que, en todos los grados y asignaturas evaluados, los niveles de aprendizaje de los niños que asisten a escuelas indígenas se encuentran por debajo de los que alcanzan los que asisten a otros tipos de escuela. Tanto en Matemáticas como en Lenguaje y Comunicación, la proporción de estudiantes que obtiene bajos resultados es mayor en las escuelas primarias de modalidad indígena (4 de cada 5 estudiantes), con respecto a las escuelas primarias generales (2 de cada 5 estudiantes).

Estos resultados se explican por la poca pertinencia cultural y lingüística de la oferta educativa, y por la falta de equidad en la asignación de recursos humanos y materiales a las escuelas que atienden a esta población.

La modalidad indígena no existe en ocho entidades federativas: Aguascalientes, Baja California Sur, Coahuila, Colima, Ciudad de México, Nuevo León, Tamaulipas y Zacatecas; y vale la pena subrayar que en secundaria no opera la modalidad indígena, lo que asoma la necesidad de plantear un tipo de oferta educativa acorde a las características de la población que atienden, pues el 43.4% del total de los estudiantes HLI de primaria lo hacen en primarias generales.

El derecho a recibir una educación en su lengua es una condición para garantizar, a su vez, el derecho a la permanencia y a la adquisición de aprendizajes relevantes, en tanto que el proceso educativo se basa en la comunicación y el claro entendimiento entre el docente y el alumno. Sin embargo, en las escuelas preescolares y las primarias indígenas sólo 53.5 y 47.5% de los docentes, respectivamente, eran HLI (INEE y UNICEF, 2016)

Asimismo, existe otro subconjunto de escuelas (25.1%) en las que se cuenta con docentes HLI, pero cuya lengua es distinta a la de sus alumnos. En este sentido, se observa que a medida que el número de alumnos HLI se incrementa, el porcentaje de correspondencia también lo hace. Así, en 74.9% de las escuelas con 50 o más alumnos HLI, los docentes hablan la misma lengua que los estudiantes, en contraste con 32.6% de aquellas escuelas con 5 o menos alumnos HLI en las que esta situación ocurre (INEE y UNICEF, 2016).

Cabe destacar que la falta de contextualización lingüística y cultural a la que se hace referencia es transversal a diversos componentes del SEN (infraestructura, materiales educativos, organización escolar, etcétera); sin embargo, el hecho de que los alumnos y los docentes no puedan comunicarse en una misma lengua es una de sus expresiones más graves, y la que más compromete el derecho a una educación de calidad.

A nivel nacional, de los 215278 alumnos HLI que asisten al nivel preescolar, el subsistema indígena atiende a 68%; escuelas generales a 23%; y servicios comunitarios a 9%. Esta tendencia continúa a nivel primaria, donde, de los 662887 estudiantes HLI, 53% asiste a escuelas indígenas; 3% a comunitarias; y 43% a la escuela general (INEE y UNICEF, 2016)

Si bien la mayoría de los alumnos HLI de preescolar y primaria asiste a escuelas indígenas, existe una cantidad importante de estudiantes que acude a los servicios educativos de tipo general. Lo anterior resulta de suma relevancia para la política educativa dirigida a esta población, ya que se parte del supuesto de que la atención educativa que se oferta a los alumnos HLI de preescolar y primaria en el tipo de servicio indígena posee (o debería poseer) rasgos distintivos en términos de pertinencia cultural y lingüística de los cuales carecen los servicios educativos de tipo general. La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, hace mención que las sociedades son diversas, lo que resulta necesario garantizar una convivencia armoniosa entre las personas y grupos con distintas identidades culturales. La diversidad se manifiesta en la originalidad y pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad; son fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

México se encuentra entre los cuatro países con mayor diversidad con una población indígena que supera los doce millones y 68 lenguas vivas. Dicho escenario exige un reconocimiento profundo de la diversidad en el aula y la búsqueda de estrategias educativas de intervención que fomenten el respeto a las diferencias. El uso del término *diversidad* con fines educativos, representa un nudo de significados que conciernen a proyectos pedagógicos muy distintos, en función del contexto. En ese sentido es necesario plantear intervenciones educativas que asuman plenamente el carácter plural de las aulas (Fuentes, 2014).

Con base en la publicación de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), *Avances y Desafíos de la Educación Inclusiva en Iberoamérica*, el concepto de inclusión educativa ha evolucionado en los últimos años, ya que suele asociarse con estudiantes que viven en situaciones de alta pobreza o que tienen necesidades especiales. Actualmente se ha obtenido un mayor consenso entre los países de América Latina al ampliar el concepto para lograr un mayor acceso educativo, con una educación de calidad sin discriminación alguna, considerando a los niños y niñas con discapacidad, alumnado con aptitudes sobresalientes, poblaciones indígenas, poblaciones rurales, migrantes o estudiantes que han abandonado el sistema educativo.

La inclusión parte de la premisa fundamental que la sociedad está conformada por individuos diversos y en el ámbito educativo, es un derecho el aprendizaje de todos, independientemente de sus características personales, se debe ofrecer una educación de acuerdo con sus necesidades. Es así que la inclusión no hace referencia únicamente a una población en particular, sino a la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, independientemente de sus características, condiciones, necesidades y potencialidades.

La educación es un derecho universal para todos los seres humanos sin discriminación, combate a la inequidad y además promueve sociedades más justas, igualitarias y democráticas.

No es sólo cuestión de a quiénes considerar, sino de asegurar modelos educativos incluyentes y pertinentes que posibiliten el aprendizaje de todos los alumnos. No se puede ofrecer lo mismo para todos porque la oferta homogénea reproduce desigualdad en los aprendizajes, es necesaria una oferta con equidad para aprovechar la riqueza de la diversidad y trascender a una redistribución, reestructuración y cambios de la oferta educativa y de las organizaciones educativas en sí del sistema en su conjunto.

La UNESCO (2008), señala que la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado, incrementando su participación en la cultura, el currículo y las comunidades de las escuelas, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de aprendizaje de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. La inclusión se centra en la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para que sean capaces de atender la diversidad de necesidades de aprendizaje de

los estudiantes. Los países de América Latina han demostrado avances significativos en el acceso en los diferentes niveles educativos, aunque no han sido iguales para todos.

En cuanto a los avances en la atención de la educación de preescolar o primera infancia son representativos, pero aún insuficientes, ya que las desigualdades en el acceso y la calidad de los servicios que reciben son evidentes; en cifras de la UNESCO (2012), la tasa bruta promedio de escolarización de los niños de 3 a 6 años de la región es del 70%, lo cual está por debajo de los países con altos ingresos, pero por arriba de los países en desarrollo.

En la educación primaria es en donde se registran los mayores avances en el acceso con equidad, prácticamente se ha logrado la universalización. Algunas diferencias en las tasas de escolarización se presentan en el ingreso tardío, la deserción y en los grupos de población con nivel socioeconómico bajo, población indígena, población infantil migrante y con mayor disparidad en los niños y niñas con discapacidad, factores que también inciden en la conclusión de este nivel educativo. Las cifras de UNESCO (2012), muestran que hay 4 veces más probabilidad de que los niños con ingreso tardío abandonen la escuela en el tercer grado en comparación con quienes ingresan en la edad escolar esperada. Y la tasa promedio de repetición, aunque pasó del 12% al 8% continúa alta para algunos países, lo cual, genera “un alto costo económico, afecta negativamente la autoestima de los niños y sus relaciones sociales, así como en los niveles de aprendizaje” (OEI, 2014).

En este sentido, un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2012), menciona que “los países asociados enfrentan el problema del fracaso y el abandono, ya que casi uno de cada cinco estudiantes no alcanza un nivel básico mínimo de competencias para desempeñarse en la sociedad, lo cual es indicativo de falta de inclusión. Además, los estudiantes de entornos socioeconómicos más desfavorecidos tienen el doble de probabilidad de tener un rendimiento bajo, ya sea por circunstancias personales o sociales, lo cual limita su potencial educativo e influye en la falta de equidad. Ambas situaciones, la falta de inclusión y de equidad inciden en el fracaso escolar y se manifiestan en el abandono escolar de los estudiantes”².

² OCDE 2012. Equidad y calidad de la educación. Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja. Resumen en español.

En lo que respecta a la población mexicana el 12% es indígena y el 6.5% hablante de una de las 68 lenguas indígenas que se hablan en el país; 9 de 10 indígenas viven en condiciones de alta y muy alta marginación, y 8 de 10 viven en condiciones de pobreza, y 44% de los indígenas viven en localidades urbanas. Sólo el 53% de los niños indígenas en edad de preescolar y primaria es atendido por una escuela bilingüe intercultural, en el cual recibe una atención pertinente de acuerdo con sus necesidades; no obstante, aún sigue siendo un reto brindar una atención educativa con pertinencia lingüística y cultural para la población escolar indígena (INEE, 2018).

La limitada atención educativa de las niñas y niños que asisten a las escuelas de educación indígena, hace referencia a la carencia de estrategias para la atención de grupos multigrado, insuficientes programas de estudio en lengua indígena, escaso uso de la lengua indígena en el aula, insuficientes materiales educativos que contemplan las necesidades y el contexto del alumno, y pocas capacitaciones al personal docente. Esto conlleva a un mayor número de alumnos que presentan extraedad, altos niveles de ausentismos escolar, baja permanencia, y altos niveles de rezago educativo entre la población escolar indígena.

A pesar de que en la Ley General de Derechos Lingüísticos (2018) establece en su artículo 11, que el sistema educativo garantizará la práctica y uso de la lengua indígena del alumnado, éste no se ha cumplido, pues en las escuelas preescolares y primarias indígenas sólo 53.5 y 47.5% de los docentes respectivamente son hablantes de una lengua indígena, lo que dificulta lograr una comunicación efectiva entre el docente y el alumno, y así brindar una enseñanza que cubra las necesidades en el aula. Es importante resaltar que la falta de contextualización lingüística y cultural se presenta de manera transversal a distintos componentes como a la organización escolar, materiales educativos, entre otros. En el ciclo escolar 2016-2017 la producción de libros para escuelas indígenas sólo abarcó 38 de las 68 que existen a nivel nacional, es decir, no se cubrió a 40% de las lenguas. Además de la falta de materiales en todas las lenguas indígenas, los que existen no están actualizados ni contextualizados, su distribución no es oportuna, no se brinda a los docentes capacitación para su uso, y no se han desarrollado materiales específicos para escuelas multigrado en apego a sus condiciones y contexto (INEE, 2017). De igual forma, la conclusión oportuna de la educación ofrece mayores posibilidades de continuar y concluir la educación posterior. El avance constante también se relaciona con el lugar de origen y las carencias económicas, ya que se tiene identificado que los alumnos de pequeñas localidades reportan prontamente el rezago. Se tiene que casi 1 de cada 10 niñas y niños entre 6 y 11 años

hablante de lengua indígena monolingüe no asistía a la escuela, lo que se traduce a un mayor rezago en la asistencia para este grupo de edad. Esto es más grave aún en el caso de las niñas indígenas, hablantes de lengua indígena y monolingüe, pues su nivel de asistencia escolar es menor que el de los niños. En general, se observa que la población escolar indígena y particularmente los hablantes de una lengua indígena muestran los mayores rezagos en la conclusión de cada nivel educativo, a diferencia de 91% del resto de la población que a los 13 años concluyen la primaria; entre la población indígena la proporción es de 81.4% mientras que en los hablantes de lengua indígena alcanzó sólo 75.7% (INEE y UNICEF, 2017).

Es relevante también tomar en cuenta que el rezago es acumulativo, alumnos con extraedad son más propensos a reprobado y desertar, presentándose mayoritariamente en escuelas rurales e indígenas o entre la población con discapacidad.

El rezago educativo puede identificarse por “extraedad”, si la edad del alumno excede un año la edad esperada del grado que cursa o extraedad grave si la edad del alumno excede dos años o más. Este dato puede ser útil para las escuelas ya que permite identificar quienes están en mayor riesgo de reprobación y deserción.

De acuerdo con los cálculos del INEE (2018) con base en las estadísticas continuas del formato 911 de la SEP, en el ciclo escolar 2016-2017, tanto las escuelas comunitarias (5.6 %) como las indígenas (4.7 %) de educación primaria presentan mayor rezago con extraedad grave en relación a las generales (1.3 %).

Los grupos sociales más desfavorecidos, como los pueblos indígenas, tienen normas, valores, conocimientos y saberes propios que se manifiestan desde la cosmovisión de cada cultura; éstos pueden ser distintos a la lógica y cultura de las escuelas, lo cual, influye de manera importante en el menor desempeño de estos alumnos; aprendizajes menos significativos; el rezago y el abandono de la escuela. Las inequidades se observan desde el inicio de la educación, pues son menores los logros académicos de quienes ingresan a escuelas indígenas, comunitarias, en zonas rurales o de alto grado de marginación, el rezago comienza en el nivel de secundaria e incrementa en la educación media superior hasta llegar al problema mayor de la deserción (5.3% secundaria, 14.5 media superior y 7.6 en educación superior), ya que los que abandonan no pueden competir en el mercado laboral o incluso obtener un trabajo si no han concluido al menos la educación media superior.

En cuanto al logro académico se ha contado con información a partir de la prueba ENLACE (Evaluación nacional del logro académico en centros escolares) a través de la cual, se observaron ciertos avances en el nivel de desempeño de los alumnos de primaria.

PRIMARIA MATEMÁTICAS																						
AÑO	MODALIDAD																GLOBAL				Niveles Agrupados	
	CONAFE				GENERAL				INDÍGENA				PARTICULAR				INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	Insuficiente y Elemental	Bueno y Excelente
INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	INSUFICIENTE						
2006	43.5	49.1	6.8	0.7	20.9	62.9	15	1.3	48	47.6	4.3	0.2	5.7	54.5	34.2	5.6	21	61.4	16	1.6	82.4	17.6
2013	32.4	46.5	15.9	5.3	12.3	39.5	28.9	19.4	26.6	39.3	21.8	12.3	5.9	31.6	34.1	28.4	12.4	38.8	29	19.8	51.2	48.8
	78.8		21.2		51.8		48.2		65.9		34.1		37.6		62.4		51.2		48.8		4.5	
	2.2		4.8		5.8		1.1				2006-2013		31.2									

Tabla 2. Fuente: SEP, DGEP. Resultados Históricos de ENLACE Básica.

En 2013, se observa que los alumnos de primaria tienen mejor desempeño en matemáticas que en español. Sin embargo, más del 51% de alumnos del nivel primaria se encuentran en los niveles insuficiente y elemental tanto en español, como en matemáticas.

PRIMARIA ESPAÑOL																						
AÑO	MODALIDAD																GLOBAL				Niveles Agrupados	
	CONAFE				GENERAL				INDÍGENA				PARTICULAR				INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	Insuficiente y Elemental	Bueno y Excelente
INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	INSUFICIENTE						
2006	42.7	50.4	6.6	0.3	20.4	60.3	18.1	1.1	50.7	45.2	4.1	0.1	5.1	42.5	44.3	8.1	20.7	58.1	19.6	1.7	78.7	21.3
2013	38.3	49.2	11.7	0.9	13.3	45	33	8.7	32.4	45	19.1	3.5	5	30.2	45.5	19.3	13.5	43.7	33.4	9.4	57.2	42.8
	87.5		12.5		58.3		41.7		77.4		22.6		35.2		64.8		57.2		42.8		1	
	-0.6		1.6		1		-3				2006-2013		21.5									

Tabla 3. Fuente: SEP, DGEP. Resultados Históricos de ENLACE Básica.

En las escuelas indígenas y los servicios de CONAFE, si bien aún falta mucho por trabajar, los avances observados en 2006, indican que alrededor del 50% de los alumnos se encontraban en nivel insuficiente y para el 2013 arriba del 60% pasó al nivel elemental y bueno, por lo cual, aproximadamente el 38% o menos se encuentra en el nivel insuficiente.

Por otro lado, las evaluaciones internacionales han manifestado los bajos niveles de aprendizaje y la desigualdad de acceso entre los diferentes grupos sociales. Se acentúa en los

grupos de niveles socioeconómicos muy bajos, población indígena, de zonas rurales y con discapacidad, así también, la brecha crece conforme se avanza en los niveles educativos.

Por lo anterior se puede observar que los aprendizajes son sustantivamente más bajos en estudiantes que viven en comunidades más pequeñas y en zonas de alta marginación, en estudiantes que hablan una lengua indígena, en niñas y niños que proceden de familias de menores ingresos y con padres con menores niveles de escolaridad (INEE, 2018).

3.3. EVOLUCIÓN DEL PROBLEMA.

En México es un derecho el acceso a la educación desde la educación inicial hasta la educación media superior como lo hace constar la Constitución Mexicana en su artículo 3° que garantiza la calidad de la educación obligatoria a partir de los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa, la profesionalización de los docentes y directivos para que contribuyan al máximo logro de aprendizaje de los estudiantes.

No obstante, aún existen grandes retos que se requieren atender para que las escuelas de educación indígena cuenten con una oferta educativa pertinente para las niñas y los niños que asisten a ellas debido a sus necesidades particulares de acuerdo a su contexto.

Lograr que el acceso sea universal es un desafío que persiste para el sistema educativo mexicano sobre todo donde las brechas se acentúan, en los jóvenes que se encuentran en los grupos más marginados, en riesgo de ser excluidos, en contexto de vulnerabilidad como los estudiantes indígenas con necesidades y desigualdades en diferentes ámbitos, que requieren avanzar a los siguientes niveles educativos, en quienes influyen su origen, su ubicación geográfica, condición, características, necesidades, la menor asistencia escolar y los déficits en el aprendizaje. Sin embargo, es sustantivo garantizar sus derechos para ser tratados de manera equitativa e incluyente en la sociedad.

En 2010 la población indígena alcanzó un 66% de los resultados educativos básicos logrados por la población no-indígena; queda por cerrar una brecha educativa de 34%.

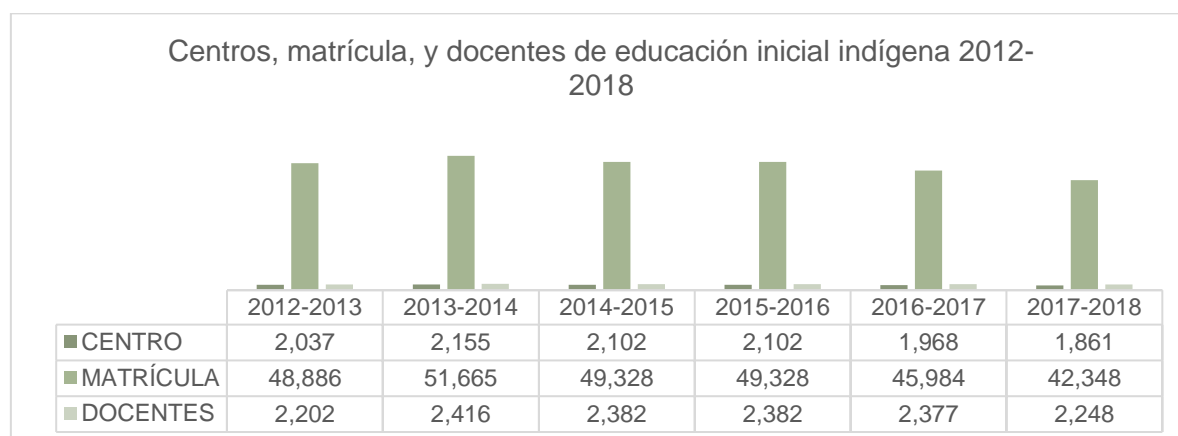
El nivel educativo en el que se observa mayor equidad en la asistencia es la primaria, en que los indígenas han alcanzado 95% de la asistencia alcanzada por los no-indígenas.

La mayor inequidad se observa en la dimensión de Escolaridad: la población indígena solo ha logrado 39% de los niveles de escolaridad alcanzados por la población no indígena. Persiste

una brecha en escolaridad de 61%. El rezago en escolaridad de la población indígena empieza desde la educación básica: solamente 51% de los indígenas en edad de haber completado la primaria lo ha logrado, mientras que tan solo 27% de los indígenas en edad de haber completado la secundaria lo ha hecho.

A nivel nacional se ha registrado la existencia aproximadamente de 2,000 centros de educación inicial, en donde asisten un poco más de 40,000 niñas y niños indígenas, atendidos por un promedio de 2,500 docentes. Estos valores indican que, por cada centro se cuenta con un docente que atiende a aproximadamente 23 alumnos. Se puede observar que las cifras tanto de centros, matrícula y docentes se han mantenido constantes, no obstante, a partir de 2016, éstas empezaron a disminuir.

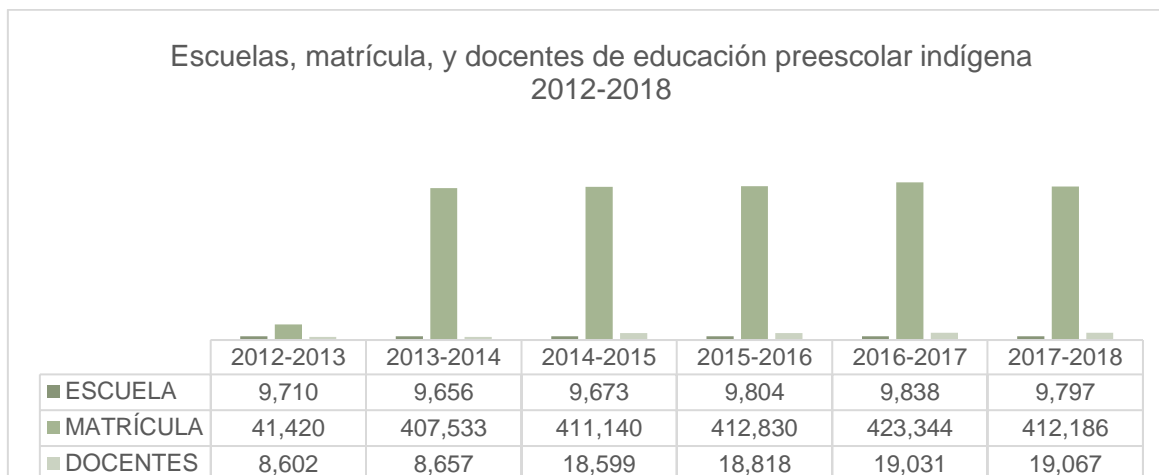
Fig. 1. Cifras educación inicial indígena 2012-2018.



Fuente: elaboración propia con datos de los prontuarios estadísticos de la DGEI. <https://dgei.basica.sep.gob.mx/es/prontuarios-estadisticos.html>

En el caso del nivel preescolar, el número de escuelas se ha mantenido constante durante seis ciclos, sin embargo, la matrícula, aumentó considerablemente en el ciclo escolar 2013-2014, y el número de docentes también incrementó a partir del ciclo escolar 2014-2015. Se puede observar que a pesar de que la matrícula ha estado en constante aumento, el número de escuelas se mantiene igual.

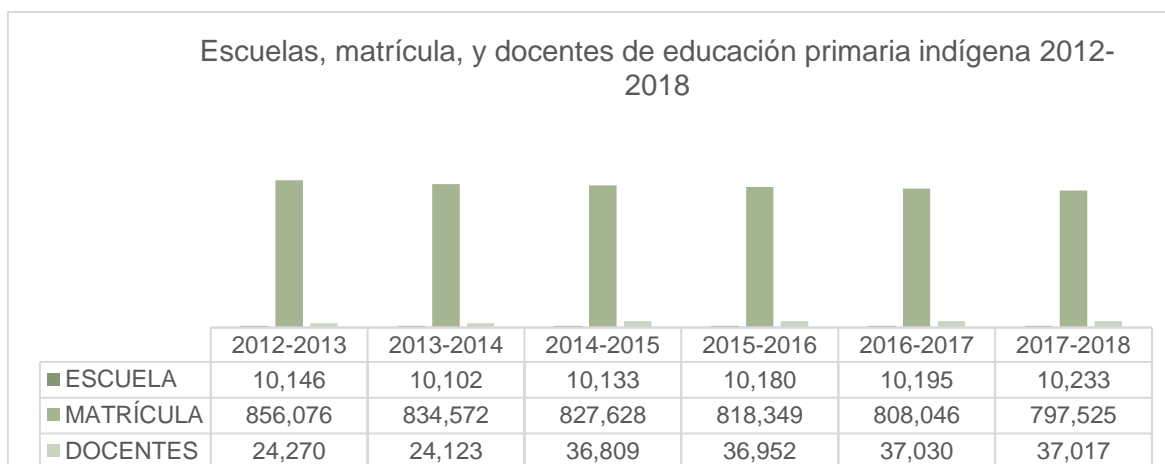
Fig. 2. Cifras educación preescolar indígena 2012-2018.



Fuente: elaboración propia con datos de los prontuarios estadísticos de la DGEI.
<https://dgei.basica.sep.gob.mx/es/prontuarios-estadisticos.html>

De acuerdo con datos estadísticos consultados en el prontuario de la DGEI, se muestra que en los últimos seis ciclos escolares existen un poco más de diez mil escuelas primarias indígenas, que atienden a más de ochocientos mil alumnos por más de treinta mil docentes. Se observa que la matrícula y el número de docentes han disminuido ligeramente.

Fig. 3. Cifras educación primaria indígena 2012-2018.

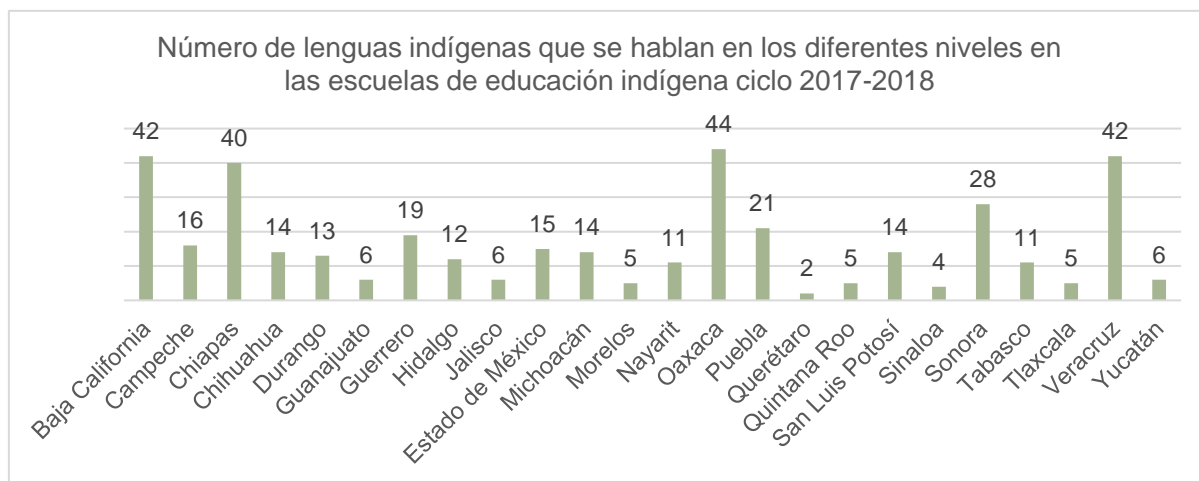


Fuente: elaboración propia con datos de los prontuarios estadísticos de la DGEI.
<https://dgei.basica.sep.gob.mx/es/prontuarios-estadisticos.html>

Con base en las cifras estimadas de la estadística 911, se tiene que, a nivel nacional, a inicios del ciclo escolar 2017-2018 en los niveles de: inicial, preescolar y primaria de educación

indígena se hablan un total de 395 lenguas indígenas, siendo el estado de Oaxaca el que encabeza la cifra, seguido de los estados de Baja California, Veracruz y Chiapas. Por el contrario, los estados en los que se hablan un menor número de lenguas indígenas en escuelas de educación indígena de los niveles señalados, son los estados de Querétaro, Sinaloa, Morelos, Quintana Roo, y Tlaxcala; cabe mencionar que en los diferentes niveles se repiten algunas lenguas.

Fig. 4. Lenguas indígenas presentes en los diferentes niveles en escuelas indígenas.



Fuente: Elaboración propia con datos de la estadística 911.

Fig.5. Lenguas indígenas por nivel educativo



Así mismo, el cuestionario 911, señala que, el nivel educativo con mayor presencia de lenguas indígenas es la primaria, seguido del preescolar e inicial.

Fuente: Elaboración propia con cifras de la estadística 911.

En el ámbito educativo, de acuerdo con el árbol de problemas del PADEI se puede identificar como problemática principal que las escuelas de educación indígena con inadecuadas condiciones para el aprendizaje de la población escolar indígena.

De acuerdo a la información proporcionada en los Planes Anuales de Trabajo por las Autoridades Educativas Locales de las entidades federativas, uno de los grandes desafíos que presenta la educación indígena es la dispersión geográfica, lo cual dificulta la atención de la cobertura en los diferentes niveles educativos, principalmente en las poblaciones con mayores necesidades, con realidades muy complejas como son la pobreza, el analfabetismo, la exclusión social, la violencia, entre otras.

Otra característica de la educación indígena es la existencia de escuelas multigrado, éstas pueden ser unitarias, bidocentes, tridocentes y de organización completa, lo cual desencadena un gran reto para los docentes atender a estos grupos, pues además de realizar funciones pedagógicas, realizan las funciones propias de un director técnico. Así mismo, existe desconocimiento de estrategias para la atención de grupos multigrados, por lo que se requiere diseñar y promover una metodología para esta modalidad, así como impulsar la operación de colectivos docentes multigrado para atender las necesidades pedagógicas y didácticas de las escuelas bajo estas características.

Se ha detectado también, que los docentes de educación indígena, aunque en su mayoría hablan una lengua indígena, no obstante, en su formación profesional han estudiado poco la gramática y la didáctica de las lenguas, además de que no cuentan con formación en el diseño de estrategias para la atención de grupos con presencia de más de una lengua indígena entre los alumnos, por lo tanto, es necesario impulsar acciones que fortalezcan sus capacidades en el uso y enseñanza de las lenguas indígenas en el aula. Además, se requiere promover el reconocimiento y sistematización de prácticas educativas identificadas que están en vías de consolidación que promueven un proceso de diversificación curricular.

Cabe señalar que a pesar de los esfuerzos que se han hecho, aún hay escaso material educativo lingüística y culturalmente pertinentes y poca orientación para el uso de los materiales didácticos que permitan contextualizar y diversificar contenidos y estrategias a partir de las características socioculturales y lingüísticas de los alumnos, pues las escuelas deben retomar los aspectos centrales de la cultura y de la lengua de los alumnos para implementar una práctica pedagógica y didáctica incluyente y con equidad.

Lo anterior, contribuye a que existan dificultades para atender la diversidad cultural y lingüística de la población escolar de escuelas de educación indígena, por lo cual, el efecto crece en espiral conduciendo a otros efectos como mayor brecha de inasistencia y baja cobertura

educativa, y, por ende, mayor reprobación y brecha de aprendizaje entre los niños, niñas y jóvenes, así como rezago educativo hasta el abandono escolar.

No obstante, de la obligatoriedad de la educación básica y de la casi universalidad de la cobertura de este nivel en México, persiste una amplia brecha de oportunidades educativas y de desarrollo que amplía las desventajas de la población indígena. Las personas indígenas acceden y progresan con más dificultades en el sistema educativo que sus contrapartes no indígenas.

De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2010), la evidencia de varios países señala que la desigualdad en la oferta educativa se debe en gran parte a que las escuelas de educación indígena son de menor calidad que las que atienden al resto de la población, ya que presentan carencias en infraestructura y materiales de apoyo a la educación, muchas veces estos materiales no son adecuados a sus lenguas y culturas. También es frecuente encontrar que los maestros que atienden a niños indígenas no son originarios de las regiones en donde trabajan, lo que genera dificultades importantes para lograr procesos de enseñanza-aprendizaje significativos y efectivos. Más aún los maestros que no comprenden la cultura de sus alumnos tienen prejuicios hacia ellos, desarrollando bajas expectativas sobre su capacidad de aprendizaje. “Otros estudios señalan que la baja calidad de las escuelas y de los maestros que atienden a la población indígena tienen un impacto importante sobre las brechas de logro respecto a la población no indígena, incluyendo menor asistencia, mayor reprobación, menor eficiencia terminal y resultados más bajos en pruebas estandarizadas de aprendizaje”.

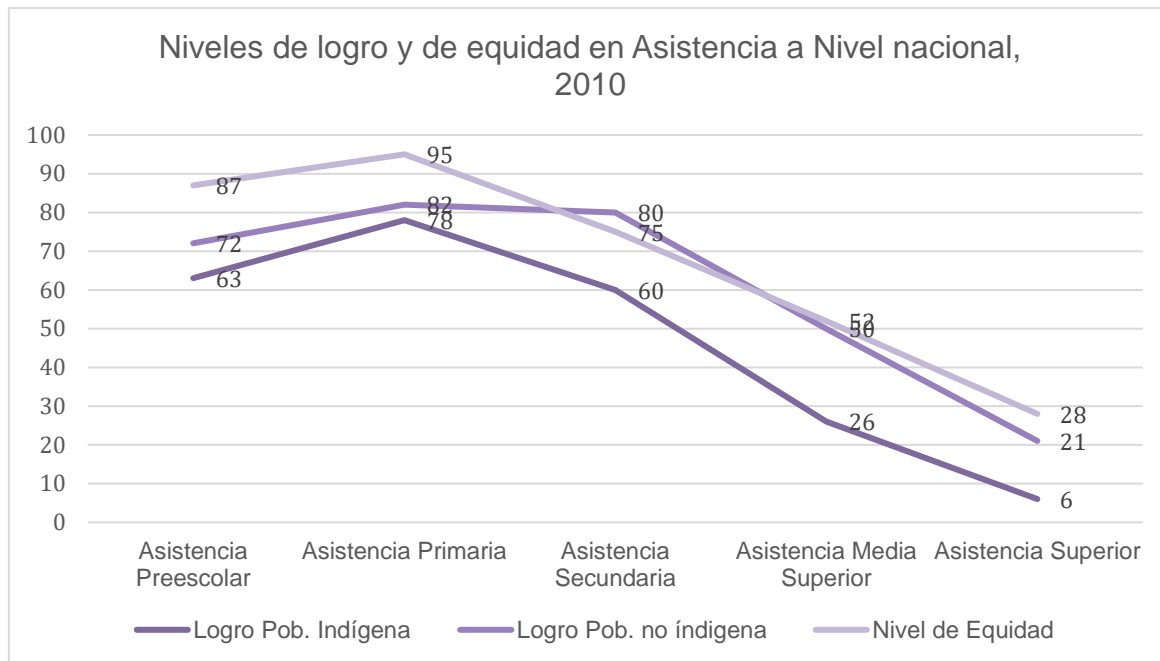
Según el PNUD, los resultados del IEEI (Índice de Equidad Educativa Indígena) 3 para 2010, a nivel nacional señalan que:

“Los resultados de Asistencia son bastante equitativos para niños en edad de acudir a Preescolar (0.87) y especialmente, como ya se mencionó, a Primaria (0.95). En Asistencia a Primaria, las tasas de resultado promedio de indígenas y no indígenas se ubican en 78% y 82%, respectivamente, lo que implica que alrededor de cuatro de cada cinco niños en edad de

³ El IEEI busca medir el grado de equidad entre indígenas y no-indígenas en las siguientes dimensiones: acceso a la escuela, nivel de escolaridad o conclusión y adquisición de competencias y habilidades básicas para la vida: tasa de alfabetismo y desempeño en exámenes estandarizados.

asistir a ese nivel lo hacen. Sin embargo, esto disminuye conforme se consideran niveles educativos más avanzados.

Fig. 6. Niveles de logro



Fuente: citado en PNUD,2010

3.4. EXPERIENCIAS DE ATENCIÓN.

En cuanto a experiencias similares que implementan intervenciones sobre la atención a la Diversidad cultural, Inclusión y la Equidad Educativa, se destacan la de los países de Estados Unidos, España, Brasil y de la Organización de los Estados Iberoamericanos; así como algunas otras de México, las cuales se presentan a continuación de manera breve.

En los Estados Unidos, dos reformas específicas han sido aclamadas. Ambas reformas reportan bajos costos (US \$ 30 por alumno en la segunda reforma). La primera, la reforma escolar de Robert Slavin. El éxito para todos, comienza con dos principios esenciales: la prevención y la intervención intensiva inmediata en los grados 1, 2 y 3 de la escuela primaria. Los componentes críticos de la reforma incluyen: tutores de lectura (instrucción uno a uno); Heterogéneo grupo de edad con 90 minutos de lectura diaria; Un equipo de apoyo familiar que provee educación para padres para apoyar a los niños y una capacitación continua / intensiva para maestros. Se hacen todos los esfuerzos posibles para abordar los problemas de aprendizaje de todos los estudiantes dentro del contexto del aula regular.

El segundo programa de reforma, Proyecto de Escuelas Aceleradas (ASP), ha sido adoptado por más de 1000 escuelas primarias y "medias" en 41 estados desde su creación en 1986. El aprendizaje se acelera y enriquece, en lugar de remediarlo y diluirlo. El sello distintivo de Accelerated Schools es una gran expectativa, un currículo enriquecido que acelera el aprendizaje y un alto nivel de participación de los padres. El ASP es un modelo de reforma de toda la escuela que se basa en las capacidades de los profesores y las escuelas a través de la formación generalizada en un proceso de resolución de problemas basado en la investigación. Utilizado extensivamente en escuelas con un gran número de NEE y estudiantes "en riesgo" (muchos de los cuales provienen de familias en niveles de pobreza), las evaluaciones del programa han mostrado ganancias sustanciales en el rendimiento de los estudiantes, aumento de la asistencia, repeticiones.

Para la mayoría de los programas de IE (inclusión educativa) en los Estados Unidos, la investigación y la evaluación de los resultados se basa en gran medida en estudios de casos y datos cualitativos. Sin embargo, se han realizado algunos estudios cuantitativos a gran escala. Un meta análisis temprano de 50 estudios (Weiner, 1985) comparó el rendimiento académico de estudiantes con predominio y segregados con condiciones de discapacidad leve. El desempeño académico promedio de los grupos integrados fue en

el percentil 80, mientras que los estudiantes segregados obtuvieron puntajes en el percentil 50.26.

España: proyecto EDIA. experiencias de aula: conocemos y apreciamos la diversidad lingüística “ Las lenguas que nos rodean”

El proyecto EDIA ha trabajado distintas actividades con los alumnos y alumnas del Colegio San José de Vélez-Málaga en el que han podido aprender y reflexionar acerca de la realidad plurilingüe de su país y, de todos los países del mundo.

El carácter activo, creativo y abierto del proyecto ha permitido añadir distintos contenidos con el fin de personalizar las actividades.

El enfoque activo y centrado en el alumno propuesto por el Proyecto EDIA asegura no solo dinámicas colaborativas tanto fuera como dentro del aula, sino que también crea lazos de trabajo desde los que se pueden socializar el aprendizaje y hacerlo más cercano al alumno y, en consecuencia, más real a su contexto.

Se suma un componente fundamental en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes: el aprendizaje móvil (Mobile Learning) que adquiere protagonismo debido a que el acceso y gestión de la información no se produce únicamente dentro del aula, sino que continúa fuera de ella.

Con este proyecto se ha logrado desmontar muchos prejuicios lingüísticos adquiridos a través de los medios de comunicación, información descontextualizada, falta de espíritu crítico entre otros.

Estos aspectos han tenido un espacio en donde los alumnos han podido exponer libremente sus opiniones y aprender a apreciar y respetar cada una de las lenguas peninsulares.

El carácter competencial del proyecto y su interdisciplinariedad ha permitido además mirar hacia otras materias. Los alumnos han trabajado, por ejemplo, Matemáticas para expresar porcentajes en el caso del formulario realizado por las familias; Geografía para conocer la localización de las distintas comunidades autónomas y relacionarlas con las lenguas peninsulares o Educación Plástica y Visual para la creación de murales, en los que se han alternado herramientas digitales con analógicas.

En el proyecto EDIA “Las lenguas que nos rodean” predomina el recurso de la expresión oral, la reflexión y el desarrollo del espíritu crítico por parte de los alumnos (creación del decálogo de las lenguas).

Las niñas y los niños han podido hablar sobre la biografía lingüística de su familia, la suya propia y crear distintos productos para visualizar dicho aprendizaje.

Las familias han tenido una participación activa en este proyecto; han aportado información sobre las lenguas que han aprendido y apoyan a los estudiantes para poder completar una exposición oral en la que hablaban sobre la importancia de los idiomas en su vida futura.

Cuando se trabaja por proyectos, es fundamental tener un entorno de gestión del aprendizaje (LMS) con el que poder centralizar tanto el envío de tareas como la recepción de los productos de los alumnos. Además, nos ha servido como canal de comunicación para la consulta de dudas o información sobre temas en concreto (herramientas, sugerencias. Para ello, el entorno Gsuite nos ofrece una integración total, tanto para el gestión como la creación de documentos con los que los alumnos no solo trabajan y desarrollan sino que al mismo tiempo comparten y cooperan.

Organización de Estados Iberoamericanos: Programa de atención educativa a la diversidad del alumnado y a los colectivos con mayor riesgo de exclusión

El programa fue diseñado con un doble objetivo. En primer lugar, instalar en la organización de los sistemas educativos, en el funcionamiento de las escuelas y en la práctica docente la realidad heterogénea de la enseñanza, las exigencias de la diversidad de escuelas y de alumnos. En segundo lugar, apoyar de manera especial a los colectivos de alumnos más vulnerables: aquellos que forman parte de las minorías étnicas, de las poblaciones originarias y de los afrodescendientes, los que se encuentran en condiciones sociales desfavorables, las niñas y las jóvenes, los que se escolarizan fuera de sus países de origen por haber tenido que emigrar sus familias, o los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad.

Se pretende impulsar estrategias efectivas que potencien la inclusión social de estas poblaciones, pues son las que viven en condiciones de mayor desventaja social por sus altos niveles de pobreza, marginalidad y exclusión. Las iniciativas que se contemplan en el programa se extienden también al resto de los programas elaborados para apoyar a los países en la consecución de las Metas Educativas 2021.

La respuesta educativa a la diversidad requiere una adecuación de los sistemas educativos a las características, necesidades y capacidades de cada uno de los alumnos. Desde esta concepción, es necesario desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, transformándolas en oportunidades que faciliten el desarrollo personal y social, y no considerándolas como un obstáculo. Ello supone un proceso, relacionado con la presencia, aprendizaje y participación de todo el alumnado, que se extiende en el tiempo y que exige crear las condiciones adecuadas para responder con más equidad a la diversidad del alumnado.

Algunos de los objetivos más relevantes del programa se centran en favorecer el aprendizaje del alumnado mediante contenidos culturales y lingüísticos propios de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la región, mejorar el acceso y la permanencia de las niñas en la escuela y garantizar todos sus derechos educativos, y mejorar el acceso de los grupos originarios y afrodescendientes al sistema educativo.

Las estrategias más apremiantes han sido impulsar políticas que fortalezcan a las escuelas para avanzar en una educación inclusiva que permita la integración educativa de los alumnos y alumnas.

Se han establecido líneas de acción que han impulsado la creación de una red de escuelas inclusivas en la que se establezca un punto de encuentro y reflexión y se abran cauces de comunicación, coordinación y colaboración entre los diversos miembros de la comunidad educativa iberoamericana (profesionales, familias, docentes, alumnos, etc.). Además, se han capacitado a equipos directivos y docentes en la creación y uso de material intercultural bilingüe que atienda a las necesidades del alumnado de pueblos originarios y afrodescendientes.

S119 Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural

El PAED ha promovido mejorar la atención de las escuelas de educación indígena con pertinencia lingüística y cultural para contribuir a mejorar el logro educativo de los niños y niñas, por medio de asesorías técnico - pedagógicas a los maestros de las escuelas de educación indígena de preescolar y primaria, para lo cual, se ha seleccionado y capacitado a docentes asesores académicos de la diversidad social (AAD). Además, se desarrollaron marcos curriculares y materiales para facilitar estas actividades y se impulsaron acciones para favorecer la profesionalización de los profesores de educación indígena mediante la actualización y apoyo para la titulación.

De acuerdo a la Evaluación Específica de Desempeño (EED, 2013). En 2012, 38.9% de las escuelas de educación indígena en el país mejoraron su puntuación en la prueba Enlace, y 42.1% en 2011. En 2010 se determinó que, entre las escuelas participantes en el PAED, el porcentaje de escuelas que mejoraban su puntuación era 6 puntos porcentuales más alto que entre las escuelas indígenas no incluidas en el PAED.

Respecto a los indicadores estratégicos, en 2012, el PAED cumplió cerca del 93% de su meta programada de Fin. También cumplió o excedió las metas planteadas de los indicadores de gestión, con excepción del porcentaje de docentes de educación primaria asesorados, lo que el programa atribuye a no haber recibido completa la información de los AAD debido a movilizaciones; y a que durante el año se siguió una estrategia de focalización de asesorías en docentes con bajo rendimiento, es decir, que cada docente focalizado recibe más asesorías de las habituales. De esta manera, el número de asesorías se mantiene constante, pero disminuye el número de docentes asesorados. La meta de asesorías dadas durante el año fue rebasada en más del 70 por ciento.

Estrategia metodológica de inclusión educativa indígena en Yucatán⁴

A partir de la elaboración del diagnóstico participativo titulado “la situación educativa de los niños y niñas mayas: discriminación e invisibilización en la escuela pública”, el cual tuvo como objetivo explorar el estado que guarda la educación indígena en Yucatán; se detectó que muchas de las veces la escuela resta valor a los conocimientos que provienen de la experiencia sociocultural de las niñas y los niños indígenas, que la lengua indígena es discriminada dentro de los procesos de la escolarización y, en el mejor de los casos, su uso tiene un sentido instrumental y no como objeto de conocimiento o de recreación de la cultura propia. Asimismo se observó que los docentes no consideran dentro de los contenidos de enseñanza los conocimientos y prácticas que provienen de la cultura propia, y cuando lo hacen las “folklorizan”, lo que trae transgrede el significado de estas prácticas. El diagnóstico, sirvió como base para impulsar acciones para la revitalización de la lengua maya, entre las que se encuentra el proyecto Nido de lenguas. Además, se implementó el diplomado *Investigación y sistematización del conocimiento indígena y diseño de materiales interculturales y bilingües*, mediante el cual se logró conformar un grupo de 15 docentes para crear una red de maestros que introdujera la educación intercultural en Yucatán e instrumentar un seminario permanente de actualización.

Programa educación para adultos (INEA) para el ejercicio fiscal 2019

La población objetivo está conformada por personas que vivan en los Estados Unidos Mexicanos, la población mexicana que radique en el extranjero y que se encuentren en situación de vulnerabilidad y rezago educativo que cumplan con alguna de las siguientes características:

-Tener 15 años o más, no saber leer o escribir, que no haya iniciado o concluido la educación primaria o la educación secundaria.

⁴

<http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4307/Buenas%20pr%C3%A1cticas%20sobre%20educaci%C3%B3n%20ind%C3%ADgena.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Tener 15 años o más y aun cuando se tenga el conocimiento requerido para acreditar la primaria o secundaria no se pueda demostrar con documentos oficiales.

- Tener entre 10 Y 14 años de edad y no contar con la posibilidad de recibir o continuar su educación en el sistema regular debido a su situación de extraedad, geográfica, migratoria legal o que, al estar en una condición de vulnerabilidad por carácter socioeconómico, físico, de identidad cultural, origen étnico o nacional se requiera la oportunidad para ejercer el derecho a recibir la educación primaria.

Se estima que con los servicios educativos que ofrece el INEA en el país para el año 2019, alrededor de 741,137 personas serán atendidas por el Programa y que alrededor de 329,254 personas lograrán salir de su situación de rezago educativo.

Programa educación inicial y básica comunitaria para el ejercicio fiscal 2019.

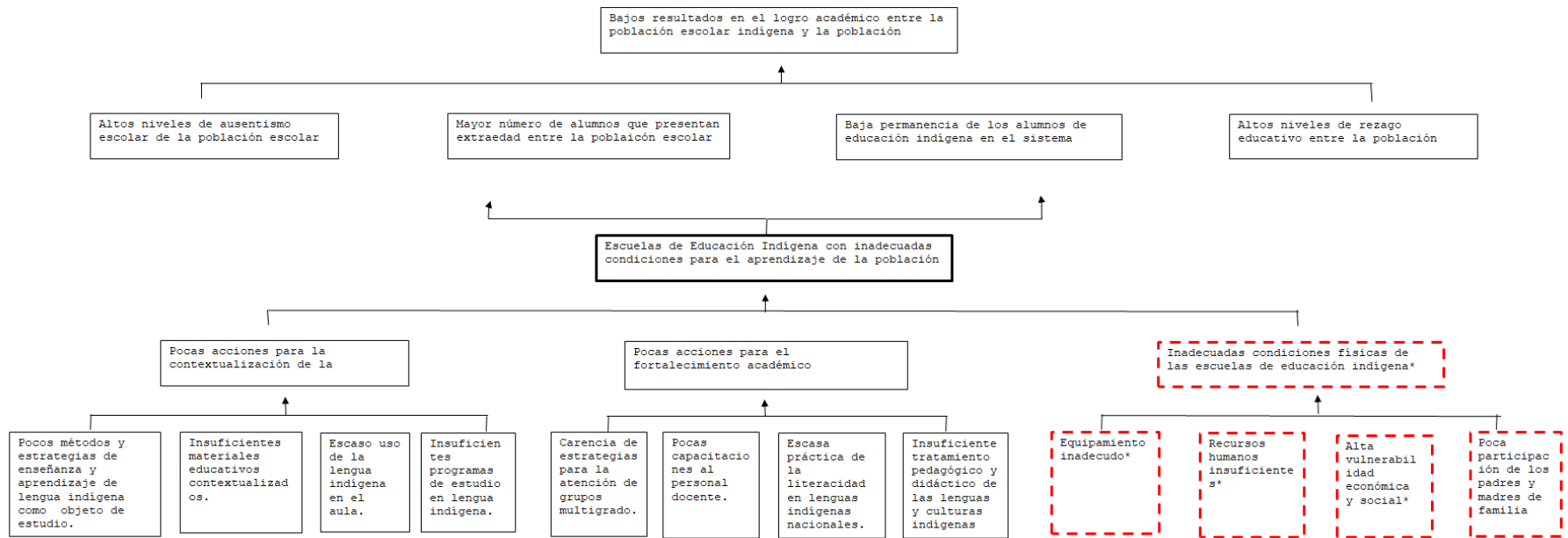
Objetivo general, Incrementar las oportunidades de acceso, permanencia y aprovechamiento de niños, niñas, adolescentes; y mediante convenios de colaboración interinstitucionales, a jóvenes y adultos, que viven en localidades de alta y muy alta marginación o rezago social, para que concluyan con éxito su educación básica.

Objetivos específicos; Establecer servicios educativos que garanticen un funcionamiento suficiente y eficaz en localidades de alta y muy alta marginación o rezago social.

- Procurar la asignación de figuras educativas a cada uno de los servicios de educación inicial y básica comunitaria para la atención pertinente, inclusiva y efectiva.
- Gestionar la dotación a los servicios de educación inicial y educación básica comunitaria de infraestructura.
- Dotar de útiles escolares a los servicios educación comunitaria, así como a escuelas primarias del sistema regular seleccionadas a través de acciones compensatorias.

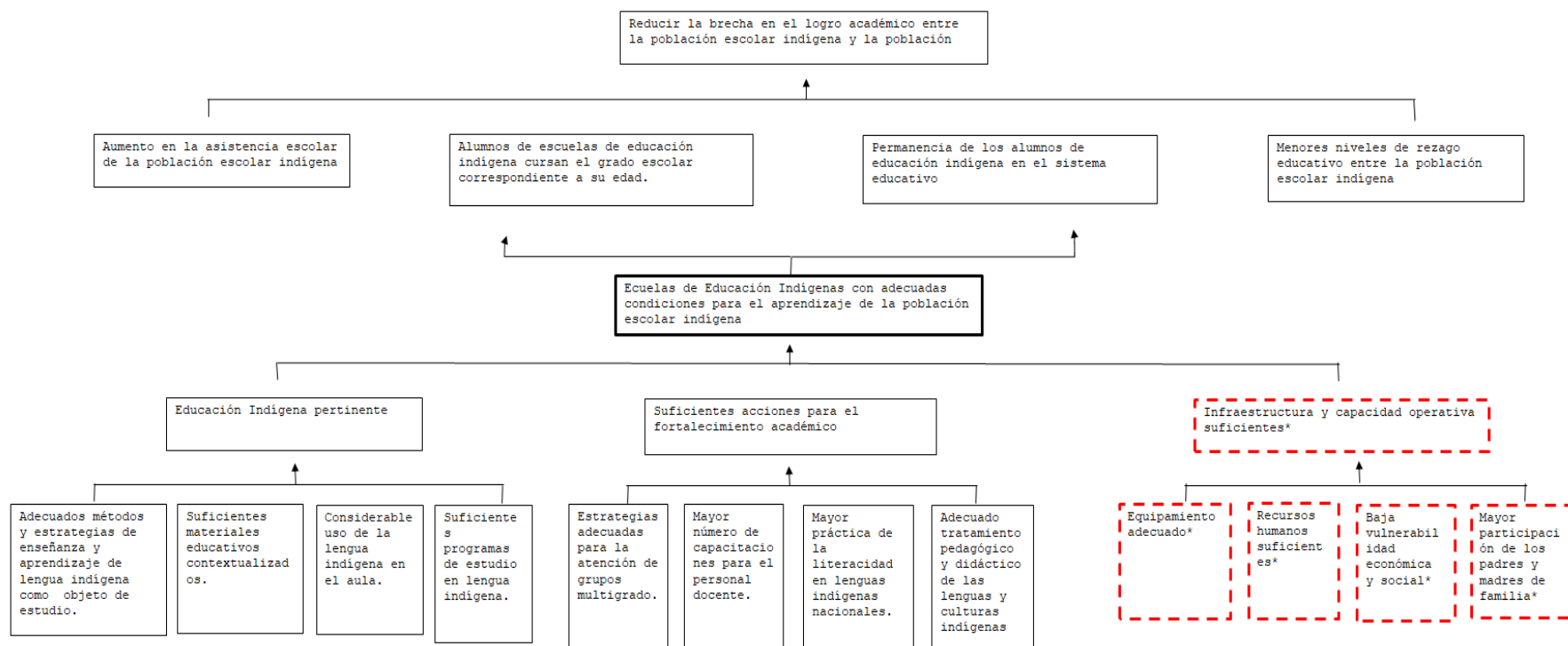
Son beneficiarios/as del programa niñas, niños, adolescentes, jóvenes, madres, padres, embarazadas y cuidadores de grupos sociales en situación de vulnerabilidad, y localidades rurales e indígenas que registran altos y muy altos niveles de marginación o rezago social.

3.5. Árbol de problemas



4. OBJETIVOS

4.1. Árbol del objetivo.



4.2. Determinación de los objetivos del programa.

De acuerdo con el árbol de objetivos el Programa para la atención a la Diversidad de la Educación Indígena (PADEI) tiene como objetivo Mejorar la atención en escuelas de educación indígena, mediante una oferta educativa pertinente para la población escolar que asiste a ellas.

Se puede hablar de oferta educativa pertinente cuando la atención que se ofrece es congruente y está apegada y dirigida a las condiciones y necesidades sociales, cuando existe un acuerdo con las normas que regulan la convivencia social y con las características específicas en sus diversos entornos naturales y sociales de interacción. Es por ello que, la educación pertinente debe considerar lo que se establece en la Constitución y en las Leyes, los entornos culturales y sociales, y tomar en cuenta principalmente las características propias de los estudiantes a quienes se atiende. De tal manera, la pertinencia otorga mediante estos elementos su carácter fundamental y prioritario y es así como puede considerarse la educación tanto como un derecho de la persona, como un servicio público con una importante función social (Cansino, 2010).

En ese sentido, para lograr que las escuelas de educación indígena brinden una atención pertinente a las niñas y niños que asisten a ellas, a través de los recursos del PADEI se impulsarán acciones que contemplen estrategias para la atención de grupos multigrado, atención de la diversidad lingüística de los estudiantes en el aula, contextualización del planteamiento curricular, capacitación a docentes en el uso de materiales educativos en lengua indígena, así como formación y actualización docente en la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio y uso en el aula.

Para lograr lo antes propuesto, se requiere una estrecha colaboración de las Autoridades Educativas Locales, para lograr la implementación eficaz y eficiente del PADEI en las escuelas de educación indígena de las entidades federativas, que permitan crear competencias técnicas en las autoridades educativas locales y así mejorar la atención que se brinda a las niñas y niños de educación indígena, así como mejorar las condiciones de inclusión y equidad, con énfasis en retención y egreso oportuno, de los sectores más desprotegidos de la población en riesgo de exclusión y en contexto de vulnerabilidad. De esta manera, las alumnas y alumnos que

asisten a escuelas de educación indígena contarán con mayores posibilidades de concluir la educación básica obligatoria.

4.3. Aportación del programa a los objetivos de la institución.

La Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), tiene como una de sus prioridades fortalecer a las escuelas de educación indígena para que brinden una atención educativa pertinente a las niñas y niños que asisten a ellas, para impulsar mayor acceso y permanencia en el Sistema Educativo Nacional, así como la terminación oportuna de sus estudios.

El programa está alineado al Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 en su eje II. Política Social, que se centra en construir un país con bienestar, el cual señala que el objetivo más importante del gobierno de la Cuarta Transformación es que en 2024 la población de México esté viviendo en un entorno de bienestar. En esta nueva etapa de la vida nacional el Estado será garante de derechos.

En ese sentido, el plan educativo del gobierno federal, señala en sus ejes básicos que la educación es un derecho y no un privilegio de unos cuantos; por lo que a los principios tradicionales de la educación gratuita, laica y obligatoria se agregan los principios de ser universal, con equidad, y excelencia y se introduce la visión regional que promoverá la formulación de políticas y contenidos diferenciados debido a que México es un país pluriétnico y pluricultural y así debe ser la educación en el país. Así mismo, el principio de equidad que se establece permitirá aplicar una política educativa incluyente adecuada a la diversidad cultural y étnica, a fin de combatir las desigualdades sociales, de género y regionales, por lo que habrá énfasis en educación indígena, educación indígena bilingüe y educación bicultural.

5. COBERTURA

El PADEI tiene una cobertura nacional, y está dirigido a beneficiar escuelas de educación indígena.

5.1. IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN O ÁREA DE ENFOQUE POTENCIAL.

La población potencial del programa se refiere a la totalidad de escuelas de educación indígena reportadas en la Estadística del Sistema Educativo Nacional 911.

Fig.7. Población potencial

<i>Población potencial</i>	
<i>Educación indígena⁵</i>	<i>21,891 escuelas</i>

Fuente: Estadística 911 ciclo 2017-2018

5.2. IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN O ÁREA DE ENFOQUE OBJETIVO.

De acuerdo con el mecanismo de operación del programa, los beneficiarios son los Gobiernos de los estados, debido a que los recursos para su operación e implementación son transferidos a las Entidades Federativas, que a través de sus AEL focalizarán a la población con mayores necesidades educativas.

Además, la población objetivo del programa se refiere a las escuelas de educación indígena, que presenten mayor rezago educativo, altos índices de abandono escolar, mayor índice de pobreza y/o comunidades más alejadas, las cuales son focalizadas por las Autoridades Educativas Locales, mismas que se plasman en el Plan Anual de Trabajo (PAT).

⁵ De acuerdo a los datos reportados en la estadística 911, de inicio de ciclo 2017-2018 en educación indígena se tiene un total de escuelas de 21,891 (1,861 de inicial, 9,797 de preescolar y 10,233 de primaria).

Cada Entidad Federativa que participa en el PADEI enviará su PAT a la Dirección General de Educación Indígena, el cual es un mecanismo de planificación que sirve para organizar y establecer objetivos, metas y acciones a desarrollar.

De la totalidad de la población potencial (21,891) se busca beneficiar a un 25 % (5,473) durante cada ejercicio fiscal, esto debido a la disponibilidad presupuestal, y a experiencias anteriores con el PIEE. Las AEL focalizarán las escuelas de educación indígena priorizando las que se encuentran ubicadas en localidades de alta y muy alta marginación según el CONAPO, aquellas que presenten menores niveles de logro educativo según PLANEA y aquellas que presenten mayores necesidades de materiales educativos, identificadas por las mismas AEL.

A continuación, se presenta una estimación de la cobertura a beneficiarse.

Fig.8. Definición de la población potencial

Ejercicio fiscal	Población objetivo (25%) por ejercicio fiscal
2020	5,473
2021	5,473
2022	5,473
2023	5,473
2024	5,473
TOTAL	16,419

5.3. CUANTIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN O ÁREA DE ENFOQUE OBJETIVO.

Cabe señalar que la focalización que se propone, es una estimación del 25% de la población potencial.

Fig.9. Focalización de la población objetivo

Año	indígena ⁶
2020	5,473

⁶ La población objetivo de educación indígena se obtiene de los Planes Anuales de Trabajo que las Autoridades Educativas Locales envían a la Dirección General de Educación Indígena.

El PADEI inicia operación en 2020, es un programa federal financiado con recursos públicos, que será sometido a diversos ejercicios de evaluación interna y externa para conocer su funcionamiento e impacto, en ese sentido, es necesario contar con una línea base, la cual facilite futuras mediciones que den cuenta de las condiciones en las que se iniciará la implementación del Programa y su evolución conforme se avance en su operación.

Por lo anterior, la selección de la población objetivo fue determinada a partir de la metodología de Estudios de Línea Base.

5.4. FRECUENCIA DE ACTUALIZACIÓN DE LA POBLACIÓN O ÁREA DE ENFOQUE POTENCIAL Y OBJETIVO.

La frecuencia de actualización de la población potencial será anual a partir del término de cada ciclo escolar, mientras que la población objetivo será al inicio de cada ejercicio fiscal.

6. ANÁLISIS DE ALTERNATIVAS

De acuerdo con el árbol de problemas y objetivos las causas y medios que se encuentran punteados, son aspectos que el programa identificó que se encuentran fuera de su competencia, debido a la modalidad y tipos de apoyo a los que está orientado, toda vez que este tema requiere de la participación de otros sectores de la administración pública y de mayores recursos a nivel financiero.

- Rezago en infraestructura física de las escuelas para población indígena.

Siendo una de las prioridades de la Secretaría de Educación Pública atender a las escuelas de educación indígena para garantizar su acceso y permanencia en el Sistema Educativo Nacional, así como la terminación oportuna de sus estudios, el programa establece como eje central la atención a la diversidad cultural y étnica de la población escolar que asiste a las escuelas de educación indígena a fin de combatir las desigualdades sociales, de género y regionales.

Principalmente, para hacer un mejor uso de los recursos de manera eficaz y eficiente, así como ofrecer información de los resultados, el programa considera viable enfocar su intervención en apoyar a las entidades federativas, y a las escuelas de educación indígena para crear competencias técnicas en las autoridades educativas locales que permitan mejorar las condiciones de la atención de la diversidad, inclusión y equidad, con énfasis en la atención de la diversidad cultural, atención de grupos multigrado, mayor desempeño escolar, retención y egreso oportuno. De esta manera, las alumnas y alumnos que asisten a escuelas de educación indígena contarán con mayores posibilidades de concluir la educación básica obligatoria. Para lograrlo, los recursos estarán dirigidos a:

Fortalecimiento académico:

- Implementación de procesos de formación para la atención de grupos multigrado;
- Impulso a la literacidad en lenguas indígenas nacionales
- Reforzamiento del tratamiento pedagógico y didáctico de las lenguas y culturas indígenas;
- Diseño y realización de diplomados, congresos, seminarios, encuentros académicos, cursos, talleres, conferencias, reuniones de trabajo; así como jornadas académicas, artísticas, deportivas, científicas y/o culturales que promuevan la inclusión educativa y la

educación intercultural de alumnas y alumnos de educación indígena y la comunidad educativa;

- Apoyo económico para continuar procesos de certificación en licenciatura para docentes indígenas;
- Asesoría externa para apoyar las acciones de fortalecimiento académico.
- Viáticos y transporte o gasolina para figuras educativas de Educación Indígena que participen en procesos de formación, convocadas por las AEL y/o la DGEI, que por su ubicación geográfica se encuentran alejadas de las zonas urbanas.

Acciones de contextualización:

- Adaptación, ampliación o profundización de contenidos básicos en los materiales y acciones, académicas y/o pedagógicas dirigidas a la educación indígena, con base en el reconocimiento intercultural para el fortalecimiento de su identidad, en las características y condiciones del entorno cultural, social y lingüístico en el que se realizan los procesos educativos formativos de estudio;
- Creación de metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje de lengua indígena y español como medio de comunicación, enseñanza y objeto de estudio que permitan fortalecer la práctica docente para la atención a la diversidad cultural;
- Fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura en lengua originaria;
- Construcción de programas de estudio en lengua indígena y materiales educativos, así como su puesta en marcha y seguimiento;
- Adquisición y reproducción de materiales educativos de apoyo académico en español y lengua indígena.

7. DISEÑO DEL PROGRAMA PROPUESTO O CON CAMBIOS SUSTANCIALES

7.1. MODALIDAD DEL PROGRAMA.

El Programa para la Atención de la Diversidad de la Educación Indígena, es un programa federal de desarrollo social de modalidad “S” sujeto a Reglas de Operación, el cual está considerado en el Presupuesto de Egresos de la Federación publicado en el Diario Oficial de la Federación el 11/12/2019, como se puede apreciar en el Título Cuarto, De La Operación de los Programas, Capítulo I, Disposiciones Generales, Artículo 29, que a la letra dice “Los programas que deberán sujetarse a reglas de operación son aquéllos señalados en el Anexo 25 de este Decreto. El Ejecutivo Federal por conducto de la Secretaría, podrá incluir otros programas que, por razones de su impacto social, deban sujetarse a reglas de operación.” Para mayor información se proporciona la siguiente liga:

https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5581629&fecha=11/12/2019

Para asegurar el derecho a la educación, la Secretaría de Educación Pública tiene como una de sus prioridades impulsar el principio de equidad, el cual permitirá aplicar una política educativa incluyente adecuada a la diversidad cultural y étnica, a fin de combatir las desigualdades sociales, de género y regionales, con énfasis en el fortalecimiento de la educación indígena, educación indígena bilingüe y educación bicultural; así como para garantizar el acceso y permanencia de las niñas y niños en el Sistema Educativo Nacional, y la terminación oportuna de sus estudios, lo cual precisa la atención de las escuelas de educación indígena en educación básica con pertinencia de acuerdo a sus características particulares.

7.2. DISEÑO DEL PROGRAMA.

La intervención del PADEI se orienta al fortalecimiento de las escuelas de educación indígena a fin de que brinden una oferta educativa pertinente a la población escolar que asiste a ellas de acuerdo a sus características y necesidades para contribuir a la política social del país.

El eje fundamental del programa es la atención de la diversidad cultural y étnica de la población escolar que se atiende en las escuelas de educación indígena, con base en el principio de

equidad educativa; Además para el PADEI, la inclusión educativa es un proceso que asume a la diversidad como una característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada uno de los integrantes, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades, características y capacidades de todos los estudiantes. Por su parte, la equidad educativa, se considera como la distribución igualitaria y justa del servicio educativo que satisfaga las necesidades particulares de quienes lo reciben, para así contribuir a superar las diferencias existentes, bajo el principio de "que sea para todos, según sus necesidades y capacidades". Lograr que las condiciones personales, sociales, culturales, lingüísticas, económicas y de género, de los estudiantes, o cualquier otra que pudiera atentar contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas, así como las características diferenciadas entre las escuelas, no sean impedimento para que las niñas y los niños tengan una educación que les provea de mejores oportunidades de vida.

El PADEI será operado por la Dirección General de Educación Indígena adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica, y para ello, el programa asignará apoyos financieros y técnicos a los Gobiernos de las Entidades Federativas para que a través de sus Autoridades Educativas Locales realicen acciones orientadas a dar cumplimiento a los objetivos del Programa. Los recursos federales que se radiquen a las Entidades Federativa, para la implementación del Programa, serán considerados subsidios, debiendo sujetarse a lo dispuesto en el artículo 75 de la LFPRH y demás disposiciones aplicables en la materia. Éstos serán de carácter no regularizable y se entregarán por una única ocasión.

El monto definitivo a transferir a los Gobiernos de los Estados, se determinará en un Convenio que será firmado entre las autoridades federales y estatales. El formato del convenio se integrará como un anexo en las Reglas de Operación del Programa. Los montos se asignarán de acuerdo con los objetivos del PADEI y los criterios de distribución establecidos por la DGEI, atendiendo la equidad, la subsidiariedad y la disponibilidad de los recursos del Programa, de acuerdo a las siguientes características.

Apoyos Técnicos	<p>La DGEI proporcionará a la AEL asesoría y acompañamiento con referencia a la normatividad para operar el PADEI y la ejecución de acciones para el logro de los objetivos del mismo, en beneficio de las escuelas de educación indígena focalizadas por las AEL</p>
Apoyos Financieros	<p>Los recursos para la operación e implementación del PADEI corresponden al presupuesto autorizado para el ejercicio fiscal 2020; transfiriendo un 95% a los gobiernos de los estados para la operación del PADEI. El 5% restante del total original autorizado al PADEI en el PEF se destinará para gastos de operación central. Mismos que podrán aplicar entre otros, para la contratación de personal por honorarios y/o eventual que permita la supervisión, operación, seguimiento y evaluación del PADEI, los cuales se desagregarán en las partidas específicas de gasto de acuerdo a las necesidades de la DGEI.</p>
Gastos de operación local	<p>De los subsidios transferidos a cada uno de los gobiernos de los estados para el logro de los objetivos específicos del PADEI, se podrá ejercer un 5% para gastos de operación local, con lo que deberán asegurar el seguimiento, acompañamiento y participación activa de las y los responsables de la operación del PADEI en las acciones y actividades que implementen las AEL, así como en la ejecución de la contraloría social, evaluaciones, gastos para gasolina y papelería a fin de garantizar el buen funcionamiento y de monitorear la operación, implementación e impacto del PADEI, para lo cual podrán aperturar las partidas de gasto específicas de acuerdo a las necesidades de cada AEL.</p>

Etapas de la intervención

La operación del Programa conlleva diferentes etapas que son nombradas de manera similar pero que precisan diferentes actividades. A continuación, se enlistan los procesos:

De tal forma que, los apoyos financieros del PADEI, se distribuirán de la siguiente manera:

Difusión: La DGEI notificará a las AEL que deseen participar los requisitos a cubrir de acuerdo con las Reglas de Operación (RO) vigentes para acceder a los beneficios del Programa.

Solicitud de apoyos: Los gobiernos de los estados deberán cumplir con los siguientes requisitos:

- a) Presentar a la SEB, a más tardar el último día hábil del mes de febrero de 2020, la Carta Compromiso Única (Anexo 1);
- b) La Secretaría de Finanzas o equivalente del gobierno de la entidad federativa, deberá contar con una cuenta bancaria productiva, específica y exclusiva para la administración y ejercicio de los subsidios del PADEI, en apego a lo establecido en el artículo 69 de la Ley General de Contabilidad Gubernamental. La AEL es responsable de comunicar formalmente a la DGEI, los datos de la cuenta bancaria productiva, específica y exclusiva mencionada, a más tardar el último día hábil del mes de febrero de 2020 y;
- c) Formalizar a más tardar el último día hábil del mes de marzo de 2020 el correspondiente Convenio (Anexo 2).

Entrega de Apoyos:

- La entrega de apoyos se realizará a partir de la calendarización de la distribución de los recursos a las entidades federativas
- La DGEI notifica a la AEL sobre los montos asignados para el cumplimiento de los objetivos del programa.
- Los montos serán radicados conforme a la disponibilidad presupuestaria con base en el calendario de ministraciones autorizado en el Convenio Marco.
- La DGEI notifica por escrito a las AEL acerca de la radicación de los recursos de cada una de las ministraciones.

Seguimiento a beneficiarios y monitoreo de apoyos.

- Las AEL integran y envían los informes trimestrales físico-financieros, acompañados del Anexo “Explicación de las variaciones presupuestales”.
- La DGEI realiza la revisión y hace las observaciones y recomendaciones con base a las Reglas de Operación y a la normatividad vigente.
- Las AEL integran y envían los informes técnico-pedagógicos de manera trimestral conforme al formato establecido en las RO.
- La DGEI realiza la revisión y hace las observaciones con base a las Reglas de Operación.

7.2.1. Previsiones para la integración y operación del padrón de beneficiarios

La integración de los beneficiarios se realiza de acuerdo con los requisitos y validación al final del ejercicio fiscal. Para ello se considera lo siguiente:

Los beneficiarios directos son los Gobiernos de las Entidades Federativas, quienes a través de sus Autoridades Educativas Locales serán las responsables de focalizar las escuelas que serán beneficiadas y de priorizar las acciones que implementarán con los recursos del Programa, según los criterios de gasto establecidos en las RO del PADEI.

Asimismo, el PADEI considerará el modelo de estructura de datos del domicilio geográfico establecido en el Acuerdo por el que se aprueba la Norma Técnica sobre domicilios geográficos (INEGI, 2010) que tiene los siguientes componentes:

Fig.10. Componentes geográficos

Componentes		
Espaciales	De referencia	Geoestadísticos
Vialidad	No. Exterior	Área Geoestadística Estatal o del Distrito Federal
Carretera	No. Interior	Área Geoestadística Municipal o Demarcación territorial

Camino	Asentamiento humano	Localidad
	Código Postal	
	Descripción de ubicación	

Fuente: INEGI, 2010.

7.3. MATRIZ DE INDICADORES PARA RESULTADOS.

A continuación, se presenta el diseño del PADEI a través de los objetivos de la MIR 2021. (anexo3-MIR completa)	
Objetivo	Resumen
Fin	Contribuir a la Política Social mediante el apoyo a escuelas de educación indígena para lograr una atención con pertinencia de la población escolar que asiste a ellas.
Propósito	Escuelas de Educación Indígenas con adecuadas condiciones para el aprendizaje de la población escolar indígena
Componente 1	Acciones para el fortalecimiento de la atención de la diversidad lingüística implementadas.
Componente 2	Acciones para el fortalecimiento de la contextualización del planteamiento curricular.
Componente 3	Acciones para el fortalecimiento de la atención de grupos multigrado implementadas.
Actividad 1	Realización de talleres del fortalecimiento para la atención de grupos multigrado.
Actividad 2	Realización de reuniones para el fortalecimiento para la atención de grupos multigrado.
Actividad 3	Seguimiento a los Informes Técnico-pedagógicos de educación indígena remitidos por las Autoridades Educativas Locales

8. ANÁLISIS DE SIMILITUDES O COMPLEMENTARIEDADES

El análisis sobre las complementariedades y coincidencias con otros programas federales se realizó a 9 programas federales de los cuales, 6 corresponden a la SEP: Programa Escuelas de Tiempo Completo, Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa, Programa Nacional de Convivencia Escolar, Programa de la Reforma Educativa, Programa Nacional de Inglés y Programa Nacional de Becas. Los 3 restantes conciernen a otras Dependencias: Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas -PAJA-SEDESOL, Proyecto de Atención a Jornaleros Agrícolas Migrantes –INEA, y Programa para la Protección y el Desarrollo Integral de la Infancia –DIF.

A partir de ello, se identificó que no existe coincidencia con alguno de los programas analizados, ya que los objetivos del PADEI son diferentes a los que persiguen los otros programas federales. (Ver anexo 2).

Los apoyos destinados a estas poblaciones son diferentes pues responden a la consecución de los propósitos de estos programas que están orientados a temas como: ampliación de la jornada escolar, mejorar los procesos pedagógicos y la práctica docente, establecer ambientes de convivencia escolar sana y pacífica, disminución del rezago en las condiciones físicas de las escuelas públicas de educación básica y fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar, fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como una segunda lengua, beca para que integrantes de grupos en contextos y situación de vulnerabilidad realicen sus estudios, protección social de los jornaleros agrícolas y los integrantes de su hogar, alfabetización y educación básica y financiamiento de proyectos de los Sistemas Estatales DIF (SEDIF) en beneficio de la infancia y adolescencia en el marco de la Convención de los Derechos del Niño.

Las complementariedades, en algunos casos, precisan de acuerdos institucionales entre los programas federales y Dependencias, que además incluyen necesidades diferentes a la atención educativa, no obstante contribuyen a la directriz de bienestar social e igualdad, toda vez que los recursos federales autorizados al programa son limitados en relación a la magnitud de la cobertura de atención de las diferentes poblaciones en situación de vulnerabilidad y la diversidad de causas de esta problemática.

9. PRESUPUESTO

Recursos presupuestarios requeridos para el primer año de operación

Capítulo	Monto en pesos corrientes
1000 Servicios personales	
2000 Materiales y suministros	
3000 Servicios generales	
4000 Transferencias, asignaciones, subsidios y otras ayudas	\$350,000,000
5000 Bienes muebles, inmuebles e intangibles	
6000 Inversión pública	
7000 Inversiones financieras y otras provisiones	
8000 Participaciones y aportaciones	
9000 Deuda pública	
TOTAL	\$350,000,000

Fuente u origen de los recursos

Fuente de recursos	Porcentaje con respecto al presupuesto estimado
Recursos fiscales	100
Otros recursos (especificar fuente(s))	
Total	100.0

9.1. Impacto presupuestario y fuentes de financiamiento.

No le aplica a este Programa, el Artículo 18 del Reglamento de Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria.

10. BIBLIOGRAFÍA

- ACUERDO número 06/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2019.
- Análisis de la Política Educativa Orientada a Niñas, Niños y Adolescentes Indígenas en Educación Básica.
- Cansinos, Campos M. I. et., al. (2010). *La pertinencia de la Educación, una perspectiva crítica*. Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal.
- Cimadamore, Alberto D. et.al. (2006). *Pueblos indígenas y pobreza. Una introducción a los enfoques multidisciplinarios*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, pp.19.
- CONEVAL (2013). *Evaluación Específica de Desempeño 2012-2013*. Programas Federales.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Pp. I-2, I-5.
- Dirección General de Planeación y Estadística Educativa (2013) Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013. México: Secretaría de Educación Pública.
- DOF. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (Última Reforma publicada al DOF 02-10-2014). México: Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.
- Escudero, M. & Martínez, B. (2010). *Educación Inclusiva y Cambio Escolar*. Revista Ibero-Americana de Educación, Volumen 55, pp. 85-105.
- Evaluación de Proceso de Cuatro Programas y Estrategias de Educación Indígena, Construcción de Ciudadanía y Educación Indígena: Prácticas con Equidad (PNUD).
- Fuentes Silveira M. J. (2014). *Diversidad Cultural, Interculturalidad, y Educación Indígena en México*. RDHyC. P. 15.
- García Cedillo, I. (2006) *Educación Inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. Diagnóstico Actual y Desafíos para el Futuro*. Banco Mundial.
- Índice de Equidad Educativa Indígena Informe de Resultados para México, sus Estados y Municipios, 2010. Construcción de Ciudadanía y Educación Indígena: Prácticas con Equidad (PNUD)
- INEE (2013). *Panorama Educativo de México 2012*. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2014) *Panorama Educativo de México 2013*. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- INEE (2014). *El Derecho a una Educación de Calidad*. Informe 2014. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2014). *El Derecho a una Educación de Calidad*. Informe 2014. Resumen Ejecutivo. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE. (2013). *Cifras Básicas, Educación Básica y Media Superior*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2017). Análisis de la Política educativa orientada a niñas, niños y adolescentes indígenas en educación básica. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_04/archivo/INEE-Informe-2017_11-Capitulo-6.pdf
- INEE (2018). Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/03_presentacion/index.html
- INEE (2019). Documentos ejecutivos de política educativa, recuperado en <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/Documento8-educacion-indigena-2.pdf>
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2018). Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf
- INEE y UNICEF (2017). Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P3B109.pdf>
- López, N. et al. (2012) *Equidad Educativa y Diversidad Cultural en América Latina*. (1a Edición) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco.
- Marchesi, A & Blanco, R. & Hernández, L. (2014). *Educación Inclusiva. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. España: Organización de los Estados Ibero-americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- MIEDUC-Chile. *Programa de Integración escolar (PIE)*. Decreto supremo No.170 de 2009. Ministerio de educación de Chile.
- <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2012/SEPTIEMBRE2012/OrientTec-PIEWEB.PDF>
- MINEDUC-Guatemala (2009). Modelo Educativo Bilingüe Intercultural. Ministerio de Educación de Guatemala. Septiembre 2009, Guatemala, Guatemala.
- OCED (2013). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos 2012 (PISA) – Resultados México*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- OECD (2012). *Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*. París: Organization for Economic Cooperation and Development.
- OEI (2012). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica*. Metas Educativas 2021. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

- ONU (2012). *El futuro que queremos*. Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017 UNICEF, INEE.
- Políticas para mejorar la educación indígena en México, Documentos ejecutivos de política educativa (INEE).
- Prontuarios estadísticos de la DGEI. Recuperado en <https://dgei.basica.sep.gob.mx/es/prontuarios-estadisticos.html>
- PNUD. Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- Reglas de Operación del Programa Educación para Adultos· (INEA) para el Ejercicio Fiscal 2019.
- Robles Vásquez, H. (2011) *Universalización de la Cobertura*. En INEE, La Educación Media Superior en México. (pp. 45-69) México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- SEP-DGEI. Documento Rector. Anexo1. Seguimiento de los Aspectos Susceptibles de Mejora 2012-2013, México, D.F. 2013. P. 23-24.
- SEP-DGPPyEE (2016). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2015-2016*. Primera Edición. Ciudad de México.
- SEP-IDEA-PNUD (2013). *Índice de Equidad Educativa Indígena. Informe de Resultados para México, sus Estados y Municipios, 2010*. México, D.F.
- SUSAN J. PETERS. *INCLUSIVE EDUCATION: AN EFA STRATEGY FOR ALL CHILDREN (Educación Inclusiva: Una Estrategia de Educación para todos los Niños)*. WORLD BANK. Noviembre 2004.
- UNESCO (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. p.7.
- UNESCO (2015). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe, hacia una educación para todos 2015*. Santiago de Chile. Pp. 13.
- UNICEF, (2012). *Cinco años del Plan Ceibal: algo más que una computadora para cada niño / Ana Laura Rivoir, Susana Lamschtein*. – Montevideo.
- UNICEF (2014). Buenas practicas sobre educación indígena. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4307/Buenas%20pr%c3%a1cticas%20sobre%20educaci%c3%b3n%20ind%c3%adgena.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- <https://www.oei.es/historico/programcompartido2.php>
- <http://cedec.intef.es/conocemos-y-apreciamos-la-diversidad-lingueistica-con-proyecto-edia/>

ANEXO 1.

FICHA CON DATOS GENERALES DEL PROGRAMA PROPUESTO O CON CAMBIOS SUSTANCIALES

(Clave a dos dígitos y denominación del ramo al que pertenecería el programa propuesto o con cambios sustanciales)

Ramo 11

Educación Pública S296

S Sujetos a Reglas de Operación

Programa para la Atención a la Diversidad de la Educación Indígena (PADEI)

Unidades Administrativas Responsables (UR) del programa

[Indicar la denominación o el nombre de la(s) UR(s) que sería(n) responsable(s) de operar el programa propuesto o con cambios sustanciales; si el programa fuese operado por más de una UR se deberán especificar las funciones que cada una desarrollara respecto al mismo]

Denominación de la UR	Funciones de cada UR respecto al programa propuesto o con cambios sustanciales
313 – Dirección General de Educación Indígena	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beneficiar a escuelas de educación indígena con acciones de fortalecimiento académico para la atención de la diversidad lingüística, atención de grupos multigrado, y contextualización del planteamiento curricular. ▪ Otorgar asistencia técnica y apoyo a las AEL para la operación del Programa. ▪ Emitir a las AEL los comentarios que su caso existan sobre los Planes Anuales de Trabajo. ▪ Emitir a las AEL los comentarios que en su caso existan sobre los informes físicos y financieros y técnico-pedagógicos. ▪ Emitir a las AEL los comentarios que en su caso existan sobre las bases de datos solicitadas por la Dirección General. ▪ Reportar a la SEB los casos en los que se requiera la suspensión o cancelación de los recursos asignados. ▪ Remitir a la AEL respectiva los comentarios, quejas, sugerencias o informes de situaciones inherentes a la operación del Programa para su atención y resolución.

Recursos presupuestarios requeridos para el primer año de operación

[Especificar el monto del presupuesto estimado para el ejercicio fiscal en el que iniciaría operaciones del programa propuesto o con cambios sustanciales]

Capítulo	Monto en pesos corrientes
1000 Servicios personales	
2000 Materiales y suministros	
3000 Servicios generales	
4000 Transferencias, asignaciones, subsidios y otras ayudas	\$350,000,000

5000 Bienes muebles, inmuebles e intangibles	
6000 Inversión pública	
7000 Inversiones financieras y otras provisiones	
8000 Participaciones y aportaciones	
9000 Deuda pública	
TOTAL	\$350,000,000

Fuente u origen de los recursos

[Especificar la fuente de los recursos mediante los cuales se financiaría el programa propuesto o con cambios sustanciales]:

Fuente de recursos	Porcentaje con respecto al presupuesto estimado
<i>Recursos fiscales</i>	100
Otros recursos (especificar fuente(s))	
Total	100.0

<p>Población Definición de la población o área de enfoque objetivo</p>	<p><i>De acuerdo con el mecanismo de operación del programa, los beneficiarios son los Gobiernos de los Estados que a través de sus AEL atiendan escuelas de educación indígena y que decidan participar voluntariamente en el Programa.</i></p> <p><i>Para la población objetivo del programa las AEL focalizarán las escuelas de educación indígena priorizando las que se encuentran ubicadas en localidades de alta y muy alta marginación según el CONAPO, aquellas que presenten menores niveles de logro educativo según PLANEA y aquellas que presenten mayores necesidades de materiales educativos, identificadas por las mismas AEL.</i></p>
<p>Cuantificación de la población o área de enfoque objetivo</p>	<p><i>El PADEI inicia operación en 2020, es un programa federal financiado con recursos públicos, que será sometido a diversos ejercicios de evaluación interna y externa para conocer su funcionamiento e impacto, en ese sentido, es necesario contar con una línea base, la cual facilite futuras mediciones que den cuenta de las condiciones en las que se iniciará la implementación del Programa y su evolución conforme se avance en su operación.</i></p> <p><i>Por lo anterior, la selección de la población objetivo fue determinada a partir de la metodología de Estudios de Línea Base.</i></p>
<p>Estimación de la población a atender en el primer año de operación</p>	<p><i>30 Entidades Federativas</i> <i>DGEI: 25%, 5,473 escuelas de educación indígena</i></p>

ANEXO 2. COMPLEMENTARIEDADES Y COINCIDENCIAS ENTRE PROGRAMAS

Nombre del programa	Modalidad	Dependencia/ entidad	Propósito	Población o área de enfoque objetivo	Cobertura geográfica	¿Este programa presentaría riesgos de similitud con el programa propuesto?	¿Este programa se complementaría con el programa propuesto?	Explicación
Programa Escuelas de tiempo completo.	S-221	SEP	Establecer en forma paulatina jornadas de entre seis y ocho horas para aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico, deportivo y cultural.	Escuelas públicas de educación básica de un solo turno que ofrezcan educación primaria o telesecundaria; o que atiendan a población en situación de vulnerabilidad o en contextos de riesgo social; o presenten bajos niveles de logro educativo o altos índices de deserción escolar; o que estén ubicadas en municipios y localidades en los que opere el PNPSVyD y en la CCH.	Nacional	No	Sí	Son complementarios porque se dirigen a población en situación de vulnerabilidad del nivel educativo Básico pero el apoyo está enfocado a propósitos diferentes.
Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa en la Educación Básica.	S244	SEP	Contribuir a la implementación del currículo de educación básica mediante el fortalecimiento académico de docentes así como los procesos pedagógicos y la práctica docente relacionados con la atención a los procesos de lectura,	Entidades Federativas, escuelas públicas de educación básica de nivel preescolar, primaria regular poniendo énfasis en 1ero. y 2do. grado y secundaria generales y técnicas poniendo énfasis en 1er grado. Universidad Pública Federal, Universidad Pública Estatal, Universidad Pública Estatal con Apoyo	Nacional.	No.	No.	No son coincidentes ni complementarios.

Nombre del programa	Modalidad	Dependencia/ entidad	Propósito	Población o área de enfoque objetivo	Cobertura geográfica	¿Este programa presentaría riesgos de similitud con el programa propuesto?	¿Este programa se complementaría con el programa propuesto?	Explicación
			escritura y matemáticas en los alumnos de educación básica y el seguimiento al uso de materiales educativos.	Solidario. Universidades Tecnológicas y Politécnicas. Sistemas de Educación Normal en las entidades federativas y Escuelas Normales Públicas.				
Programa Nacional de Convivencia Escolar.	S271	SEP	Favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar sana y pacífica que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en Escuelas Públicas de Educación Básica propiciando condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar.	Escuelas Públicas de Educación Primaria, que preferentemente se ubiquen en las demarcaciones y polígonos del PNPSVyD.	Nacional	No	No	No son coincidentes ni complementarios.
Programa de la Reforma Educativa.	U082	SEP	Contribuir a la disminución del rezago en las condiciones físicas de las escuelas públicas de educación básica y al fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar para mejorar la prestación del servicio educativo	Las Comunidades escolares de las escuelas públicas de educación básica, dando prioridad a escuelas que presentan mayor intensidad de rezago en sus condiciones físicas y de equipamiento de acuerdo con el ICE elaborado por la SEP con la información del CEMABE, así como las	Nacional	No	Sí	Son complementarios en algunos de los apoyos a infraestructura para las escuelas de educación básica pero tienen diferentes propósitos.

Nombre del programa	Modalidad	Dependencia/ entidad	Propósito	Población o área de enfoque objetivo	Cobertura geográfica	¿Este programa presentaría riesgos de similitud con el programa propuesto?	¿Este programa se complementaría con el programa propuesto?	Explicación
			con calidad y equidad.	Supervisiones escolares de zona que atienden a las escuelas públicas de educación básica.				
Programa Nacional de Inglés.	S270	SEP	Contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población mediante el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como una segunda lengua en las escuelas públicas de educación básica, a través del establecimiento de condiciones técnicas y pedagógicas.	Son las Entidades Federativas que decidan participar voluntariamente y que, a través de sus AEL, focalicen a las escuelas públicas de preescolar, primarias regulares y secundarias generales y técnicas, que impartirán el inglés como segunda lengua, así como el alumnado, docentes y Asesores/as Externos/as Especializados/as que recibirán e impartirán, respectivamente una segunda lengua inglés en dichas escuelas.	Nacional	No	No	no son coincidentes ni complementarios.
Programa Nacional de becas.	S243	SEP	Beca para que integrantes de grupos en contextos y situación de vulnerabilidad (personas indígenas, personas con alguna	Estudiantes en situación de pobreza y vulnerabilidad.	Nacional	No	Sí	Son complementarios porque dan apoyos a la población en situación de vulnerabilidad de los tres niveles

Nombre del programa	Modalidad	Dependencia/ entidad	Propósito	Población o área de enfoque objetivo	Cobertura geográfica	¿Este programa presentaría riesgos de similitud con el programa propuesto?	¿Este programa se complementaría con el programa propuesto?	Explicación
			discapacidad o situación de vulnerabilidad, madres y padres jefes de familia y madres jóvenes y jóvenes embarazadas) realicen sus estudios.					educativos, pero tienen diferentes propósitos y tipos de apoyo.
Proyecto de atención a jornaleros agrícolas migrantes.		INEA	Ofrecer alfabetización y educación básica.	Personas jóvenes y adultas jornaleras migrantes, hispanohablantes e indígenas, atendiendo a sus condiciones de vida y a su situación de movilidad y lingüística.	14 estados del país	No	Sí	Son complementarios porque dan apoyos a una parte de la población en situación de vulnerabilidad del nivel educativo básico, pero tienen diferentes propósitos y tipos de apoyo.

ANEXO 3. PROPUESTA DE MIR 2020

Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2021

Objetivos, Indicadores y Metas para Resultados de los Programas Presupuestarios

Rolo2974					
Programa Presupuestario	S296 Atención a la Diversidad de la Educación Indígena (PADEI)				
Ramo	11 Educación Pública				
Unidad Responsable*	313-Dirección General de Educación Indígena				
Enfoques Transversales	1 (Erogaciones para el Desarrollo Integral de los Pueblos y Comunidades Indígenas), 4 (Erogaciones para la Igualdad entre Mujeres y Hombres), 6 (Erogaciones para el Desarrollo de los Jóvenes), 7 (Recursos para la Atención de Grupos Vulnerables), 8 (Recursos para la atención de niñas, niños y adolescentes)				
Proyecto de Presupuesto (millones de pesos):					92.5
Alineación con los Ejes del Plan Nacional de Desarrollo 2019 - 2024					
Eje					
2 Política Social					
Objetivos, Indicadores y Metas de la Propuesta MIR 2021					
Nivel: Fin					
Objetivo	Nombre del Indicador	Método de cálculo	Unidad de medida	Tipo - Dimensión - Frecuencia	Meta anual programada
Contribuir a la Política Social mediante el apoyo a escuelas de educación indígena para lograr una atención con pertinencia de la población escolar que asiste a ellas.	Brecha en eficiencia terminal entre el alumnado de escuelas primarias indígenas y escuelas primarias generales.	Eficiencia terminal del alumnado de escuelas primarias indígenas/Eficiencia terminal del alumnado de escuelas primarias generales	Porcentaje	Estratégico - Eficiencia - Anual	1
Nivel: Propósito					
Objetivo	Nombre del Indicador	Método de cálculo	Unidad de medida	Tipo - Dimensión - Frecuencia	Meta anual programada
Escuelas de Educación Indígenas con adecuadas condiciones para el aprendizaje de la población escolar indígena	Porcentaje de escuelas de educación primaria indígena beneficiadas que se ubican por arriba del nivel en la prueba del logro de logro educativo	(Porcentaje de escuelas de educación primaria indígena beneficiadas que se ubican por arriba del nivel en la prueba del logro educativo en el año t-3 / Total de escuelas de educación primaria indígena en las que aplicó la prueba del logro educativo en el año base) x100	Porcentaje	Estratégico - Eficiencia - Anual	Evaluación estandarizada
Nivel: Componente					
Objetivo	Nombre del Indicador	Método de cálculo	Unidad de medida	Tipo - Dimensión - Frecuencia	Meta anual programada
Acciones para el fortalecimiento de la atención de la diversidad lingüística implementadas.	Porcentaje de acciones para el fortalecimiento de la atención de la diversidad lingüística implementadas en escuelas de educación indígena en el año t	(Acciones para el fortalecimiento de la atención de la diversidad lingüística implementadas en escuelas de educación indígena en el año t/ Total de acciones para el fortalecimiento de la atención de la diversidad lingüística a implementar en las escuelas de educación indígena en el año t) X100	Porcentaje	Gestión - Eficacia - Anual	30
Acciones para el fortalecimiento de la contextualización del planteamiento curricular.	Porcentaje de acciones de fortalecimiento para la contextualización del planteamiento curricular	(Acciones de fortalecimiento para la contextualización del planteamiento curricular en el año t/ Total de acciones de fortalecimiento para la contextualización del planteamiento curricular a realizar en el año t) X100	Porcentaje	Gestión - Eficacia - Anual	50
Acciones para el fortalecimiento de la atención de grupos multigrado implementadas.	Porcentaje de acciones para el fortalecimiento de la atención de grupos multigrado implementadas en escuelas de educación indígena en el año t	(Acciones para el fortalecimiento de la atención de grupos multigrado implementadas en escuelas de educación indígena en el año t/ Total de acciones de fortalecimiento de la atención de grupos multigrado a implementar en las escuelas de educación indígena en el año t) X100	Porcentaje	Gestión - Eficacia - Anual	50
Nivel: Actividad					
Objetivo	Nombre del Indicador	Método de cálculo	Unidad de medida	Tipo - Dimensión - Frecuencia	Meta anual programada
Realización de talleres del fortalecimiento para la atención de grupos multigrado.	Porcentaje de talleres del fortalecimiento para la atención de grupos multigrado realizados.	(Total de talleres de fortalecimiento para la atención de grupos multigrado realizados en el año t/ Total de talleres de fortalecimiento para la atención de grupos multigrado a realizar en el año t) X100	Porcentaje	Gestión - Eficacia - Semestral	50
Realización de reuniones para el fortalecimiento para la atención de grupos multigrado.	Porcentaje de reuniones realizadas para el fortalecimiento de la atención de la diversidad lingüística.	(Total de reuniones para el fortalecimiento de la atención de la diversidad lingüística realizadas en el año t/ Total de reuniones para el fortalecimiento de la atención de la diversidad lingüística a realizar en el año t) X100	Porcentaje	Gestión - Eficacia - Semestral	50
Seguimiento a los Informes Técnico-pedagógicos de educación indígena remitidos por las Autoridades Educativas Locales	Porcentaje de informes técnico-pedagógicos a los que se da seguimiento	(Total de informes técnico-pedagógicos de educación indígena a los que se da seguimiento en el año t/ Total de informes técnico-pedagógicos de educación indígena recibidos en el año t) X100	Porcentaje	Gestión - Eficacia - Semestral	66.67