

LA EVALUACIÓN Y LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA: LÍNEAS DE TRABAJO PARA SU REPLANTEAMIENTOⁱ

FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ
JUANA MARÍA ISLAS DOSSETTI
EDUARDO AGUIÑAGA RINCÓN

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

TEMÁTICA GENERAL: POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SU
EVALUACIÓN, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

RESUMEN

A partir de un breve diagnóstico de la situación social y educativa de la población indígena en el país, se muestran las tendencias principales de las políticas y programas educativos que buscan atenderla, así como los límites principales que reflejan. Asimismo, se cuestiona el enfoque con que estas han sido evaluadas, puesto que tienden a privilegiar variables incrementalistas que no permiten contextualizar y menos aún, ofrecer alternativas de solución.

A partir de lo anterior, se enuncian nuevas líneas de trabajo para replantear estas políticas, a saber: esquemas de transversalización, suficiencia distributiva, fortalecimiento del capital social comunitario, desarrollo de capacidades de los niveles inferiores de gobierno y apertura a la participación de los involucrados.

Palabras clave: Equidad educativa, Evaluación, Educación Indígena, Política Educativa, Transversalidad

INTRODUCCIÓN

En México, la evaluación de políticas y programas de atención a poblaciones vulnerables en edad escolar, como es el caso de los indígenas, ha estado sujeta a criterios centrados en orientaciones de eficiencia y eficacia programática y presupuestal, que privilegian el cumplimiento de las metas e indicadores de desempeño establecidos, mismos que se asocian a medidas formales cuantificables, como: cantidad de población atendida, grado de dotación de bienes o servicios, o incremento de la cobertura de los mismos respecto a poblaciones determinadas.

La hipótesis aquí planteada es que las tendencias actuales en las evaluaciones de las políticas educativas dirigidas a la población indígena, tienden a enfocarse en una lógica programática que se refleja en recomendaciones incrementalistas, ignorando cambios de fondo en la política educativa. Esta tesis se ejemplifica a través del análisis de las evaluaciones realizadas en México por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) respecto a los programas y políticas educativas que han atendido temas indígenas.

Primero, se describe el diseño metodológico, los criterios de selección de los casos, unidades de análisis, universo temporal y fuentes consultadas. Luego, se expone un marco teórico que considera la evaluación de políticas y programas como medio para la mejora. Después, se presenta un breve diagnóstico sobre la situación demográfica y socioeducativa de esta población, para posteriormente indicar las características centrales de las evaluaciones realizadas a las políticas orientadas a esta población. Por último, se presenta una nueva perspectiva sobre las recomendaciones y cambios que la política educativa dirigida a la población indígena debiera considerar.

DISEÑO METODOLÓGICO

La estrategia metodológica desarrollada fue esencialmente cualitativa, y tuvo la intención de sistematizar variables y componentes de la evaluación de las políticas y programas encaminados a atender a poblaciones en edad escolar en condición de vulnerabilidad perteneciente a grupos indígenas. Así, se recolectó información a través de: artículos académicos, fundamentos normativos y acuerdos vigentes, bases de datos oficiales, informes de evaluaciones de políticas y programas educativos.

La unidad de análisis principal del estudio fueron las políticas educativas dirigidas a la población indígena en edad escolar que a su vez hayan sido evaluadas por instituciones gubernamentales. Por ello, se analizaron las evaluaciones de los programas y políticas educativas que hasta 2015 habían atendido a la población indígena, realizadas por el CONEVAL.

MARCO TEÓRICO

En el estudio desarrollado, se definió a la *evaluación de la política pública* como:

[...] análisis sistemático y objetivo de las políticas públicas, programas, acciones federales, que tienen como finalidad determinar y valorar la pertinencia y el logro de sus objetivos y metas, así como su eficiencia, eficacia, calidad, resultados, impacto y sostenibilidad, en función del tipo de evaluación realizada. (CONEVAL, 2016).

Se focalizó en la evaluación de las *políticas educativas*, definidas como las directrices y lineamientos mediante los cuales el Estado regula y orienta el proceso educativo del país (SEP, 2008).

Dado que el estudio estuvo centrado en el análisis de las evaluaciones de políticas dirigidas a grupos vulnerables, se definió a la *vulnerabilidad* como un proceso multidimensional y multicausal, en el que confluyen simultáneamente las brechas en el acceso de los bienes públicos y la incapacidad para su disfrute. Así, ésta se empata con la indefensión ante los cambios del sistema; el desamparo institucional; la debilidad interna de cada individuo, familia o comunidad de asumir los cambios; la inseguridad que restringe la posibilidad de generar nuevas estrategias y la degradación de las condiciones que permiten el bienestar (Busso, 2011).

Con respecto a quiénes son considerados como población indígena, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía en sus conteos y censos de población ha considerado tres variables para contabilizar a la población indígena: las características lingüísticas, la pertenencia a un hogar indígena, y la autoadscripción. En este trabajo se entendió por *población indígena*, a cualquier persona que cumpliera con al menos uno de los tres criterios anteriores.

En el estudio, se analiza a la exclusión y la pobreza indígena desde el “enfoque estructural de la pobreza”, el cual plantea que la pobreza que padece la población del sector rural e indígena debe distinguirse de la pobreza económica convencional que afecta a las poblaciones más urbanizadas e industrializadas (de la cual los pobres salen cuando encuentran un empleo estable). Desde este enfoque analítico, la pobreza estructural de la población indígena rural no responde al crecimiento económico, ni puede beneficiarse con el «efecto goteo» (trickle down), debido a que los pobres indígenas rurales no pueden aprovechar las oportunidades que el crecimiento ofrece, pues no tienen las habilidades o destrezas necesarias para conseguir un empleo estable, y en su medio no existen la institucionalidad y la organización para asegurarles un empleo en condiciones aceptables y con niveles de remuneración justos (Renshaw y Wray, 2004). En este marco de fragilidad de las acciones

gubernamentales para atender con efectividad la exclusión, las políticas de equidad educativa a poblaciones indígenas emergen como una respuesta al mayor obstáculo para la universalización del acceso a la educación: su pobreza estructural.

Las políticas de equidad, se han basado en instrumentos de acción compensatoria, por lo que han sido cuestionadas, planteando su sustitución por políticas cuya noción de equidad permita superar los desafíos que afrontan las comunidades indígenas ante la meta de garantizar el derecho a la educación (Poggi, 2008).

De esta forma, el “desprendimiento económico” y la “fragmentación sociocultural” de la población rural desencadenan mecanismos de exclusión social, asociados a fenómenos de “pobreza estructural”. Ello se corresponde con la poca capacidad de las políticas públicas para “reintegrar compensatoriamente” estos “desprendimientos” y “déficits” que permita potenciar salidas de progreso alternativo. En consecuencia, se generan efectos de contención social, incapaces de romper con el círculo intergeneracional de la pobreza y de la exclusión.

SITUACIÓN DEMOGRÁFICA Y SOCIOEDUCATIVA DE LA POBLACIÓN INDÍGENA

Para ilustrar la situación estructural de pobreza o marginación de la población indígena del país, se presenta una información sumaria sobre su composición, características socioeconómicas y educativas, así como de la oferta y procesos educativos a los que tienen acceso, de acuerdo con INEE-UNICEF (2016):

Número y proporción

En 2015 existían 25,694,928 personas que se autoadscribieron como indígenas, y 7,382,784 hablantes de lengua indígena.

- 21% de los mexicanos declaran ser indígenas, de éstos, 7 millones tienen menos de 17 años.
- 10% de los mexicanos son Hablantes de Lengua Indígena o forman parte de un hogar indígena, de ellos, cerca de 4 millones son menores de 17 años.
- En México existen 68 lenguas indígenas y 364 variantes lingüísticas.
- 8 de cada 10 indígenas se encuentra en situación de pobreza.

Rezago educativo

- El analfabetismo es tres veces mayor en la población indígena que en el resto del país.
- La escolaridad promedio de esta población es de primaria, mientras que la del resto del país es de secundaria.

- 1 de cada 5 niños indígenas entre 3 y 17 años no asiste a la escuela.
- 1 de cada 10 niños indígenas no cursa el grado escolar que le corresponde.
- 4 de cada 5 estudiantes indígenas que cursa la educación primaria no obtiene los aprendizajes esperados en Matemáticas y Lenguaje y Comunicación.

Oferta educativa

- 1 de cada 10 escuelas primarias indígenas carece de servicios básicos.
- En 8 de cada 10 escuelas primarias indígenas, el director tiene un grupo a su cargo.
- Más del 50% de los docentes que trabajan en una primaria indígena no habla una lengua indígena.
- 43% de los alumnos hablantes de lengua indígena no asiste a un preescolar o primaria de modalidad indígena.

Procesos educativos

- La educación intercultural es sólo para escuelas de modalidad indígena.
- No se utilizan las lenguas originarias como lenguas para la comunicación.
- No existen metodologías de apoyo para el docente.
- Hay un menor desarrollo de materiales para quinto y sexto grados de primaria indígena.
- Son insuficientes los materiales educativos en Lengua Indígena para secundaria.
- No se diseñan libros o materiales educativos para lenguas minoritarias.
- Hay desubicación lingüística de los docentes.
- Existe presencia de docentes monolingües.
- Los docentes indígenas tienen baja escolaridad.
- La operación de las Casas y Comedores del Niño Indígena es crítica.
- Faltan apoyos para la movilidad de los supervisores y directores.
- Algunos programas de infraestructura generan carga administrativa para los docentes y directivos.
- Algunos programas que mejoran infraestructura utilizan criterios que muchas escuelas indígenas no cumplen.

LA ACCIÓN GUBERNAMENTAL

A continuación, se presenta una sistematización de información señalando algunas áreas críticas sobre la acción gubernamental para ofrecer educación básica a la población indígena en México.

Programas de intervención

Se identificaron 18 acciones, estrategias y programas para la atención educativa dirigida a esta población, mismos que son operados por ocho instituciones a nivel federal (Miranda, Islas Dossetti y Aguiñaga Rincón, 2016).

En las normas de operación del Programa de Apoyo a la Educación Indígena (CDI, 2015), se identifica un convenio de colaboración con la SEP, no así mecanismos concretos de coordinación institucional, salvo la Casa del Niño Indígena para prestar servicios educativos. En el Diagnóstico a la política de Prestación de Servicios de Educación Inicial y Básica Comunitaria (CONAFE, 2014) no aparecen consignados convenios o mecanismos de coordinación para la implementación de estos programas. Sólo el Programa de la Reforma Educativa contempla convenios con el CONAFE para la aplicación de recursos complementarios y su operación.

Currículum y Materiales educativos

El currículum (diseñado para la niñez urbana), resulta poco relevante en el medio indígena, dado el centralismo pedagógico-curricular y la falta de participación indígena en la planeación, programación y aplicación del mismo.

Es notable la falta de materiales en todas las lenguas, y aquellos que existen no están actualizados o contextualizados; además, no se brinda a los docentes una adecuada capacitación para su uso, su distribución no es oportuna ni se han desarrollado materiales especiales para escuelas multigrado (INEE, 2017a y 2017b)

Infraestructura y equipamiento escolar

La mayoría de las escuelas indígenas presentan condiciones materiales precarias y carencia de servicios básicos. Más de la mitad de las escuelas indígenas y comunitarias no tienen agua todos los días de la semana, y entre una tercera parte y casi la mitad de las mismas carecen de energía eléctrica (INEE 2017a y 2017b).

Asimismo, el *mobiliario y equipo, así como la conectividad* de las escuelas indígenas es insuficiente. Menos de 2% tiene teléfono y conexión a Internet, y apenas 9% disponen de equipos de cómputo que funcionan (INEE, 2014).

Formación docente,

No existen mecanismos de coordinación suficientes en los programas revisados. En el ámbito curricular, el programa Parámetros curriculares para la educación indígena, muestra algunos vínculos

institucionales entre la SEP y la CDI (SEP, 2015). En un sentido similar, en el desarrollo del Programa Especial de Educación Intercultural, existe un convenio de trabajo entre CGEIB y el CONAFE (CGEIB, 2014).

Profesionalización de los docentes

La Universidad Pedagógica Nacional y las escuelas normales diseñaron el “Perfil de Competencias Docentes, Referentes para la Formación y Profesionalización docente en contextos indígenas”. Este proyecto logró que entre 2007 y 2011, se titularan alrededor de 7 mil docentes y que de 2009 a 2010, 19 mil docentes y directivos se inscribieran en procesos de formación y actualización; además se alcanzó la certificación lingüística en lenguas originarias en Yucatán, Chiapas y Oaxaca, entre otros estados (Miranda, 2013).

Salarios de los docentes

Los perfiles del salario mensual promedio, libre de impuestos, son inferiores a los de sus pares de escuelas generales, para todos los grupos de edad. La máxima diferencia entre salarios ocurre en el grupo de 45 a 49 años, donde los docentes de preescolares indígenas perciben, en promedio, casi 3 500 menos de lo que se gana en la modalidad general (INEE, 2015).

Servicio Profesional Docente (SPD)

Se han establecido los perfiles para el ingreso de profesores para escuelas indígenas a nivel primaria y preescolar (CNSPD, 2016). Así, un docente que desea acceder al Servicio, además de valorar sus habilidades generales, se consideran aptitudes adicionales a las de los profesores de escuelas generales, como dominio de la lengua indígena y su capacidad de adaptarse al contexto en su práctica docente.

Escuelas comunitarias

Los encargados directos de los alumnos son las figuras denominadas Líderes para la Educación Comunitaria, que son jóvenes, de entre 16 y 29 años de edad, preferentemente originarios de la región a la que se asignan para que presten su servicio social educativo en una de las localidades atendidas por el CONAFE y que han pasado por un proceso de selección y etapa de formación inicial. Por ello, tienden a estar menos preparados para la función docente que los profesores que laboran en escuelas generales e indígenas (CONAFE, 2016).

Gestión escolar y participación comunitaria

Al respecto, los principales problemas identificados son: falta de liderazgo directivo, trabajo colaborativo insuficiente, plantilla de personal incompleta y sustitución del personal a destiempo, ambientes escolares adversos, falta de involucramiento de otros actores en la escuela y desvinculación de la escuela y la comunidad (INEE, 2017a y 2017b).

Presupuesto

La población indígena es la que presenta la menor cobertura en cuanto a población efectivamente atendida (Merino, et al, 2015). En el diseño del gasto público federal, de los 135 programas presupuestarios, 38 contemplaron dentro de su población objetivo a la población indígena. Por otro lado, del presupuesto ejercido en 2013 para grupos reconocidos en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED), 28% se ejerce a favor de los integrantes de las etnias indígenas del país.

De los 38 programas presupuestarios analizados por Merino, et al. (2015), diez incluyen dentro de su población objetivo a la población indígena y a otras poblaciones reconocidas por la LFPED. Éstos se agrupan en siete ramos, de los cuales el ramo que más programas concentra es el 33 (Aportaciones Federales para Entidades Federativas y Municipios) con tres programas, por lo que este ramo posee la mayor proporción de recursos dirigidos a la población indígena. No obstante, no se puede tener certeza de qué proporción de los recursos asignados a estos programas (407 800 183 639 pesos) se orientan exclusivamente a la población indígena. Además, los diez programas que atienden a población indígena y a las otras poblaciones reconocidas por la LFPED concentran 86% del presupuesto que previamente se había considerado y ejercía sólo a favor de la población indígena del país (Merino, et al, 2015).

Los 29 programas restantes que atienden directamente a la población indígena, se agrupan en siete ramos de los cuales el ramo 6 (Hacienda y Crédito Público) concentra el mayor número de programas destinados a la atención de la población indígena. Además, al hacer un análisis en términos deflactados de este presupuesto, se señaló que el cambio porcentual del dinero dirigido a este grupo en el periodo 2010- 2013 ha disminuido 0.27%. Finalmente, en 2013, el porcentaje de personas indígenas no atendidas, fue de 97.4% respecto a la población potencial y de 83.6% de acuerdo con la población objetivo de los programas destinados a este grupo (Merino, et al, 2015).

EVALUACIONES Y RECOMENDACIONES PARA LA MEJORA

Uno de los principales logros en este tema ha sido institucionalizar el desarrollo, por parte del CONEVAL, de evaluaciones periódicas, con énfasis en la valoración del desempeño de los programas

sociales, poniendo atención a las diversas fases del ciclo de los programas (diagnóstico, diseño, procesos, resultados e impacto).

Sin embargo, aún existen limitaciones en el modelo de evaluación del CONEVAL, relacionadas con la ausencia de un carácter participativo en las evaluaciones, la estandarización de formatos y metodologías que dificultan su flexibilidad ante las particularidades de cada programa y la poca cultura de la evaluación en el país (Martínez, 2013).

El modelo del CONEVAL también tiene dificultades adicionales debido a que la evaluación de las políticas públicas y sus resultados han sido un campo escasamente explotado para su utilización en decisiones de mejora.

Al observar las evaluaciones que realizó el CONEVAL para el ejercicio fiscal 2014, se encontraron sólo dos programas que estaban dirigidos hacia la atención educativa de la población indígena, uno de forma focalizada y el otro la considera dentro de su población a atender, estos fueron el Programa de Apoyo a la Educación Indígena y el Programa Escuelas Dignas. Al respecto, las recomendaciones realizadas, fueron la actualización normativa y el establecimiento de indicadores (CONEVAL, 2015).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Sobre el tema indígena y, en especial sobre su atención educativa, se registran argumentos incontrovertibles sobre su condición de vulnerabilidad y riesgo:

- Discriminación étnica y cultural;
- Debilidad y segregación del sistema educativo que los atiende;
- Su clara condición de “subalternidad política” al ver vulnerados sus derechos;
- Marginalización de los procesos educativos a los que se ven expuestos;
- Fragilidad de la oferta: insuficiente, poco pertinente y de mala calidad; y
- Impermeabilidad de la política educativa a la innovación educativa y a las buenas prácticas para mejorar la pertinencia y calidad de la educación que reciben.

Frente a estos problemas, la teoría del cambio en las políticas de equidad, ha quedado reducida a la eficacia de la gestión y no a la validación teórica y práctica de los supuestos que explican el problema y las alternativas de solución.

A ello se suma la tendencia de incluir en una misma bolsa presupuestal distintos programas que atienden a diversos grupos en situación de vulnerabilidad (educación indígena, comunitaria y especial), lo cual ha traído como consecuencias: i) una disputa interna por los recursos, ii) el

desdibujamiento de los presupuestos dirigidos hacia poblaciones de menor grado de visibilización y iii) la generación de mecanismos de segregación programática y presupuestal al interior de las agendas de equidad.

Por ello se propone replantear el asunto indígena como un tema transversal en las políticas públicas. La transversalidad de una política pública significa la elección de un tema eje que funja como valor público universal reconocido en todas las unidades del gobierno en sus actividades y problemas como un mecanismo de superación de la fragmentación política (Aguilar, 2011). En consecuencia, la transversalidad debe ser el reflejo de la nueva gobernanza, como enfoque para gobernar.

Es necesaria una política que asegure que todas las escuelas desfavorecidas y con bajos resultados académicos alcancen niveles mínimos aceptables de rendimiento, que incluya los costos de los insumos materiales, los de transformación de la estructura y de los esquemas de administración escolar. Así, en lugar de proveer insumos y esperar que surjan buenos resultados de la estructura educativa existente, este tipo de programas deben prescribir dispositivos para la asignación de recursos, entre los que destacan: i) fijación de metas mínimas de aprendizaje (públicas); ii) gestión y desarrollo curricular; iii) fórmulas de financiamiento; iv) aprovechamiento de recursos disponibles (cognitivos y materiales) y, v) esquemas de responsabilización.

Además, al tratar de incentivar el empoderamiento institucional se puede beneficiar a la política pública referente a la educación de la población indígena, a través del establecimiento de mecanismos institucionales de participación efectiva de las comunidades orientados por la reapropiación y fortalecimiento del capital social comunitario; y por la generación de grupos técnico-académicos cuyo origen, identidad, arraigo y convicción social y política los coloca en líneas de afinidad con el cumplimiento de los propósitos de equidad tanto por lo que se refiere a los esfuerzos de redistribución de la riqueza como de reconocimiento a la diversidad. Lo anterior supondría un proceso político de abajo hacia arriba, para reflejar de manera más directa las demandas, lo que significa una mayor apertura a diferentes influencias.

Basados en el modelo SADCI de Tobelem (1992) se proponen un conjunto de criterios y escenarios que en nuestra opinión debiesen orientar, tanto la evaluación como la propia orientación de las políticas de equidad inspirada en la experiencia de un grupo social que ha sido icónico en este campo como son los indígenas. Partiendo de un escenario actual, donde: i) la normatividad al respecto está en conflicto con las reglas informales tendientes a la exclusión y la discriminación; ii) las relaciones interinstitucionales son marginales y fragmentadas; iii) existe fragilidad organizacional y funciones institucionales marginales, subordinadas y dependientes; iv) una insuficiente transparencia en el uso de recursos públicos; v) el personal encargado de la atención a los grupos indígenas esta normalmente sujeto a esquemas discrecionales de lealtad y clientelismo y, vi) con organismos con capacidades



heterogéneas y diferenciadas. Se propone pasar a un escenario potencial en el que i) la congruencia entre las reglas formales e informales se colocan en el centro de la agenda pública; ii) una mayor integración institucional en la que se coloca al centro la atención de las poblaciones vulnerables; iii) un escenario de fortalecimiento organizacional y funciones institucionales claramente determinadas; iv) un presupuesto con crecimiento sostenido y una mayor capacidad de rendición de cuentas y visibilización; v) mayor autonomía y profesionalización de los funcionarios encargados de la implementación y, vi) políticas tendientes al fortalecimiento del “capital social” comunitario.

REFERENCIAS

- Aguilar, L. (2011). Políticas públicas y transversalidad. En J. Ramos, J. Sosa, F. Acosta (Coords.), *La evaluación de políticas públicas en México*, (pp.23-42). México: El Colegio de la Frontera Norte e Instituto Nacional de Administración Pública, A.C.
- Busso, G. (2011). Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. Trabajo presentado al *Seminario Internacional sobre las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- CDI (2015). *Reglas de Operación del Programa de Apoyo a la Educación Indígena*. Ciudad de México, México: CDI.
- CGEIB (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. Ciudad de México, México: CGEIB.
- CNSPD (2016). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes*. Ciudad de México, México: SEP.
- CONAFE (2014). *Diagnóstico del Programa E066 Prestación de servicios de educación inicial y básica comunitaria*. Ciudad de México, México: CONAFE.
- CONAFE (2016). *Figuras Educativas del CONAFE*. Ciudad de México, México: CONAFE.
- CONEVAL (2015). *Resumen de Desempeño de las Fichas de Monitoreo 2014-2015*. Ciudad de México, México: CONEVAL.
- CONEVAL (2016). *Buenas Prácticas en Monitoreo y Evaluación*. Ciudad de México, México: CONEVAL. Recuperado de <http://www.coneval.org.mx/Evaluacion/BPME/Paginas/BuenasPracticas.aspx>
- INEE (2014). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. Ciudad de México, México: INEE.
- INEE. (2015). *Los Docentes en México. Informe 2015*. Ciudad de México, México: INEE.
- INEE-UNICEF (2016). *Panorama Educativo de la Población Indígena 2015*. Ciudad de México, México: INEE.
- INEE (2017a). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. Ciudad de México, México: INEE.
- INEE (2017b). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. Ciudad de México, México: INEE.

- Martínez, A. (Coord.). (2013). *La evaluación interna como un ejercicio para el rediseño y mejora de los programas sociales en la Ciudad de México. Alcances, retos y propuestas para su institucionalización*. Ciudad de México, México: Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal. Evalúa D.F.
- Merino, M., Burgos, A., Elías, G., Gutiérrez, C., Hernández, J., Mendoza, L., et al. (2015). *Desiguales, invisibles y excluidos*. Ciudad de México, México: Ediciones Conapred.
- Miranda, F. (Coord.). (2013). *Evaluación de proceso de cuatro programas y estrategias de educación indígena*. Ciudad de México, México: SEP-PNUD.
- Miranda, F., Islas Dossetti, J., Aguiñaga Rincón, E. (2016). Evaluación de las políticas de equidad educativa. Propuestas a partir del aprendizaje de la atención educativa a grupos indígenas. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (5), 70-82
- Renshaw, J. y Wray, N. (2004). *Indicadores de pobreza indígena*. Washington, D.C., Estados Unidos: BID.
- SEP (2008). *Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación*. Ciudad de México, México: Dirección General de Planeación y Programación Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2015). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante*. Ciudad de México, México: SEP.
- Poggi, M. (2008). Prólogo. En N. López (Coord.), *Políticas de equidad educativa en México Análisis y propuestas* (pp. 11-12). Buenos Aires, Argentina: IIPE - Unesco
- Tobelem, A. (1992). *Sistema de Análisis y Desarrollo de la Capacidad Institucional (SADCI) Manual de Procedimientos*. Buenos Aires, Argentina: Mimeo

NOTAS

ⁱ Este trabajo forma parte de un estudio más amplio, realizado por los autores para elaborar un marco de referencia sobre la sistematización de políticas, programas y buenas prácticas para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas.