

Desenmascarar la discriminación

La violencia del sistema educativo mexicano
hacia los pueblos originarios y las personas con discapacidad



Campaña
Latinoamericana
**por el Derecho
a la Educación**



aecid
Agencia Española
de Cooperación
Internacional
para el Desarrollo

Se permite el uso de la información contenida en éste
libro siempre y cuando se cite la fuente.

Desenmascarar la discriminación: La violencia del sistema educativo mexicano hacia los pueblos originarios y las personas con discapacidad

Incidencia Civil en la Educación (ICE)

Primera edición, 2014

Diseño de portada

Claudia E. Martínez Gutiérrez

Edición y diseño interior

Patrick T. Baltazar

Impreso por:

Editorial Fray Bartolomé de Las Casas, A.C.

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México

Derechos reservados © 2014, Incidencia Civil en la Educación (ICE)

<http://incidenciaeducacion.org.mx>

Comentarios bienvenidos a nuestro correo: ice_espacio@yahoo.com.mx

Patrocinado por: la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) y el Fondo Regional de la Sociedad Civil para la Educación (FRESCE)

Este trabajo es el resultado del aprendizaje colectivo de y con las personas con discapacidad y los pueblos originarios; es una manera de agradecerles, de honrar su vida y sus luchas diarias.

Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1. Discriminación Institucional en la Educación: Consideraciones Generales.....	3
Capítulo 2. El Enfoque de Derechos en el Marco Legal de la Educación.....	9
Capítulo 3. Desde Yucatán: Indicadores de Cumplimiento del Derecho a la Educación.....	29
Capítulo 4. Desde Oaxaca: Hacia la Construcción de Indicadores que Permitan Estimar el Ejercicio del Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad.....	49
Capítulo 5. Desde Chiapas: Criterios Básicos para la Exigencia de Pertinencia Cultural y Lingüística en la Educación.....	69
Anexo 1. Las demandas por Discriminación a la Secretaría de Educación Pública: El Caso de la Prueba ENLACE para Niños y Niñas Indígenas de Chiapas.....	95
Anexo 2. La Declaración de Jerusalén: La Exigencia ante CONAPRED para la Suspensión de la Prueba ENLACE.....	103
Referencias.....	105

Introducción

Este libro nace del compromiso de distintas personas, colectivos, y organizaciones que conforman la red Incidencia Civil en la Educación (ICE) que a su vez forma parte de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación y la Campaña Mundial por la Educación (CME).

Constituida en 2003 con el objetivo de contribuir a la mejora de las políticas educativas en México, ICE tiene como una de sus principales líneas de acción el trabajo en contra de la discriminación en la educación. Esta línea se constituye en cinco objetivos:

- 1.- Generar y difundir herramientas que permitan a la sociedad civil, especialmente a los grupos más vulnerabilizados, exigir el cumplimiento pleno de su derecho a una educación sin discriminación.
- 2.- Establecer criterios y esbozar indicadores que ayuden a identificar con claridad las formas del incumplimiento del derecho a la no discriminación.
- 3.- Evidenciar los casos de no cumplimiento del derecho de la educación, en los que se presenta la discriminación de forma sistemática y sistémica por parte del Estado.
- 4.- Acompañar los procesos de defensa y promoción del derecho a la no discriminación en la educación.
- 5.- Promover la toma de conciencia de la ciudadanía en torno al derecho a la no discriminación en la educación en todos sus aspectos.

En el trabajo de esta línea participan equipos constituidos por organizaciones que tienen presencia de larga data en los estados de Yucatán, Chiapas, y Oaxaca. Y es en buena medida sobre su experiencia articulada con la de otras organizaciones, ciudadanos, y colectivos en la que se sustentan los argumentos expresados en la presente publicación. De tal modo las siguientes páginas no constituyen un abordaje neutral ni exhaustivo al tema, sino una argumentación crítica y propositiva nacida desde la realidad concreta que viven los sectores involucrados, los pueblos originarios y las personas con discapacidad, y los instrumentos legales nacionales e internacionales que garantizan el derecho a la educación.

Más allá de la denuncia, buscamos realizar aportes que permitan (a) abonar a la configuración de políticas públicas y acciones ciudadanas que sirvan para garantizar y ejercer el pleno derecho a la educación; y (b) explorar caminos para la construcción de una nueva educación.

Este libro está organizado en cinco capítulos. En el primero, *Discriminación Institucional en la Educación: Consideraciones Generales*, se explica porque se asumen como asimilacionistas y excluyentes las políticas educativas en México, al mismo tiempo se hace el planteamiento político que subyace en todo el documento. En el segundo capítulo, *El Enfoque de Derechos y el Marco Legal de la Educación*, se expone un análisis del derecho a la educación en México, con igualdad y sin discriminación, conforme a los estándares jurídicos internacionales y nacionales y desde un enfoque de derechos humanos para finalmente resaltar la importancia de exigir el diseño de políticas públicas como parte fundamental y estructural de cualquier estado democrático.

En el tercer capítulo, *Desde Yucatán: Indicadores de Cumplimiento del Derecho a la Educación*, se propone un sistema de indicadores con el cual se intenta no sólo cualificar, sino también medir diferentes aspectos y procesos del cumplimiento o incumplimiento del derecho a la educación con el fin de promover su exigibilidad.

En el Capítulo 4, *Desde Oaxaca: Hacia la Construcción de Indicadores que Permitan Estimar el Ejercicio del Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad*, se explica cómo desde las dominantes nociones de normalidad/anormalidad se ha configurado imaginarios y prácticas que en la cotidianidad excluyen a las personas con discapacidad de la vida social y les restringe su derecho a la educación. A partir de esas consideraciones se hace un primer esbozo de criterios que en el futuro pueden devenir en indicadores que miden el ejercicio del derecho a la educación de ese sector.

Desde Chiapas: Criterios Básicos para la Exigencia de Pertinencia Cultural y Lingüística en la Educación es el título del quinto y último capítulo; en él se presenta un panorama de la educación indígena en el estado y se exponen siete ejes indispensables para lograr una educación con pertinencia lingüística y cultural. Para cada uno de ellos se plantean líneas de acción y criterios a observar en la cotidianidad de las escuelas para medir su cumplimiento.

Como anexo a este capítulo, se documenta el caso emblemático del proceso jurídico de comunidades indígenas en contra de la Secretaría de Educación Pública (SEP) por la aplicación de la prueba ENLACE que excluye la cultura e idioma de ellos, mismo que significa un hecho inédito de exigibilidad del derecho a una educación pertinente para los pueblos y comunidades originarias.

Capítulo 1

Discriminación Institucional en la Educación: Consideraciones Generales

por

Eduardo García Vásquez
Marc Georges Klein
Brenda Hernández Zavaleta
Sergio Iván Navarro Martínez
N. Elizabeth Santos Baca

La Discriminación como Proceso Cognoscitivo

Discriminar es, en el sentido común, separar, distinguir, o diferenciar una cosa de otra. En el campo filosófico o científico, el término designa una operación cognoscitiva básica que no tiene ninguna connotación *axiológica*; es decir, no tiene relación con ningún juicio de valor. De igual manera, en el campo social, el hecho de reconocer diferencias de propiedades o de situaciones (biológicas, psicológicas, económicas, culturales, etc.) entre diversos grupos sociales o individuos no implica necesariamente juicios de valor. De hecho, cuando se pretende realizar una acción eficiente y pertinente al beneficio de un público determinado, es imprescindible discriminar. Por ejemplo, un médico no necesariamente recetará el mismo tratamiento a dos personas aunque estén padeciendo la misma enfermedad porque tomará en cuenta diversos factores como la edad, la historia de salud, el sexo, etc., que completen su diagnóstico y permitan adecuar o adaptar la receta a cada paciente. La misma exigencia se presenta en el campo educativo en términos de *atención a las diversidades*.

La Discriminación como Proceso Axiológico

La discriminación axiológica consiste en aplicar a diferencias reconocidas en personas o grupos de personas un *juicio de valor*, asociando arbitrariamente las propiedades observadas a cualidades determinadas. Se trata de un proceso que establece una separación ideológica entre dos o más categorías, a beneficio de una y al perjuicio de otras. Este tipo de discriminación es fundamentalmente política, ya que el juicio discriminatorio no es justificado por la naturaleza, ni por la ciencia, y mucho menos consensuado por las diferentes categorías implicadas, sino que es el

hecho de utilizar una de esas categorías para legitimar su poder sobre las demás. Por ejemplo, son los hombres quienes juzgan inferiores a las mujeres y son los conquistadores quienes juzgan salvajes a los pueblos indígenas. En el caso de que un Estado o un gobierno promueva este tipo de discriminación, se hace evidente que éste está aliado con la categoría social dominante.

La Discriminación como Proceso Político

La discriminación como proceso político consiste en aplicar en la práctica una diferenciación de *derechos* y *oportunidades* entre las diversas categorías de personas, reconociendo derechos fundamentales a una y negándolos a la otra u obstaculizando su acceso a éstos derechos, como fue en México la restricción a las mujeres del derecho a votar hasta el año 1947. En el siglo pasado, en la Alemania nazi bastaba ser considerado judío para perder progresivamente todo tipo de derechos básicos, hasta encontrarse condenado a la muerte. Otro ejemplo es el sistema del *apartheid* que en Sudáfrica restringió los derechos de la población negra (que era mayoría de ese país), incluyendo su derecho a votar; tomó forma jurídica en 1948 y se mantuvo hasta 1992. En estos dos últimos casos hablamos de políticas segregacionistas o la creación de espacios y derechos jerárquicamente distintos para grupos étnicos y culturales, distinguiendo entre grupos con poder y grupos oprimidos.

El Sistema Educativo Mexicano: Asimilación y Exclusión

La Constitución Política y el aparato jurídico-legal que rigen la República Mexicana, así como los tratados internacionales firmados por México, reconocen derechos iguales –incluyendo el derecho a la educación– a todas las personas, independientemente de sus orígenes o características propias, y reconocen la discriminación como un acto condenable, en virtud de *la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación* (El Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2003/2014)¹. La Ley considera por discriminación

¹ Las entidades federativas que no tienen catalogados el delito de discriminación son: Baja California, Baja California Sur, Campeche, Chiapas, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, y Zacatecas; por lo tanto, las personas no podrían acceder a una denuncia penal y solamente se quedarían en un mecanismo de justicia ante el Consejo Nacional de Prevención de

toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo; También se entenderá como discriminación la homofobia, misoginia, cualquier manifestación de xenofobia, segregación racial, antisemitismo, así como la discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia. (Artículo 1, inciso III)

En consecuencia, no existe ninguna forma de discriminación axiológica ni jurídica en el planteamiento legal e institucional del sistema educativo porque todas las niñas y niños del país reciben, en principio, la misma oferta educativa, con base en un currículo único, metodologías y materiales didácticos idénticos, y una evaluación estandarizada.

El sub-sistema de educación indígena, reservado a las y los estudiantes de los pueblos originarios, pese a los esfuerzos realizados, tampoco está funcionando realmente como un dispositivo diferenciado: es un instrumento de asimilación que pretende facilitarles el logro de metas educativas presentadas idénticamente para todos los educandos del país, pero que en realidad tiene efectos excluyentes.

En el caso de las personas con discapacidad, la realidad todavía es más grave; pues a pesar de que en 2008 entró en vigor la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Asamblea General de Naciones Unidas, 2006), las acciones encaminadas a hacer valer el derecho a la educación de este sector, cuando existen, se reducen a realizar ajustes mínimos en materia de accesibilidad arquitectónica y de reforzamiento de las estrategias con las que se busca atender a dicho sector.

Consideramos que *asimilación* es una cierta modalidad de *integración*, en la

Discriminación (CONAPRED) o bien de manera judicial (Programa de Asuntos de la Mujer y de Igualdad entre Mujeres y Hombres, 2012).

cual el elemento integrado pierde su identidad propia. La lógica asimilacionista responde, al mismo tiempo, a la necesidad del proyecto político de estado-nación y a la necesidad del mercado globalizado. Se requiere de “ciudadanos” lo bastante integrados como para poder votar, pero no para poder decidir sobre su propio destino; se requiere de “consumidores” para poder comprar, pero no para comunicar y organizarse de forma autónoma.

Ser excluido significa no contar para nada, no ser considerado útil a la sociedad, ser descartado de la participación y, sobre todo, sentirse insignificante. Con la exclusión queda afectada, en su misma raíz, la pertinencia a la sociedad en que se vive: ya no está en ella, está abajo o sin poder; simplemente está fuera. Se puede hablar entonces de muerte social.

Las apreciaciones anteriormente señaladas cobran relevancia cuando se trata de analizar los procesos de exclusión múltiple que enfrentan personas por los rasgos acumulados de filiación étnica, clase social, género, edad, y discapacidad. Sobre la base de estructuras ideológicas que se articulan en torno a las características socialmente valoradas, dichas personas serán objeto de la imposición de identidades coloniales o “legitimadoras”; son las introducidas por las instituciones dominantes de la sociedad, consciente o inconscientemente, para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales.

La exclusión como muerte social implica procesos de negación de la igualdad y deshumanización de personas o sectores que quedan fuera de procesos de cambio social. En este contexto es posible afirmar que se ha relacionado la discapacidad con la anormalidad. Las miradas que han llevado a percibirlos como anormales y generan la exclusión de las personas con discapacidad parten de varias ideas asociadas a la productividad (se distingue a quienes pueden de los que no pueden trabajar o ir a la escuela), al cumplimiento de los roles sociales (se señala a quienes no pueden procrear, cuidar, y casarse), a la capacidad de ser independientes y a los patrones de belleza imperantes.

El Funcionamiento de la Discriminación Institucional en la Educación

Es innegable que el logro educativo de los estudiantes de los pueblos originarios y de las personas con discapacidad es más bajo que el de los demás estudiantes, así como la proporción de acceso a la educación secundaria, y, por supuesto, a la educación superior. Pero no es suficiente esta lamentable ineficiencia

del sistema educativo para establecer directamente un caso de discriminación; se puede concluir que, en México como en los demás países sometidos al modelo socioeconómico capitalista, dicho sistema tiene para sus “beneficiarios” un efecto global de reproducción de las desigualdades sociales existentes. En otros términos, si solamente se consideran los resultados del sistema educativo, se puede afirmar que éste no favorece a los estudiantes de los pueblos originarios y a las personas con discapacidad *por pertenecer a categorías socio-económicamente desfavorecidas de la población* (procedentes de un medio rural, de escasos recursos, etc.), pero *no específicamente por ser indígenas o personas con discapacidad*. Tal *perjuicio*, aunque ofendiendo el principio de justicia social, no se puede considerar estrictamente un caso de *discriminación*.

Para desenmascarar las formas de discriminación institucional que, en el sistema educativo, afectan específicamente a los estudiantes de los pueblos originarios y las personas con discapacidad, cabe examinar no solamente los resultados, sino los procesos y las condiciones de operatividad de dicho sistema.

El problema es que al mencionar a “las personas”, la ley y las políticas educativas basadas en ella se refieren a un concepto abstracto, genérico, y universal de “persona”, considerando cualquier sujeto como una entidad individual, idéntica a otra, sin preocuparse de lo que implica *en realidad* el plural de “*las personas*”. El México de hoy está constituido por una diversidad de personas así como una diversidad de pueblos entre los cuales subsiste una profunda desigualdad heredada del hecho colonial. En estas condiciones, no basta reconocer formalmente el derecho a la educación de las niñas y niños de los pueblos originarios y de las personas con discapacidad para garantizar el *ejercicio efectivo* de este derecho y la “igualdad real de oportunidades” entre ellos y los demás. Esta situación exige que la oferta educativa tome en cuenta, respete, y atienda las características particulares de estas niñas y niños, aplicando de forma consecuente y completa el principio de “*discriminación positiva*”.

Los pueblos originarios son discriminados por el sistema educativo en los siguientes aspectos:

1. Se les enseña principalmente en una lengua ajena, mediante un proceso tendiendo a la eliminación de su lengua materna.
2. Se les enseñan “contenidos” supuestamente universales, pero más precisamente propios al acervo epistémico de la cultura occidentalizada

dominante, tendiendo a la marginación o a la exclusión del acervo epistémico y la cosmovisión de las culturas de los pueblos originarios.

3. Se aplican metodologías descontextualizadas y anti-constructivistas que impiden a los estudiantes constituirse como sujetos de su propio aprendizaje.
4. Se les propone contextos de referencia totalmente alejados de su contexto de experiencia.
5. Se les pretende inculcar un modelo de pensamiento, construcción personal y existencia social, patrón cultural, y valores ajenos y, tal vez, opuestos a los que caracterizan su propia cultura.

En conclusión, el sistema educativo constituye estructuralmente un aparato de opresión y dominación cultural que, aunque no basado en un principio de “distinción, exclusión” o “restricción” hacia las personas, sí tiene por efecto “impedir” o “anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos” y “la igualdad real de oportunidades” (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2003/2014, Artículo 1, incisos III y VI). La forma en que se presenta a los estudiantes de los pueblos originarios y a las personas con discapacidad la oferta educativa reúne un conjunto de condiciones propias a generar, al mismo tiempo, una debilitación de su identidad y una desigualdad de oportunidades entre ellos y los demás estudiantes en cuanto a lograr las metas educativas “universales” impuestas por la cultura dominante.

Se puede decir que el sistema educativo mexicano, aunque no establezca, en principio, ninguna discriminación entre las personas basada en el origen étnico o en la discapacidad, sí discrimina a estos dos grupos de forma que no da otra alternativa que no sea la asimilación o la exclusión. Se trata entonces de una discriminación institucional encubierta: *este sistema educativo discrimina por no discriminar*.

Capítulo 2

El Enfoque de Derechos y el Marco Legal de la Educación

por
Adelina González Marín
Brenda Hernández Zavaleta

Introducción

Analizaremos la discriminación en educación con un enfoque de derechos con el fin de promover que todas las niñas, niños, y adolescentes tengan una calidad educativa en la que se respete y promueva su dignidad como parte de la humanidad. El propósito de este capítulo es analizar el derecho a la educación en México conforme a los estándares jurídicos internacionales y nacionales y desde un enfoque de derechos humanos y de los principios de igualdad y no discriminación, para finalmente resaltar la importancia de exigir el diseño de políticas públicas (con el mismo enfoque) como parte fundamental y estructural de cualquier Estado democrático.

Tan es así, que en la Carta Democrática Interamericana (Organización de los Estados Americanos –OEA-, 2001) lo establece en su artículo 16, como parte de la ruta para la democratización en la educación:

La educación es clave para fortalecer las instituciones democráticas, promover el desarrollo del potencial humano y el alivio de la pobreza y fomentar un mayor entendimiento entre los pueblos. Para lograr estas metas, es esencial que una educación de calidad esté al alcance de todos, incluyendo a las niñas y las mujeres, los habitantes de las zonas rurales y las personas que pertenecen a las minorías.

Este precepto normativo, desde luego, establece una educación inclusiva al alcance de todas las personas y para el caso que nos atañe en este libro: personas con discapacidad y pueblos originarios. Este enfoque de derechos es de manera enunciativa y no limitativa.

Antecedentes de Instrumentos Nacionales e Internacionales en Relación a los Derechos Humanos y el Derecho a la Educación

El derecho a la educación goza formal y oficialmente de la condición de un derecho humano desde que fue adoptada la Declaración Universal de los Derechos

Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948). En el Artículo 26 se estableció que toda persona tiene derecho a la instrucción elemental gratuita e igual para todas y todos. El precepto normativo instituyó también que el objeto de la educación es:

El pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos. (Artículo 26)

Esta definición, en términos generales, es retomada por todos los instrumentos internacionales y las leyes nacionales.

Asimismo, conforme al anterior estándar, se han constituido otros instrumentos internacionales que regulan el derecho a una educación y el respeto a los principios de la igualdad y la no discriminación. La Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1960) constituyó dichas discriminaciones en una violación de derechos (enunciados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, Asamblea General de Naciones Unidas, 1948), declarando que “la educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y a reforzar el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales” (Artículo 5A).

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Asamblea General de Naciones Unidas, 1966) acordó que las partes “convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales” (Artículo 13, párr. 1). La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Organización de las Naciones Unidas –ONU-, 1979) estableció la manera de estatuir “medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres” (Artículo 10, párr. 1).

El reconocimiento a los derechos a la educación en hombres y mujeres, es decir la “igualdad de género” en la educación, lo vino a establecer muy bien el *Atlas Mundial de la Igualdad de Género en la Educación* (UNESCO, 2012) y lo definió

como:

El derecho a: acceder a la enseñanza; participar en ella; disfrutar de un entorno pedagógico donde se tengan en cuenta las cuestiones de género; y obtener buenos resultados educativos, de forma que los beneficios de la educación se traduzcan en mayores niveles de participación en el desarrollo social, económico y político de la sociedad. Se entiende, por consiguiente, que alcanzar la paridad entre los sexos no es sino el primer paso hacia el logro de la igualdad de género. (p. 21).

En este enfoque de derechos es pertinente anunciar que el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989) hizo referencia a los derechos de trabajo de los pueblos indígenas y tribales y su derecho a la tierra y el territorio, la salud, y la educación, lo que nos compete en este capítulo. Estableció la protección de "los valores y prácticas sociales, culturales, religiosos y espirituales propios de [los pueblos indígenas] (artículo 5 inciso a) y definió "que los gobiernos deberán respetar la importancia especial que para las culturas de nuestro territorio y valores espirituales de los pueblos interesados reviste su relación con las tierras o territorios (artículo 13.1)" y notó la importancia de las actividades económicas tradicionales para su cultura. También acordó que los servicios de salud para indígenas deberán organizarse en forma comunitaria, incluyendo los métodos de prevención, prácticas curativas, y medicamentos tradicionales (artículo 25.2). Los programas de educación "deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores" (artículo 27.1) y además, los gobiernos "deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas" (artículo 28.3).

En el mismo 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), robusteció y reforzó aún la concepción de un derecho a la educación en lo referente a la obligación de respetar cuatro principios rectores descritos en la Convención: (a) la no discriminación (artículo 2.2); (b) el interés superior del niño y la niña (artículos 3.1, 9.1, 9.3, 18.1, 21, 37 inciso c, y 40.2); (c) su supervivencia y derecho a la vida (artículo 6); y (d) el respeto a la opinión de las niñas y los niños (artículo 12). Con estos principios la Convención reconoció a los niños, las niñas, y los adolescentes como sujetos de su propio aprendizaje y concibió a la educación como una manera de respetar sus derechos. Esta Convención dio como resultado la creación del Comité sobre los Derechos del Niño, órgano de las Naciones Unidas institucionalizado para supervisar los avances de los Estados relativo al respeto a los

derechos de la infancia. Todos los Estados partes que han firmado y ratificado la Convención sobre los Derechos del Niño (México la ratificó en 1990) deben presentar al Comité informes periódicos sobre la manera en que se ejercitan los derechos en su país. El Comité examina cada informe y expresa sus preocupaciones y recomendaciones a los Estados en forma de "observaciones finales".

En base a lo anterior, no es óbice destacar que el Comité sobre los Derechos del Niño (2001) ha observado los propósitos de la educación contemplados en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), pronunciando que “la discriminación... bien sea de forma manifiesta o larvada, atenta contra la dignidad humana del niño y puede debilitar, e incluso destruir, su capacidad de beneficiarse de las oportunidades de la educación” (párr. 10).

La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial fue aprobada por la Asamblea General de la ONU en 1965 y entró en vigor en 1969. Respecto al derecho humano a la educación con pertinencia cultural en relación con los derechos de igualdad y no discriminación, la Convención estableció que los Estados partes “reconozcan y respeten la cultura, la historia, el idioma y el modo de vida de las poblaciones indígenas como un factor de enriquecimiento de la identidad cultural del Estado y garanticen su preservación” (Punto 4 inciso a). En este documento, nuevamente reconocen que los Estados “garanticen que las comunidades indígenas puedan ejercer su derecho a practicar y reavivar sus tradiciones y costumbres culturales y preservar y practicar su idioma” (Punto 4 inciso a).

Asimismo, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales – DESC- de la ONU (1999), en su observación general número 13 sobre el derecho a la educación, también estableció que “la educación es un derecho humano, intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos” (Artículo 1) reconociendo a la educación como un derecho humano que tenemos todas las personas. Por lo tanto, teniendo educación, tendremos la capacidad de exigir los demás derechos humanos establecidos por la comunidad internacional.

Continuando por este mismo enfoque de derechos, en septiembre de 2000 se proclamó la Declaración del Milenio por parte de la Asamblea General de la ONU, los 192 Estados miembros y al menos 23 organizaciones internacionales, en la que se definieron una serie de 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que debían cumplirse para el año 2015. Entre esos objetivos se incluye en el objetivo número

dos, una enseñanza primaria gratuita obligatoria y de calidad. Sin embargo, este objetivo no se cumple en su totalidad en México porque mientras “el 94.7 por ciento de la población de 6 a 14 años asiste a la escuela,” la cifra baja a 40.4 por ciento para la población de 15 a 24 años (Instituto de Estadísticas y Geografía, 2011, párr. 6-7). Los Objetivos de Desarrollo del Milenio señalaron la función esencial que tiene el acceso a la educación de calidad para los Estados que forman parte en mantener un desarrollo humano sustentable.

Lograr este objetivo servirá para contribuir al progreso de los 7 objetivos del milenio restantes, debido a que la educación es la ruta para llegar a un nivel de concientización hacia todas las personas para promover la igualdad entre los sexos; reducir la mortalidad de la niñez; mejorar la salud materna; combatir el VIH SIDA, la malaria, y otras enfermedades; y contribuir a la sostenibilidad del medio ambiente, fomentando una alianza mundial para el desarrollo.

En 1997, en el Programa de la Reforma de las Naciones Unidas, el Secretario General de la ONU pidió a todas las entidades que conforma las Naciones Unidas—entre las que se encuentra México como uno de los 3 estados originarios—a incorporar los derechos humanos a todas las actividades y a todos sus programas (Asamblea General de la ONU, 1998). Asimismo, se llevó a cabo la reorganización de la Secretaría de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, la cual quedó integrada como la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. El resultado de esas reformas fue el parteaguas para que el Estado mexicano —el 10 de junio de 2011—publicara en el Diario Oficial de la Federación la reforma más importante a la Constitución Federal de la República en materia de derechos humanos desde su promulgación en 1917.

Esta reforma trascendental tuvo como finalidad el fortalecimiento del sistema de reconocimiento y protección de los derechos humanos en México, la cual implicó la modificación de 11 artículos constitucionales: 1º, 3º, 11, 15, 18, 29, 33, 89, 97, 102, y 105. En este capítulo se analizarán los artículos 1 y 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2014) por su relación con el derecho a la educación.

El derecho humano a la educación, como todos los derechos humanos en general, debe ser parte fundamental y estructural de cualquier Estado democrático. Se debe constituir en este derecho las siguientes cuatro categorías:

1. *La educación como derecho humano* que obliga al Estado en la materia de acuerdo a los estándares instrumentos internacionales.
2. *La educación en derechos humanos como un elemento de construcción de ciudadanía y democracia* que favorezca el desarrollo de la personalidad humana y valores como la comprensión, la solidaridad, la paz, y el respeto a todos los grupos sociales, étnicos, y religiosos. En ese sentido, la educación debe promover que las diferencias son una ventaja, una riqueza, y un potencial, y no un obstáculo entre las personas y grupos, particularmente en el aula para que exista un ambiente de integración, seguridad, y confianza con el fin de erradicar la exclusión por cualquier tipo.
3. *La práctica de una cultura en derechos humanos y sus principios en la vida social* de los diversos grupos que conforman el Estado para dar pie a la participación, así como a un mejor desempeño de las instituciones sociales, tanto públicas como civiles. Se deben erradicar contradicciones entre la enseñanza de los derechos humanos y la práctica de estos en las instituciones educativas por los diferentes actores que conforman la comunidad educativa: directivos, docentes, personal administrativo, familias, y alumnado.
4. *El ejercicio del gobierno para estructurar y presupuestar su actuar* conforme a los tres anteriores puntos. La educación dentro de las políticas públicas de los Estados debe erradicar conceptos estereotipados de los roles masculinos y femeninos, de pueblos originarios y personas con discapacidad grupos étnicos en todos los niveles y en cualquier forma de enseñanza.

Garantías de Derechos Humanos en el Artículo 1º de la Constitución Política de México

El Artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2014) compromete el Estado a “promover, respetar, proteger, y garantizar los derechos humanos” (párr. 3) a todas las personas en territorio mexicano (párr. 1) desde los principios de: “universalidad, interdependencia, indivisibilidad, y progresividad” (párr. 3). El derecho a la educación contiene y expresa todos los principios que refuerzan sus utilización normativa y operacional.

El principio de universalidad se refiere a que el derecho humano a la educación nos pertenece a todos los habitantes del territorio mexicano y debe estar al alcance de todas las personas. Esta reforma constitucional marca un cambio muy

importante en que extiende el derecho a la educación a todas las personas que viven en territorio mexicano, incluyendo personas extranjeras, migrantes, refugiadas, etc.

La importancia de la interdependencia y la progresividad del derecho a la educación con los otros derechos quedan de manifiesto en que una educación de calidad puede fortalecer el desarrollo de la persona con salud y buena alimentación. Una niña o niño a quien se le garantiza plenamente su derecho a la educación tiene más posibilidades de un ejercicio de sus derechos civiles y políticos. La participación cívica en las deliberaciones comunitarias, educativas, o en cualquier espacio público se enriquece a partir de recibir educación de calidad y pertinente. El mismo ejercicio de la participación se fortalece teniendo acceso a toda la información y esta se puede analizar contando con todas las herramientas que posibilita la educación.

El principio de la indivisibilidad en el derecho a la educación se expresa en que desde cualquier perspectiva la garantía de la educación tiene la misma jerarquía y condición que cualquier otro derecho, como el de la salud, vivienda o alimentación, mismos derechos que no se podrían ejercer y visibilizar separados entre sí, sino que guardan una armonía el uno con el otro. De ahí surge el nombre de indivisible: sin dividir.

Con la Reforma Constitucional en Materia de Derechos Humanos publicada en el Diario Oficial de la Federación del 2011, se profundizó y reforzó la obligación constitucional que tiene el Estado mexicano. En específico, la modificación al artículo 1º constitucional estableció que el Estado tiene la obligación de promover, respetar, proteger, y garantizar los derechos humanos, así como prevenir, investigar, sancionar, y reparar las violaciones a los derechos humanos. También el artículo amplió el ámbito de protección de los derechos humanos a todos aquellos derechos tutelados en los tratados internacionales de los que el Estado mexicano sea parte. Siendo así, las normas internacionales ahora forman parte del bloque de constitucionalidad. Con ello tenemos un marco jurídico internacional para la defensa del derecho a la educación.

Por otra parte, y partiendo de los principios establecidos en el párrafo con anterioridad, el artículo 3º de nuestra Constitución Mexicana estableció el derecho humano a la educación para todas las personas. Asimismo, su ley reglamentaria de este precepto, la Ley General de Educación (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2014) en su artículo 8º estableció que

el criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan -así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, media superior, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan- se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia especialmente la que se ejerce contra las mujeres y niños, debiendo implementar políticas públicas de Estado orientadas a la transversalidad de criterios en los tres órdenes de gobierno.

El artículo 3º implica que el Estado debe tomar las medidas necesarias para poder garantizar el goce del derecho a la educación sin discriminación alguna (párr. 5), tanto por el sistema de educación pública como por el ámbito de la educación privada. El Estado tiene que adecuar y tomar medidas legislativas, administrativas, económicas (presupuestales y financieras), judiciales, y, por lo tanto, diseñar e implementar políticas públicas y sus correspondientes programas, estrategias, y acciones.

Eugenio Lahera Parada (2002) refirió a las políticas públicas como cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público definido en forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y sector privado. Una política pública de calidad incluirá orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales, y la previsión de sus resultados. (p. 4)

En este sentido se considera como política pública aquello que hace realidad los derechos, generando las condiciones necesarias para materializar lo que establece la ley. Por ello, la sociedad civil cobra relevancia porque pueda incidir en articulando acciones con el gobierno.

Las Políticas Públicas en Educación con Enfoque de Derechos Humanos

Los derechos humanos no dependen de un otorgamiento de un derecho, sino son innatos a las personas y universales (Carpizo, 2011, p. 17). Aunque la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) no impone obligaciones implícitas a los Estados, el derecho a la educación comienza cuando se nace; todas las niñas y los niños tienen igual derecho de asistir a la escuela y sólo se puede alcanzar la igualdad de oportunidades, desarraigando los obstáculos existentes entre

la comunidad y las escuelas.

Ahora bien, a pesar de espacios en donde haya escuelas, factores económicos, culturales, y sociales como son el género, la pobreza, las discapacidades y enfermedades graves como el SIDA, los altos grados de marginación y bajos índices de desarrollo humano, las pertinencias culturales, y el trabajo infantil se aglutinan para contribuir a una infancia sin una matrícula escolar suficiente. Por lo anterior, los gobiernos tienen la obligación de proponer y promulgar leyes, establecer políticas públicas, y proveer de servicios de apoyo para ir eliminando esos obstáculos que aún siguen existentes entre las familias, las comunidades, y las escuelas que impiden un libre acceso a la educación de calidad con igualdad y sin discriminación. Es indispensable partir de ello para comprender la importancia de exigir el diseño de políticas públicas con enfoque de derechos humanos de ahora en adelante en México.

Las políticas públicas en materia de educación deberían estar vinculadas con las obligaciones del Estado en relación a los derechos humanos (en el Artículo 1° de la Constitución Política de México, 2014, y los instrumentos internacionales de derechos humanos que el Estado mexicano está obligado a considerar de acuerdo al párrafo 1 del mismo artículo). Los compromisos del Estado mexicano en materia de educación están detallados en el Artículo 3° de la Constitución; el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948); el Artículo 13 del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1966); y los Artículos 26 y 27 del Convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo (1989). Dichos compromisos están presentados en el Cuadro 1.

Cuadro 1: Garantías del Derecho a la Educación en México en el Artículo 3 de la Constitución Política y los Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos

Instrumento	Compromisos del Estado Mexicano en Relación al Derecho a la Educación
Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	<p>La educación que imparta el Estado debe tender a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional.</p> <p>El Estado garantizará el máximo logro de aprendizajes de los educandos a través de garantizar la calidad de: materiales, métodos,</p>

(2014)	<p>organización escolar, infraestructura educativa, idoneidad de los docentes.</p> <p>Debe ser democrática, fundada en el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.</p> <p>Debe ser nacional de manera que, entre otras cosas, atienda al aprovechamiento de los recursos, a la defensa de la independencia política, al aseguramiento de la independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de la cultura mexicana.</p> <p>Debe contribuir a la mejor convivencia humana para fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural y la dignidad de la persona, así como por los ideales de fraternidad e igualdad de los derechos de todos, evitando privilegios de razas, de religión, etc.</p> <p>Tiene que tender a la equidad, como factor en la búsqueda de la igualdad social.</p> <p>Se tiene que considerar la opinión de los gobiernos estatales y del Distrito federal, así como de los diversos sectores involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia.</p>
Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948)	<p>Toda persona tiene derecho a la educación gratuita al menos en la instrucción elemental y fundamental y ésta debe ser obligatoria.</p> <p>La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.</p> <p>Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.</p>

<p>Artículo 13 del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1966)</p>	<p>La educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales.</p> <p>Debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.</p> <p>La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente; y de manera progresiva la secundaria y la enseñanza superior.</p> <p>Se debe proseguir el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.</p> <p>Se debe respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.</p> <p>Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios denunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.</p>
<p>Los Artículos 26 y 27 del Convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo (1989).</p>	<p>Artículo 26</p> <p>Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.</p>

	<p>Artículo 27</p> <p>Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.</p> <p>La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.</p> <p>Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.</p>
--	---

El diseño de una política pública de educación desde un enfoque de derechos humanos debe ser con una perspectiva de igualdad y no discriminación, según la Observación General N° 11 (2009) del Comité de los Derechos del Niño. El documento menciona *la dualidad* de los aspectos individuales y colectivos del derecho a la educación:

La educación de los niños indígenas contribuye tanto a su desarrollo individual y al desarrollo comunitario como a su participación en la sociedad en sentido amplio. Una educación de calidad permite que los niños indígenas ejerzan y disfruten sus derechos económicos, sociales y culturales en su beneficio personal y en beneficio de su comunidad. Además, refuerza la capacidad de los niños para ejercer sus derechos civiles a fin de influir en los procesos políticos para mejorar la protección de los derechos humanos. (párr. 57)

El derecho de educación de los pueblos originarios y las personas con discapacidad tendría que traducirse en estrategias del sistema educativo que consideraran de manera central las historias, culturas, valores, idiomas, conocimientos, estrategias de subsistencia y modos de aprendizaje que les son propios, y los distinguen a unos pueblos indígenas de otros, como así también de su deseo de transmitirlos a generaciones futuras.

El principio de universalidad de los derechos humanos debe reflejarse en el

proceso de diseño, implementación, y evaluación de las políticas públicas, desde la obligación del Estado de lograr el goce del derecho a la igualdad y la no discriminación. El *acceso igualitario a la educación* no debe entenderse, entonces, como “una educación igual” que homogeniza sino como el acceso que deberían tener todas las personas a la educación, en particular las niñas, niños, adolescentes, y jóvenes en todo el territorio nacional. La educación debe ser aceptable en su contexto local, pero no por ello ser de menor *calidad* a la que se ofrece en las ciudades grandes o en las escuelas particulares. Es decir, que la educación debe ser pertinente y que favorezca el desarrollo pleno de la persona, dándole herramientas para que pueda contribuir al fortalecimiento de los procesos de la comunidad social a la que pertenece, para que se gocen los derechos humanos en un ambiente de democracia, respeto a la diversidad, seguridad, y justicia.

Así, aplicar un enfoque de derechos humanos supone que al realizar un análisis, elaborar una política pública, establecer una legislación o un reglamento, o realizar un diseño institucional se debe utilizar los estándares internacionales en derechos humanos (Serrano & Vázquez 2013), en este caso del derecho a la educación, considerando los principios de universalidad (de todos con igualdad y sin discriminación), progresividad (gradualidad de garantía de goce de los derechos humanos), interdependencia, e indivisibilidad (los derechos humanos están interconectados y la violación a alguno resulta en violación en cadena a varios otros) de los derechos humanos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014, Artículo 1º, párr. 3).

Según Serrano y Vázquez (2013), cualquier política pública de educación desde un enfoque de derechos humanos debe incluir (a) las formas concretas en que el Estado pueda cumplir sus obligaciones generales de promover, respetar, proteger, y garantizar el derecho a la educación; (b) los “elementos mínimos que el Estado debe proveer a cualquier persona de inmediato, sin que medien contra argumentaciones fácticas de imposibilidad provenientes de escasez de recursos o cuestiones semejantes” (p. 100); (c) los principios de aplicación de la normatividad, la política, o el programa, para que sea progresivo y no haya una regresión o disminución en el nivel alcanzado, con el máximo de los recursos disponibles; y (d) los mecanismos de participación de los sujetos o actores sociales que se verán beneficiados con la misma.

Las políticas públicas de educación deberían:

- Aumentar la participación ciudadana en beneficio del interés público mediante el fomento de una cultura política activa y propositiva, diferente a la de la aceptación pasiva y dinámica clientelar que prevalece, especialmente en las zonas rurales de nuestro país;
- Fortalecer los mecanismos e instancias existentes de participación, particularmente los consejos escolares como instancias legítimas de participación de la comunidad en los procesos de planificación educativa en lo local;
- Permitir y favorecer un análisis de prioridades en el gasto social que se tiene para educación concertado con lo local.
- Desarrollar campañas educativas de promoción de los derechos humanos.
- Verificar los criterios de inclusión para evitar cualquier tipo de discriminación. Se debería incorporar una perspectiva de género que va más allá de participación de mujeres, estableciendo mecanismos de equidad para el acceso a la educación e incorporando contenidos educativos que no favorezcan estereotipos y prejuicios en contra de algún grupo social o cultural.

Llevar a cabo el diseño y la implementación de políticas públicas de educación con enfoque de derechos humanos implica que la sociedad participe en exigir a las autoridades y los funcionarios de educación y a la propia comunidad de ejecutar lo que se dice que se hará.

El Derecho a la Educación Relacionado al PND 2013-2018, el PNDH 2014-2018, y el PNIND 2014-2018

El actual gobierno federal dirige su actuar desde el Plan Nacional de Derechos Humanos (PNDH) 2014-2018 (Dirección General de Derechos Humanos y Democracia de México, 2014) y el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 (Gobierno de la República, 2013), en el cual se establecen los objetivos nacionales. El PNDH y el Programa Nacional para la Igualdad y la No Discriminación – PNIND- (Secretaría de Gobernación de México, 2014) se vinculan con el PND; toda política pública relacionada con el derecho a la educación debe corresponder al marco de estos objetivos. A continuación se detallan los objetivos, estrategias, y líneas de acción del PND (Cuadro 2) relacionados con el derecho a la educación y

los objetivos del PNDH y del PNIND (Cuadro 3).

Cuadro 2: Objetivos, Estrategias, y Líneas de Acción del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Gobierno de la República, 2013) Relacionados con el Derecho a la Educación

Objetivo Nacional I. México en Paz

Estrategia 1.5.1. Instrumentar una política de Estado en derechos humanos.

Entre cuyas líneas de acción se encuentran: (a) establecer un programa dirigido a la promoción y defensa de los derechos humanos, incluyendo los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales; (b) promover la implementación de los principios constitucionales en materia de reconocimiento y protección de derechos humanos; e (c) impulsar la inclusión de los derechos humanos en los contenidos educativos a nivel nacional.

Estrategia 1.5.2. Hacer frente a la violencia contra los niños, niñas y adolescentes en todas sus formas, sobre la base de una coordinación eficiente que asegure la participación de todos los sectores responsables de su prevención, atención, monitoreo y evaluación.

Entre sus líneas de acción son: prohibir y sancionar efectivamente todas las formas de violencia contra los niños, niñas, y adolescentes, así como asegurar que los niños y niñas que la han sufrido no sean re-victimizados en el marco de los procesos de justicia y atención institucional.

Estrategia 1.5.4. Establecer una política de igualdad y no discriminación.

Las líneas de acción de incluyen: (a) promover la armonización del marco jurídico de conformidad con los principios constitucionales de igualdad y no discriminación; y (b) promover acciones afirmativas dirigidos a generar condiciones de igualdad y a evitar la discriminación de personas o grupos.

Objetivo Nacional II. México Incluyente

Estrategia 2.2.3. Fomentar el bienestar de los pueblos y comunidades indígenas, fortaleciendo su proceso de desarrollo social y económico, respetando las manifestaciones de su cultura y el ejercicio de sus derechos.

Entre cuyas líneas de acción se encuentra: asegurar el ejercicio de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas en materia de alimentación, salud, educación, e infraestructura básica.

Objetivo Nacional III. México con educación de calidad

Estrategia 3.1.3. Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida.

Entre cuyas líneas de acción se encuentran: (a) definir estándares curriculares que describan con claridad lo que deben aprender los alumnos del Sistema Educativo, tomando en cuenta las diversas realidades del entorno escolar, incluyendo los derivados de la transición demográfica; (b) instrumentar una política nacional de desarrollo de materiales educativos de apoyo para el trabajo didáctico en las aulas; y (c) fortalecer dentro de los planes y programas de estudio, la enseñanza sobre derechos humanos en la educación básica y media superior.

Estrategia 3.1.5. Disminuir el abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal en cada nivel educativo y aumentar las tasas de transición entre un nivel y otro.

Sus líneas de acción incluyen: (a) ampliar la operación de los sistemas de apoyo tutorial, con el fin de reducir los niveles de deserción de los estudiantes y favorecer la conclusión oportuna de sus estudios; (b) implementar un programa de alerta temprana para identificar a los niños y jóvenes en riesgo de desertar; y (c) establecer programas remediales de apoyo a estudiantes de nuevo ingreso que presenten carencias académicas y que fortalezcan el desarrollo de hábitos de estudio entre los estudiantes.

Estrategia 3.2.1. Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población.

Entre cuyas líneas de acción están: (a) establecer un marco regulatorio con las obligaciones y responsabilidades propias de la educación inclusiva; (b) fortalecer la capacidad de los maestros y las escuelas para trabajar con alumnos de todos los sectores de la población; (c) definir, alentar, y promover las prácticas inclusivas en la escuela y en el aula; (d) impulsar el desarrollo de los servicios educativos destinados a la población en riesgo de exclusión; (e) robustecer la educación indígena, la destinada a niños migrantes, la telesecundaria, así como los servicios educativos que presta el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); (f) impulsar políticas públicas para reforzar la enseñanza en lenguas indígenas en todos los niveles educativos, poniendo énfasis en regiones con lenguas en riesgo de desaparición; y (g) garantizar el derecho de los pueblos indígenas a recibir educación de calidad en su lengua materna y con pleno respeto a sus culturas.

Estrategia 3.2.2. Ampliar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad.

Sus líneas de acción incluyen: (a) propiciar la creación de un sistema nacional de becas para ordenar y hacer viables los esfuerzos dirigidos a universalizar los apoyos entre los jóvenes provenientes de familias de bajos recursos; y (b) aumentar la proporción de jóvenes en situación de desventaja que transitan de la secundaria a la educación media superior y de ésta a nivel superior, con el apoyo de los programas de becas.

Estrategia 3.3.3. Proteger y preservar el patrimonio cultural nacional.

Entre sus líneas de acción son: reconocer, valorar, promover, y difundir las culturas indígenas vivas en todas sus expresiones y como parte esencial de la identidad y la cultura nacionales.²

Estrategia 3.3.5. Posibilitar el acceso universal a la cultura mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y del establecimiento de una Agenda Digital de Cultura en el marco de la Estrategia Digital Nacional.

Sus líneas incluyen: (a) definir una política nacional de digitalización, preservación digital, y accesibilidad en línea del patrimonio cultural de México, así como del empleo de los sistemas y dispositivos tecnológicos en la difusión del arte y la cultura; (b) estimular la creatividad en el campo de las aplicaciones y desarrollos tecnológicos, basados en la digitalización, la presentación, y la comunicación del patrimonio cultural y las manifestaciones artísticas; y (c) crear plataformas digitales que favorezcan la oferta más amplia posible de contenidos culturales, especialmente para niños y jóvenes.

Dependencias obligadas directamente:	Secretaría de Gobernación Secretaría de Educación Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
--------------------------------------	---

² En el objetivo 3.3.3. del PND se retoma el aspecto cultural como parte del objetivo nacional de educación con calidad. Lamentablemente, se le aborda desde las bellas artes, la historia, lo arqueológico y lo folclórico, lo que termina traducándose en una cosificación de los pueblos indígenas que forman parte del Estado mexicano, equiparándolo a un bien al que se puede acceder digitalmente o a través de la ciencia.

Cuadro 3: Los Objetivos del Plan Nacional de Derechos Humanos (PNDH) 2014-2018 y del Programa Nacional para la Igualdad y la No Discriminación (PNIND) 2014-2018.

Política Pública	Objetivos
<p>PNDH 2014-2018 (Dirección General de Derechos Humanos y Democracia de México, 2014)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implementar de forma efectiva la reforma constitucional de derechos humanos. 2. Prevenir las violaciones de derechos humanos. 3. Garantizar el ejercicio y goce de los derechos humanos, atendiendo las problemáticas de derechos humanos señaladas por organismos nacionales e internacionales y buscando la efectividad de los mecanismos de seguimiento a recomendaciones internacionales, entre otras cosas. 4. Fortalecer la protección de los derechos humanos. 5. Generar una adecuada articulación de los actores involucrados en la política de Estado de los derechos humanos... 6. Sistematizar información en materia de derechos humanos para fortalecer las políticas públicas a través de la elaboración de reglas de coordinación interinstitucional y de un Sistema Nacional de Evaluación del nivel de cumplimiento de los derechos humanos.
<p>PNIND 2014-2018 (Secretaría de Gobernación de México, 2014)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fortalecer la incorporación de la obligación de igualdad y no discriminación en todo el quehacer público. 2. Promover políticas y medidas tendientes a que las instituciones de la APF ofrezcan protección a la sociedad contra actos discriminatorios. 3. Garantizar medidas progresivas tendientes a erradicar brechas de desigualdad que afectan a la población discriminada en el disfrute de derechos. 4. Fortalecer el conocimiento de la situación de discriminación en el país para incidir en su reducción. 5. Fortalecer el cambio cultural en favor de la igualdad, diversidad, inclusión y no discriminación con participación ciudadana. 6. Promover la armonización del orden jurídico nacional con los estándares más altos en materia de igualdad y no discriminación.

Cada objetivo del PNDH y del PNIND tiene estrategias, líneas de acción, e indicadores. Sin embargo, después de un análisis exhaustivo de las propuestas en el PND, se puede concluir que las políticas públicas no son coherentes con los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo en el sentido de que sí se incluye la participación de la sociedad civil pero es muy ambiguo, ya que dichos al referirse a indicadores no refieren cómo se implementarán ni cuál será la institución encargada para tal efecto, por lo que faltaría que el ejecutivo nombre a una institución que se encargue de cumplir con dicha obligación.

Entonces, tenemos un marco normativo de los derechos humanos (la Constitución de la República y los instrumentos internacionales) y una planeación estratégica nacional desde un enfoque de derechos humanos con lineamientos que favorecen el derecho a la educación. El problema es que ellos no se traducen aún en un goce efectivo de los mismos. Y para ello hay varias explicaciones:

- Demagogia democrática, es decir una democracia en el discurso pero no en la práctica ni en la metodología de planeación;
- La poca experiencia intencionada en implementar políticas públicas no asistencialistas ni paternalistas, aunque den votos y sean populares;
- Insuficiente conocimiento y comprensión del tema por servidores públicos encargados de generar políticas públicas y el cuerpo legislativo;
- Ausencia de políticas públicas integrales, consistentes con un enfoque de derechos humanos, y con mecanismos abiertos y adecuados de consulta y participación;
- Incipiente participación ciudadana en ejercicios de contraloría social;
- Poca práctica ciudadana en uso de mecanismos de transparencias y de participación;
- Racismo estructural, lo cual es poco visibilizado, analizado, y comprendido por la sociedad mexicana; y
- La cada vez mayor desigualdad en la distribución de la riqueza y menos acceso equitativo al bienestar social.

Conclusiones

Considerando los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad, y progresividad de los derechos humanos, el Estado debe crear

políticas públicas que combatan las acciones individuales que discriminan a las personas. Cualquier acción, mensaje, o política, debe partir de la dignidad que tenemos todas las personas por el hecho de ser, y por lo tanto, estar enfocado al bienestar de las personas, a su integridad, y al disfrute de los derechos humanos.

El Estado debe reflejar el enfoque de derechos humanos en sus programas de estudio, contenidos y líneas educativas, metodologías de enseñanza, y estructuras operativas hacia el desarrollo de todas las personas por igual, sin distinción de ninguna clase, género, étnica, religión, o condición de salud. Asimismo, los derechos humanos como directriz favorecerían la creación de espacios seguros contra acoso y tratos racistas o sexistas. Eso generará confianza para denunciar o reportar abusos o actitudes discriminatorias de cualquier tipo, entendiendo también que el Estado debe mejorar los mecanismos de protección de los derechos humanos.

La educación, desde un marco en que el Estado está obligado a promover y proteger los derechos humanos, debe proporcionar a todas las personas (sin importar su condición social, etnia, ni género) la capacidad de no sólo conocer sus derechos, sino exigirlos, saber cómo defenderlos, y, desde luego, ejercerlos. Eso obligadamente pasa por reconocer, precisamente, la igualdad en la diferencia.

Con un enfoque de derechos tan amplio, en que se incluye a los pueblos originarios y personas con discapacidad, es decir un marco conceptual legal en donde se establecen normas internacionales que obligaron al estado mexicano reconstruir un estado democrático con un enfoque en derechos humanos, estas normas deben complementarse al “ideal” que se quiere para que se hagan realidad; es decir, la materialización de las normas, vistas en “políticas públicas”, deben ser procesos más participativos.

Capítulo 3

Desde Yucatán: Indicadores de Cumplimiento del Derecho a la Educación

por:

María Ramé Gómez
Rossana Carely Chalé Leal
Justo González Zetina
Carmen Noriega Ramírez
María Brenda Aracely Poot Poot
N. Elizabeth Santos Baca
Marc Georges Klein
Con la asesoría de: Fernando Viveros



Introducción

El propósito de este capítulo es proponer desde el marco jurídico-legal nacional e internacional una serie de indicadores del ejercicio del derecho a la educación en México, para que la sociedad civil pueda tener elementos precisos en medir y exigir su cabal cumplimiento. El capítulo se desarrollará en tres partes: (a) una revisión del marco referencial del derecho a la educación de Tomasevski (2004)

y Crosso (2012); (b) una presentación de elementos para la construcción de indicadores del ejercicio del derecho a la educación y sus distintas categorías (la Organización de los Estados Americanos –OEA- & la Comisión Interamericana de Derechos Humanos –CIDH-, 2008; y OAE, 2011); y (c) una propuesta de indicadores para medir el cumplimiento del derecho a la educación en México.

Antecedentes

Una de las motivaciones del presente trabajo fue el diagnóstico participativo realizado en 2007 en comunidades mayas por la organización Investigación y Educación Popular Autogestiva A.C. y el Colectivo Muuch Kaanbal “Aprender Juntos” (2011) con el financiamiento de UNICEF, con objetivo de conocer desde la perspectiva de las niñas y niños, jóvenes y adultos su opinión sobre el sentido de la educación y su vínculo con la vida comunitaria. El resultado fue el documento titulado: “*La situación educativa de los niños, niñas mayas de Yucatán. Invisibilidad y discriminación en la escuela pública*”. En este documento se detalla que los niños y niñas mayas en Yucatán son mayoría, pero que, sin embargo, no existen propuestas curriculares que recuperen y desarrollen los conocimientos y prácticas socioculturales de las comunidades, mucho menos construidas por el pueblo maya. Existe una imposición de un modelo de desarrollo dominante que excluye la cosmovisión y la historia del pueblo maya.

Desde la perspectiva de niños/as, madres, padres, maestros/as, y autoridades, en relación con sus expectativas de lo que el conocimiento de la escuela debe ofrecer, encontramos ocho componentes que deben entenderse de manera holística (Múuch Kaanbal, 2011):

1. La relación entre las personas y la madre tierra;
2. el cuidado del monte, la milpa, el solar;
3. la enseñanza del maya, el español y otras lenguas como el inglés;
4. la dignidad y el respeto hacia las personas y hacia los seres del monte;
5. las matemáticas y la tecnología;
6. la expresión estética y lúdica: danza, música, pintura y los juegos;
7. la historia del pueblo maya y formas de vivir; y
8. el territorio y su defensa.

Aunado a lo anterior, las personas de la comunidad durante el diagnóstico participativo expresaron constantemente su reclamo por ser discriminadas y

discriminados en la escuela por su cultura y su lengua. En el mejor de los casos, la lengua sólo tiene un uso instrumental y no de conocimiento y re-creación de la cultura propia. Los y las docentes no incluyen entre los contenidos de enseñanza los conocimientos y prácticas que provienen de la cultura propia y, cuando lo hacen, las folklorizan, lo que termina por vaciar de significado y sentido cultural esas prácticas.

Por otro lado, un análisis realizado sobre la estadística de la Secretaría de Educación Pública (SEP) respecto a las modalidades de sus escuelas preescolares y primarias, cruzando los datos con los porcentajes de población maya en los 106 municipios de Yucatán, nos llevó a concluir que más de la mitad de los niños, niñas, y adolescentes indígenas en edad preescolar y primaria, y la totalidad en edad secundaria, están atendidos en escuelas que no son pertinentes ni cultural ni lingüísticamente (Múuch´Kaanbal, 2011). Con esto comenzamos a evidenciar un proceso sistemático de discriminación por parte de la SEP en el estado de Yucatán.

La lengua indígena es un elemento constitutivo de la identidad indígena maya; si bien, no es el único, es sumamente importante, ya que cada lengua es una expresión única de la experiencia humana del mundo, es la expresión de una cosmovisión. El conocimiento de cualquier lengua podría ser la clave para contestar preguntas fundamentales sobre el futuro. La extinción de una lengua produce la pérdida insalvable de un conocimiento cultural, histórico, y ecológico único (UNESCO, 2003). De conservarse esta tendencia de pérdida de la lengua maya, se estima que en una década en Yucatán menos de la cuarta parte de la población hablaría maya y de la población menor de 18 años, sólo el 9% hablaría (mucho más cercano al porcentaje nacional de un 7% para el 2010), asunto no menor ya que según los criterios de la UNESCO, la lengua maya estaría en el rango de “seriamente en peligro”.

Un grave problema que muestran los datos proporcionados por el censo del 2010 (Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía –INEGI-, 2011) son las brechas entre las generaciones más jóvenes y las más ancianas de hablantes de lengua indígena; es decir, los niños y niñas ya no pueden comunicarse en lengua maya con los ancianos. Esto trae un problema grave de transmisión y recreación de la cultura.

Hacia la Construcción de Indicadores

La construcción de indicadores del ejercicio del derecho a la educación es necesaria para exigir a las autoridades responsables su cumplimiento a cabalidad. Esta construcción no puede dejar fuera la participación de los sujetos, por lo tanto, es fundamental involucrar a la sociedad civil en el debate del sentido de la educación. Esta participación implica que tengamos acceso a la información producida, por lo que el Estado debe promover mecanismos de difusión y de transparencia (López, 2012).

En este trabajo se hace el planteamiento de una matriz de indicadores que combina la perspectiva de Katarina Tomasevski, los marcos legales analizados en el Capítulo 2, y los lineamientos para la construcción de indicadores de progreso elaborado en el año 2008 por la OEA y la CIDH, retomado a su vez por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH, 2008) para la construcción de los “*Indicadores de progreso para medición de derechos contemplados en el protocolo de San Salvador*”. Los indicadores se revisaron y redactaron especificando la población que nos interesa y el nivel de desglose de los datos que se requieren para visibilizar el grado de cumplimiento del derecho a la educación, así como las inequidades, brechas, o desigualdades en su atención.

Esquema de las A’s de Katarina Tomasevski

Katarina Tomasevski (2004) ex relatora de Naciones Unidas para el derecho a la educación, desarrolló la perspectiva de “*las 4 A’s*” (por sus siglas en inglés) para tener una comprensión más global de lo que implica el derecho a la educación. Esta matriz nos permite analizar el derecho a la educación desde múltiples dimensiones, mismas que están interrelacionadas y deben entenderse en su integralidad, lo que significa que si alguna de éstas no se cumple el derecho a la educación estará siendo violado. A este esquema de las 4 A’s diversas organizaciones y actores sociales le han agregado una quinta A, que tiene que ver con *la rendición de cuentas* (Crosso, 2012). Esta perspectiva del derecho a la educación rompe con la idea lineal de que primero se logra el acceso y luego la calidad.

Estas cinco “A” son:

- 1. Asequibilidad:** La obligación del Estado de garantizar que haya educación gratuita y obligatoria para todos los niños y las niñas en edad escolar. Implica la disponibilidad y existencia de instituciones y programas de enseñanza que respeten

la libertad *de* y *en* la educación. También incluye la obligación del Estado de garantizar la elección de los padres en la educación de su hijos e hijas, tomando en cuenta la participación de los niños y niñas y el interés superior del niño, así como la libertad para establecer y dirigir instituciones de enseñanza de los mismos pueblos y comunidades (Tomasevski, 2004).

2. **Accesibilidad:** Eliminar todos los factores de exclusión. La educación debería estar al alcance de todos, sin discriminación en términos geográficos y económicos, así como por género, grupo étnico, religión, y edad (Tomasevski, 2004).
3. **Aceptabilidad:** Engloba un conjunto de criterios de calidad de la educación, como por ejemplo, los relativos a la seguridad y la salud en la escuela, o a las cualidades profesionales de los maestros, pero va mucho más allá. El gobierno debe establecer, controlar, y exigir determinados estándares de calidad cuando se trate de establecimientos educativos públicos o privados. El criterio de aceptabilidad ha sido ampliado considerablemente en el derecho internacional de los derechos humanos. Los derechos de las minorías y de indígenas han dado prioridad a la lengua de la instrucción. La prohibición de los castigos corporales ha transformado la disciplina en la escuela y la niñez como titular del derecho *a* la educación y *en* la educación ha extendido las fronteras de la aceptabilidad hasta los programas educativos y los libros de texto, como también a los métodos de enseñanza y aprendizaje, que son examinados y modificados con el objeto de volver la educación aceptable para todos y todas (Tomasevski, 2004).
4. **Adaptabilidad:** Requiere que las escuelas se adapten a los niños y las niñas, según el principio del interés superior del niño de la Convención sobre los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, 1989). Esto revoca la tradición de forzar a los niños a adaptarse a cualesquiera condiciones la escuela hubiese previsto para ellos. Dado que los derechos humanos son indivisibles, deben establecerse salvaguardas para garantizar todos los derechos humanos *en* la educación, de modo de adaptar progresivamente a la educación a todos los derechos humanos. Más aún, el derecho internacional de los derechos humanos prevé como un objetivo principal la promoción de derechos humanos *a través de* la educación. Ello supone la flexibilidad para responder a las necesidades de los estudiantes en los distintos contextos tanto sociales como culturales (Tomasevski, 2004).
5. **Rendición de cuentas:** El Estado tiene la obligación de responder a sus decisiones en relación al derecho a la educación; implica su responsabilidad de generar información y garantizar acceso a ello, incluyendo la existencia y funcionamiento de mecanismos constantes de diálogo-escucha con la ciudadanía (Crosso, 2012).

Implicaciones para la Construcción de Indicadores

Para la construcción de los indicadores se tomó como fuente principal los marcos jurídicos internacionales, nacionales, y estatales (*ver Capítulo 2: El Enfoque de Derechos y el Marco Legal del Derecho a la Educación*), y con esto se está poniendo el énfasis en las obligaciones del Estado mexicano para promover, respetar, proteger, y garantizar los derechos humanos en general y, en particular, el derecho a la educación. Aunado a esto lo miramos desde la perspectiva del reconocimiento de los derechos comunitarios-colectivos y no solamente los derechos individuales.

Con respecto a los pueblos originarios, la OEA y la CIDH identificaron desde el 2008 la inexistencia de indicadores adecuados que midan la diversidad y la especificidad de los pueblos originarios y que consideren los especiales contextos en los que habitan. Entonces, se requiere de un marco conceptual de indicadores basado en los derechos indígenas, considerando en especial la identidad cultural, la especial relación de los pueblos originarios con sus territorios, la autonomía, y participación en las decisiones que los afectan.

El desglose de los datos que se pide para muchos de los indicadores es de suma importancia, al ser necesario visualizar las inequidades y las brechas entre poblaciones diversas en el ejercicio de sus derechos humanos. Se presentarán de manera desglosada por edad, género, municipio, localidad, según la naturaleza del indicador.

Los indicadores de derechos humanos pueden y deben medir el grado de adecuación de las políticas y prácticas educativas al derecho internacional de los derechos humanos (Tomasevski, 2012, p. 2), así como el goce y satisfacción de los derechos y determinar su nivel de cumplimiento progresivo. El presente capítulo retoma la definición de indicadores hecha por las Naciones Unidas (2006) como

información concreta sobre el estado de un acontecimiento, actividad o resultado que puede relacionarse con las normas de DDHH; que aborda y refleja problemas y principios de DDHH, y que se utiliza para evaluar y vigilar la promoción y la protección de los DDHH (párrafo 7).

Dada la complejidad de evaluar el cumplimiento de las normas de derechos humanos, toda información cualitativa y cuantitativa pertinente es potencialmente útil (ACNUDH, 2008, p. 4).

La utilidad y los objetivos de los indicadores también radican en poder

documentar y evidenciar la violación de los derechos humanos y el derecho a la educación, visibilizando las condiciones del ejercicio de derechos en términos generales. Buscamos con esto abonar a revertir una situación de violación sistemática de derechos sociales. Con esto se contribuye al acceso a la justicia, es decir la posibilidad real de las personas de acudir a una instancia nacional o internacional con la finalidad de resolver una violación a un derecho. De igual manera se debe nutrir el acceso a la información pública en tanto el Estado tiene la obligación de producir no sólo a la información que se pide, sino la que posibilite cuantificar y verificar si está cumpliendo con sus obligaciones (Ávila, 2012).

Para la construcción de estos indicadores, se retomaron en este capítulo los “Lineamientos para la Elaboración de Indicadores de Progreso en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales”, elaborados en 2008 por la OEA y la CIDH; dicha propuesta fue retomada por la OEA (2011) para la elaboración del documento “*Indicadores de Progreso para la medición de derechos contemplados en el Protocolo de San Salvador*”, retomando los derechos a: la seguridad social, la salud, y la educación. La metodología utilizada plantea tres tipos de indicadores: *estructurales, de proceso, y de resultados* (Naciones Unidas, 2006). A continuación se expone la caracterización que hicieron la OEA y la CIDH de cada uno de ellos:

1. **Indicadores estructurales:** Reflejan la ratificación o aprobación de instrumentos jurídicos internacionales básicos para facilitar la realización de un derecho humano fundamental. Relevan información para evaluar si existen o se han adoptado medidas, normas jurídicas, estrategias, planes, programas o políticas o se han creado agencias públicas, destinadas a implementar esos derechos. Si bien los indicadores estructurales indagan simplemente sobre la existencia o inexistencia de las medidas, deberá incluir información relevante para entender también algunas de sus características principales, por ejemplo si las normas son o no operativas, o cual es la jerarquía de una agencia o institución pública o su competencia funcional (OEA & CIDH, 2008).
2. **Indicadores de proceso:** Los indicadores de proceso buscan medir la calidad y magnitud de los esfuerzos del Estado para implementar los derechos, y ayudan a vigilar directamente la aplicación de las políticas públicas en términos de la realización progresiva de derechos. También pueden ofrecer información sobre la variación en los niveles de calidad

o cobertura de programas o servicios sociales en un determinado período de tiempo (OEA & CIDH, 2008).

3. **Indicadores de Resultado.** Reflejan los logros, individuales y colectivos, que indican el estado de realización de un derecho humano en un determinado contexto. Buscan medir el impacto real de las estrategias, programas, intervenciones del Estado. Así, proveen una medida cuantitativamente comprobable y comparable de la performance del Estado en materia de realización progresiva de los derechos (OEA & CIDH, 2008).

Complementariamente a los tres tipos de indicadores señalados, describimos las seis categorías planteadas por la OEA y la CIDH (2008) desde una perspectiva inclusiva que abarca temas y sectores como el género, edad, personas con discapacidad, diversidad étnica y cultural, y la participación e incidencia de la sociedad civil en los avances legislativos y políticas públicas en torno a los derechos humanos. Las categorías son las siguientes:

1. **Recepción del Derecho:** Este lineamiento refiere a la firma y ratificación del Estado a los tratados internacionales en materia de derechos humanos y su incorporación o armonización de estos derechos en el sistema legal, el aparato institucional, y las políticas públicas. También permite evaluar el grado de precisión con que se definen las obligaciones del Estado, las condiciones para el ejercicio del derecho, o bien, los estándares mínimos exigibles en materia de derechos humanos. Permiten identificar las vías de reclamo disponibles en caso de incumplimiento, y si esto puede realizarse directamente con las autoridades públicas y ante los tribunales, según sea el caso (OEA & CIDH, 2008).
2. **Capacidades Estatales:** Se refiere a la capacidad técnica y operativa que tiene el Estado para cumplir con sus obligaciones, así como su organización, la manera en que define sus estrategias y metas con perspectiva de derechos, los vínculos entre sus diversas instancias y la disposición de los recursos tanto financieros como humanos, y la preparación de estos últimos para cumplir con sus tareas. Para la evaluación de las capacidades estatales es importante la existencia y funcionamiento de organismos destinados a realizar funciones de seguimiento, monitoreo, y evaluación (OEA & CIDH, 2008).

3. **Contexto Financiero y Compromiso Presupuestario:** El contexto financiero alude a la disponibilidad efectiva de recursos del Estado para ejecutar el Gasto Público Social, y de qué manera se distribuye el mismo: qué tanta importancia y presupuesto asigna para garantizar los derechos humanos, en este caso, al derecho a la educación. En lo referente al compromiso presupuestario, permite evaluar a qué se le está dando prioridad para la asignación de presupuesto, y en el caso que aquí nos compete, cuánto se asigna al derecho a la educación de las niñas, niños, y adolescentes indígenas (OEA & CIDH, 2008).
4. **Igualdad y no discriminación:** Los indicadores que se enmarcan en esta categoría son aquellos que garantizan que los derechos se ejerzan en condiciones de igualdad y no discriminación, impidiendo los malos tratos basados en los factores expresamente prohibidos en todas las leyes internacionales y nacionales, tales como diferencias étnicas, de edad, religión, y género. Requiere también que el Estado reconozca que existen sectores que se encuentran en desventaja en el ejercicio de los derechos humanos y adopte políticas y acciones positivas para garantizar sus derechos. Implica visibilizar a los sectores sociales que padecen problemas graves de desigualdad estructural e inequidad, y verificar la efectividad de las políticas que se encuentre implementando el Estado para garantizar a estos sectores el acceso a sus derechos humanos (OEA & CIDH, 2008).

La obligación del Estado de adoptar medidas positivas para resguardar el ejercicio de derechos humanos tiene importantes derivaciones, por ejemplo, en cuanto al tipo de información estadística que el Estado debe producir. La producción de información debidamente desagregada a efectos de determinar estos sectores desaventajados o postergados en el ejercicio de derechos, desde esta perspectiva, no es sólo un medio para garantizar la efectividad de una política pública, sino una obligación indispensable para que el Estado pueda cumplir con su deber de brindar a estos sectores atención especial y prioritaria. A modo de ejemplo, la desagregación de los datos por género, raza, o etnia constituye una herramienta imprescindible para iluminar problemas de desigualdad.
5. **Acceso a la Justicia:** Se refiere a la posibilidad legal de acceso a mecanismos administrativos y judiciales, y de reclamo y protección. Estos indicadores se plantean desde los estándares de la OEA y la CIDH (2008):

i) La obligación de remover obstáculos económicos para garantizar el acceso a los tribunales; ii) los componentes del debido proceso en los procedimientos administrativos relativos a derechos sociales; iii) los componentes del debido proceso en los procedimientos judiciales relativos a derechos sociales y; iv) los componentes del derecho a la tutela judicial efectiva de derechos sociales, individuales y colectivos. (p. 30)

6. **Acceso a la información y a la participación:** Se deriva de la obligación del Estado de brindar información. El adecuado acceso a la información es una herramienta clave para la participación ciudadana, ya que brinda elementos para la evaluación y fiscalización de políticas públicas y la toma de decisiones que afectan directamente el ejercicio del derecho a la educación. Implica contar con leyes de acceso a la información pública y rendición de cuentas (OEA & CIDH, 2008).

Matriz de Indicadores del Derecho a la Educación

Las tablas que se muestran a continuación son los indicadores organizados en tres bloques: los indicadores estructurales, los de progreso, y finalmente los de resultado. No es un listado terminado ni exhaustivo; como sociedad civil podremos ir ampliando, modificando, y complementando los indicadores que éste trabajo aporta. Nuestro objetivo es que los utilicemos; podemos ante una situación educativa con niñas, niños y/o adolescentes, recurrir a ésta tabla, indentificar todos los indicadores que no se están cumpliendo y posteriormente darnos a la tarea de solicitar la información precisa a las instancias obligadas y para el tipo de información más de corte cualitativo, tendremos que participar activamente en la elaboración de algunos instrumentos, aplicarlos, y analizar la información que obtengamos desde esta perspectiva del ejercicio del derecho a la educación.

Estos indicadores son un componente fundamental para la justiciabilidad y exigibilidad del derecho a la educación, sin embargo falta construir camino y experiencia como ciudadanía en su aplicación.

Tabla 1. Indicadores de Cumplimiento del Derecho a la Educación

Tipo de Indicador y Categoría		Las "5 A" (Tomasevski, 2004)				
		Accesibilidad (Obligatoriedad/gratuidad)	Aceptabilidad	Adaptabilidad	Asequibilidad (Disponibilidad)	Rendición de Cuentas (Crosso, 2012)
Estructurales	a. Recepción del Derecho	Existencia y publicación de criterios de focalización de escuelas y maestros para la atención cultural y lingüísticamente pertinentes a pueblos originarios.	Existencia de un sistema de evaluación cultural y lingüísticamente pertinente para todos los niveles educativos de niñas, niños y adolescentes indígenas.		Número de tratados internacionales firmados y ratificados por el estado mexicano que reconocen el derecho a la educación: i) PIDESC y Protocolo Facultativo, , iii) CDN y Protocolos Facultativos, v) Convenio 169 OIT, vi) Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, vii) Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y su Protocolo Adicional (Protocolo de San Salvador).	
					Índice de armonización legislativa con los tratados internacionales referentes al derecho de educación con respecto a: Constituciones federal y estatales, leyes generales, secundarias y reglamentos.	

	b. Contexto Financiero y Compromiso Presupuestario				Existencia de normas secundarias y sanciones que garantizan la gratuidad de la educación básica para niños, niñas y adolescentes de pueblos originarios.	
					Existencia de normas secundarias que definan espacios para la participación y toma de decisiones de los Pueblos Originarios, que garanticen la construcción de propuestas de educación cultural y lingüísticamente pertinentes.	
	Variación porcentual del comportamiento presupuestal anual absoluto del estado en relación al PIB en educación para niños, niñas y adolescentes de pueblos originarios.			Normatividad para el establecimiento de partidas presupuestales y porcentajes mínimos para el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes indígenas.	Existencia de ley secundaria para garantizar la transparencia y/o la rendición de cuentas en el uso del gasto público en educación.	
	Variación porcentual en la asignación presupuestal y ejercicio de gasto en educación por niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, media superior) para la población indígena y no indígena.					

	c. Acceso a la Justicia:					Existencia de acciones jurisdiccionales: amparos, acciones de protección y tutela, dictaminadas a favor de pueblos originarios y su derecho a la educación.
						Existencia de servicios jurídicos gratuitos e integrales para prevenir, investigar, sancionar, y reparar las violaciones de los derechos humanos.
						Aplicación de garantías procesales en los procedimientos judiciales en materia de educación: i) independencia e imparcialidad del tribunal; ii) plazo razonable; iii) igualdad de armas; iv) cosa juzgada; v) vías recursivas de sentencias en instancias superiores; vi) jueces y defensores bilingües en todos los procedimientos.

Tipo de Indicador y Categorías		Las "5 A" (Tomasevski, 2004)				
		Accesibilidad (Obligatoriedad/gratuidad)	Aceptabilidad	Adaptabilidad	Asequibilidad (Disponibilidad)	Rendición de Cuentas (Crosso, 2012)
Proceso	a. Recepción del Derecho	Tasa de asistencia escolar neta por nivel y modalidad de enseñanza básica (preescolar, primaria, secundaria, medio superior), desagregada por sexo, edad, municipio, pueblo originario según criterio de autoadscripción y lengua indígena hablada.	Grado de satisfacción de los destinatarios del sistema educativo considerando si el mismo es accesible (cultural, geográfica o económicamente) y se adapta a los requerimientos de la población.	Índice de congruencia entre los planes, programas, con el enfoque de derechos humanos de niñas, niños y adolescentes de pueblos originarios.	Número de protocolos de consulta para la construcción de propuestas de educación cultural y lingüísticamente pertinentes	
			Grado de satisfacción de los pueblos originarios sobre los programas educativos bilingües e interculturales.	Tasa de extra edad matriculados desagregados por grado escolar, género, edad, municipio, pueblo originario según criterio de autoadscripción y lengua indígena hablada.		

			Estudios para identificar en las maestras y maestros de educación básica el dominio de habilidades comunicativas (entender, hablar, leer y escribir) en español y lengua indígena de la comunidad.			
	b. Capacidades Estatales	Grado de escolarización desagregado por edad, sexo y pueblo originario.	Número de escuelas secundarias y de media superior con modalidad indígena que atiende a la totalidad de adolescentes de pueblos originarios con edad del acceso a la educación superior.		Variación anual de la cantidad de escuelas por nivel y modalidad en la educación básica, desagregado por municipio.	
		Variación del grado de escolaridad de los maestros desagregado por nivel, modalidad educativa, sexo, edad, autoadscripción y municipio.	Existencia de planes y programas con pertinencia cultural y lingüística de formación docente inicial y continua para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes de pueblos originarios.			
			Porcentaje comparativo de investigaciones referentes al derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes indígenas.			
			Porcentaje de maestros capacitados para atender el modelo multigrado en			

			zonas indígenas y no indígenas.			
			Porcentaje comparativo de investigaciones realizadas en universidades públicas sobre ausentismo y deserción escolar de la población indígena.			
	c. Contexto Financiero y Compromiso Presupuestario		Variación anual en el volumen neto de producción de materiales educativos y literarios para todas las lenguas originarias del país.			Existencia y conocimiento público del procedimiento de acceso a la información pública.
	d. Acceso a la información y a la participación		Variación anual de proyectos presentados por organizaciones de los pueblos indígenas que son aprobados y se aplican de forma integral en el diseño de una educación lingüística y culturalmente pertinente.			
e. Acceso a la Justicia:						Número de denuncias relativas al derecho a la educación recibidas, investigadas y resueltas por las instituciones

						nacionales de derechos humanos y/o educativas competentes en el país.
						Porcentaje de jueces y abogados capacitados en derecho a la educación y derechos de los pueblos indígenas.
						Tasa de cobertura de los servicios de traducción en lengua originaria en instancias gubernamentales

Tipo de Indicador y Categorías		Las "5 A" (Tomasevski, 2004)				
		Accesibilidad (Obligat./gratuidad)	Aceptabilidad	Adaptabilidad	Asequibilidad (Disponibilidad)	Rendición de Cuentas (Crosso, 2012)
Resultado	a. Recepción del Derecho	Tasa de cobertura educativa por niveles de enseñanza básica (preescolar, primaria, secundaria, medio superior) desagregada por sexo, edad, municipio y pueblo originario según criterio de autoadscripción y lengua indígena hablada.	Existencia de planes y programas con pertinencia lingüística y cultural construidos a partir de la consulta y participación previa, libre, e informada de los pueblos originarios.		Sanciones adjudicadas a casos de cobros asociados al ejercicio del derecho a la educación.	
		Tasa de analfabetismo de la población mayor de 15 años desagregada sexo, edad, municipio y pueblo originario según criterio de autoadscripción y lengua indígena hablada.	Existencia de planes y programas con pertinencia cultural y lingüística construidos a partir de la consulta y participación previa, libre e informada de los pueblos originarios.			
			Porcentaje en el dominio de habilidades comunicativas (entender, hablar, leer y escribir) en las dos lenguas, la materna y el español desagregado por sexo, edad, municipio, y pueblo originario según criterio de autoadscripción y			

			lengua indígena hablada.			
			Eficiencia terminal desagregada por nivel, modalidad educativa, sexo, edad, municipio, y pueblo originario según criterio de autoadscripción y lengua indígena hablada.			
	b. Capacidades Estatales		Número de alumnos por docente, según nivel de enseñanza básica (preescolar, primaria, secundaria y medio superior) y modalidades para niñas, niños y adolescentes.			
			Porcentaje de docentes en contextos indígenas que participan en programas de formación continua y de innovación educativa, desagregado por sexo, edad, municipio, y pueblo originario según criterio de autoadscripción y lengua indígena hablada.			

	c. Contexto Financiero y Compromiso Presupuestario					Difusión y actualización periódica de información pública vinculada a la asignación y gasto en educación para los pueblos originarios
						Incremento progresivo de solicitudes de acceso realizadas, así como aquellas que son resueltas satisfactoriamente
	d. Acceso a la información y a la participación	Tasa de cobertura de los medios que difunden en lenguas originarias información del derecho a la educación.	Grado de Inclusión de la participación comunitaria activa en la escuela.			

Capítulo 4

Desde Oaxaca: Hacia la Construcción de Indicadores que Permitan Estimar el Ejercicio del Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad

por
Eduardo García Vásquez



Niña sorda promoviendo el aprendizaje de lenguaje de señas en una escuela primaria de Candelaria Loxicha, Oaxaca.

Introducción

El presente capítulo es un primer ejercicio orientado al diseño de indicadores con los que se busca visibilizar y medir la forma en que se concreta el derecho a la educación de personas con discapacidad en comunidades rurales e indígenas. La intención es que a partir de las evidencias logradas con la implementación de estos criterios, las

personas con discapacidad puedan iniciar procesos de exigibilidad y justiciabilidad del derecho a la educación ante las instancias correspondientes.

Teniendo como marco una visión social que identifica a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, este trabajo constituye una propuesta desde la sociedad civil con la que se pretende contribuir al avance de procesos inclusivos, tanto en la escuela como en ambientes educativos institucionales y no formales. Se parte de la idea de que hay que alentar la construcción de un régimen de igualdad y de reconocimiento de la diversidad en el que las personas con discapacidad vean concretado su derecho a una educación pertinente que responda a sus intereses, capacidades, y contextos sociales y culturales. Se parte de una noción que los procesos educativos deben adaptarse a los requerimientos de las personas con discapacidades y no al revés.

Es importante señalar que los criterios que se presentan fueron elaborados a partir de la experiencia de Piña Palmera, A.C., organización que desde hace treinta años trabaja con y para personas con discapacidad en asentamientos rurales zapotecos, chatinos, y mestizos de la Costa y Sierra Sur de Oaxaca; esta experiencia ha permitido conocer las especificidades de la problemática que enfrenta el sector en esta zona del campo mexicano.

Este capítulo está organizado en tres apartados. En el primero se exponen los conceptos ordenadores sobre los que se ha articulado este ejercicio. Tener claridad sobre tales conceptos nos permite entender el enfoque desde el cual se plantean los indicadores. Posteriormente, se describe un marco contextual con datos cuantitativos y cualitativos sobre la condición y posición de las personas con discapacidad en los espacios local y nacional. Finalmente, se presenta la propuesta de indicadores para concretar el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Conceptos Ordenadores

Concepciones sobre la discapacidad. Históricamente las personas con discapacidad han sido excluidas de los procesos sociales, económicos, y políticos. Esto tiene que ver necesariamente con no percibir y autoperibirse como personas cuando existe una discapacidad. De manera predominante esta forma de ver a las personas con discapacidad ha estado ligada, a su vez, con ideas como la invalidez, la inutilidad, la vulnerabilidad, la improductividad, y la dependencia.

Siguiendo estas ideas, ha habido una abrumadora aproximación a la discapacidad desde lo que se conoce como *el enfoque médico*, que ve a la discapacidad como una enfermedad que causa directamente una deficiencia, trauma, u otra condición de la salud que requiere la asistencia médica sostenida por tratamientos individuales.

En *el enfoque social*, la discapacidad es concebida como el resultado de una compleja red de condiciones, muchas de las cuales son discriminatorias y creadas por el ambiente social a partir de una noción en la que el cuerpo, la mente, el intelecto o los sentidos que no funcionan “normalmente”. Por lo tanto, el tratamiento de la discapacidad requiere realizar acciones colectivas e integrales encaminadas a entender la existencia de las personas con discapacidad como parte de las diversidades y en consecuencia hacer las modificaciones necesarias para la participación completa de la persona con discapacidad en todas las áreas de la vida social. Esto implica que en la rehabilitación y el proceso de inclusión de las personas con discapacidad se debe comprometer la propia persona con discapacidad, su familia, y todos los actores e instituciones locales aportando, desde su trabajo y vida cotidiana, todos los elementos necesarios que contribuyan a la inclusión.

Como afirmó la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (2008, pp.10-12), el enfoque social plantea más que un cambio de actitudes, que en el nivel político se convierte en una cuestión de derechos humanos; es una consecuencia del posicionamiento como sujetos de derecho de las personas con discapacidad y sus organizaciones, las cuales han resaltado las situaciones de invisibilidad, segregación, y discriminación de las que han sido y son objeto (CDHDF, 2008). Este nuevo posicionamiento de las personas con discapacidad ha evolucionado hacia *un paradigma de derechos humanos*, en el que sus derechos son definidos por ellas mismas y sus demandas sociales dejan de ser vistas solamente como necesidades puramente médicas para transformarse en el reconocimiento explícito de sus derechos humanos.

En el paradigma de derechos humanos, la discapacidad deja de ser una situación que afecta únicamente a la persona que nace con una deficiencia o la adquiere a lo largo de su vida, o una situación que las personas con discapacidad y sus familias deban de experimentar por sí solas, y se constituye como un fenómeno en el que la sociedad debe ser *corresponsable en transformar*. En este contexto la responsabilidad no recae únicamente en el sistema de salud o educativo, sino que abarca a *todo* el sistema político, el marco legislativo, el sistema de justicia, y el acceso a la tecnología, entre muchos bienes y servicios que tendrán que reducir las barreras a las que se enfrentan día a día las

personas con discapacidad.

Desde la perspectiva social y de derechos, las personas con discapacidad no son *un problema* a resolver, una situación a mejorar, o una necesidad a enfrentar; el problema son *las barreras* del entorno. En este sentido es importante diferenciar, más que las deficiencias, las necesidades integrales específicas que cada persona requiere satisfacer para tener asegurado el pleno goce y ejercicio de sus derechos. Por ello, el punto focal no es en las diferencias o las condiciones personales de deficiencia, sino *la desigualdad* que se expresa en aspectos como la falta de acceso a servicios o inadaptación de los mismos; acciones o políticas de discriminación negativa; falta de oportunidades en todos los ámbitos; perspectiva social de minoría de edad, de incapacidad; falta de reconocimiento de autonomía; falta de reconocimiento de ejercicio jurídico; e imposibilidad fáctica de participación en toma de decisiones. Transformar estas realidades es responsabilidad de la sociedad en su conjunto y de manera particular del Estado como garante de los derechos humanos.

Partiendo del modelo social y de derechos humanos, y aun cuando no hay definiciones de discapacidad y de personas con discapacidad aceptadas universalmente, en este capítulo se emplearán los siguientes conceptos planteados en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad –CDPCD- (Asamblea General de Naciones Unidas, 2006):

Discapacidad: Es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. (Preámbulo, inciso e)

Personas con discapacidad: “Incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, que al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás” (Artículo 1). La expresión “personas con discapacidad” es el término aceptado tanto por los organismos internacionales como por las organizaciones civiles para designar con respeto y precisión a quienes por una particularidad biológico-conductual, se ven obligadas a superar obstáculos impuestos y desventajas creadas por la sociedad para ejercer sus derechos, llevar una vida digna, y lograr su plena inclusión al desarrollo.

Es importante señalar que términos como *inválido*, *minusválido*, *disminuido*, *anormal*, *atípico*, *retrasado*, entre otros, con los que se ha denominado hasta hace muy poco tiempo a las personas con discapacidad, contribuyen a alimentar prejuicios y discriminación; pues no consideran a la persona como tal, sino en función de las condiciones propias de su deficiencia. Así mismo, el término “personas con capacidades diferentes” es un eufemismo que reproduce un prejuicio social grave; pues, trata de igualar a personas que son diferentes, y con ello se minimiza la posibilidad de adaptar el entorno a las diferencias específicas de las personas. Tratar por igual a los desiguales contribuye a aumentar la desigualdad.

De acuerdo con estas definiciones contempladas en la CDPCD (Asamblea General de Naciones Unidas, 2006), una persona con discapacidad no sólo es aquella que tiene deficiencias sino que enfrenta desventajas y desigualdad –por tener deficiencias– en un entorno que no está adecuado para la inclusión de todas las personas. El eje central de la perspectiva de la Convención no está, entonces, como subrayó la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF, 2008), en las deficiencias de las personas, sino en la desigualdad del entorno, que incluye la cultura social, la legislación, las políticas, las instituciones, las estructuras sociales, la educación, etc. Es *el entorno* el que se debe adecuar y hacer inclusivo, respetuoso, y de acceso universal. Desde ahí se construye un paradigma de derechos frente a aquellos otros en donde el foco está en las deficiencias de la persona.

Institución de la discapacidad. Se entiende que prácticamente todas las sociedades han configurado un entramado de prácticas e ideas predominantemente discriminatorias desde las que se mira y trata a las personas con discapacidad. Ese entramado, sumamente complejo, se puede concebir como *la institución de la discapacidad*. Para autores como Basaglia (1972) toda institución es de la violencia puesto que se impone a los sujetos como algo dado, permanente, e incuestionable; supone la sumisión al pensamiento del otro (en un sentido genérico como creador de la institución) y obstaculiza el surgimiento de subjetividades reflexivas potencialmente transformadoras. Según Basaglia, la caracterización es aplicable a cualquier institución creada en el sistema capitalista que obtura sistemáticamente la creatividad social en beneficio de su reproducción.

En concordancia con Basaglia, Soto (2011) señaló que *la institución de la discapacidad* sólo se comprende como respuesta a las regulaciones que la sociedad moderna se ha dado así implícitamente. Desde esta mirada lo funcional racional

corresponde a lo normal y lo que hoy denominamos discapacidad al mundo de lo disfuncional y, por tanto, de lo *anormal*. Así las cosas, es posible plantear la discapacidad como una institución, como un sistema de símbolos y significados que hacen que el imaginario dominante sobre la discapacidad (y en consecuencia sobre sus portadores) esté vinculado al poco o nulo valor y, con ello, se dé pie a la generación de enfoques discriminantes como el de prescindencia y rehabilitador, de los cuales ya se ha hecho mención en páginas anteriores. La institución de la discapacidad está sujeta a la acción de diversos agentes que pueden reconfigurar el campo de sus representaciones, ya sea para conservar y afianzar los imaginarios discriminantes o para dar una nueva orientación conceptual basada, por ejemplo, en las reivindicaciones de derechos humanos.

Las siguientes tres conceptos también han sido tomados de la CDPCD (Asamblea General de Naciones Unidas, 2006):

1. **Discriminación por motivos de discapacidad:** Se entenderá cualquier distinción, exclusión, o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio en igualdad de condiciones, de los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil, o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables. (Artículo 2)
2. **Ajustes razonables:** Son las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (Artículo 2)
3. **Diseño universal:** Se entenderá como el diseño de productos, entornos, programas, y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten. Es importante mencionar que tanto los ajustes razonables como el diseño universal no sólo favorecen la inclusión o la participación activa de las personas con discapacidad, sino de todos los sectores pues garantizan su acceso a espacios físicos y simbólicos de toda índole. (Artículo 2)
4. **Ciudadanía:** En este trabajo aludiremos a la definición de González (2006, p. 11) que estableció que la ciudadanía es una condición o categoría que reconoce a las

personas como competentes para participar en asuntos públicos de una sociedad. Implica el reconocimiento de derechos como individuos integrantes de una colectividad y de responsabilidades comunes a las y los demás. Exige ser conscientes del vínculo con la comunidad y poseer información e interés sobre los asuntos comunes. Los autores señalaron tres dimensiones principales de la ciudadanía:

a.) *La dimensión civil:* Incluye las libertades individuales de las y los ciudadanos. Circunscribe la libertad de: expresión, circulación, residencia, pensamiento y religión; y la libertad a: la propiedad, la justicia, y la posesión de información sobre los asuntos públicos, entre muchos otros. A esta dimensión se le conoce también como derechos civiles.

b.) *La dimensión política:* Se refiere al derecho de participar en la política de la colectividad a la que se pertenezca. Esta dimensión implica la posibilidad de las personas para definir el tipo de sociedad en la que vive, conservarla, o transformarla. Toda persona que posea la ciudadanía tiene derecho y obligación de elegir a sus gobernantes, ser elegida como gobernante, y trabajar en el gobierno. A esta dimensión se le conoce también como derechos políticos, e incluye el deber de procurar para sí y para los demás el goce de estas garantías, las anteriores, y las siguientes.

c.) *La dimensión social:* Es la que alude a la capacidad de cada persona de tener los niveles básicos de vida, individual y colectivamente. Por ejemplo, los y las ciudadanas tenemos derecho a: contar con vivienda adecuada a nuestras necesidades; trabajar y recibir un pago suficiente para vivir de manera digna; el descanso; el acceso a obras y servicios públicos como agua potable, electricidad, y seguridad; servicios de salud y de educación inclusiva y de calidad, y que tomen en cuenta nuestras diferencias culturales o las discapacidades; la alimentación y la ropa; espacios de recreación y entretenimiento; vivir sin violencia; y un medio ambiente sano. A esta dimensión se le conoce como derechos económicos sociales y culturales.

En México cuando las y los ciudadanos se organizan para obtener una mejor forma de vida, cuando en comunidad deciden como quieren vivir y para lograrlo actúan individual y colectivamente, están ejerciendo su autoridad civil; están gobernando a su sociedad. Es decir, la participación ciudadana es una forma de hacer política.

Es pertinente recordar que en México (y en otras partes del mundo) las personas con discapacidad han luchado por hacer valer los derechos que les da la ciudadanía y en esta lucha planetaria es importante destacar la experiencia inspiradora de las personas con discapacidad en Sudáfrica, que durante las décadas de 1980 y 1990 participaron activamente en el derrumbe de las políticas de segregación racial en su país. Las personas con discapacidad de Sudáfrica, en aquel entonces pobres entre las pobres y discriminadas entre las discriminadas, articularon una filosofía (Rowland, 2003) sobre los siguientes ejes que ahora son más vigentes que nunca:

- La discapacidad no es un tema de salud ni de seguridad social; se trata de derechos humanos y desarrollo.
- El modelo médico es inapropiado y los doctores y los trabajadores sociales no deben manejar las vidas de las personas con discapacidad.
- Los métodos pacifistas de lucha son los mejores para la causa de las personas con discapacidad.
- Las personas con discapacidad deben incluirse en y con otros movimientos de denuncia de exclusión o discriminación.

Educación: Partimos del principio que la educación es un derecho, el Estado su garante, y que es clave para el acceso a otros derechos. Dada su pertinencia, en este capítulo nos apegaremos a lo señalado por Linares (2013), en el sentido que:

La educación es un proceso que se da a lo largo de la vida y que implica la formación de la persona como sujeto social, capaz de defender sus derechos y los de los demás, comprometido en el respeto y la transformación de su entorno y en el logro de una vida digna para todos y todas. Por lo tanto, no puede ser vista, sólo desde la mirada estrecha del aprendizaje de contenidos mínimos instrumentales orientados a la productividad. Recuperemos el aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a aprender.

La educación debe ser considerada en su sentido amplio y no sólo como la escolarización. Debe ser un proceso a lo largo de la vida, comprometida con los cambios sociales, económicos y culturales.

Cuando hablamos de educación nos referimos al sistema formal, no formal y al informal, a la educación de los niños y niñas, de las y los jóvenes, adultos y adultos mayores. *Los objetivos de milenio en educación son muy limitados e insuficientes para la construcción de la sociedad que queremos.*

Debe ser compromiso de la sociedad civil promover que la educación contribuya a la igualdad, la inclusión y la equidad, dando prioridad a todos aquellos que han sido excluidos y que viven en condiciones de desventaja

(mujeres, pobres, indígenas, afrodescendientes, migrantes, enfermos, personas con discapacidad). Esto implica un cambio estructural y otro enfoque de desarrollo económico y social.

La educación debe contribuir a la formación ciudadana. Debe promover el desarrollo de las capacidades sociales, la participación, la inclusión social, la equidad de género, la interculturalidad, el cuidado y la relación armónica con la naturaleza, la justicia y la resolución no violenta de los conflictos. (p. 1)

Desde la perspectiva desde la cual se han esbozado las ideas anteriores y atendiendo a los postulados de la CDPCD, la educación a la que tienen derecho las personas con discapacidad debe articularse sobre tres acciones fundamentales:

1.- *Visibilizar la existencia de las personas con discapacidad* como parte de la comunidad, la problemática múltiple que enfrentan como consecuencia de la discriminación que son objeto, y la responsabilidad de todos los agentes locales en los procesos de inclusión no sólo escolar, sino esencialmente comunitaria.

2.- *Empoderar a las personas con discapacidad* implementando procesos de formación integrales que les permitan no sólo acceder, permanecer y culminar estudios formales, sino también insertarse en la vida social, política, y económica de sus comunidades de acuerdo con sus posibilidades físicas o intelectuales.

3.- *Cerrar la brecha de la inequidad en que vive la mayoría de las personas con discapacidad*, promoviendo la participación activa de las propias personas con discapacidad y sus familias en las transformaciones sociales.

Esto nos lleva a plantear que para que se concrete realmente el derecho de las personas con discapacidad a la educación se deben realizar procesos de sensibilización, información y formación, exigibilidad, y justiciabilidad sobre la discapacidad desde un enfoque integral y entre los cuatro actores que tienen la responsabilidad de garantizar que se cumpla con el mencionado derecho:



Es importante subrayar que el gobierno (en cualquiera de sus niveles) es el principal responsable de garantizar el derecho a una educación pertinente, contextualizada, y que contemple la problemática de las personas con discapacidad y sus familias para ejercer el derecho a la educación. En este contexto, y gracias a la Reforma Constitucional en Materia de Derechos Humanos del 10 de junio de 2011, se ha abierto la posibilidad de no sólo exigir que se cumpla con el derecho a la educación, sino también que se den los pasos necesarios para que cuando no se cumpla con tal derecho se lleven a cabo las sanciones correspondientes. Esto quiere decir que ahora el derecho a la educación es *justiciable*; sin embargo, para que esto ocurra la sociedad debe estar consciente. Los y las ciudadanas, con y sin discapacidad, debemos exigirle la cristalización de dicho derecho. Existe una responsabilidad importante de parte de las propias familias de las personas con discapacidad, de los trabajadores y trabajadoras de la educación, y del conjunto de los actores comunitarios para hacer valer ese derecho.

Antes de cerrar este apartado, conviene subrayar que garantizar el derecho de las personas con discapacidad a la educación implica considerar toda la complejidad que constituye en sí mismo el tema de la discapacidad, complejidad que debe ser tomada en cuenta para no reducir el asunto a la construcción de rampas o de cajones de estacionamiento exclusivos, cosas que si bien son importantes representan sólo aspectos de un trabajo de accesibilidad física. Así mismo es importante señalar que el derecho a la educación de las personas con y sin discapacidad no se agota en procesos de escolarización o de educación formal, sobre todo cuando se ha demostrado que estos

tienden a producir y reproducir culturas basadas en la competencia, excluyentes, que no toman en cuenta ni la especificidad ni las necesidades de los estudiantes.

Contexto: Panorama sobre las Personas con Discapacidad y su Derecho al a Educación

Para poder comprender la dimensión de la exclusión que enfrentan las personas con discapacidad en el campo de la educación, es preciso conocer el cúmulo de elementos discriminatorios que hacen que el goce de ese derecho humano sea una asignatura pendiente. Dichos elementos tienen, para empezar, la falta de información confiable en materia de discapacidad. Como señaló Ríos (CONAPRED, 2012, p.13), pocos estudios abordan el tema, y la mayoría de las investigaciones hechas en ese campo se han enfocado a tratar de medir la prevalencia y los tipos de discapacidad desde una perspectiva médica que no alcanza a dar cuenta de la compleja problemática que enfrentan los hombres y las mujeres con discapacidad.

Panorama estadístico mundial. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), en todo el mundo más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad, o sea, alrededor del 15% de la población mundial. Esta cifra es superior a las estimaciones previas de la OMS correspondientes a los años 1970, que eran de aproximadamente un 10%. El informe más reciente señaló que el número de personas con discapacidad está creciendo debido al envejecimiento de la población (las personas ancianas tienen un mayor riesgo de discapacidad) y al incremento global de los problemas crónicos de salud asociados a discapacidad, como la diabetes, las enfermedades cardiovasculares, y los trastornos mentales. Las características de la discapacidad en cualquier país están influenciadas por las tendencias en los problemas de salud y los factores ambientales, como los accidentes de tráfico, las catástrofes naturales, los conflictos armados, los hábitos alimentarios, y el abuso de sustancias.

La prevalencia de la discapacidad es mayor en los países de ingresos bajos que en los países de ingresos más elevados (OMS, 2011). Las personas en el quintil más pobre, las mujeres y los ancianos, también presentan una mayor prevalencia de la discapacidad. Las personas con pocos ingresos, sin trabajo, o con poca formación académica tienen mayor riesgo de discapacidad. Los datos de las *encuestas a base de indicadores múltiples* (p. 9) en países seleccionados ponen de manifiesto que los niños de las familias más pobres y los que pertenecen a grupos étnicos minoritarios presentan un riesgo

significativamente mayor de discapacidad que los demás niños.

Ahora bien, conforme a las recomendaciones surgidas en el ámbito internacional para promover la recopilación de información estadística sobre este segmento de la población (citar documentos con autores y fechas), muchos países han elaborado encuestas o censos con el fin de determinar el número de hombres, mujeres, y niñas y niños con discapacidad, estudios que, sin embargo, han arrojado resultados que con frecuencia son vistos como insuficientes debido a que tienden a minimizar el número de personas con discapacidad. Esta situación está motivada por (a) la falta de capacitación de los encargados de recogida de datos sobre la discapacidad y sus implicaciones; (b) las prácticas de exclusión, rechazo, y discriminación hacia las personas con discapacidad enraizadas y asumidas por sociedades y que determinan que muchas de ellas sean escondidas por sus familias o recluidas en instituciones; (c) el hecho de que las propias personas con discapacidad sean reticentes a identificarse con la situación de discapacidad por temor a la discriminación; y (d) la falta de compromisos verdaderos y perdurables de los Estados para detectar y actualizar datos sobre esta porción de población.

La población con discapacidad en México. El tema de la discapacidad en nuestro país, en su dimensión estadística como en muchas otras, es un asunto relativamente nuevo y en transformación constante debido en especial a los ajustes derivados de las nuevas concepciones sobre la discapacidad, mismas que han cambiado las categorías sobre las que se habían estructurado las herramientas para recopilar e interpretar la información sobre discapacidad históricamente.

En este contexto, a nivel nacional sólo hasta muy recientemente se han presentado ciertos avances en materia de información sobre discapacidad. Entre esos avances, puede citarse *el Censo de Población y Vivienda 2010* (Instituto Nacional de Estadística y Geografía -INEGI-, 2011), el cual adoptó la metodología y definiciones alineadas a *la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud –CIF–* (Asamblea Mundial de la Salud, 2001). A pesar de ser un logro, estas mediciones censales ofrecen datos muy acotados sobre variables centrales como el trabajo, la educación, la pobreza, y la salud. Otro logro muy inicial es la creación del Sistema Nacional de Información en Discapacidad –SNID– (Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, 2010), que surgió con el objetivo de proporcionar información de servicios públicos, privados, o sociales relacionados con la población con discapacidad.

Paulatinamente han ido apareciendo también estudios cualitativos que puntualizan

aspectos concretos relacionados con la problemática social que enfrentan las personas con discapacidad. Uno de los más recientes es la Encuesta Nacional sobre la Discriminación en México –ENADIS- 2010 (Consejo Nacional de Prevención de Discriminación –CONAPRED-, 2011), la cual reveló que las personas homosexuales y con discapacidad son las más discriminadas en México, esto a partir de un análisis de quejas presentadas entre 2010 y 2011. Según los datos compilados, el 28% de las reclamaciones y querellas fueron presentadas por personas homosexuales y con discapacidad por actos cotidianos que se cometieron en contra de su dignidad y sus derechos en el ámbito laboral, educativo, y de salud. El estudio destacó también que en los sitios tercero y cuarto, por número de quejas, se encuentra la discriminación por causas de salud y el género, en especial en contra de mujeres.

La ENADIS (CONAPRED, 2011) ha permitido comenzar a visibilizar y ampliar el marco de análisis de la discriminación que enfrentan las personas con discapacidad a nivel nacional, incluyendo información sobre aspectos como el trabajo, el acceso a la educación y los servicios de salud, entre otras cuestiones. La encuesta permite perfilar con mayor claridad el horizonte de los retos que los gobiernos de los tres niveles deben asumir para dar cumplimiento a la normatividad internacional que México ha suscrito y puesto en vigor. Es importante señalar que para el Censo 2010 el INEGI (2011) adoptó la metodología del Grupo de Washington, del cual México forma parte, y con base en ello se estableció que en ese año existían en México 5 millones 739 mil 270 personas con discapacidad, lo que representa el 5.1% de la población total del país. De tales personas, el 58.8% tenían una discapacidad motriz y el 8.5% una discapacidad mental.

Educación y discapacidad en Oaxaca. En relación con el derecho a la educación, el Artículo 24 de la CDPCD (Asamblea General de Naciones Unidas, 2006) señaló que los Estados deberán “facilitar las medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.” Tal mandato, recogido tanto en *la Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad* (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2011) como en *la Ley de Atención a Personas con Discapacidad del Estado de Oaxaca* (H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca, 2009), no se evidencia en el disfrute del derecho de las personas con discapacidad a la educación en las comunidades oaxaqueñas.

De acuerdo con el Programa de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas (PNUD, 1998), la tasa global de alfabetización de las personas adultas con discapacidad en México fue del 3% mientras era sólo 1% entre mujeres con discapacidad (citado en Crosso Silva, 2010, p. 2). Tales estadísticas con algunos matices tienden a reproducirse en Oaxaca, aunque no se tiene certeza de la cantidad de niños con discapacidad que no asisten a las escuelas debido a que en las comunidades rurales suelen no ser registrados por sus padres.

Las dificultades que las personas con discapacidad enfrentan en el campo oaxaqueño para acceder a la educación se asocian a problemas tanto de tipo familiar como de estructura política/administrativa. Como consecuencia de ello, y de acuerdo con los hallazgos obtenidos en *Género y Discapacidad: Diagnóstico en Comunidades Rurales e Indígenas de la Costa de Oaxaca* (García Vásquez, s.f.) se estima que sólo el 15% de niños y niñas con discapacidad en comunidades rurales de Oaxaca asisten a la escuela; de ese total el 60% corresponde a niñas y el 40% a niños con discapacidad (p 63). Según el estudio, el máximo grado de estudios que ha alcanzado una mujer con discapacidad en estas comunidades es de preparatoria (p. 63).

En términos domésticos, los impedimentos para concretar el derecho de las personas con discapacidad a la educación están relacionados nuevamente con los prejuicios y los estereotipos, tanto los asociados a la discapacidad, como los de género. Estas ideas al conjugarse son mayormente desfavorables a las mujeres con discapacidad, a quienes se les cuestiona el querer asistir a la escuela. En las comunidades rurales e indígenas de Oaxaca abundan testimonios como el siguiente, narrado por una mujer con secuelas de polio:

De niña mis padres no querían que fuera a la escuela porque les daba vergüenza y tenían miedo que se burlaran de mí. Nunca de chica los pude convencer para prepararme y obtener mayor información, para ser independiente de mi familia e incluirme más a la sociedad. Tuve que llegar a los dieciocho años para poder rebelarme e ir a una escuela de educación especial. (García Vásquez, s.f., p. 64)

Aunque no es una justificación de lo que constituye una negación del derecho a la educación, los temores de los padres respecto a la discriminación que pueden enfrentar sus hijos o hijas con discapacidad está fundada en las prácticas de violencia que se registran en las escuelas en contra de “los niños y niñas diferentes”. Desde el mismo texto, el relato de una mujer con artritis así lo confirma.

Cuando iba a la primaria fui muy discriminada; se burlaban de mí. Yo era muy grosera cuando los niños me golpeaban y cuando los maestros no les llamaban la atención. Antes me sentía triste; poco a poco fui aceptando mi discapacidad. Viví con mis papás. Me trataban bien; me mandaron a la primaria y secundaria. Ya no pude terminar la secundaria porque me embaracé cuando estaba en segundo de secundaria; apenas tenía 17 años (p. 64).

Sin duda la inaccesibilidad física y la escasez de los recursos pedagógicos y de comunicación necesarios hacen prácticamente inviable el que una personas con discapacidad acuda a una escuela en el campo oaxaqueño.

Yo soy de San Gabriel Mixtepec y ahí la escuela es inaccesible porque está en un cerrito. Los niños con discapacidad física no pueden subir, está muy empinado. Por eso me vine a Zipolite y fui a la escuela de esta agencia. Me levantaba a las cinco y media de la mañana para arreglarme y salir a las seis y media para la escuela, que está a seiscientos metros de aquí... tardaba media hora en llegar. Ir con la silla de ruedas a la escuela fue complicado en Zipolite, pero menos difícil que en San Gabriel. (p.65)

En relación con el sistema escolar, a lo largo de veinte años en Oaxaca se han estructurado discursos oficiales que van de la promoción de las escuelas especiales, y recientemente, a la inclusión educativa. Dichas etapas forman parte de una serie de medidas políticas y administrativas que han tenido que tomar los gobiernos federal y estatal forzados por los acuerdos internacionales suscritos por México como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (OMS, 2009) y están lejos de corresponder a un proceso consciente y coherente de articulación de praxis con el discurso teórico orientado a reformular las ideas, las creencias, las interpretaciones, y los conocimientos en torno a las personas con discapacidad para dar lugar al paradigma de la inclusión. Dentro de las “acciones” realizadas en este contexto se encuentra la formulación del Programa Estatal para la Educación Inclusiva (PEPEI) del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO, 2010).

En su Declaración de Principios el PEPEI asumió el modelo social de la discapacidad y recupera el enfoque de derechos humanos como el marco ideal para guiar la acción e intervención de las autoridades públicas en el diseño de planes y de desarrollo económico y social ante la prevalencia de una política asistencialista (IEEPO, 2010, pp. 14-15). El PEPEI apunta a la consolidación y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y de los Centros de Atención Múltiple (CAM) como una

estructura flexible y creativa, que asegure el proceso educativo de las personas con discapacidad cuyas necesidades no pudieran ser resueltas con las medidas de apoyo que haya generado la escuela regular; y como recurso en la promoción de la educación inclusiva en su localidad (p. 17). Pero en la práctica la realidad es otra.

El *Diagnóstico de los Servicios de Educación Especial del Estado de Oaxaca* del IEEPO (Meza García, 2009) puntualizó que la respuesta educativa que el estudiantado con discapacidad recibe en las aulas es insuficiente, asistemática y carece de un trabajo coordinado entre las personas involucradas en el proceso educativa, se brinda sin la utilización de recursos técnicos específicos, y/o profesionales curriculares (p. 189). El estudio señaló también que la cobertura de los servicios de educación especial es bastante limitada e inadecuada y los criterios para su creación y ubicación son en su mayoría ajenos a las necesidades del alumnado y a las condiciones favorables para la inclusión educativa (p. 189). Estos servicios sólo se ubicaron en 57 de los 570 municipios, lo cual significó la atención a sólo 85 localidades de las más de 10, 000 que existen en el estado (p. 51).

Por otra parte, si bien las limitantes en el acceso a la educación para las personas con discapacidad constituyen en sí mismas un problema grave, los CAM y las USAER que deberían trabajar realmente por la inclusión de los niños y niñas con discapacidad fuerzan al estudiantado a adaptarse a la educación convencional, cuando se ha demostrado una y otra vez que los contenido educativos son los que deben ajustarse para responder a las necesidades de todos los niños y niñas. Lo anterior viene a corroborar lo señalado por Reames y Spencer (1998, citado en Meza García, 2010, p.123) en el sentido de que aunque las políticas educativas están orientadas a la equidad, no existe una prioridad manifiesta por ella. Por el contrario, se le restringe la importancia por atender a la competitividad y la eficiencia, una de las principales razones por las que la exclusión escolar de las y los estudiantes con discapacidad es una práctica cotidiana.

Indicadores que Permitan Estimar el Ejercicio del Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad

Como afirmó Tomasevski (2004) en su texto sobre los indicadores, es tan habitual como erróneo representarse las estadísticas educativas como indicadores del derecho a la educación porque:

Donde la educación se compra y se vende, se adquiere por un precio, constituye un servicio regulado por el derecho comercial, no por el derecho público de los derechos humanos. El acceso a la educación reflejará entonces el poder adquisitivo de los individuos, no sus derechos. Si la educación se impone a los jóvenes para forzarles a adoptar una lengua extranjera o una ideología, representa una violación de derechos humanos. Los chicos y chicas podrán estar en la escuela, y las estadísticas lucirán bien, pero si son forzados a alterar su identidad o, peor aún, si la “educación” se adecua a la definición de genocidio, los datos cuantitativos sobre educación esconderán una genuina violación de derechos humanos. (p. 345)

Estas situaciones a las que aludió Tomasevski se vinculan con la realidad que enfrentan las personas con discapacidad en relación con el goce de su derecho a la educación, sobre todo a partir de la falta de información básica, derivada incluso, de la falta de registro civil de muchas personas que en el medio rural integran dicho sector. Así mismo la invisibilidad en la que históricamente han permanecido las personas con discapacidad en sus comunidades, el rechazo a ser aceptadas en las escuelas regulares “por no ser normales,” y los prejuicios sobre la inutilidad de que las mismas accedan a procesos educativos de cualquier índole generan y preservan una idea que remite a la educación especial como el único destino de toda persona con discapacidad.

A partir de lo anterior se hace preciso entonces iniciar un trabajo de identificación de aspectos que al *cumplirse* pueden darnos certeza del cumplimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad o, al contrario, indicarnos la violación de ese derecho. Tales aspectos en un proceso de afinación creciente pueden constituirse en *indicadores*, es decir, en aquello que la ONU (1999) citado en Mondragón Pérez (2002) definió como:

herramientas para clarificar y definir, de forma más precisa, objetivos e impactos (...) son medidas verificables de cambio o resultado (...) diseñadas para contar con un estándar contra el cual evaluar, estimar o demostrar el progreso (...) con respecto a metas establecidas, facilitan el reparto de insumos, produciendo (...) productos y alcanzando objetivos (p. 18).

Dado que no se cuenta con un ejercicio de diseño de esos indicadores para el tema del derecho a la educación de personas con discapacidad, sobre la experiencia del trabajo en el terreno y con la participación de personas con y sin discapacidad de la Costa y Sierra Sur de Oaxaca se ha dado un primer paso para plantear una serie de criterios que permitan perfilar el ejercicio del derecho a la educación de tal sector.

Según la Real Academia Española (2014), el término “criterio” tiene su origen en un vocablo griego que significa “juzgar”. El criterio es, entonces, el juicio o discernimiento de una persona o un colectivo; es una especie de condición subjetiva que permite concretar una elección. Sin embargo, para efectos de este trabajo entenderemos por criterio aquel requisito que debe ser respetado para alcanzar un cierto objetivo o satisfacer una necesidad.

Así los criterios que se presentan a continuación constituyen en sí mismos un ejercicio muy inicial, pero ya toman en cuenta no sólo el acceso, la permanencia, y la eficiencia terminal, sino también otros procesos y aspectos que pueden y deben conjugarse para abonar a la construcción de una educación inclusiva y hacer realidad el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

1.- Criterios de pertinencia de los planes, programas, acciones, y estrategias tanto de educación formal como de educación no formal en relación con los siguientes aspectos:

- a) La escuela toma en cuenta el contexto cultural y social en la elaboración de planes y programas de estudio.
- b) La escuela facilita el desarrollo de habilidades y destrezas de acuerdo con el tipo y severidad de las discapacidades y de acuerdo con el entorno comunitario.
- c) La escuela promueve procesos encaminados al empoderamiento de personas con discapacidad que buscan insertarse en dinámicas externas al espacio comunitario.
- d) La escuela se vincula y promueve la continuidad de procesos que surgen de la sociedad civil organizada orientados a hacer valer el derecho a la educación.
- e) Se diseñan y ejecutan planes y programas de estudio flexibles, capaces de responder a las necesidades y capacidades de los niños y niñas con discapacidad para que ellos y ellas puedan insertarse en la vida comunitaria de manera justa y digna.

2.- Criterios de accesibilidad y permanencia.

- a) La escuela cuenta con disponibilidad de recursos técnicos para los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes con discapacidad. Los materiales, libros, y otros recursos didácticos se encuentran en Braille y en audio así como en lenguaje de señas con el fin de atender los requerimientos de las personas con discapacidad visual y auditiva.

- b) Las aulas, el área administrativa, los sanitarios y demás espacios escolares se han adaptado para el libre desplazamiento de sillas de ruedas y personas ciegas y cumplen con las especificaciones establecidas en las normas oficiales correspondientes.
- c) En la escuela existe un dominio de lenguajes y sistemas de comunicación (Braille y Lenguaje de Señas).
- d) La escuela cuenta con disponibilidad de vías y transportes accesibles para llegar a los centros de educación formal o informal.
- e) Todos los niños y niñas tienen acceso y participación en las clases de acuerdo con su desarrollo intelectual.
- f) Los y las maestras establecen acuerdos iniciales conjuntamente con el estudiantado para alentar y respetar la diversidad.
- g) Los y las maestras favorecen la configuración de ambientes letrados orientados a facilitar la comprensión de los contenidos por parte de todas y todos los estudiantes, y en especial de aquellos que presentan alguna discapacidad.

3.- Criterios de visibilización y sensibilización.

- a) La escuela, en coordinación con las autoridades estatales y municipales, promueve estudios para identificar y visibilizar la existencia y las condiciones de vida de personas con discapacidad en el territorio municipal.
- b) La escuela, en coordinación con las autoridades estatales y municipales, difunde información en español, lenguas originarias, sistema Braille, y Señas Mexicano orientada a ofrecer sus servicios a la población con discapacidad.
- c) La escuela, en coordinación con las autoridades estatales y municipales, realiza campañas de difusión sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación.
- d) La escuela, en coordinación con las autoridades estatales y municipales, promueve y facilita el acceso de las personas con discapacidad a estímulos financieros especialmente orientados a alentar el ingreso, la permanencia, y la eficiencia terminal de las personas con discapacidad a las escuelas.
- e) La escuela promueve ejercicios de sensibilización a la discapacidad con enfoque social y de derechos entre la comunidad escolar y los demás actores comunitarios.

Evidentemente todos los criterios antes reseñados se pueden perfeccionar abonando elementos que partan de la necesidad sentida y de los contextos en que viven las personas con discapacidad. Son por tanto criterios inacabados pero que, sin duda, pueden aportar algunos aspectos para iniciar un debate amplio encaminado a, eventualmente, generar indicadores que permitan perfilar con claridad mecanismos de justiciabilidad del derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Capítulo 5

Desde Chiapas: Criterios Básicos para la Exigencia de Pertinencia Cultural y Lingüística en la Educación

por
Marc Georges Klein
José Antonio Girón
Brenda Hernández Zavaleta
Martín López López
Sergio Iván Navarro Martínez
Bárbara Carolina Salazar Narvaéz
Antonio Saldívar Moreno
N. Elizabeth Santos Baca



Introducción

El sistema educativo mexicano ha aplicado y sigue aplicando hacia los pueblos originarios una política discriminatoria, encubierta bajo la forma de un modelo hegemónico que les impone la cruel alternativa de asimilarse o excluirse. No ha asegurado que el derecho a la educación se cumpla cabalmente. Este sistema, en los

hechos, es vertical y burocrático; no tiene la capacidad para atender a la diversidad que el país como nación multicultural y multilingüe presenta. No toma en consideración los diferentes contextos existentes en el país; no respeta la lengua, ni la cultura, ni la cosmovisión de los pueblos originarios, y sistemáticamente realiza actos de discriminación *indirecta* hacia miles de niños y niñas en todo el territorio nacional. Esta situación se ve agravada por la sumisión cada vez más estrecha de dicho sistema a un proyecto económico de índole neoliberal, orientado a formar consumidores en lugar de ciudadanos.

Sin embargo, es un derecho de todos y todas contar con un sistema educativo que respete la diversidad de todos los pueblos que conforman el país y que promueva las relaciones equitativas entre ellas sin que se imponga una sola visión del mundo. En consecuencia, las escuelas públicas deberían ser espacios de respeto absoluto a los pueblos originarios (y a todos los pueblos), en términos de su cosmovisión, conocimientos ancestrales, costumbres, formas de organización, y lenguas. Al mismo tiempo, deberían promover el conocimiento y el aprendizaje de otras cosmovisiones, culturas y lenguas, pero no en detrimento de la identidad cultural propia. Cabe resaltar que cuando a los educandos se les impone desde su entrada en el sistema educativo el modelo lingüístico, cultural, social, y epistémico dominante –como es el caso en Chiapas–, se les dificultará seriamente los aprendizajes fundamentales y su desarrollo cognitivo, emocional, y social, y, por consecuencia, la construcción de su identidad personal y colectiva.

Una educación con pertinencia cultural y lingüística no solamente respeta la diversidad de las lenguas y culturas propias de los educandos, pero también se apoya en ellas en términos del vehículo de comunicación, los contenidos de referencia, el substrato filosófico-epistémico, para favorecer un proceso de aprendizaje significativo y de apropiación creativa por parte de los educandos desde sus propios modos de construir sus competencias y conocimientos. Y, además de eso, contribuye a valorar, fortalecer, y desarrollar aquellas lenguas y culturas.

En el Estado de Chiapas se han desarrollado diferentes iniciativas de la sociedad civil en contra de la discriminación en la educación, particularmente la que se ejerce hacia niños y niñas de los pueblos originarios. Este capítulo es una forma de dar continuidad a la iniciativa del grupo de docentes de la escuela primaria *El Porvenir* en el municipio de San Juan Cancuc, que interpuso en 2008 una demanda contra la Secretaría de Educación Pública (SEP) por la discriminación ejercida a través de la aplicación de la prueba de la

Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), instrumento estandarizado y aplicado exclusivamente en español, ignorando la cultura y la lengua de los niños y las niñas de los pueblos originarios de Chiapas (ver *Anexo I*)³.

El propósito de este capítulo es proponer y explicitar lo que consideramos los ejes metodológicos de una educación con pertinencia cultural y lingüística para las comunidades de estos pueblos, con sus correspondientes líneas de acción y criterios que permitan medir su grado de cumplimiento desde la observación de la vida cotidiana de las escuelas.

Esperamos aportar así elementos que ayuden a los niños y niñas, padres, madres, docentes, directivos, y comunidades de pueblos originarios, a exigir al Estado mexicano el cumplimiento de sus obligaciones, a documentar y evidenciar las situaciones de violación de su derecho a la educación y, en tal caso, construir una demanda hacia la SEP para hacer justiciable este derecho inalienable.

Este capítulo está organizado de la siguiente manera:

En primer lugar se presenta un panorama de la situación educativa actual en Chiapas. Luego se exponen los siete ejes que consideramos imprescindibles para una educación con pertinencia lingüística y cultural. En la presentación de cada eje se hace referencia a las leyes y los tratados internacionales que dan sustento al mismo. Posteriormente para cada eje detallamos una serie de líneas de acción y criterios para la observación de los ejes en las escuelas.

Además, en la página de referencias se comparte un vínculo que da acceso a la página de la red ICE, donde se puede consultar un banco más amplio de artículos de ley relacionadas con el tema.

³ En 2011, el Consejo Nacional de Prevención de Discriminación (CONAPRED) emitió 14 resolutivos determinando que sí existe discriminación indirecta por parte de la SEP hacia estas niñas y niños con la aplicación de la prueba (además de otros aspectos, como las condiciones deplorables de infraestructura en la mayoría de las escuelas en contextos rurales e indígenas, y la inversión inequitativa en la formación de los docentes de educación indígena). El CONAPRED no tiene la facultad para suspender la aplicación de la prueba, y la SEP no tuvo la voluntad política para detener el acto discriminatorio ni para reparar el daño infringido a miles de niños y niñas de los pueblos originarios en el país. Por esta razón, en 2013, la comunidad Jocosic en el municipio de Huixtán y la comunidad de Nueva Jerusalén en el municipio de Las Margaritas presentaron una demanda legal de amparo contra la aplicación de la misma prueba. Cabe resaltar que en este caso no fueron los maestros, sino las mismas comunidades quienes decidieron no seguir permitiendo más discriminación a sus hijos e hijas.

La Situación Educativa de los Pueblos Originarios en Chiapas

Las políticas públicas que se han implementado en las últimas décadas como parte del intento de integración de los pueblos originarios al proceso de desarrollo y modernización nacional, ha generado en Chiapas un escenario complejo de pérdida y desvanecimiento de la identidad cultural, pero también de maneras de resistencia hacia estas nuevas formas integracionistas que se basan en la educación como uno de los mecanismos principales.

Durante el ciclo 2012-2013, el 19.9% de las escuelas de preescolar y 12.9% de las escuelas primarias en Chiapas no tenían profesores que hablaran la lengua de origen de la comunidad donde se ubicaba la escuela (Instituto Nacional de Evaluación en la Educación –INEE-, 2013)⁴.

Para la Secretaría de Desarrollo Social –SEDESOL- y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social –CONEVAL- (2014) “en 2010, Chiapas contaba con 7,318 escuelas preescolares (8.0% del total nacional), 8,567 primarias (8.6%), 3,092 primarias indígenas (30.0%), 1,940 secundarias (5.5%). Además, el estado contaba con 19 escuelas de profesional técnico (1.3%), 695 bachilleratos (5.2%) y 449 escuelas de formación para el trabajo (7.1%).

De éstas, 5,927 escuelas primarias son multigrado lo que significa que el (85.23% del total de escuelas) un docente atiende dos o más grados escolares en el mismo salón de clases y asume las actividades de dirección y gestión administrativa. Del total de escuelas multigrado, 2,042 escuelas son de educación indígena y 2153 son comunitarias (CONAFE y de atención a población indígena y migrante, según INEE, 2013). En la prueba excale del 2010 tres de cada 10 directores de escuelas indígenas señalaron que no estaba completa la plantilla de docentes de su centro. Por todo ello, se encuentran en condiciones más vulnerables para su desarrollo profesional y en realizar las labores escolares encomendadas (INEE, 2012).

Estos datos nos muestran que la situación educativa de las comunidades indígenas de Chiapas es una de las más críticas de todo el país. Según los últimos datos oficiales (CONEVAL, 2012), el estado apareció invariablemente en el último lugar en

⁴ Esta situación de incompatibilidad lingüística en las escuelas se da en gran medida porque las políticas sindicales privilegian la antigüedad como condición para seleccionar las zonas escolares de preferencia de los docentes sin importar la compatibilidad lingüística.

aprovechamiento escolar. En el 2010 el promedio nacional de analfabetismo en la población mayor de 15 años fue de 6.9%, mientras que para Chiapas representó el 17.91%). De la población mayor de 15 años el 16.79% se encontraba sin escolaridad (INEGI, 2010) y el 37.13% con la primaria incompleta en comparación con el 19.9% a nivel nacional (Consejo Nacional de Población –CONAPO-, 2013). De la población indígena de 15 a 64 años, en el 2005 el 34.5% es analfabeta incrementándose hasta , porcentaje que supera la media nacional de 22.1% (INEE, 2006).

De acuerdo con el INEGI (2010), en Chiapas la población de 3 años y más que habla una lengua indígena fue 27.34%; de esa población el 34.85% sólo hablaba una lengua indígena, sin hablar español, mientras el 63.92% hablaba alguna lengua indígena y español. Según el mismo estudio, el 27.18% de la población de 5 años y más hablaba una lengua indígena y, de ellos, el 32.52% no hablan español y el 66.2% habla alguna lengua indígena y español. UNICEF (2011) estimó que

en el año 2000, en Chiapas, 18 de cada 100 niños no iban a la escuela. En números absolutos, se consideraba que en ese año censal en el estado había 184 086 niños sin acudir a los planteles educativos, de los cuales 40,391 tenían 5 años de edad; 75,688, de 6 a 11 años, y 68,007, de 12 a 14 años (p.8).

En el 2010 el promedio de escolaridad en Chiapas era de 6.7 años frente al 8.6 años a nivel nacional; 16.5 de cada 100 personas chiapanecas de 15 años y más no tenían ningún grado de escolaridad y sólo 9.8 concluyeron la educación superior (INEGI, 2011). En 2012, la condición de rezago educativo afectó a 33.5% de la población en edad escolar en Chiapas (SEDESOL-CONEVAL, 2014).

En los resultados de la prueba ENLACE para el 2012 en Chiapas, el 72.7% de los niños y las niñas de escuelas primarias indígenas obtuvieron evaluaciones de insuficiente y elemental⁵ en matemáticas. En español el 81.1% fueron evaluados insuficiente y elemental y el 18.9% bueno y excelente (SEP, 2013).

Asimismo, son preocupantes los niveles de inasistencia y deserción escolar en Chiapas⁶. En el estado el índice de deserción para la población indígena es de 4.5% cuando a nivel estatal general es de 3.3% y a nivel nacional es de 1.3%; el índice de reprobación es de 14.0% cuando a nivel estatal es de 9.3% y a nivel nacional es de 5.0%. De acuerdo con el informe del INEE *Panorama Educativo de México 2011*, la asistencia a

⁵ Es decir que requiere fortalecer los conocimientos y desarrollar más las habilidades de la asignatura evaluada (ENLACE, 2007).

⁶ Tan sólo los estados de México, Chiapas, y Veracruz concentran el 54.6% de la inasistencia escolar en el grupo de edad 6 a 11 años (INEE, 2011).

la escuela de los niños en zonas rurales e indígenas con padres de reducida escolaridad, pobres, o que trabajan medio tiempo o más es menor que la de sus pares en zonas urbanas no indígenas. Por ejemplo, de cada 100 niños de 12 a 14 años viviendo en zonas rurales, 87 asistieron a la escuela cuando 95 asistieron en zonas urbanas.

Las causas principales del rezago educativo en Chiapas claramente se pueden relacionar con las condiciones de marginación⁷ y pobreza⁸; el bajo retorno social que está dando la escuela a las familias para mejorar su situación económica; la no pertinencia lingüística y cultural de la oferta educativa; el ambiente escolar; las prácticas pedagógicas poco motivadoras y atractivas; las distintas formas de maltrato verbal, físico, y psicológico; y la dificultad de acceso a los centros educativos debido a las grandes distancias (Haro & Solano, 2011). De acuerdo con el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, publicado por la SEP y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe –CGEIB- (2014, p. 35), la educación básica no logra en los alumnos indígenas aprendizajes significativos ni en los contenidos nacionales, ni en los de su lengua y cultura.

Los Siete Ejes de una Educación con Pertinencia Lingüística y Cultural

En México, se cuenta con varios instrumentos jurídicos que respaldan una educación con pertinencia lingüística y cultural para los pueblos originarios. Sin embargo, es deplorable la falta de voluntad política de la SEP para que estas leyes se apliquen en una realidad concreta y tangible. Actualmente en el sistema educativo mexicano no se respeta la exigencia de pertinencia, ni para los pueblos originarios, ni para la población mestiza que tiene raíces profundas en estos mismos pueblos. En las comunidades de Chiapas es palpable esta deficiencia que repercute dramáticamente en el deterioro de la identidad cultural de los pueblos originarios y en la desaparición de sus lenguas.

Son particularmente preocupantes los aspectos siguientes:

- 1) La enseñanza se basa en un currículo único que no diferencia los distintos contextos del país.
- 2) Existen un número significativo de escuelas en Chiapas en donde el docente no

⁷ El grado de marginación en Chiapas es muy alto y ocupa el segundo lugar a nivel nacional (SEDESOL, 2013)

⁸ Los estados que concentraron el mayor porcentaje de niños y adolescentes en pobreza multidimensional en 2010 fueron: Chiapas con 84.4%; Guerrero con 75.9%; Oaxaca con 73.3%; Puebla con 68.8%, y Veracruz con 66.1 por ciento (INEGI, 2013).

habla la lengua de sus alumnos.

- 3) En las Escuelas Normales no existe formación en metodologías de enseñanza respectiva de la Lengua 1 y la Lengua 2.
- 4) Los docentes que no hablan la lengua originaria de los niños y niñas de la comunidad en la que trabajan se aíslan y no tienen manera de establecer ningún tipo de comunicación y relaciones con los padres y madres de la comunidad.
- 5) Cuando hablan la lengua de sus estudiantes, los docentes en general sólo la utilizan para dar instrucciones o para llamar la atención.
- 6) Los saberes culturales y comunitarios son desvalorizados y no se incluyen en el trabajo pedagógico.
- 7) Los materiales que proporciona la SEP no tienen pertinencia lingüística ni cultural.
- 8) Se aplican a los estudiantes de los pueblos originarios pruebas estandarizadas y descontextualizadas, y los resultados encontrados en ellas no sirven para hacer cambios significativos a la educación de estos pueblos.

En esta situación, es imposible para los educandos lograr lo que se considera, según el planteamiento constructivista, un aprendizaje significativo (Vygotsky, 1978) y la propuesta educativa tiene un efecto colonizador. Al contrario, una educación que respeta la diversidad cultural y atiende a esta es la que considera las particularidades socio-culturales de los grupos de referencia, lo que significa tratar de modo diferenciado cada particularidad lingüística, étnica, y cultural.

Es importante subrayar que aunque sería un primer paso significativo que los maestros hablen el idioma propio de los educandos y que tengan referencias de su contexto local, no basta, en sí, para asegurar el cumplimiento de esta exigencia.

Separar la dimensión lingüística del conjunto cultural, entendido éste en su sentido más amplio, es (a) reducir el uso de la lengua materna de los educandos a una función de vehículo comunicativo; y (b) reducir la referencia a su contexto existencial a un simple elemento de apoyo en el proceso de enseñanza. Esta doble reducción constituye la base de una estrategia propiamente colonial de asimilación, en la que tanto la lengua como la cultura propia de los educandos se van debilitando paulatinamente al beneficio de la lengua y cultura dominante.

En contraposición, para desarrollar una educación con pertinencia cultural y lingüística es fundamental: (a) no separar la lengua del contexto existencial y de los demás elementos constitutivos de la cultura de los pueblos (cosmovisión; espiritualidad;

valores; modos de producción, distribución, y organización social; usos y costumbres; modos de construcción y transmisión de los saberes y de las competencias, etc.); y (b) considerar la dimensión cultural como el medio que rodea, atraviesa, y alimenta el desarrollo integral de los pueblos, contribuyendo a su dignidad, sentido, y valor, tanto al nivel individual como al nivel social de los sujetos.

De acuerdo con Hevia, Hirmas, y Peñafiel (2004, p. 47), un proceso de enseñanza con pertinencia cultural es aquel que: (a) toma en cuenta el contexto cultural de los estudiantes; (b) es considerado valioso por los estudiantes, sus familias y su comunidad; y (c) colabora con el aprendizaje significativo. Para Peralta y Fujimoto (1998), la pertinencia de los contenidos e instrumentos educativos implica considerar lo mejor de todos los ámbitos culturales en el que los estudiantes coexisten, desde lo local a lo global, “pero como parte de un proceso intencionado (de diálogo y negociaciones de saberes) que tiene consciencia de lo que favorece, de lo que anula y de lo que desarrolla implícitamente” (p. 130). Según la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2008):

La pertinencia demanda así la inclusión del otro como legítimo e igual, respetando y valorando los universos simbólicos y, por tanto, los paradigmas que los sostienen. No asumir diferencias culturales en las poblaciones atendidas transforma estas diferencias culturales iniciales en desigualdades (p. 9).

A continuación se exponen los siete ejes que consideramos fundamentales para la implementación de una educación con pertinencia lingüística y cultural. Es imprescindible que estos ejes se pongan en práctica de forma simultánea e interdependiente.

Esta visión es producto de (a) los aprendizajes que nos proporcionaron diversos educadores comunitarios de Chiapas⁹, así como diversos investigadores y experimentadores especialistas en lingüística y sociolingüística; (b) el trabajo compartido con docentes a través de diversos talleres; (c) los encuentros realizados con padres y madres en algunas comunidades; y (d) la experiencia directa de trabajo con grupos de niñas y niños de los pueblos originarios. No se trata, pues, de un modelo exhaustivo y definitivo, ni de la aplicación de una teoría particular, sino de una propuesta alimentada

⁹ Entre otros, los promotores del Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA) (ver Comboni Salinas, 2009)

por muchas fuentes y voces diferentes, abierta a la experimentación y la discusión.

Estos ejes son:

- 1) La implementación de una metodología de educación bilingüe.
- 2) El rescate de las culturas propias de los pueblos originarios.
- 3) La interacción entre escuela y comunidad.
- 4) La construcción de currículos diversificados.
- 5) La elaboración y utilización de materiales didácticos lingüística y culturalmente pertinentes.
- 6) La elaboración y aplicación de instrumentos y una metodología de evaluación lingüística y culturalmente pertinentes.
- 7) La conversión de la escuela en un centro de creación lingüística y cultural.

Obviamente, esta propuesta requiere, para concretizarse en las escuelas, la implementación de un programa consecuente de formación inicial y continua de todos los actores involucrados en el sistema de educación indígena; dicho programa debería responder a la diversidad de los contextos en los que se encuentran los docentes.

A continuación ofrecemos (a) una presentación detallada de cada uno de los ejes, (b) las principales líneas de acción que permiten llevarlo a cabo (incluyendo sus implicaciones para la formación de docentes), y (c) criterios básicos para cada eje, que se deben observar en las escuelas ubicadas en las comunidades de pueblos originarios del país para garantizar el cumplimiento de una educación con pertinencia cultural y lingüística.

Eje 1: La Implementación de una Metodología de Educación Bilingüe

Estamos hablando de la implementación de una metodología coherente de educación bilingüe centrada en el fortalecimiento de la lengua materna, mediante su uso y estudio sistemático, en articulación con el uso y estudio del español, apuntando al dominio de un bilingüismo igualitario, aditivo, coordinado, equilibrado, y selectivo en las cuatro competencias comunicativas básicas: entender, hablar, leer, y escribir.

Un bilingüismo igualitario implica que se reconozca la misma dignidad a las dos lenguas. Un bilingüismo aditivo implica que el fortalecimiento de las competencias en una lengua no se logre en detrimento de las competencias en la otra, sino que se fortalezcan simultáneamente el uso de ambas. Un bilingüismo coordinado implica que el sujeto tenga la capacidad de referir cada significante de una lengua a un significado

propio, prescindiendo de su posible traducción en la otra. Un bilingüismo equilibrado implica que los campos de uso de las dos lenguas tengan la misma extensión. Un bilingüismo selectivo implica que el sujeto tenga la capacidad de optar en cualquier situación de manera pertinente por el recurso a una u otra lengua (Ferreiro, 1997; Velázquez Martínez, 2005; Cansigno Gutiérrez, s.f.).

Esta metodología debe basarse en las siguientes *siete líneas de acción*:

1. Realizar en cada escuela diagnósticos detallados de la situación lingüística de los educandos, de su familia, y de su comunidad; estos diagnósticos permitirán identificar el nivel de dominio de la lengua 1 y la lengua 2 de los estudiantes, y constituyen la base para las siguientes líneas.
2. Construir un proyecto lingüístico que determine, para cada grado, los tiempos y espacios respectivos de uso sistemático y exclusivo de la lengua materna o del español en todas las asignaturas.
3. Aplicar la metodología adecuada para la enseñanza de cada lengua: a la lengua de mayor dominio de los educandos –sea ésta la lengua originaria o el español- se debe aplicar una metodología basada en el fortalecimiento reflexivo de las competencias lingüísticas ya presentes, y a la lengua de menor dominio una metodología basada en la creación de contextos específicos de aprendizaje (empezando por la dimensión oral, esto es, el entender y el hablar).
4. Promover el fortalecimiento del uso y el estudio de la lengua materna –sea ésta de mayor o de menor dominio- no solamente en el aula, sino fuera de ella, acercando a los educandos a las funciones socio-comunicativas de la lengua en la comunidad (por ejemplo mediante la implementación de proyectos didácticos llevados a cabo por los estudiantes mismos).
5. Desarrollar en los educandos la capacidad de identificar las diferencias estructurales básicas (fonología, morfología, y sintaxis) que existen entre el español y su lengua materna, y, más allá, las diferencias de orden epistémico que existen entre la base cultural de una y otra lengua, esto es, entre la cosmovisión de los pueblos originarios y la cosmovisión occidental.
6. Promover sistemáticamente todas las formas posibles, por parte de los educandos, de producción tanto oral como escrita en su lengua materna (por ejemplo, la elaboración de cuentos, la realización de dramatizaciones, y la escritura de textos de índole diversa).

7. Promover sistemáticamente todas las formas posibles, por parte de los educandos, de enriquecimiento de la lengua materna (por ejemplo, la construcción de nuevos términos)¹⁰.

Implicaciones en la formación de los maestros. Estas líneas de acción requieren que los maestros no sólo dominen el uso cotidiano de cada idioma, sino además cuenten con un conocimiento lingüístico de estos para que logren una competencia interlingüística; esto es, una visión comparativa de los rasgos respectivos del español y de la lengua materna de sus alumnos. También tendrían que dominar el manejo de técnicas e instrumentos de diagnóstico lingüístico y socio-lingüístico, así como la aplicación de metodologías de enseñanza diferenciadas para la L1 y la L2.

Referencias legales. A continuación presentamos tres ejemplos de los artículos de ley que consideramos sustentan este eje en particular.

Ley General de Educación (1993/2014)

Artículo 7

IV. Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.

Ley de Educación para el Estado de Chiapas (2004/2014)

Artículo 8

VII. Fortalecer en el educando la enseñanza, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el estado, garantizando su relación simétrica con la lengua nacional.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003/2012)

Artículo 13

IV. Incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como de sus aportaciones a la cultura nacional;

V. Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para

¹⁰ El planteamiento general que presentamos aquí sobre los principios metodológicos de la educación bilingüe, así como las siete principales líneas de acción que destacamos, deben mucho a los trabajos de la Dra. Lois M. Meyer (Meyer L. et al., 2004; Meyer L., 2010).

contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura;

VI. Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate.

Seis criterios básicos del Eje 1 para observar en la escuela

- a) Los maestros dominan las 4 competencias lingüísticas comunicativas (hablar, entender, leer, y escribir) en español y en la lengua materna de sus alumnos.
- b) Se presenta al inicio del ciclo escolar los resultados del diagnóstico de la situación socio-lingüística de los estudiantes, de sus familias y de la comunidad.
- c) Se implementa un proyecto escolar, basado en este diagnóstico, que desarrolla de forma consecuente y sistemática, para todos los grados escolares, el modelo de educación bilingüe adaptado a la situación de los estudiantes y orientado al fortalecimiento del uso, tanto oral como escrito, tanto privado como público, de la lengua materna y del español en la comunidad.
- d) Los maestros aplican metodologías y utilizan materiales distintos para la enseñanza de la lengua 1 y de la lengua 2.
- e) Se organizan tiempos y espacios diferenciados para la enseñanza de la lengua 1 y de la lengua 2.
- f) Se realizan constantemente y a lo largo del ciclo escolar actividades que generen un enriquecimiento de la lengua originaria.

Eje 2: El Rescate de las Culturas Propias de los Pueblos Originarios

El Eje 2 se refiere al proceso constante de rescate, revaloración, y resignificación de la historia; las prácticas culturales; las creaciones sociales, filosóficas, científicas, y artísticas; los modos de construir y transmitir las competencias; los saberes y los conocimientos; las formas de organización social; la cosmovisión; y los valores que constituyen la riqueza de las culturas de los pueblos originarios en interacción crítica con las demás culturas.

Oponentes al rescate de las culturas propias argumentan que limita el acceso de los educandos de los pueblos originarios a la cultura, los saberes, y las competencias

consideradas universales, y obstaculiza su deseable integración a la nación mexicana. Hay que considerar, al contrario, que, lejos de generar un encerramiento, la pertinencia lingüística y cultural en la educación y el fortalecimiento consecuente de la identidad de los educandos constituyen la base necesaria para su acercamiento crítico, tanto a la cultura dominante como a las demás culturas del mundo. Esto es para (a) su apertura a una perspectiva auténticamente intercultural, (b) su apropiación de los conocimientos prácticos y académicos considerados universales, y (c) el enriquecimiento de su identidad como ciudadanos del mundo. Se trata de promover una visión dialéctica de las posibles relaciones entre cultura propia y culturas ajenas, entre saberes contextuales y saberes abstractos, entre pensamiento local y pensamiento global, que se puede resumir en esta fórmula: “Ni la milpa sin Einstein, ni Einstein sin la milpa”.

Este proceso debería, a nuestro parecer, basarse en *las siguientes cinco líneas de acción:*

1. Vincular sistemáticamente la práctica educativa cotidiana con el contexto de vida de la comunidad, su entorno natural, y sus prácticas sociales y culturales.
2. Impulsar con los educandos la búsqueda permanente sobre la historia, las creaciones, los conocimientos, y la cosmovisión de sus antepasados para favorecer la reapropiación y resignificación del acervo cultural de los pueblos originarios (acercamiento al sistema de escritura glífica y al sistema de numeración, uso del calendario tradicional, etc.).
3. Reconocer y valorar la experiencia de los diferentes actores pasados y presentes de la comunidad social como una fuente esencial de aprendizaje.
4. Valorar, promover, y difundir los diversos aspectos de la vida social y cultural de la comunidad así como de su historia.
5. Fomentar, sobre estas bases, el ejercicio de una mirada crítica, tanto hacia la cultura propia como hacia las culturas ajenas, para crear las condiciones de un diálogo entre estas.

Implicaciones del Eje 2 en la formación de los maestros.

Estas líneas de acción requieren por parte de los docentes:

1. Contar con un conocimiento profundo de las prácticas sociales y culturales de los pueblos originarios, su cosmovisión, sus tradiciones, y su contribución a la historia de la humanidad.

2. Tener la capacidad de desarrollar en el aula una práctica que rompa con (a) la predominancia de lo escrito y lo académico, (b) el modelo occidental de transmisión vertical del “maestro” hacia los “alumnos”, y (c) la relación competitiva entre estos, para promover comunidades de aprendizaje basadas en la cooperación, mediante un modo de acompañamiento pedagógico congruente con las tradiciones de los pueblos originarios¹¹.
3. Tener la capacidad de plantear el acercamiento a las culturas originarias desde un enfoque congruente con su cosmovisión, esto es, un enfoque holístico que no desagregue los “contenidos curriculares”, ni los desvincule de la historia y la praxis de estos pueblos. Por ejemplo, un acercamiento al sistema de numeración maya debería concebirse en relación estrecha con el ritmo de las estaciones, el calendario agrícola, la espiritualidad, la astronomía, el sistema de escritura glífica, e, incluso, la anatomía humana.
4. Contar con un conocimiento profundo de la teoría de las inteligencias múltiples¹² y de la diversidad de los estilos de aprendizaje¹³, y dominar el manejo de los instrumentos y las técnicas de diagnóstico correspondientes.

Referencias legales

Acuerdos de San Andrés Larráinzar (1996)

Primer documento

4. Promover las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas. El Estado debe impulsar políticas culturales nacionales y locales de reconocimiento y ampliación de los espacios de los pueblos indígenas para la producción, recreación y difusión de sus culturas; de promoción y coordinación de las actividades e instituciones dedicadas al desarrollo de las culturas indígenas, con la participación activa de los pueblos indígenas y de incorporación del conocimiento de las diversas prácticas culturales en los planes y programas de estudio de las instituciones educativas públicas y privadas. El conocimiento de las culturas indígenas es enriquecimiento nacional y un paso necesario para eliminar incomprensiones y discriminaciones hacia los indígenas

¹¹La idea de acompañar al educando en su camino connota el término tseltal “nopteswanej” (ver Maurer, 1984; Mendoza, 2000).

¹²Ver Gardner H. (1983).

¹³Ver Cabrerías Albert J. y Fariñas León G. (s/f); Fariñas León G. (1995)

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2006)

Artículo 15

Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación y la información pública.

Declaración sobre los Derechos de las Personas pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992)

Artículo 1.1

Los Estados protegerán la existencia y la identidad nacional o étnica, cultural, religiosa y lingüística de las minorías dentro de sus territorios respectivos y fomentarán las condiciones para la promoción de esa identidad.

Artículo 4.4

Los Estados deberán adoptar, cuando sea apropiado, medidas en la esfera de la educación, a fin de promover el conocimiento de la historia, las tradiciones, el idioma y la cultura de las minorías que existen en su territorio. Las personas pertenecientes a minorías deberán tener oportunidades adecuadas de adquirir conocimientos sobre la sociedad en su conjunto.

Cuatro criterios básicos del Eje 2 para observar en la escuela

- a) Los aprendizajes de los estudiantes están relacionados con su contexto de vida y contribuyen al fortalecimiento de su identidad cultural.
- b) La práctica pedagógica de los maestros integra y es congruente con la cosmovisión, los valores, los principios de organización social de la comunidad a la cual pertenecen los educandos, y las formas tradicionales de transmisión y construcción de conocimiento en los pueblos originarios.
- c) Las actividades se desarrollan con base en un diagnóstico, tanto colectivo como individual, de los rasgos culturales que determinan las habilidades y los estilos de aprendizaje de sus alumnos.
- d) La escuela es un generador de revitalización y dignificación de la identidad cultural de la comunidad.

Eje 3: La Interacción entre Escuela y Comunidad

Estamos hablando de la interacción permanente de los actores de la comunidad educativa institucional con los diversos actores de la comunidad social a la que pertenecen los educandos, y la participación efectiva de estos actores en las decisiones y en los procesos educativos.

Esa interacción debería, a nuestro parecer, basarse en *las siguientes tres líneas de acción:*

1. Establecer modos permanentes de diálogo, concertación, y decisión común sobre los diversos asuntos educativos y la vida cotidiana de la comunidad escolar, entre el personal de la escuela, las familias, y la comunidad en general en la que está ubicada la escuela.
2. Asegurar la participación efectiva de padres y madres en la labor educativa, contribuyendo a la vinculación de la vida escolar con todos los espacios de la vida comunitaria, considerando a estos como espacios primordiales de educación.
3. Promover la sensibilización, capacitación, y formación de los padres de familia respecto a los asuntos educativos, especialmente a los que conciernen la cuestión de la pertinencia lingüística y cultural.

Implicaciones del Eje 3 en la formación de los maestros. Los maestros deben estar formados para la creación de comunidades de aprendizaje y la organización y animación de diferentes tipos de espacios de participación. Además, deben tener un conocimiento amplio del enfoque general de derechos en la educación y de los derechos específicos de los pueblos originarios, así como de las leyes que los sustentan.

Referencias legales

Ley General de Educación (1993/2014)

Artículo 2

Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de

conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social.

En el sistema educativo nacional deberá asegurarse la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7o.

Sección 2 Artículo 69

Será responsabilidad de la autoridad de cada escuela pública de educación básica vincular a ésta, activa y constantemente, con la comunidad. El ayuntamiento y la autoridad educativa local darán toda su colaboración para tales efectos. (...)

Cinco criterios básicos del Eje 3 para observar en la escuela

- a) Se realizan actividades de la escuela en los espacios comunitarios y actividades de la comunidad en los espacios escolares.
- b) Se invita a los padres y madres y otros miembros de la comunidad a compartir su experiencia, sus saberes, y su sabiduría con los estudiantes.
- c) Existen modalidades permanentes de diálogo y consulta, así como formas de recuperar y tomar en consideración la palabra de los padres, madres, y otros miembros de la comunidad acerca del tipo de educación que ellos quieren para sus hijos.
- d) La escuela asume la responsabilidad de difundir hacia la comunidad los derechos colectivos de los pueblos originarios, tanto en materia educativa como en otras, y asegura que los miembros de la comunidad se los están apropiando.
- e) Las actividades que se realizan en la escuela repercuten favorablemente en la vida de la comunidad.

Eje 4: Currículos Contextualizados

Estamos hablando de la elaboración y aplicación de currículos contextualizados, basados en la identificación de las competencias fundamentales que se pretende que adquieran los educandos en cada grado, y directamente sustentados por las formas de experiencia de las diferentes comunidades. Los currículos deberían integrar el estudio de la historia y las creaciones sociales y culturales de los pueblos originarios y sus aportaciones a la supuesta “cultura universal”, estableciendo los indispensables puentes

epistemológicos que permitan confrontar los conocimientos de las culturas originarias con los conocimientos de las demás culturas.

Este eje debería, a nuestro parecer, basarse en *las siguientes tres líneas de acción*:

1. Se identifican y consensuan las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos en cada uno de los grados.
2. Se investiga simultáneamente sobre: (a) los planes y programas de la SEP; (b) las prácticas, las creaciones, los saberes, y los conocimientos ancestrales de los pueblos originarios a lo largo de la historia; (c) las experiencias significativas, los saberes, y los conocimientos actuales de la misma comunidad; y (d) otras experiencias en el país o en el mundo de construcción de currículos contextualizados.
3. Se asegura la participación de los padres y madres y otros miembros de la comunidad en la construcción colectiva del currículo.

Recomendación: En la construcción de estos currículos es fundamental que se respete la unidad y articulación holística entre los diversos campos de la experiencia humana, tal como lo plantea la cosmovisión de los pueblos originarios, y, por consecuencia, no se establezcan fronteras entre los diversos contenidos de aprendizaje.

Referencias legales:

Ley de Educación para el Estado de Chiapas

Artículo 65

XIII. Integrar en los planes y programas de estudio los conocimientos y saberes comunitarios como contenidos educativos, para impulsar el desarrollo y respeto de los valores socioculturales de los pueblos indígenas.

Reglamento Interno de la SEP

Artículo 16

Corresponde a la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe el ejercicio de las siguientes atribuciones:

VI. Promover y asesorar, con el concurso de las unidades administrativas de la Secretaría y entidades competentes en la materia, la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores para propiciar la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social en el ámbito educativo, en particular para:

- a) Desarrollar modelos curriculares que atiendan la diversidad;
- b) Formar al personal docente, técnico y directivo especializado en esta materia;

- c) Desarrollar y difundir las lenguas indígenas;
- d) Producir materiales educativos en lenguas indígenas;
- e) Realizar investigaciones educativas, y
- f) Desarrollar formas alternativas de gestión escolar educativa con la participación de la comunidad.

Artículo 32.

Corresponde a la Dirección General de Educación Indígena

I. Proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación indígena y difundir los vigentes, cuidando que tengan una orientación intercultural y bilingüe que asegure la formación integral de los alumnos pertenecientes a los diferentes grupos étnicos, así como que protejan y promuevan el desarrollo de sus lenguas, costumbres, recursos y formas específicas de organización;

II. Actualizar las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación indígena;

VI. Establecer mecanismos de coordinación con las direcciones generales de Desarrollo Curricular y de Materiales Educativos para adaptar e incorporar a la educación indígena los cambios e innovaciones de planes y programas de estudio, contenidos, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje que se lleven a cabo en la educación básica.

Tres criterios básicos del Eje 4 para observar en la escuela

- a) El currículo que se aplica en la escuela se basa en la herencia cultural y los conocimientos propios de los pueblos originarios.
- b) El currículo se refiere al presente contexto de experiencia de la comunidad.
- c) El currículo responde a las necesidades de aprendizaje identificadas y expresadas por los miembros de aquella.

Eje 5: La Elaboración y Utilización de Materiales Didácticos Lingüística y Culturalmente Pertinentes.

Consideramos que se pueden convertir en materiales didácticos todo tipo de elementos que al crear, manipular, u observarlos, alimentan y enriquecen el proceso de aprendizaje. Pueden ser elementos de la naturaleza (plantas, animales, rio, cerro...), productos de la actividad de la comunidad tanto materiales (milpa, artesanía, hábitat...) como inmateriales (historia, leyendas, rituales) o producciones propias de los educandos (dibujos, fotografías, entrevistas, diarios de campo...).

Este eje debería, a nuestro parecer, basarse en *las siguientes cuatro líneas de acción:*

1. Investigar sobre los materiales didácticos ya existentes en las dos lenguas que pueden utilizarse en el marco de un currículo contextualizado.
2. Impulsar y asegurar la elaboración constante de materiales didácticos propios que correspondan al currículo contextualizado.
3. Asegurar la participación de los estudiantes, padres, madres, y otros miembros de la comunidad en la elaboración de estos materiales.
4. Privilegiar la elaboración y utilización de materiales didácticos que favorezcan la implementación, por parte de los educadores, de una pedagogía activa y colaborativa.

Implicación institucional: Es imprescindible que la autoridad educativa otorgue a la escuela los recursos necesarios para la creación constante de estos materiales.

Referencias legales:

Ley de Educación para el Estado de Chiapas

Artículo 66.- El ejecutivo del estado otorgará los recursos e implementará programas para la producción, traducción y difusión de materiales acordes con los propósitos, contenidos educativos y las necesidades sociolingüísticas, que garanticen el acceso, permanencia y egreso de los educandos.

Artículo 14

VIII. Elaborar materiales de apoyo didáctico que incluye contenido de las lenguas maternas de las diferentes etnias y que favorezcan el proceso educativo

Convenio 169 de los Pueblos Indígenas y Tribales

Artículo 31

Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados.

Cuatro criterios del Eje 5 para observar en la escuela

- a) La mayor parte de los materiales didácticos que se utilizan en la escuela son producto de la actividad de los propios educandos.
- b) Está equilibrada la creación y utilización de materiales en L1 y en L2.
- c) Se promueve en la escuela una reactualización constante de estos materiales.
- d) Se promueve un intercambio constante de materiales didácticos entre la escuela y otras.

Eje 6: Evaluación Lingüística y Culturalmente Pertinente

Estamos hablando de la elaboración y aplicación de instrumentos y metodologías de evaluación lingüística y culturalmente pertinentes, y el análisis consecuente de sus resultados para la mejora de los procesos de aprendizaje.

Este eje debería, a nuestro parecer, basarse en *las siguientes siete líneas de acción:*

1. Promover la participación de todos los actores de la comunidad en la construcción, la aplicación, y el análisis de la evaluación.
2. Con base a los currículos ya contextualizados, construir ítems en cada lugar que estén culturalmente pertinentes, tanto en sus contenidos de referencia como en sus modalidades de presentación y de resolución, para los estudiantes de los pueblos originarios.
3. Asegurar que todos los actores de la comunidad educativa estén evaluados por los demás actores.
4. Diseñar procesos e instrumentos de evaluación no solamente individual sino también colectiva, en congruencia con la cosmovisión de los pueblos originarios y la práctica tradicional del trabajo colaborativo (por ejemplo, las asambleas escolares y comunitarias).

5. Presentar los instrumentos de evaluación, en cada grado, de forma congruente con los resultados del diagnóstico lingüístico, tomando en cuenta de manera diferenciada la L1 y la L2.
6. Privilegiar la evaluación de los procesos de aprendizaje para la vida sobre el “logro académico”, manifestándose en productos o resultados. Es decir, implementar una evaluación que valore los procesos de construcción autónoma de respuestas a una situación, un desafío, una necesidad, o problemas reales.
7. Impulsar que cada estudiante identifique sus propias metas de aprendizaje al inicio del ciclo escolar y tenga la capacidad de auto-evaluar sus avances y dificultades a lo largo del proceso de aprendizaje.

Referencias legales:

Reglamento Interno de la SEP

Artículo 16

Corresponde a la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe el ejercicio de las siguientes atribuciones:

V. Diseñar y establecer los mecanismos de supervisión y vigilancia tendientes al aseguramiento de la calidad y pertinencia de la educación que se imparta en el medio indígena;

VIII. Asesorar y proponer, en coordinación con la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas y demás unidades administrativas competentes, los proyectos de normas y criterios para la evaluación y certificación de estudios realizados en el marco de programas educativos y orientados al fortalecimiento de la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social.

Artículo 31.- Corresponde a la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa

IV. Impulsar procesos de autoevaluación en las escuelas, en coordinación con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, la Dirección General de Evaluación de Políticas y las demás unidades administrativas competentes de la Secretaría, las instancias especializadas, las autoridades locales y las escuelas;

Artículo 32

Corresponde a la Dirección General de Educación Indígena

IV. Aplicar con carácter experimental, en coordinación con la Dirección General de Desarrollo Curricular, normas pedagógicas, planes y programas de estudio,

contenidos, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación indígena.

Cinco criterios del Eje 6 para observar en la escuela

- a) Los estudiantes pueden entender cualquier ítem de evaluación, por ser adaptado a su nivel de dominio lingüístico y por tener referentes que pertenecen a su contexto de vida.
- b) Se evalúa el proceso respectivo de aprendizaje en la L1 y la L2.
- c) Cada estudiante siempre está consciente de los logros y dificultades por los que va atravesando a lo largo del ciclo escolar.
- d) Todos los actores de la comunidad educativa participan en la evaluación y son evaluados.
- e) Las transformaciones de la comunidad escolar son producto de la evaluación continua.

Eje 7: Producción y Difusión de la Cultura

Es la conversión de la escuela en un centro de producción y creación lingüística y de animación cultural de la comunidad en la que se ubica, contribuyendo a fortalecer la identidad social y política de dicha comunidad.

Este eje debería, a nuestro parecer, basarse en *las siguientes siete líneas de acción:*

1. Fomentar en cada escuela, en concertación con los representantes de la comunidad, la elaboración consensuada de un proyecto lingüístico-cultural comunitario que responda a su situación y necesidad, poniendo el énfasis en las prácticas sociales, lingüísticas y culturales de la misma comunidad.
2. Constituir la escuela como un centro de investigación, asumiendo una tarea de recolección, rescate, y resignificación de las riquezas culturales propias de la comunidad.
3. Constituir la escuela como un Centro de Servicios a la comunidad, dando uso a las instalaciones físicas y poniendo a los estudiantes como los actores protagónicos en actividades que respondan a las necesidades identificadas por la misma comunidad.
4. Que cada estudiante se comprometa a enseñar algo a su familia.
5. Que el espacio de la biblioteca sea abierto a la comunidad y sirva para contar cuentos a los niños más pequeños.

6. Que los estudiantes asuman la tarea de escritores públicos para cubrir las necesidades de sus familias.
7. Diseñar y llevar a la práctica en la escuela una estrategia de comunicación bilingüe dirigida a la comunidad (por ejemplo: campañas temáticas, eventos puntuales, difusión permanente de las actividades cotidianas de la escuela, etc.) con el objetivo prioritario de fomentar un proceso de educación popular permanente y fortalecimiento de la identidad comunitaria mediante el desarrollo y la valoración de su lengua y cultura propia.

Referencias legales:

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Artículo 2o. La Nación Mexicana es única e indivisible.

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.

La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica, y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres.

El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico.

A. Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:

IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas

Artículo 13

Corresponde al Estado en sus distintos órdenes de gobierno la creación de instituciones y la realización de actividades en sus respectivos ámbitos de competencia, para lograr los objetivos generales de la presente Ley, y en particular las siguientes:

I. Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas;

III. Difundir a través de los medios de comunicación las lenguas indígenas nacionales de la región para promover su uso y desarrollo;

VII. Impulsar políticas de investigación, difusión, estudios y documentación sobre las lenguas indígenas nacionales y sus expresiones literarias;

VIII. Crear bibliotecas, hemerotecas, centros culturales u otras instituciones depositarias que conserven los materiales lingüísticos en lenguas indígenas nacionales;

IX. Procurar que en las bibliotecas públicas se reserve un lugar para la conservación de la información y documentación más representativa de la literatura y lenguas indígenas nacionales;

Ley de Derechos y Cultura Indígena del Estado de Chiapas

Artículo 42

El Estado y los municipios impulsarán la difusión e información de la cultura Indígena, a través de los medios de comunicación a su alcance.

Cuatro criterios del Eje 7 para observar en la escuela y en la comunidad

- a) Se observa en la escuela la presencia de personas de la comunidad dedicadas a actividades de servicio a la misma.
- b) La comunidad conoce los proyectos en curso que se implementan en la escuela.
- c) Se observa en la comunidad la circulación de mensajes comunicativos en las dos lenguas, relacionados con las actividades cotidianas de la escuela, las actividades comunitarias promovidas por ésta, y diversos asuntos de interés comunitario.
- d) La comunidad está beneficiando de diversos productos elaborados en la escuela que contribuyen al fortalecimiento de su lengua y su identidad cultural.

A manera de conclusión

Las propuestas que acabamos de presentar no son más que una contribución, que esperamos sea útil a quienes se preocupan por los derechos educativos de los pueblos originarios y por la implementación de una educación con pertinencia lingüística y cultural.

Reiteramos nuestra postura ciudadana comprometida, regida por la búsqueda de una educación transformadora desde, con, y para los pueblos de México, y por tanto abierta a la discusión crítica.

Y aunque este conjunto de propuestas pueda parecer dibujar un horizonte utópico, estamos convencidos que todas son susceptibles de realizarse, ya que responden a prioridades claramente identificadas, se apoyan rigurosamente en los derechos reconocidos de los pueblos indígenas, y hacen eco a diversas experiencias ya realizadas, no solamente en Chiapas sino en diversos estados del país.

Anexo 1

Las Demandas por Discriminación a la Secretaría de Educación Pública: El Caso de la Prueba ENLACE para Niños y Niñas Indígenas de Chiapas

por

José Antonio Girón López

Brenda Hernández Zabaleta

El propósito de este anexo es narrar un claro ejemplo de una demanda de justiciabilidad en el tema de discriminación en la educación.

Desde 2006 en México se ha instrumentado la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, identificada por sus siglas: ENLACE; se creó al final del sexenio presidencial 2000-2006 y continúa como proyecto de principal importancia en el sexenio 2006-2012, con el propósito de evaluar el logro académico de todos los alumnos de tercero a sexto grado de educación primaria y de los tres grados de educación secundaria de conformidad con los planes y programas de las asignaturas de Español y Matemáticas, aprobados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), vigentes, oficiales, y obligatorios (ENLACE, 2007).

ENLACE es un instrumento estandarizado y objetivo, a nivel nacional, concebido para que los maestros, maestras, directivos, educandos, autoridades educativas y escolares de todo el país dispongan de una medida válida, objetiva, y confiable del estado actual del aprovechamiento académico de los estudiantes, así como de la evolución de sus esfuerzos en los resultados escolares en diferentes niveles de agregación: estatal, municipal, local, escolar, grupal, e individual (ENLACE, 2007).

La SEP, a través de la Dirección General de Evaluación de Políticas, elaboró la prueba de ENLACE a través de un consejo técnico integrado por personal de la SEP, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Universidad Complutense de Madrid (UCM), y Educational Testing Service (ETS), quienes

supervisaron y tomaron decisiones concernientes al diseño y la elaboración de los instrumentos, atendiendo a estándares internacionales con la asesoría de comités académicos (ENLACE, 2007).

La prueba de ENLACE es aplicada por coordinadores regionales, designados por el responsable operativo, de conformidad con lo establecido en la Estrategia Operativa de cada estado, quienes son encomendadas de efectuar la aplicación en determinada escuela (ENLACE, 2013).

En el año 2008, los directivos y docentes de una escuela primaria bilingüe *El Porvenir* en la comunidad Nichte'el del municipio de San Juan Cancuc, Chiapas, se dieron la tarea de revisar los instrumentos de evaluación ENLACE que se le había aplicado a las niñas y niños anualmente durante tres periodos escolares, y se percataron que las preguntas que se les formulaban eran totalmente discriminantes, hegemónicas, subordinantes, y excluyentes de la lengua y cultura de los pueblos originarios (la prueba de ENLACE fue realizada en castellano y las personas que la aplicaron no contaron con conocimientos en las lenguas y culturas indígenas, por lo que no apoyaban a los alumnos y alumnas con instrucciones para su resolución: ver ejemplos de algunos reactivos de la prueba al final de este anexo), violentando con ello el derecho de la niñez a recibir una educación bilingüe y pertinente y ser evaluada de la misma manera según los instrumentos jurídicos nacionales e internacionales (ver *Capítulo 2: El Enfoque de Derechos y el Marco Legal de la Educación*). Asimismo, los directivos y docentes de la escuela encontraron que muchas de las preguntas estaban totalmente descontextualizadas en el sentido de que esas mismas no podrían ser respondidas por las niñas y los niños, en virtud de no ser pertinentes de acuerdo a la vida y la realidad de los pueblos originarios.

Derivado de lo anterior, los docentes de esa escuela bilingüe de San Juan Cancuc, Chiapas, denunciaron a la Secretaría de Educación Pública por esos hechos discriminatorios ante la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). La CONAPRED, con fundamento en sus atribuciones, investigó y reunió las pruebas pertinentes para vislumbrar los hechos de los denunciantes. Después de más de tres años de controversia entre la SEP y los directivos de la escuela que denunciaron los hechos, la CONAPRED (2011) emitió una resolución en la que determinó con 14 resolutivos en los que recomendaba a la SEP realizar acciones tendientes a respetar los derechos de los denunciantes y de los niños y niñas de México en que se aplicaba la prueba ENLACE. Entre estos resolutivos los más importantes son:

IV. MOTIVACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DE QUE SE ESTÁ ANTE UNA VIOLACIÓN A LOS DERECHOS HUMANOS, EN ESPECÍFICO RESPECTO AL DERECHO A LA NO DISCRIMINACIÓN

...se tiene la convicción de que en el presente caso, en el área de la Secretaría de Educación Pública responsable de diseñar e implementar la primera versión de la prueba ENLACE como un medio de evaluación estandarizado en todo el país, se generó un acto de discriminación indirecta, en razón de que en su momento se omitió adecuar dicha evaluación (reactivos aplicados) a las necesidades, características propias y a la diversidad cultural de los pueblos y comunidades indígenas, y consecuentemente evaluar los efectos que ocasionaría a dicho grupo de población [énfasis agregado]. El efecto de los exámenes estandarizados fue que, sin tratar de hacer diferencias, sí generó un tratamiento inequitativo al ser aplicada a niñas y niños en las escuelas de comunidades indígenas, donde principalmente predomina su lengua materna y cuyo contexto cultural es distinto al de las comunidades infantiles urbanas. Los resultados de dicha prueba además hicieron evidente que, el aprovechamiento escolar en las escuelas rurales, particularmente las indígenas, eran consistentemente más bajos que en el resto de las escuelas del país, derivado de múltiples factores que van desde los socioeconómicos hasta las condiciones de las escuelas, la preparación de los maestros y las bases académicas de las niñas y niños. A partir, entonces, de la aplicación de la prueba ENLACE, se pudo medir con claridad la situación de asimetría desventajosa y sistemática que ha tenido la educación indígena, por lo que la SEP debió incidir en una reforma consistente y efectiva al sistema educativo mexicano con una perspectiva de formación educativa integral, como un factor indispensable para combatir la brecha de desigualdad entre los grupos de población... (Punto 19 de la resolución).

Y que, más allá de la cuestión del instrumento de evaluación, CONAPRED (2011) concluyó que “él sistema educativo mexicano es discriminatorio de los pueblos indígenas en términos generales debido a los esquemas históricos de selectividad” (Punto 27 de la resolución), ya que “la educación que se imparte no es pertinente, no está específicamente diseñada para atender sus necesidades de conocimiento, no se imparte en sus lenguas, no llega físicamente, o llega tarde y con pocos recursos, hasta las localidades que habitan”

(III. Procedimiento de investigación y enumeración de las pruebas y etapas que integran el expediente, Prueba C).

CONAPRED (2011) también documentó que:

Por otra parte, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas en su *Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012* (2009), identificó que “actualmente los planes de estudio de educación básica son los mismos a nivel nacional, con escasas variantes para adaptarlos a las necesidades específicas de la población a la que van dirigidos... asimismo, persiste el criterio homogeneizador que no contempla el respeto a la diversidad, a la pluralidad cultural y al multilingüismo... se observa un desarrollo insuficiente de materiales didácticos en lenguas indígenas con enfoque intercultural y multilingüe, así como de métodos educativos y de sistemas de evaluación con pertinencia cultural y lingüística... además, existe un modelo de evaluación educativa de carácter monocultural, altamente homogéneo, ideado para el tipo de población que habla castellano y que habita en zonas urbanas.” (Punto 31)

Por ello, la ausencia o insuficiencia de mecanismos y políticas públicas que fortalezcan la participación activa de los pueblos y las comunidades indígenas en el sector educativo, afecta negativamente el ejercicio de ese grupo a sus derechos lingüísticos y de acceso a la educación, entendido como la falta de adecuación de los materiales y procesos educativos y de evaluación a las comunidades indígenas del país, en sus lenguas maternas y/o al menos, basados en el respeto de su diversidad, identidad y contexto cultural. Ello atenta, además, contra el principio al interés superior de las niñas y niños, el cual obliga al Estado a garantizar a través de sus instituciones la satisfacción integral y simultánea de todos sus derechos humanos, que son universales, prevalentes e interdependientes por encima de cualquier otro que pudiera ir en su perjuicio o menoscabo. (Punto 32)

A pesar de la resolución emitida por parte de CONAPRED (2011), la SEP, hasta el momento, no ha realizado actividad alguna tendiente a modificar la prueba ENLACE bajo los lineamientos establecidos en los resolutivos de CONAPRED expuestos en los párrafos arriba. Lo anterior constituye, a grandes luces, una violación a los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y a los tratados internacionales ratificados por México.

Posteriormente, el presidente de la República en turno, el día 1º de enero de 2013, promulgó la nueva *Ley de Amparo, Reglamentaria de los Artículos 103 y 107 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos) como un instrumento jurídico protector de los derechos fundamentales por excelencia, prevé ahora su procedencia por violaciones a los derechos humanos plasmados en los tratados internacionales de los que el Estado mexicano sea parte. La prueba ENLACE al ser una prueba discriminatoria, estandarizada, y no estar elaborada de acuerdo a los planes y programas de estudio escolarizados, es considerada violatoria de los derechos fundamentales de los niños y niñas de los pueblos originarios. Una vez analizados los hechos referidos anteriormente, los padres y madres de familia, en representación de sus hijos e hijas de dos escuelas primarias bilingües de Chiapas, una en la comunidad de Jocosic del municipio de Huixtán y la otra en la comunidad de Jerusalén en el municipio de las Margaritas, se dieron la tarea de informarse respecto del máximo instrumento jurídico en México, y solicitaron ante un juez federal la protección de la justicia federal, ya que consideraban que dicho instrumento procedía conforme a los estándares e instrumentos jurídicos señalados en el capítulo 2 de este libro y que podría ser otro mecanismo más para denunciar la discriminación.

Fue entonces, que después de haber recibido el informe con justificación, informe que por ley debe presentar la autoridad responsable al Juez (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2013, *Ley de Amparo*, artículo 115) para este caso la SEP, y de haber realizado un estudio exhaustivo de las violaciones a derechos humanos por parte de los quejosos, el Juez de Distrito Séptimo en materia administrativa en el estado de Chiapas, bajo el expediente 826/2013 (Consejo de la Judicatura Federal), emitió una sentencia de amparo el 18 de agosto de 2013 –la primera sentencia sin precedentes en el que otorgaba la protección de la justicia federal- y reconoció que los alumnos y alumnas de las escuelas primarias habían sido discriminadas y ordenó a la SEP la adecuación de la prueba ENLACE (Puntos resolutivos de la sentencia: Consejo de la Judicatura Federal). Dicha resolución era, desde luego, una orden judicial de carácter coercitivo dirigido a la SEP.

Mediante el comunicado de prensa número 14, el 19 de diciembre de 2013, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) anunció que “para el año 2014... *La prueba ENLACE en Educación Básica no será aplicada* [énfasis agregado]” y que “el Instituto emitirá los lineamientos para el diseño y aplicación de la segunda

generación de instrumentos de evaluación de aprendizajes” (párrafo 5). A pesar del comunicado, la SEP como máxima autoridad, a través del INEE, debió ligarse a atribuciones de ley explícitas (la fundamentación legal) y hechos que justifiquen haber seleccionado ese curso de acción y no otro (la motivación legal). Así, no puede aducirse la motivación por cancelar la administración de la prueba este año.

En cambio, las declaraciones del titular de la SEP apuntan a considerar una insuficiente fundamentación al emitir simplemente un comunicado de prensa en el que señala que el Instituto emitirá los lineamientos para el diseño y aplicación de la segunda generación de instrumentos internacionales. Pues, para tal determinación requiere de formalidades esenciales en el procedimiento, en todo caso: un pronunciamiento de manera formal-legal, una aprobación del Ejecutivo Federal, y una publicación en el periódico oficial de la federación; y no un simple comunicado de prensa a los medios.

Cabe resaltar que el 21 de marzo de 2014 el Juez de distrito primero en materia administrativa en el estado de Chiapas, a través del expediente 826/2013, confirmó ese hecho declarando el amparo por parte de los quejosos de la comunidad de Jerusalén (el segundo juicio de amparo instaurado), argumentando que el acto reclamado no existía en la actualidad porque la prueba ENLACE ya no se aplicaría, en referencia a lo que el secretario de la SEP había anunciado previamente.

En conclusión podemos destacar que la lucha por parte de los directivos, académicos, y padres y madres de familia, preocupados por una educación pertinente para niños y niñas de los pueblos originarios, ha dado frutos y se ha obtenido un reconocimiento por parte de un juez federal sobre la discriminación en la que muchas personas están siendo víctimas. A pesar de que actualmente la SEP haya decidido eliminar la prueba ENLACE y cambiarla por otra más, no sabemos hasta ahora quiénes y cómo será la nueva prueba de “segunda generación”. Pero lo que sí se sabe es que este caso es un ejemplo de ruta para hacer exigible el respeto a los derechos de igualdad y no discriminación.

Algunos reactivos de la prueba ENLACE aplicada a estudiantes de primaria en 2012

1. Tercer grado

Observa los siguientes documentos. Fíjate que se trata de una receta médica, un recibo telefónico, una tarjeta de presentación y un sobre de carta. Después contesta las cuatro preguntas que le corresponden.



31. La doctora Cristina Peña López desea mandar hacer tarjetas de presentación a una imprenta. Para eso deberá dar los siguientes datos, **menos uno**. ¿Cuál es?

- A) Cuál es su profesión.
- B) Dónde da sus consultas.
- C) Cuánto cobra a sus clientes.
- D) A qué teléfono se le puede llamar.

2. Cuarto grado

58. ¿Cuál es la utilidad de cocinar los alimentos?

- A) Conservarlos con las enzimas y microorganismos.
- B) Conservarlos en buen estado por más tiempo.
- C) Consumirlos con un mejor sabor.
- D) Consumirlos calientes.

3. Quinto grado

31. María está revisando ocho experimentos, donde existe un crecimiento de bacterias en diferentes muestras, ella anota cada día las diferencias entre las poblaciones para comparar los experimentos.

De acuerdo con sus resultados, ¿qué par de experimentos varían en la misma proporción?

A)

DÍA	EXPERIMENTO 1	EXPERIMENTO 2
1	5000	2500
2	7000	4500
3	9000	6500
4	11000	8500

B)

DÍA	EXPERIMENTO 3	EXPERIMENTO 4
1	5000	2500
2	7000	2500
3	9000	4500
4	11000	8500

C)

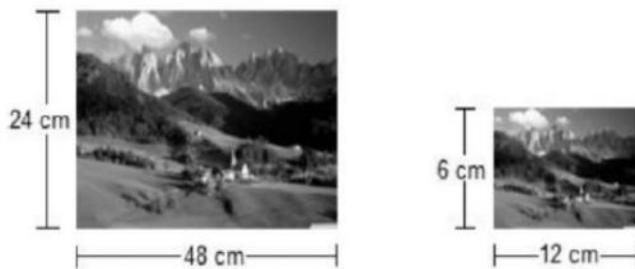
DÍA	EXPERIMENTO 5	EXPERIMENTO 6
1	5000	2500
2	7000	4500
3	9000	4500
4	11000	8500

D)

DÍA	EXPERIMENTO 7	EXPERIMENTO 8
1	5000	2500
2	7000	4500
3	9000	8500
4	11000	8500

4. Sexto grado

125. Renata solicitó la reducción de una fotografía, como se muestra a continuación:



¿Cuál es el valor de la constante de proporcionalidad?

- A) 2 B) 4
C) 6 D) 8

Anexo 2

La Declaración de Jerusalén: La Exigencia ante CONAPRED para la Suspensión de la Prueba ENLACE

por
Marc Georges Klein
N. Elizabeth Santos Baca

El 21 de febrero de 2011 más de 500 personas visitaron a la comunidad de Jerusalén con dos objetivos: 1) compartir con esta comunidad el proceso de demanda ante la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) que se había llevado a cabo en la comunidad de Nichte'el durante los últimos *tres años* y 2) pedir su palabra al respecto. La asamblea concluyó con la Declaración de Jerusalén, en la que la comunidad reiteró su exigencia de que CONAPRED dé una respuesta y exija la suspensión de la prueba de ENLACE en la comunidad. Ante esta acta, el siguiente día la CONAPRED emitió su resolución (documentado en *el Anexo 1*). Abajo está la Declaración de Jerusalén con tal postura:

Apoyan la Demanda por Discriminación en contra de la Secretaria de Educación Pública (SEP)

El día 21 de febrero de 2011, con motivo de la celebración del día internacional de las Lenguas Maternas, más de 500 personas se reunieron en la comunidad de Jerusalén, municipio de Las Margaritas, Chiapas.

Asistieron 140 maestras y maestros de la sección 7, de los niveles de preescolar hasta secundaria; alumnos y alumnas de secundaria y bachillerato; comités de educación de Jerusalén y comunidades aledañas; madres y padres de familia; y representantes del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural.

El evento se realizó como parte de la campaña nacional contra la discriminación en la educación que se ofrece a los pueblos originarios, que comenzó el 21 de febrero del 2010 en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Se acordó que la prueba ENLACE, aplicada en todas las escuelas del país, es discriminatoria de los pueblos originarios ya que no respeta la lengua y cultura de los alumnos y alumnas.

Más de 300 personas firmaron una declaración de apoyo a la demanda por discriminación que la escuela El Porvenir presentó en julio del 2008 en contra de la SEP, exigiendo que el CONAPRED le responda de manera inmediata.

*Declaración de Jerusalén, Las Margaritas, Chiapas
21 de Febrero de 2011, Día Internacional de las Lenguas Maternas*

Tsobo jbjatik ta slumal Jerusalen, Las Margaritas, Chiapas yu'un sk'alelal bats'il k'op ayej ku'untik, ya kaltik:

1. Te tsal tomba yu'un enlace te yaj spasik a'tel tuneletik yu'un te nop jun ja uts'iwanej sok slabanotik bitil taleltik melel yu'un ma yich ta muk' te k'op kayetik sok taleltik. Bitil tsakal ta muk' ayej ta slumal Mejiko sok spamal balamilal.
2. Te tsal tomba yu'un enlace ja yuts'inel te alaletik, ach'ixetik keremetik ta jlumaltik melel ma ba ich' bil ta muk' stuk'elik ja nax jun ayej stsako ta muk'.

Jo'otik ya jch'untik te tsitsel bijujtesel ta jujun lum ja lekil kuxlejal ta tojoltik.

Yaj sujtik:

1. Te a'tel t'unel yu'un Conapred a sujtesbej ya yejal te jun tikunbil ta stojol ta jawil 2008.
2. Ma yichik uts'inel te bijteswanejetik ta nop jun sok te lumlumtik mach'aik ma sk'anik te tsal tomba enlace sok te uts'inel.
3. Te a'tel t'unel yu'un te SEP a sch'unik te ya'telik bitil ay stalelik te jujun lum.
4. Te ajwalil ta slumal Chiapas a spas te ya'tel bitil slekubtesel ta stojol te alnich'an pisil te bitik ya xtun yu'unik ta nop jun.
5. Te muk'ul ajwalil ta slumal Mejiko a sch'un ek te ya'tel sok ayich' ta muk' te muk'ul ya'yejal te bayalotik ta jchap ta lum sok te bayel te k'op kayetik sok taleltik.

En el día Internacional de la lengua materna, reunidos en la comunidad de Jerusalén, Margaritas, Chiapas declaramos que:

1. La prueba ENLACE que aplica la Secretaría de Educación Pública no respeta la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de México, y es un claro ejemplo de discriminación en contra de las niñas y niños indígenas del país, en violación a las leyes y convenios que ha firmado el gobierno mexicano.¹⁴
2. La prueba ENLACE discrimina a los niños y niñas porque se aplica sólo en español, porque evalúa considerando los aspectos y valores de una sola cultura, y se expresa de manera despectiva de las demás culturas.

Nos comprometemos a que la educación ayude al lekil kuxlejal de cada uno de los pueblos.

Y exigimos:

1. Que el CONAPRED responda de manera inmediata a la demanda presentada por la escuela del Porvenir en julio de 2008.
2. Que cesen las demandas y las presiones a docentes y pueblos que se oponen a aplicar la prueba Enlace y a mantener formas de discriminación.
3. Que la SEP cumpla con sus obligaciones de promover una educación pertinente para los pueblos indígenas.
4. Que el Gobierno del Estado de Chiapas asuma el compromiso de mejorar las condiciones humanas, de recursos, infraestructura y formación para las escuelas de los pueblos originarios.
5. Que el Gobierno de la República asuma su compromiso de hacer valer la constitución en cuanto al reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural en que está conformada la nación.

¹⁴ La Ley General de Educación, Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (capítulo III, artículos 10 y 11), Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (artículo 2, inciso B), y a la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (artículo 12) y el Convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales (OIT).

Referencias:

Alta Comisión de las Naciones Unidas de Derechos Humanos (ACNUDH). (2008). Informe sobre indicadores para promover y vigilar el ejercicio de los Derechos Humanos. Recuperado en: http://www2.ohchr.org/english/bodies/icm-mc/docs/HRI.MC.2006.7_Sp.pdf

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). Declaración universal de los derechos humanos, resolución 217 A (III). Paris, Francia. Recuperado en: http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1965). La convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial. Recuperado en: http://www.sre.gob.mx/images/stories/dgpme/acuerdos/coninter_eliminar_formas_discriminacion.pdf

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1966). Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, resolución 2200 A (XXI). Recuperado en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/D50.pdf>

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1998). Quincuagésimo tercer período de sesiones, reforma de las Naciones Unidas: medidas y propuestas. Recuperado en: http://www.cinu.org.mx/onu/reforma_cs/a53_676.pdf

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2000). Quincuagésimo quinto período de sesiones, resolución aprobada: 55/2, declaración del milenio. Recuperado en: <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>

Asamblea General de Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Nueva York. Recuperado en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Asamblea General de Naciones Unidas. (2010). Informe del relator especial sobre el

derecho a la educación. México. Recuperado en: http://observatoriopoliticasocial.org/sitioAnterior/images/stories/biblioteca/pdf/documentos-sistema-naciones-unidas/Informes_relatores_especiales/Informes_educacion/2010_mexico_informe_del_relator_especial_sobre_el_derecho_a_la_educacion.pdf

Asamblea Mundial de la Salud. (2001). La clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud, mediante la resolución 54.21 en la quincuagésima cuarta asamblea.

Ávila, Ramiro. (2012). Aproximaciones: Nuevas construcciones de indicadores. En Movimiento Ciudadano Contrato Social (Ed.), *Educación y buen vivir: Reflexiones sobre su construcción* (pp. 153-156). Quito, Ecuador: Contrato Social. Recuperado en: <http://www.educacionsinfronteras.org/files/874792>

Balcázar de la Cruz Andrés. (2006). Accesibilidad-todos a la misma escuela. México. Recuperado en: <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/todosenlamismaescuela/accesibilidad.pdf>

Basaglia, Franco. (1972). *La institución negada*. Buenos Aires: Barral Editores.

Cabrera Albert, Juan Silva & Fariñas León, Gloria. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigotskiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9 (ISSN: 1681-5653). Recuperado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf>

Cansigno Gutiérrez, Yvonne. (s.f.) El bilingüismo en los contextos lingüístico y cognitivo”, en *ReLingüística Aplicada*, 4. UAM Azcapotzalco. Recuperado en: [http://relinguistica.azc.uam.mx/no004/bilinguismo\(Yvonne\).htm](http://relinguistica.azc.uam.mx/no004/bilinguismo(Yvonne).htm)

Carpizo Jorge. (2011). Los derechos humanos: Naturaleza, denominación y características. *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, 25, 3-29. Recuperado en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/cconst/cont/25/ard/ard1.pdf>

Colectivo Múuch' Kaanbal. (2011). La situación educativa de los niños y las niñas mayas del estado de Yucatán: Invisibilidad y discriminación en la escuela pública. Yucatán, México.

Comboni Salinas, Sonia. (2009). Lumaltik Nopteswanej: Educándonos para nuestra nueva vida. La construcción de un proyecto educativo intercultural bilingüe autonómico en la Selva Lacandona del estado de Chiapas. *Casa del Tiempo*, 24 (2), 26-32.

Recuperado en: <http://biblat.unam.mx/es/revista/casa-del-tiempo/articulo/lumaltik-nopteswanej-educandonos-para-nuestra-nueva-vida-la-construccion-de-un-proyecto-educativo-intercultural-bilingue-autonomico-en-la-selva-lacandona-del-estado-de-chiapas>

Comisión Nacional de Población (CONAPO), 2013. Índice absoluto de marginación 2000-2010 México: CONAPO.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas (CDI). (2002). Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México. Recuperado en: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=206:indicadores-socioeconomicos-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-2002&catid=38:indicadores-y-estadisticas&Itemid=54

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. (2008). Informe especial sobre la situación de los derechos humanos de las personas con discapacidad en el Distrito Federal 2007-2008. México.

Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial. (1997). Recomendación general XXIII sobre la situación de los pueblos indígenas. Recuperado en: http://www.tsjyuc.gob.mx/publicaciones/Convencionalidad/Archivos2/Observaciones_Discriminacion/XXIII.pdf

Comité sobre los Derechos del Niño. (2001). Observación general No.1: Propósitos de la educación, 26º período de sesiones, doc. HRI/GEN/1/Rev.7 at 332. Recuperado en: <http://www1.umn.edu/humanrts/crc/spanish/Sgeneralcomment1.html>

Comité sobre los Derechos del Niño. (2009). Observación general No. 11: Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención, 50º periodo de sesiones. Recuperado en: http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC.GC.C.11_sp.pdf

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2003/2014). *Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación*, última reforma publicada 20 de marzo, 2014 de la ley publicada el 11 de junio de 2003. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf>

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2011). La ley general para la inclusión de las personas con discapacidad. Diario Oficial Federal. Recuperado en:

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011"http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2013). Ley de amparo, reglamentaria de los artículos 103 y 107 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. Recuperado en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LAmp_140714.pdf

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (1993/2014). Ley general de educación. Diario Oficial de la Federación. Estados Unidos Mexicanos.

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos.(2014). Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación. Diario Oficial de la Federación, México. Recuperado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf>

Consejo de la Judicatura Federal. (2013). Sección expedientes 20° circuito: Chiapas, expediente 826/2013 en el primer y séptimo juzgado de distrito. Recuperado en: <http://www.dgepj.cjf.gob.mx/internet/expedientes/circuitos.asp?Cir=20&Exp=1>

Consejo Económico y Social y Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC). (1999). Observación general número 13.Ginebra. Recuperado en: http://observatoriopoliticasocial.org/sitioAnterior/images/stories/biblioteca/pdf/documentos-sistema-naciones-unidas/observacionesgenerales/13_educacion.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la política de desarrollo social (CONEVAL). (2012). Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México. México. doi: http://www.coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/IEPDS2012/Pages-IEPDSMex2012-12nov-VFinal_lowres6.pdf

Consejo Nacional de Prevención de Discriminación. (2012). Encuesta nacional sobre la discriminación en México -ENADIS- 2012: Resultados generales. Gobierno Federal de México. Recuperado en: <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf>

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). (2011). Resolución por disposición: 1/2011, expediente CONAPRED/DGAQR/419/08/DR/II/CHIS/R289. Recuperado en: http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/RPD_01_2011_Accs_VP%282%29.pdf

Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad. (2010). Expo-discapacidad. Gobierno Federal de México. Recuperado en: <http://www.discapacidad.com/archivo/Presentacion-SiDis-v8.pdf>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2014). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado en: http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf

Coordinación General de educación intercultural y bilingüe (CGEIB – SEP) (2014). Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, México: SEP.

Crosso Silva, Camilla. (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad: Impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (2). Chile. Recuperado en: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/Revista_Inclusiva__Vol4_Nº2.pdf"http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/Revista_Inclusiva__Vol4_N%C2%B02.pdf

Crosso, Camilla. (2012). Enfoque de los derechos humanos: Las 5 “A” para la garantía del derecho humano a la educación. En Movimiento Ciudadano Contrato Social (Ed.) *Educación y buen vivir: Reflexiones sobre su construcción* (pp. 13-20). Quito, Ecuador: Contrato Social. Recuperado en: <http://www.educacionsinfronteras.org/files/874792>

De Haro, A. & Solana, N. (2011). *Diagnóstico de exclusión educativa: Salto de Agua, Tila, Tumbalá, Sabanilla y Ocosingo, Chiapas*. México: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.

Dirección General de Derechos Humanos y Democracia de México. (2014). Programa Nacional de Derechos Humanos (2014-2018). Estados Unidos Mexicanos. Recuperado en: <http://embamex.sre.gob.mx/peru/images/pdf/pndh.pdf>

Disability World. (2003). Volume 17. Recuperado en: http://www.disabilityworld.org/01-03_03/spanish/vida/southafrica.shtml

Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). (2007). Manual Técnico de ENLACE. Recuperado en: http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/I6XPFLGLHTXI8GJUHRESJR99JBD54X.pdf

Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). (2013). Características y objetivos de la aplicación de ENLACE. Recuperado en:

http://enlace.sep.gob.mx/content/ba/docs/2013/documentos_normativos/AEB13_caracteristicas_aplicacion.pdf

Fariñas León, Gloria. (1995). *Maestro, una estrategia para la enseñanza*. La Habana: Editorial Academia.

Ferreiro, E. (1997). El bilingüismo: una visión positiva. En G. Cuarón (Ed.), *Políticas lingüísticas en México* (pp. 290-301). México: La Jornada Ediciones.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2011). *Todas las niñas y los niños a la escuela. Estrategias para promover el acceso de niños a la escuela en México, 2007-2009*. México: UNICEF

García Vásquez, Eduardo. (s.f.). Género y discapacidad: Diagnóstico en comunidades rurales e indígenas de la costa de Oaxaca. Oaxaca: Instituto de la Mujer Oaxaqueña & Piña Palmera, A.C. Recuperado en: <http://www.imo.oaxaca.gob.mx/sites/www.imo.oaxaca.gob.mx/publicaciones/DIAGNOSTICOGENEROYDISCAPACIDADVERSION.pdf>

Gardner, Howard. (1983). *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós.

Gobierno de la República. (2013). Plan Nacional de Desarrollo. Estados Unidos Mexicanos. Recuperado en: <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>

González, Razhy (2006). *Acción civil: Guía para gobernar a quienes nos gobiernan*. Foro de Apoyo Mutuo/Centro de Estudios Ecuménicos. México.

González Ramos, Alonso Karim. (2010). Capacidad jurídica de las personas con discapacidad. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Recuperado en: http://www.confe.org.mx/informacion/Capacidad_Juridica_de_las_Personas_con_Discapacidad.pdf

Hevia R., Hirmas C., & Peñafiel R. (2004). Pertinencia cultural para el cambio educativo, *Docencia*, 22, 46-54. Recuperado en: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730165238.pdf>.

Honorable Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca. (2009). *Ley de atención a*

personas con discapacidad del Estado de Oaxaca. Periódico Oficial de Oaxaca. Recuperado en: <http://www.oaxaca.gob.mx/lxi/info/legislacion/018.pdf>

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). (2010). Programa Estatal para la Educación Inclusiva (PEPEI). México.

Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI). (sin fecha). Derecho a la educación de las personas con discapacidad. Argentina. Recuperado en: <http://inadi.gob.ar/promocion-y-desarrollo/publicaciones/documentos-tematicos/educacion/derecho-a-la-educacion-de-las-personas-con-discapacidad/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2010). Principales resultados por localidad. Recuperado en http://www3.inegi.org.mx/sistemas/iter/entidad_indicador.aspx?ev=5

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2011a). Panorama Sociodemográfico de México. México: INEGI

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2011b). El censo de población y vivienda 2010. México. Recuperado en: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/proyectos/bd/consulta.asp?p=17118&c=27769&s=est>

Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI). (2011c). Resultados definitivos: Censo de población y vivienda 2010. México. Recuperado en: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/boletines/Boletin/Comunicados/Especiales/2011/Marzo/comunica.pdf>

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2008). Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales (PINALI) 2008-2012. México, INALI. Recuperado en: <http://www.inali.gob.mx/pdf/PINALI-2008-2012.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación en la Educación (INEE). (2006, 2011, 2012 y 2013). Panorama educativo. Indicadores del sistema educativo nacional, Educación básica y media superior. México: INEE

Instituto Nacional para la Evaluación en la Educación (INEE). (2013a). Breve panorama educativo de la población indígena. México: INEE

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2013b). Comunicado de prensa no. 14, 19 de diciembre de 2013. Dirección de Comunicación y Difusión, Secretaría de Educación Pública (SEP). Recuperado en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/boletin2013/boletin_14.pdf
- Lahera Parada, Eugenio. (2002). *Introducción a las políticas públicas*. Chile: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Linares, María Eugenia. (2013). Derecho a la educación. Primer encuentro de consulta entre organizaciones civiles y sociales sobre el marco del desarrollo post 2015, por las redes mexicanas Convergencia de Organismos Civiles y la Alianza Democrática de Organizaciones Civiles (ADOC), México. Recuperado en: http://participacionsocial.sre.gob.mx/docs/post2015/guadalajara/esp/recomendaciones_derecho_educacion.pdf
- López, Néstor. (2012). Indicadores de educación con enfoque de derechos en el marco del buen vivir. En Movimiento Ciudadano Contrato Social (Ed.) *Educación y buen vivir: Reflexiones sobre su construcción* (pp. 157-164). Quito, Ecuador: Contrato Social. Recuperado en: <http://www.educacionsinfronteras.org/files/874792>
- Maurer, E. (1984). *Los tzeltales*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Mendoza, Clara J. (2000): El nopteswanej entre los tseltales, Tesis de la maestría en educación indígena. Universidad Intercultural de Chiapas, San Cristóbal de las Casas.
- Meyer, Lois. (2010): Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la 'comunalidad'. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 83-103.
- Meyer, Lois; Maldonado, Benjamín; Ortiz Ortega, Rosalía; & García, Víctor Manuel (coords.). (2004). *Entre la normatividad y la comunalidad: Experiencias educativas del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca, México: Fondo Editorial, IEEPO.
- Meza García, Clara Lourdes (coord.). (2009). Diagnóstico de los servicios de educación especial del estado de Oaxaca. Oaxaca: Fondo Editorial, IEEPO. México. Recuperado en: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/10Binder_diagnostico_oax.pdf
- Meza García, Clara Lourde. (2010). Cultura escolar inclusiva en educación infantil:

Percepciones de profesionales y padres. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca. España.

Mondragón Pérez, Angélica Rocío. (2002). ¿Qué son los indicadores? *Cultura Estadística y Geografía*, 19, 52-58. Recuperado en: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/economicas/indicadores.pdf>

Naciones Unidas. (2006). Informe sobre indicadores para vigilar el cumplimiento de los instrumentos internacionales de derechos humanos. Ginebra. Recuperado en: <http://www.oda-alc.org/documentos/1373905622.pdf>

Oficina del Alto Comisionado de los Derechos Humanos (ACNUDH). (2006). Informe sobre indicadores para promover y vigilar el ejercicio de los derechos humanos. Ginebra. Recuperado en: http://www2.ohchr.org/english/bodies/icmc/docs/HRI.MC.2006.7_Sp.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1965). Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial. Nueva York. Recuperado en: http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals382.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Nueva York. Recuperado en: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100039.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los derechos del niño. Nueva York. Recuperado en: http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/Programas/Discapacidad/Convnv_DNi%C3%B1o.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1999). Integrated and coordinated implementation and follow-up of major United Nations conferences and summits,. Nueva York. Recuperado en: <http://www.un.org/www.un.org/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1960). Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. Francia. Recuperado en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. Francia. Recuperado en:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2012). *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*. Francia. Recuperado en: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/unesco-gender-education-atlas-2012-spa.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) & el Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad en la Educación (LLECE). (2008): Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y LLECE. doi:<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648s.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) & el Ministerio de Educación y Ciencia de España. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Recuperado en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Organización de los Estados Americanos (OEA). (2011a). Carta democrática interamericana. Lima. Recuperado en: http://www.oas.org/charter/docs_es/resolucion1_es.htm

Organización de los Estados Americanos (OEA). (2011b). Indicadores de progreso para la medición de derechos contemplados en el protocolo de San Salvador. Washington.

Organización de los Estados Americanos (OEA) y Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). (2008). Lineamientos para la elaboración de indicadores de progreso en material de derechos económicos, sociales y culturales. Recuperado en: <http://cidh.org/countryrep/IndicadoresDESC08sp/Indicadoresindice.sp.htm>

Organización Internacional de Trabajo (OIT). (1989). Convenio No. 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Lima. Recuperado en: http://www.oit.org.pe/WDMS/bib/publ/libros/convenio_169_07.pdf

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). La clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud. España. Recuperado en: http://conadis.gob.mx/doc/CIF_OMS.pdf

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2009). Monitoreo del logro de los objetivos de desarrollo del milenio. Recuperado en: <http://apps.who.int/iris/handle/10665/85970>.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Recuperado en: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1

Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud. (2001). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud. Recuperado de: http://conadis.gob.mx/doc/CIF_OMS.pdf

Peralta M. y Fujimoto G. (1988). *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Santiago de Chile: OEA.

Programa de Asuntos de la Mujer y de Igualdad entre Mujeres y Hombres. (2012). Cuarta visitaduría general: Legislación penal que señala la discriminación como delito. Recuperado de: http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/programas/igualdad/2_2_2new.pdf

Programa Nacional de Naciones Unidas. (1998). Relatoría de desenvolvimiento humano. New York.

Real Academia Española. (2014). Criterio. Recuperado en: <http://lema.rae.es/drae/?val=criterios>

Reames, Elen H & Spencer, Wiliam A. (1998). Teacher efficacy and Commitment: Relationships to middle school culture. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, California. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419793.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras Ciclo escolar 2012-2013. México: SEP

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). Resultados históricos ENLACE 2006-2013 Chiapas. Recuperado en: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/07_EB_2013.pdf

Secretaría de Desarrollo Social y Consejo Nacional de Evaluación de la política de desarrollo social (SEDESOL-CONEVAL) (2014). Informe Anual Sobre La Situación de Pobreza y Rezago Social. México. doi: https://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Informes_pobreza/2014/Estados/Chiapas.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) y Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). (2014). Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018. México: publicado en el Diario Oficial de la Federación el día lunes 28 de abril de 2014.

Secretaría de Gobernación. (2011). Ley General de Inclusión de las personas con discapacidad. Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Gobernación. (2012). Reglamento de la ley general para la inclusión de las personas con discapacidad. Diario oficial de la Federación.

Secretaría de Gobernación. (2014). Programa Nacional para la Igualdad y No Discriminación 2014-2018. Estados Unidos Mexicanos. Recuperado en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343069&fecha=30/04/2014

Secretaría de la Función Pública. (2004). Acuerdo por el que se establecen los lineamientos para la accesibilidad de las personas con discapacidad a inmuebles federales. Recuperado en: <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/a120104.html>

Secretaría de Salud. (2000). Norma Oficial Mexicana 197-SSA1-2000, que establece los requisitos mínimos de infraestructura y equipamiento de hospitales y consultorios de atención médica especializada. Recuperado en: <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/197ssa10.html>

Serrano, S. & Vázquez, D. (2013). *Los derechos en acción: Obligaciones y principios de derechos humanos*. México: FLACSO.

Soto Martínez, Adrian. (2011). La discapacidad y sus significados: Notas sobre la (in)justicia. *Política y Cultura*, 35, 209-239.

Tomasevski, Catalina. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH)*, 40, 341-388. Recuperado en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/indice.htm?r=iidh&n=40>

UNESCO Oficina Internacional de Educación. (2001). Informe final de la conferencia internacional de educación, 46ª reunión. Ginebra. Recuperado en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/International/ICE/pdf/cierapfins.pdf

Velázquez Martínez, María Patricia (2005). Breve Introducción al Fenómeno del Bilingüismo en México. *Sincronía 34*, México: Universidad de Guadalajara. Disponible en: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/velazqueza05.htm>

Vygotsky L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid, Paidós.

Documentos Oficiales Relacionados a los Derechos de Personas con Discapacidad

Listado y vínculo a todas las normas oficiales mexicanas de la Secretaría de la Salud:
<http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nomssa.html>

Todos los siguientes instrumentos están disponibles en línea:

Legislación general

Convención sobre los Derechos de las Personas de la Discapacidad (2008). Recuperado en:

http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/programas/discapacidad/con_v_discapacidad.pdfLey

Ley General de Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011). Recuperado en:
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011

Sobre accesibilidad (disponible en línea)

Acuerdo por el que se establecen los lineamientos para la accesibilidad de las personas con discapacidad a inmuebles federales

Accesibilidad - Todos a la misma escuela

Asistencia Tecnológica - Todos a la misma escuela.

Código de Conducta Profesional para los Intérpretes de la Lengua de Señas Mexicana.

Familia - Todos a la misma escuela.

Prestación de servicios de interpretación de la Lengua de Señas Mexicana al español y viceversa.

Normas y especificaciones para estudios, proyectos, construcción e instalaciones.

Norma de accesibilidad en las instalaciones destinadas a la educación. *Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa. Normas y especificaciones para estudios proyectos construcción e instalaciones, junio de 2010.*

Norma Técnica Complementaria para el Proyecto Arquitectónico

Muestra- Diagnóstico Nacional de Accesibilidad.

Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa. (2013). Escuelas –calidad de la infraestructura física educativa –criterios. Recuperado de:
<http://www.inifed.gob.mx/doc/normateca/mx/NMX-R->

021%20Calidad%20de%20la%20INFE%20requisitos.pdf

Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa. (2010). Normas y especificaciones para estudios proyectos construcción e instalaciones. México.

Normas Oficiales Mexicanas (NOMs) enfocadas a la Accesibilidad (disponible en línea)

NOM-197-SSA1-2000

NMX-R-050-SCFI-2006

Estándar de competencia EC0085

Educación (disponible en línea)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) & el Ministerio de Educación y Ciencia de España. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Aprobado por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Recuperado en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidades

Conferencia Internacional de Educación

Normas Oficiales Mexicanas (NOMs) enfocadas a la Inclusión (disponible en línea)

NOM-173-SSA1-1998

Capacidad jurídica de las personas con discapacidad

Capacidad jurídica y estado de interdicción de las personas con discapacidad en México

Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la Salud.