

Educación, pueblos indígenas y afroamericanos:

¿sujetos de derecho en el ámbito educativo?

Por Sebastián Espina Martínez

Resumen

La reforma al artículo 2° constitucional, publicada el 30 de septiembre de 2024, representa un hito en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y afroamericanos en México. Sin embargo, su implementación ha mostrado limitaciones y desafíos, especialmente en el ámbito educativo, donde persisten profundas desigualdades estructurales. A pesar del reconocimiento jurídico, las comunidades indígenas continúan enfrentando barreras institucionales, culturales y sociales para ejercer plenamente su derecho a la educación. Esta propuesta surge de la necesidad de analizar críticamente los efectos de la reforma constitucional en el ámbito educativo y de proponer alternativas que promuevan la autonomía educativa de los pueblos indígenas y afroamericanos. El reconocimiento de estas comunidades como sujetos de derecho debe traducirse en la creación de mecanismos institucionales que les permitan gestionar, diseñar y operar sus propios sistemas educativos con base en sus saberes, lenguas y formas de vida.

1. Notas sobre la reforma al artículo segundo constitucional

El 30 de septiembre de 2025 se cumplió un año de la publicación en el Diario Oficial de la Federación del Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones del artículo 2° de la Constitución. Esta reforma es considerada de gran impacto, ya que reconoce con mayor amplitud los derechos de los Pueblos Indígenas y el pueblo afroamericano de México.

Dota a las comunidades de la condición de sujetos de derecho público, les otorga prioridad en las políticas públicas y establece mayores obligaciones del Estado mexicano en materia de consulta, participación y representación. Su objetivo principal es establecer un marco jurídico que permita mejorar las condiciones de vida de los pueblos y comunidades del México profundo.

Aunque existen análisis que destacan tanto los avances como las asignaturas pendientes, se trata de una reforma histórica y de un avance legislativo significativo. Para los pueblos y comunidades, comienza a ser utilizada como una herramienta práctica. Un ejemplo de ello son las Constancias de Pueblos y Comunidades Indígenas y Afroamericanas que el Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI) ha entregado, basándose en más de seis años de trabajo para conformar el Catálogo Nacional. Numerosas comunidades han obtenido esta constancia, lo que les ha permitido gestionar apoyos, solicitar la intervención de instituciones e incluso interponer recursos de amparo para ser reconocidas, tal como lo establece la Constitución, como sujetos de derecho.

Estas constancias han sido fundamentales para que las comunidades de todos los territorios indígenas del país gestionen recursos del Fondo de Aportaciones para la Infraestructura Social para Pueblos Indígenas y Afroamericanos (FAISPIAM), que dirige recursos directos para obras de infraestructura comunitaria. Actualmente, este Fondo cuenta con una inversión aproximada de 12,374 millones de pesos¹, lo que representa solo el 10% del monto total del Fondo para la Infraestructura Social (FAIS) 2025, asignado principalmente a poblaciones no indígenas. Con este monto, se logra asignar recursos a poco más de 16,500 comunidades.

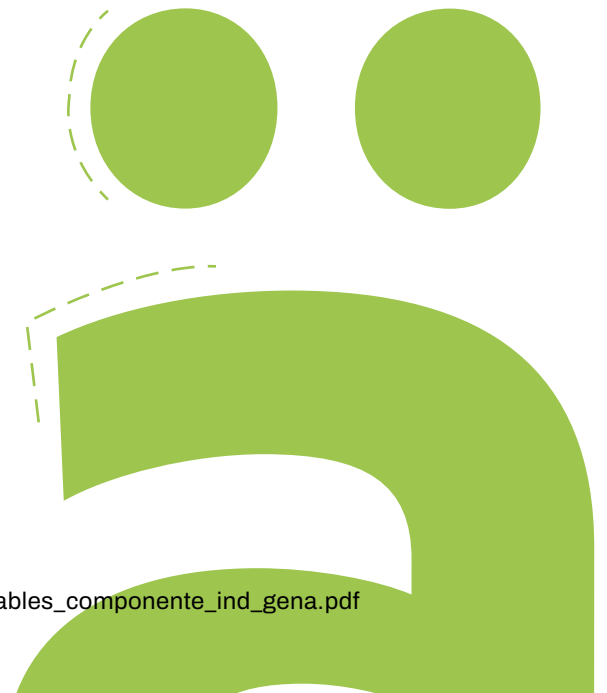
Si bien estos recursos son necesarios, su asignación cuantitativa pudo haberse realizado sin la reforma, lo que sugiere que responde más a una voluntad política. Hasta ahora, la reforma no ha sentado precedentes importantes para demostrar su efectividad. No obstante, algunos cambios graduales están transformando radicalmente las relaciones de las comunidades, tanto al interior de los municipios como dentro de las propias comunidades. Ahora, las comunidades escapan de la lógica municipalista y, al convertirse en sujetos de derecho, pueden administrar recursos de ciertos programas federales sin intermediación municipal.

Faltan estudios profundos sobre los efectos de estos cambios, pero es notorio cómo algunas autoridades municipales perciben que comunidades que antes dependían de las cabeceras municipales ahora tienen mayor participación en las decisiones sobre obras públicas. En estados como Oaxaca, las cabeceras distritales, antes centros de poder político y administrativo, se han ido desmontando progresivamente.

Estos cambios en el suministro de recursos y el reconocimiento de las comunidades como sujetos de derecho acompañan a la reforma constitucional, pero no obedecen directamente a su implementación, ya que aún faltan los ordenamientos reglamentarios. Una reforma de esta envergadura seguramente tendrá efectos que debemos visualizar, ya sea para reconocer avances, prevenir retrocesos o denunciar vulneraciones.

¹Revisado en:

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/984033/2025_03_13_Variables_componente_ind_gena.pdf



La historia de México, especialmente en estados como Oaxaca, Chiapas Guerrero donde la población indígena es mayoritaria, está plagada de cambios legislativos que han subordinado las formas de vida indígenas a los ordenamientos institucionales. En este contexto, se habla de una Ley General de Pueblos y Comunidades Indígenas y Afromexicanas, que debe precisar los mecanismos para que estos pueblos ejerzan plenamente su autonomía, incluyendo sus sistemas de justicia, el derecho a la consulta, la protección del patrimonio cultural y lingüístico, y la definición de prioridades presupuestales.

El tema que quiero abordar es el educativo: ¿qué implica el reconocimiento como sujetos de derecho

en el ámbito educativo para las escuelas ubicadas en comunidades indígenas y aquellas que atienden a población indígena en centros urbanos? Desde mi perspectiva, este tema tiene una presencia tenue en la reforma e incluso en el dictamen, lo que sugiere una limitada participación de expertos en educación.

Sin embargo, esta reforma abre una ventana jurídica importante. Debemos sumarnos al debate desde diversas posiciones para asegurar que el diseño de políticas públicas cumpla con los intereses y formas de vida de los pueblos, y que el Estado garantice su implementación efectiva; de lo contrario, solo será un reconocimiento simbólico.



2. Una tragedia histórica: la educación en los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas

La reforma indígena de 2024 es una de las bisagras que abre pues una ventana jurídica, para dar paso a una nueva etapa en la vida histórica de la población indígena. Otra de las bisagras para esa ventana, considero, es el derecho a la educación.

Este derecho tiene profundas complejidades históricas para su ejercicio pleno. La educación en las comunidades indígenas sigue siendo desigual, inequitativa, racista y colonial. Se trata de una verdadera tragedia histórica de la cual, como país, no somos del todo conscientes y de la que no hemos podido salir. Numerosas investigaciones recogen testimonios y experiencias sobre los efectos de la escolaridad en estos pueblos, particularmente a partir de la consolidación del Estado mexicano y la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Autores como Bertely (2009), Hamel(1994), Muñoz (2022), Gasché (2004), Latapi (1998), Stavenhagen (2008) centraron su atención en los efectos de las políticas educativas de integracionismo y asimilación cultural en la primera mitad del siglo XX, muchas de cuyas prácticas, como la imposición del monolingüismo y la erradicación cultural, continúan vigentes, violando flagrantemente los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas.

Posteriormente, el movimiento indígena contemporáneo denunció el etnocidio derivado de la imposición de un sistema educativo nacional homogéneo y monocultural, con lo cual surgirían múltiples iniciativas para procurar resarcir los efectos nocivos del asimilacionismo cultural.



Otros destacados intelectuales como Aguirre Beltrán (1957), González Casanova (1988) y Bonfil Batalla (1987), hicieron una fuerte descripción y análisis de como el colonialismo imponente sigue imperante aun en el México moderno, y dan apertura a una época de profunda reflexión, más allá de los análisis de las condiciones de pobreza y marginación en las que se encuentran pueblos y comunidades indígenas, sino que además ubican al colonialismo del estado mexicano y sus políticas sociales, y educativas agregaría, como principal fuente de problemáticas asociadas a la desindianización de México.

En este contexto, surgieron intelectuales indígenas como Floriberto Díaz (2007) y Jaime Martínez Luna (2019), entre otros, que formularon críticas y análisis sobre la situación de las comunidades. Además, numerosas organizaciones y el movimiento magisterial, con promotores y profesores indígenas, impulsaron reflexiones que desembocaron en encuentros y declaraciones donde se denunciaron los efectos de un Estado colonial, en el que la educación juega un papel relevante.

En 2007, el Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural denunciaba que la SEP imponía una visión del país donde los pueblos indígenas no tenían presencia, reduciéndolos a la grandeza de sus antepasados, mientras ocultaba su existencia actual. Incluso, a raíz del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, EZLN, se resolvió que

el Estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización. Con procesos de educación integral en las comunidades que le amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo; capacitación y asistencia técnica que mejore los procesos productivos y calidad de sus bienes; y capacitación para la organización que eleve la capacidad de gestión de las comunidades.

Para la década de 2000, Mario Molina (2005) y Víctor de la Cruz (2005), entre otros, denunciaron la situación de las lenguas indígenas a través de la política educativa. El Estado había masificado escuelas en regiones indígenas, pero sin considerar que lo demandado no era solo más escuelas, sino una educación que no fuera en contra de sus derechos culturales.

La creación del modelo de educación bilingüe bicultural en los años 90 y sus sucesivas reformas, hasta la actual Dirección de Educación Indígena e Intercultural, adolece de no considerar la opinión y participación de los pueblos en el diseño de planes, programas, contenidos y en la contratación de docentes indígenas de acuerdo con su región lingüística.

Actualmente, personalidades indígenas como Irma Pineda, Yásnaya Aguilar, Marcelino

Gómez y Domingo Martínez visibilizan la situación de las lenguas indígenas, la folclorización de su identidad y la fetichización de sus ceremonias que muchas veces no son ni siquiera practicadas en comunidades, sino que suelen ser traídas al ámbito público, ya sea por el estado o por el mercado para fines folclóricos, de espectáculo o económicos.

Este cúmulo de problemáticas quedó detallado en el dictamen de reforma constitucional. Tanto las instituciones del Estado como sus críticos coinciden en el diagnóstico; lo que difiere son las causas y la respuesta institucional. Por ejemplo, el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) fue una respuesta bien recibida, pero criticada por su bajo impacto en el escenario de las lenguas indígenas del país que siguen una ruta de extinción en diferentes grados.

Así mismo las sucesivas reformas educativas han siempre sido cuestionadas cuando se trata de que la educación frente a los pueblos indígenas carece de contextualización, pertinencia cultural, lingüística y sitúa a las niñas, niños y adolescentes en situación de desventaja frente a sus pares de las escuelas ubicadas en centros urbanos.

De hecho, parte del reconocimiento de la tragedia educativa fue la afirmación del extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) que, en su informe de 2014, hace casi una década, afirmaba que en su conjunto el Sistema Educativo Mexicano (SEM) no cumplía con los mínimos resultados de



aprendizajes esperados en educación básica. Resulta paradójico que, en ese mismo informe, se anticipara algo que no ha cambiado en una década:

Es necesario asegurar que los indígenas reciban educación en su propia lengua y respecto de su propia cultura en todas las escuelas, y no solamente en las indígenas, en todos los niveles educativos, y no solamente en preescolar y primaria. Se sabe que una proporción importante de los niños indígenas asiste a escuelas regulares, y en ellas también tienen derecho, de acuerdo con la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, a ser educados en su propia lengua a lo largo de su educación básica (INEE, 2014, p. 45).

Lo asombroso es que estas líneas, escritas hace 11 años, coinciden con lo establecido en el Plan Sectorial de Educación 2025-2030:

...la eficiencia terminal en educación básica aún presenta retos: por cada 100 menores que ingresan a primaria, solo 82 concluyen la secundaria. Este fenómeno refleja desigualdades persistentes en el acceso y permanencia en el sistema educativo, lo que representa una deuda histórica con la infancia, especialmente en poblaciones vulnerables (pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas, personas con discapacidad y migrantes), donde el acceso es aún más limitado (SEP, 2025, p. 12).

Tanto una institución (el INEE), emanada de una reforma fuertemente criticada por el magisterio relacionada a una política neoliberal y privatizadora de la educación, como el plan Sectorial de educación 2025-2030 constituido en la continuidad de un proyecto de gobierno y sustentada, según sus documentos oficiales, en el humanismo mexicano y una perspectiva más crítica; incluso, si uno revisa los fundamentos y las declaraciones hechas por el EZLN, y en conjunto, las demandas, resultan ser, paradójicamente, coincidentes con las recomendaciones que se hacen desde los sucesivos gobiernos mexicanos.

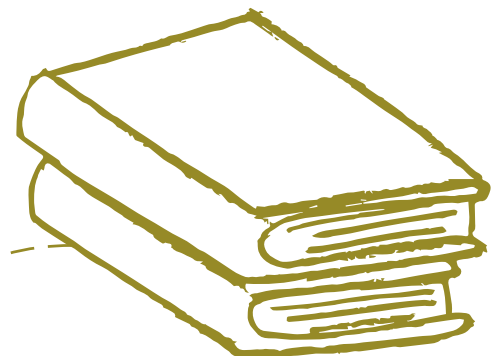
A decir, los pueblos y comunidades indígenas carecen de escolaridad, no tienen acceso y les resulta más difícil que al resto de la población permanecer en la escuela, por lo tanto, necesitan tener mayores condiciones para el acceso, pero además necesitan una educación que contemple sus lenguas, culturas, saberes; especificidades rezan los documentos oficiales.

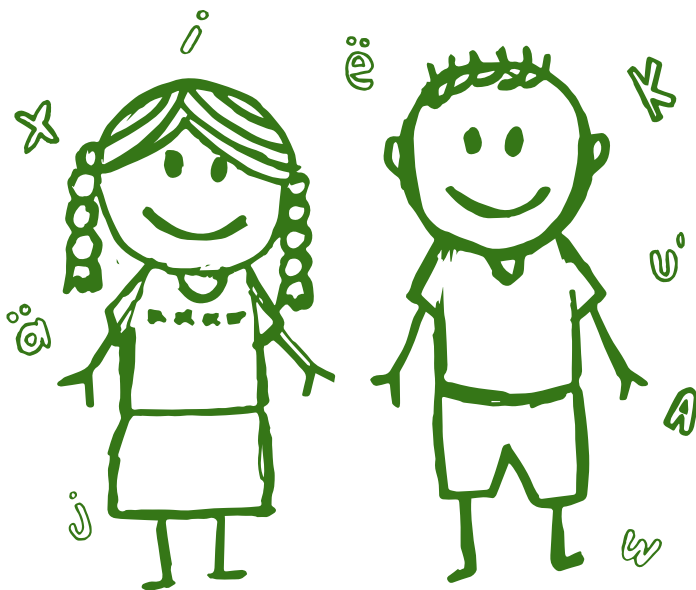
Pero si coinciden en el diagnóstico, en identificar las necesidades e incluso en las propuestas, ¿por qué no se logra superar la tragedia? Bourdieu (1997) ofrece algunas pistas al señalar que las condiciones de inequidad se sustentan en el acceso al capital cultural, social y económico. Se trata de condiciones estructurales. La escuela, desde la perspectiva de la transmodernidad y decolonialidad (Walsh 2018, Sousa Santos, 2010 y Dussel, 2008), es un instrumento fundado en una ideología eurocéntrica y colonial, por lo que más que ser un espacio de liberación, reproduce estructuras de dominación.

Por su parte Jaime Luna, Floriberto Díaz y Yásnaya Aguilar coinciden en que la lógica escolar es occidental y homogenizadora, reproductora de jerarquías coloniales, donde el conocimiento comunitario no tiene valor frente al saber único validado por la escuela.

Aunque los diagnósticos confirman la tragedia del SEM, también hay voces, especialmente desde informes gubernamentales, que reconocen "avances" en política educativa. Por ejemplo, los informes anuales del INEE (2014-2019) destacaban una cobertura creciente en niveles básicos, una tasa de analfabetismo a la baja, aunque eso relativamente no puede considerarse un éxito escolar. A nivel nacional, el promedio de escolaridad va en aumento, aunque suele estancarse en los estados más pobres.

De igual forma que hay mejoras en infraestructura y acceso a servicios básicos, y un aumento en la cobertura de becas. Para pueblos indígenas, se mencionaba la importancia del Programa de Apoyo a la Educación Indígena Bilingüe y el surgimiento de iniciativas educativas propias, como las universidades interculturales.





Sin embargo, estas menciones suelen incluir la frase "a pesar de las mejoras y los avances", reconociendo que son insuficientes y, en muchos casos, no contribuyen a combatir la tragedia, sino que la perpetúan.

A nivel local, es importante reconocer que esta tragedia ha propiciado innumerables iniciativas desde docentes, colectivos, promotores culturales y estudiantes. No obstante, estos esfuerzos son rebasados por la abrumadora escolaridad convencional, que perpetúa la desigualdad.

No son pocos los estudiosos que han advertido de esta desventura, Niebla (1992), Ornelas (2004), Schemelkes (2013), Barriga (2002), Latapí (2004), Gil (2019), Rockwell (2009), Tenti (2010), León Pasquel (2007), Sierra (2016), Andere (2021), muchos de ellos de una u otra forma han tenido cargos en las instituciones de la administración pública relacionadas directamente con la implementación de políticas públicas y otros desde instituciones académicas, y han concluido, con diferentes matices y vertientes, que el Sistema Educativo actual es eso mismo, una gran tragedia.

Si bien no aconsejan su desmantelamiento, reconocen que, a lo largo de más de 100 años, algún avance debe considerarse. Indudablemente, el SEM cuenta hoy con una robusta composición: nunca había habido tantas instituciones educativas ni se había invertido tanto en becas e infraestructura. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) es el más grande de Latinoamérica y ha influido significativamente en la política educativa, para bien o para mal.

Los mismos estudiosos antes referidos han analizado este hecho de que el SNTE, pueda influir tanto en el diseño e implementación de políticas educativas, sobre todo en el nivel básico, para unos tiene carácter de fortaleza porque ello implica que las y los trabajadores de la educación asumen la política pública como propia y por lo tanto cae en cascada en las escuelas y para otros significa que el SEM está atravesado por fuertes intereses políticos, de grupos, partidos y líderes y que la política educativa obedece a dichos intereses.

Entre tanto, los atrapados en esta tragedia son las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, quienes son conducidos a considerarse superiores o inferiores según su nivel de escolaridad. La escuela sigue siendo una de las pocas oportunidades de movilidad social, pero la realidad supera al texto.

El artículo 3° constitucional ha sido reformado 13 veces desde 1917, lo que demuestra que el país no cuenta con un proyecto educativo de nación, obedece pues a los gobiernos y sus especialistas educativos en turno, por lo que proponer mejoras y los cambios para que el SEM opere con más y mejores resultados parece ser un desatino. Sin embargo, tanto en la generalidad, como en la particularidad podemos afirmar, en base a la literatura existentes que hay retos (brechas educativas le llaman los técnicos) que nunca se han podido resolver, necesidades nuevas surgidas de las sucesivas reformas e históricas desigualdades que hacen que el SEM no logre escapar de la tragedia.

Los cambios graduales nunca logran llegar al final del eslabón del sistema. Además, surgen nuevas problemáticas asociadas a la era digital.

Desde la década de 1980, jóvenes visionarios indígenas comenzaron a constituir sus propias propuestas de educación comunitaria. Si el SEM no garantiza el derecho a la educación para todos, ¿qué sucede con los sectores más vulnerables? No solo se trata de que acudan a la escuela, sino de que dentro de ella ejerzan todos sus derechos. Casos como la obligatoriedad de uniformes y lineamientos de arreglo personal para estudiantes, sobre todo en los niveles de secundaria y media superior, que son las etapas de definición importantes en la personalidad, que violan el derecho a la identidad, ilustran esta complejidad. Para los pueblos indígenas, esta situación se agrava, ya que sus derechos son flagrantemente violados. El derecho a la educación implica no solo acceso, sino pertinencia, relevancia y aprendizaje significativo.



3. Sujetos de derecho público en el ámbito educativo o cómo salir de la tragedia

Si el derecho a la educación es una bisagra para ejercer otros derechos, y la reforma al artículo 2° constitucional abre una ventana jurídica, estamos frente a una posibilidad-reto, histórica para los pueblos y comunidades.

Sin duda alguna, el ámbito educativo es por excelencia un campo de intervención, sea a nivel aula con docentes, a nivel escuela con las comunidades escolares a nivel comunidad, hay pues una incesante marcha de acciones, actividades y propuestas que enriquecen ese quehacer.

¿Qué significa entonces que en el ámbito educativo los pueblos indígenas sean sujetos de derecho? Sin duda un reto complicado, pues no solo se requiere una reforma remedial o programas asistenciales, sino una reforma profunda del SEM en su conjunto.

Desde mi particular punto de vista con los anteojos que el movimiento indígena en México es necesario una vuelta de timón profunda, una refundación del SEM, que permita hacer realidad que los pueblos indígenas y el afromexicano tengan la rectoría de su educación, puedan administrar y gestionar las instituciones educativas establecidas en sus territorios, así como operar sus propias instituciones docentes de investigación, docencia y formación de profesionales.

Es un hecho que lo han venido haciendo, sin la venia del Estado o incluso contraponiéndose a el Estado mismo, hay pues evidencia, son innumerables los testimonios que marcan que las

comunidades ante la insuficiencia e incapacidad del estado han sabido sostener, operar y administrar las escuelas en sus territorios. Y no son pocas las iniciativas que han puesto en marcha en respuestas a su legítima demanda de una educación propia, con pertinencia y que responda a sus necesidades.

Se trata de una reforma pendiente, si no se toca el emblemático mecanismo que el estado mexicano ha utilizado para minorizar a los pueblos y comunidades, será muy difícil que el ser sujetos de derecho se cumpla cabalmente. Será parcial en tanto no se reconozca la capacidad, los saberes, conocimientos de los pueblos indígenas.

La ruta será aún más larga, pues como dice con Francisco López Bárcenas, el reto es mayúsculo, por un lado, tenemos una serie de derechos fundamentales reconocidos, se cuenta ahora con una reforma constitucional que pone una posibilidad los pueblos han sido capaces, seguramente sabrán aprovechar las bondades y reconocer las limitantes de esa reforma, también de las implicaciones que conlleva ser sujetos de derecho.

Es ilusorio pensar que al ser reconocidos como sujetos de derechos los problemas se van a resolver, a no ser que haya capacidad de los pueblos de exigencia en el cumplimiento de ese reconocimiento.

Esa capacidad ha venido siendo cuestionada por diversos frentes, desde el racismo institucional, a pesar de diversas reformas que deberían mejorar la situación de los pueblos, la dinámica burocrática ha sido un campo de racismo institucional que viene perpetuando una condición de minorización de las lenguas, las culturas y que decir de los saberes y conocimientos.

Cuesta mucho a esa burocracia, entender que las comunidades han venido generando conocimiento por más de 5 mil años. Dussel el intelectual de la posmodernidad insistió toda vida y su prolífica obra sigue haciéndolo, que los pueblos mesoamericanos contemporáneos son herederos de una civilización milenaria, con lo cual su existencia misma no puede entenderse sin un sistema de conocimiento, entendimiento y comprensión de su ser en el mundo y la relación con todo lo que lo conforma.



Sin embargo, su invisibilización y menosprecio por parte del Estado mexicano conlleva que exista una estructura colonial que impide que dichas culturas tengan un horizonte de desarrollo pleno, bajo sus propios principios. Desde nuestra óptica, las condiciones están dadas, aunque a diferentes niveles, para que los pueblos indígenas y el pueblo afromexicano puedan generar, así como sus propios sistemas de gobierno, sus propios sistemas comunales educativos.

Este planteamiento recoge el ánimo de muchas comunidades que han cuestionado la tragedia que implica el Sistema Educativo en México. Utilizando de espejo la reforma indígena, muchas de los ideales y la esencia que la acompañan, por ejemplo, la reconstitución de los pueblos, la autonomía plena y libre determinación, la consulta y consentimiento libre e informado, vistos como derechos, no podrán concretarse sino se establece un mecanismo de recreación del saber propio, eso pasa por refundar el SEM.

Eso puede hacerse mediante sistemas educativos, sean escolares o no, que permitan a los pueblos hacerse cargo del devenir de su niñez y adolescencia, por ello considero que la reforma pendiente en general tiene que ver con la refundación del SEM, pero en particular, considero que la reforma indígena, tiene que presionar legislativa y administrativamente al Estado, para que exista esa posibilidad de tener una autonomía plena en el ámbito educativo.

Algunas consideraciones que me permito establecer al respecto tienen que ver con lo siguiente:

En términos generales, el SEM en su conjunto necesita una refundación, basado en un nuevo consenso social. Se hace necesario generar espacios amplios de participación y concertación que permita generar una nueva posibilidad a este sistema que por inercia sigue perpetuando inequidad y desigualdad, este nuevo consenso debe perfilar, no solo un proyecto de educativo de nación del gobierno o del partido gobernante en turno, sino lo que se requiere es un proyecto educativo de nación consensuado transexenal y que reformule muchas de las estructuras de los niveles educativos que se han mantenido o han cambiado con el ir y venir de las sucesivas reformas educativas, pero que han tenido el impacto esperado.

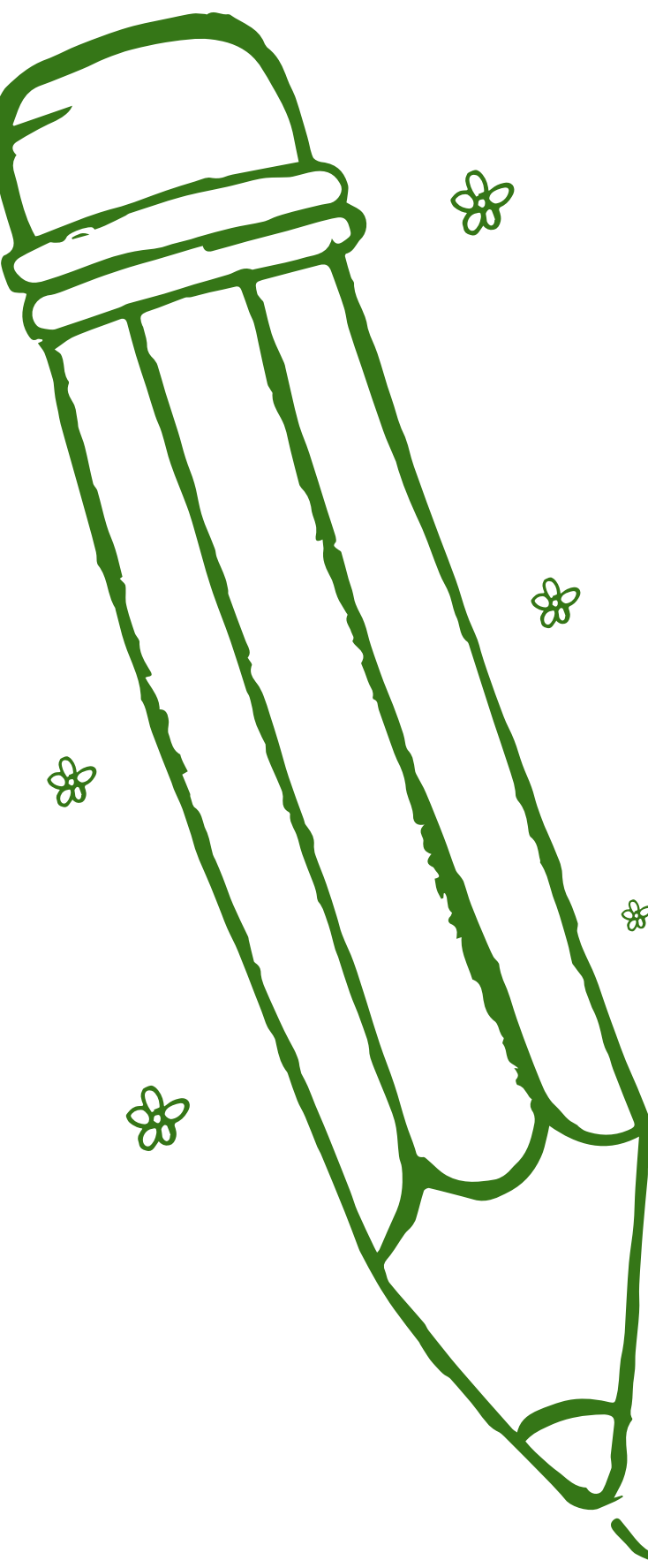
El reconocimiento constitucional explícito aumenta la legitimidad política y obliga a que tanto pueblos en el nivel de exigencia, como el Estado, en el nivel de sus obligaciones, puedan facilitar que las comunidades puedan administrar y gestionar las instituciones educativas establecidas en su territorio. Esto puede animar que la autonomía se ejerza cada vez más ampliamente en un ámbito donde no ha sido posible que las comunidades intervengan directamente, con lo cual pueden tener la posibilidad de hacer planteamientos de mejora en la atención educativa.

Esta mejora puede pasar por tener procesos de gestión, administrativos y de aprendizaje más concretos y aterrizados a su realidad y condiciones.

Al ser sujetos de derecho, pueden estar en condiciones de hacer planteamientos curriculares que logren permear al conjunto del SEM, teniendo como perspectiva lograr que en los planes y programas de estudio se logre determinar los "máximos diferentes y los mínimos comunes", es decir que el SEM puede determinar el mínimo común que para cualquier estudiante es necesario, incluso obligatorio, aprender y cuáles son aquellos aprendizajes que se deben lograr de acuerdo a sus contextos, condiciones y características culturales y lingüísticas.

Como la reforma se traduce en que la interculturalidad y el reconocimiento de la composición plural del país, es posible que existan ahora personal docente, contratado y evaluado teniendo como referente las condiciones y necesidades específicas de las comunidades, esto debe incluir los cambios administrativos y legales necesarios para que la





población indígena ejerza su derecho a la educación con plenitud considerando la asequibilidad, la accesibilidad, la adaptabilidad y la aceptabilidad como un marco general para su cumplimiento.

La ley secundaria puede establecer mecanismos propios para que las comunidades puedan tener autonomía educativa, tal y como sucede con las Universidades Autónomas, que puedan erigir consejos educativos de gobierno propio y poder determinar sus propios planes y programas de estudio, la construcción de su infraestructura, la contratación, evaluación y gestión del personal docente que labore en todos los niveles educativos; la administración y ejecución de recursos para su operación y funcionamiento.

Esta ley general de los pueblos y comunidades indígenas podría dar pauta para el establecimiento de los atributos, facultades y competencias de los pueblos y comunidades indígenas en el ámbito educativo, así como procesos de consulta vinculantes en dicho ámbito.

Estas son algunas de las pautas que podrían marcar una refundación del Sistema educativo mexicano, que logre fijar ciertos principios para que la política educativa y en su conjunto dicho sistema alcance una mayor igualdad y equidad, sobre todo en el marco de que la ventana jurídica que se establece puede permitir a pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas de México logren ejercer plenamente su derecho a la educación.

Conclusiones

La reforma al artículo 2° constitucional constituye una oportunidad histórica para avanzar hacia la autonomía y autodeterminación de los pueblos indígenas y afromexicanos. No obstante, el reconocimiento formal no garantiza la transformación estructural del sistema educativo mexicano. Es necesario promover una refundación del Sistema Educativo Nacional (SEM) que reconozca y valore los saberes comunitarios, la diversidad lingüística y cultural, y que coloque a las comunidades como protagonistas en el diseño y gestión de su educación.

Referencias y bibliografía

- Andere, E. (2021). Política educativa y calidad en México: diagnóstico y desafíos. México: Universidad Anáhuac.
- Aguilar Gil, Y. (2018). Nación de naciones: voces y luchas. México: Sexto Piso.
- Barriga, A. D. (2002). Formación docente: saberes, prácticas y discursos. México: UPN / Plaza y Valdés.
- Bertely Busquets, M. (2009). Saberes y escuela: la reconstrucción de la educación indígena desde los pueblos. México: CIESAS.
- Bonfil Batalla, G. (1987). México profundo: Una civilización negada. México: SEP.
- Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.
- De la Cruz, V. (2005). “Educación, lengua y resistencia cultural en el Istmo de Tehuantepec”. En Cuadernos del Sur, 12(21), 55–70.
- De León Pasquel, L. (2007). Lenguaje, aprendizaje y socialización en comunidades indígenas de México. México: CIESAS / INALI.
- De Sousa Santos, B. (2010). Epistemologías del Sur. Madrid: Akal.
- Dussel, E. (1998). Filosofía de la liberación. México: Trotta.
- Gasché, J. (2013). La escuela y la comunidad: fundamentos de una educación intercultural desde los pueblos indígenas. Lima: IIAP / GTZ.
- Gil Antón, M. (2019). La educación mexicana ante la desigualdad: reflexiones y desafíos. México: El Colegio de México.
- Guevara Niebla, G. (1992). La catástrofe silenciosa. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hamel, R. E. (2008). El español en México y sus lenguas compañeras: política lingüística y educación intercultural bilingüe. México: UAM Iztapalapa / INALI.
- INEE. (2014). El derecho a la educación en México. Informe 2014. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEGI. (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Latapí, P. (2004). El valor de educar: ensayos sobre política educativa. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Luna, J. (2010). Comunalidad: El horizonte de los pueblos indígenas. Oaxaca: UABJO.
- Molina Cruz, M. (2005). “Educación y diversidad cultural: los desafíos del reconocimiento en el ámbito escolar”. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10(26), 145–168.
- Muñoz Cruz, H. (2022). Educación, autonomía y comunalidad: horizontes para los pueblos originarios. Oaxaca: Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO).

- Ornelas, C. (2018). Política, poder y pupitres: crítica al neoliberalismo en la educación mexicana. México: Siglo XXI Editores.
- Plan Sectorial de Educación 2025–2030. (2025). Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México.
- Rockwell, E. (2018). Los niños en la escuela: saberes y prácticas de la cultura escolar. México: DIE-CINVESTAV.
- Sierra Camacho, T. (2016). Autonomía y derechos en contextos indígenas: experiencias de gobernanza y educación. México: UNAM / CIESAS.
- Schmelkes, S. (2013). La calidad de la educación: ejes de debate y política pública. México: INEE.
- Stavenhagen, R. (2008). Derechos humanos de los pueblos indígenas. México: UNAM.
- Tenti Fanfani, E. (2009). La escuela y la cuestión social: desafíos para la educación en América Latina. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- UNESCO. (2023). Informe de seguimiento de la educación en el mundo: México. París: UNESCO.
- Walsh, C. (2005). Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latino-americanas. Quito: Abya-Yala.