



Los retos de la *nueva escuela mexicana* en las primarias indígenas de San Quintín, Baja California

Lorena Martínez Zavala*
Guadalupe Tinajero Villavicencio**

Abstract

The Authors analyze the challenges that will face the *nueva escuela mexicana* project which aims to promote indigenous primary education in San Quintín, Baja California, Mexico. They highlight the significant specific features that characterize the local population and the relative complexity of the educational context in terms of infrastructures and educational and sports subsidies.

Keywords: primary education, indigenous education, educational challenges, new mexican school, San Quintín

Las Autoras analizan los desafíos que enfrentará el proyecto de *nueva escuela mexicana* que tiene como objetivo promover la educación primaria indígena en San Quintín, Baja California, México. Destacan las características específicas significativas que caracterizan a la población local y la relativa complejidad del contexto educativo en términos de infraestructuras y ayudas educativas y deportivas.

Palabras clave: educación primaria, educación indígena, desafíos educativos, nueva escuela mexicana, San Quintín

Le Autrici analizzano le sfide che dovrà affrontare il progetto della *nueva escuela mexicana* che mira a promuovere l'istruzione-educazione primaria indigena a San Quintín, Bassa California, in Messico. Evidenziano le significative specificità che caratterizzano la popolazione locale e la relativa complessità del contesto educativo a livello di infrastrutture e di sussidi educativi e sportivi.

Parole chiave: istruzione primaria, educazione indigena, sfide educative, nuova scuola messicana, San Quintín

Introducción

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación, *Inclusión educativa en las escuelas primarias indígenas de Baja California*. El modelo *nueva escuela mexicana*, el cual se encuentra en proceso del 1 de septiembre de 2019 al 31 de agosto de 2020. Dicho proyecto está respaldado por el Instituto de investigación y desarrollo educativo de la Universidad autónoma de Baja California (Iide, Uabc) y financiada por el Consejo nacional de ciencia y tecnología (Conacyt).

En este ensayo nos centramos en las escuelas primarias indígenas de San Quintín, municipio de Baja California, México. La investigación es primordialmente de corte

* Universidad autónoma de Baja California, campus Ensenada, Baja California (México); e-mail: lorena.martinez.zavala@gmail.com.

** Universidad autónoma de Baja California, campus Ensenada, Baja California (México); e-mail: tinajero@uabc.edu.mx.



cualitativa, se sustenta en el paradigma interpretativo. Los datos empíricos se retomaron de informes y estudios específicos sobre la región. Utilizamos el método hermenéutico para analizar las propuestas educativas impulsadas por el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018) y las políticas emprendidas por el actual gobierno, dirigido por Andrés Manuel López Obrador (2018-2024). Seleccionamos las propuestas que impulsaron en el sexenio anterior y las políticas que el gobierno actual está diseñando específicamente para las primarias indígenas.

En la década de los Ochenta, el antropólogo Guillermo Bonfil Batalla (1994) describió la existencia de dos Méxicos: el imaginario y el profundo.

El primero, niega la existencia de los pueblos indígenas imponiendo una cultura unificadora. Es aquel en que los colonizadores imponen su ideología y su concepción de vida.

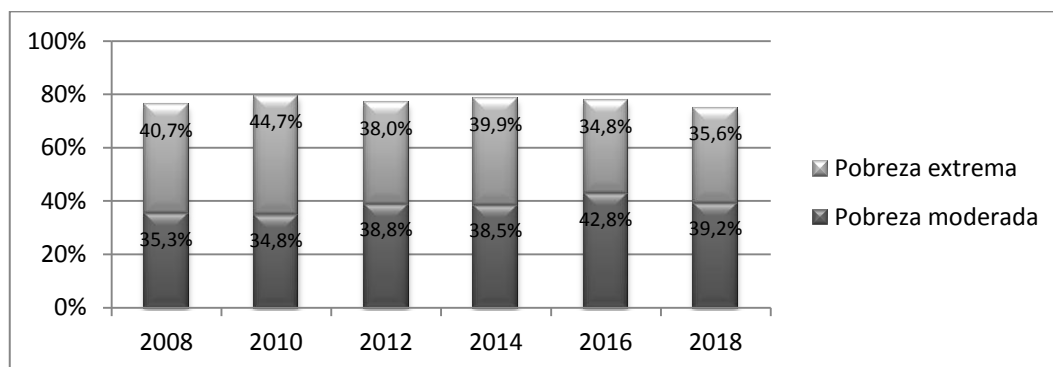
El segundo, es la vida de lo negado, es la expresión de lo oprimido que «resiste apelando a las estrategias más diversas», evidenciando que el País «no es un mundo pasivo, estático, sino que vive en tensión permanente» (Bonfil, 1994: 11).

Han pasado cerca de 40 años de dicho planteamiento y los procesos políticos muestran la complejidad del Estado para incorporar a los pueblos indígenas sin renegar su cultura, lenguas y tradiciones. Las comunidades de los pueblos originarios viven en situación de vulnerabilidad; su vida ha estado marcada por la desigualdad de oportunidades y por la precariedad social y económica. Sin lugar a dudas, su existencia sigue siendo un proceso hegemónico de dominación y resistencia. Durante años, cada gobierno en turno lleva a cabo planes que buscan mejorar la calidad de vida de la población indígena; sin embargo, dicho problema se sigue manteniendo de manera persistente (Tilly, 2000). Pareciera que la vulnerabilidad y marginación en la que viven los pueblos indígenas es una realidad permanente. Retomando los datos emitidos por el Consejo nacional de evaluación de la política de desarrollo social (Coneval, 2019: 30), podemos señalar que de 2008 a 2018 no ha habido una reducción significativa de la población indígena que vive en situación de pobreza extrema y pobreza moderada en el País. Como se puede observar en la Gráfica 1, en 2008 el 76 por ciento de la población indígena se encontraba en situación de pobreza, de la cual, el 35.3 por ciento se clasificó en pobreza moderada y el 40.7 por ciento en pobreza extrema. Este índice aumentó en 2010, a 79.5 por ciento, distribuida en 34.8 por ciento en pobreza moderada y 44.7 por ciento en pobreza extrema. En 2012 hubo una disminución, contando con el 76.8 por ciento de población indígena, cuyo 38.8 por ciento vivía en pobreza moderada y 38 por ciento en pobreza extrema. En 2014 aumentó a 78.4 por ciento, con el 38.5 por ciento de la población en pobreza moderada y el 39.9 por ciento en pobreza extrema. En 2016 disminuyó presentando un porcentaje de 77.6, de la cual, el 42.8 por ciento vivía en pobreza moderada y el 34.8 por ciento en pobreza extrema.

El último dato ofrecido por el Coneval establece que en 2018 el 74.9 por ciento de la población indígena es pobre, de la cual el 39.2 por ciento está en pobreza moderada y el 35.6 en pobreza extrema. De igual manera, en 2018, el 78.2 por ciento de la población indígena del País no tenía acceso a seguridad social, dato que aumenta en las regiones rurales, alcanzando un índice de 88.2 por ciento. El 57.5 por ciento de la población indígena no cuenta con servicios básicos en las viviendas (Coneval, 2019^a).



Gráfica 1 - Población indígena en situación de pobreza, 2008-2018



Fuente: Elaboración de las Autoras con datos de Coneval, *Diez años de medición de pobreza multidimensional en México: avances y desafíos en política social. Medición de la pobreza, Serie 2008-2018, 2019.*

La condición de vida de los indígenas va más allá de un tema de pobreza, pues como advierte Julio Boltvinik, dicho concepto restringe la escasez a un índice de ingreso económico, omitiendo que los seres humanos somos seres integrales. Por tal razón, las políticas públicas deben ir encaminadas a generar un *florecimiento humano*. Dicho concepto, se refiere a que deben existir condiciones sociales que estimulen el desarrollo de las necesidades y capacidades de los individuos; así como, «la creación de las condiciones para la satisfacción de las necesidades y para la aplicación de las capacidades» (Boltvinik, 2003: 6).

La educación es un elemento central para generar este *florecimiento humano* ya que «es condición esencial para el bienestar humano de hombres y mujeres, así como para el desarrollo integral y sostenible de los pueblos» (Arancibia Tapia, 2008: 4). Sin embargo, dicha educación ha sido limitada y colonizadora; se puede afirmar que el Estado no ha logrado «responder a sus derechos culturales y lingüísticos. [...] los hechos revelan [que] se trata de que por medio de la escuela la población indígena sea socializada para integrarse a la identidad nacional» (Vásquez, 2015: 73). Las políticas educativas dirigidas a la población indígena han sido insuficientes; pues el rezago educativo sigue siendo preponderante en la población indígena. El promedio nacional de analfabetismo «es de 6.3% y el de población indígena es de 19.2%, lo cual se acentúa si es hablante de lengua indígena (Hli) (25.1%) y en particular en mujeres Hli (31.9%)» (Inee, 2018: 1). La persistencia de esta problemática responde a que la educación impartida sigue basándose en una pedagogía de la dominación; es decir, la perspectiva de que la clase dominante debe instruir y educar a los sometidos. Para romper este ciclo de precariedad es necesario reconfigurar la educación, plantearla desde una perspectiva



de liberación, en la que alfabetizar sea concientizar. Consiste en erigir sujetos activos y constructores de su propia realidad (Freire, 1999).

La educación primaria en zonas indígenas fue una acción que el Estado posrevolucionario cardenista impulsó para incorporar a los pobladores de las zonas rurales al proyecto nacional. El general Lázaro Cárdenas, presidente de México de 1934 a 1940, enarboló la educación como un elemento clave de su gobierno, «dio prioridad a las distintas modalidades de la educación rural, [...] [y] fue reconocida en el *Plan sexenal* de 1933, que tenía entre sus metas principales elevar a más del doble el número de escuelas rurales, unificar los contenidos escolares y elevar su calidad» (Quintanilla, 2002: s/p).

Esta acción fue crucial en la conformación del Estado y en el afianzamiento de una unidad nacional ya que, «al lado del reparto de tierras se [abrieron] escuelas rurales, que se [duplicaron] en los seis años de gobierno cardenista. [...] la educación recibía en promedio más del 17% del presupuesto total» (Salvat, 1978: 2576). El establecimiento de escuelas primarias en zonas rurales contribuyó en la consolidación del contrato social rousseauiano entre la autoridad y los subordinados, instaurando así, un Estado protector y proveedor. El poder del Estado consolidó sus raíces ideológicas a través de instituciones que van normando la conducta y difundiendo los idearios nacionalistas, dejando de lado la formación crítica de los ciudadanos. «Un punto central de la educación rural era lograr que campesinos mestizos e indígenas llegaran a sentir amor por el País, la patria, la nación y el Estado. [...] A los campesinos había que enseñarles a vivir de acuerdo a los dictados del progreso, la civilización y la cultura» (Calderón, 2006: 18).

Este primer impulso educativo fue más bien, un proceso castellanizador, que se dirigió a las zonas rurales del País, englobando como grupos homogéneos a los campesinos y a los grupos vulnerables. Esta política generó problemáticas relacionadas con altos índices de analfabetismo, de deserción escolar y poca cobertura.

Como se puede observar en la Tabla 1, a principios de 1950, había un índice de analfabetismo del 44.2 por ciento. A partir de la década de los Setenta se empezó a observar una disminución en el porcentaje de población analfabeta, esto se debió a que el Estado inició un programa diferenciado para la población indígena, enfocándose en una educación bilingüe y bicultural (Azamar, 2015; Jiménez y Mendoza, 2015). En 1970 había un porcentaje de población analfabeta de 23.7; en 1990 había un índice de 12.5 por ciento; en el año 2000 disminuyó a 8.99 por ciento; en 2010, se presentó un índice de 6.9; en 2015 fue de 5.5 por ciento y en 2019 se considera que el 4 por ciento de la población es analfabeta (Tabla 1).

La búsqueda de los pueblos indígenas por coexistir en un proyecto de nación homogeneizador y la pugna por recuperar y reivindicar sus lenguas, culturas y tradiciones tuvieron un primer alcance en 1977 con el establecimiento de la organización Alianza nacional de profesionistas indígenas bilingües, a.c. (Anpibac). Dicha institución – como señalan Jiménez y Mendoza – fue «la principal organización indígena que abanderó las críticas a la educación escolarizada en regiones indígenas y logró plasmar las bases de la educación bilingüe bicultural, a



partir de las cuales quedó establecida la política pública educativa para indígenas» (Jiménez y Mendoza, 2015: 61).

Tabla 1 - Analfabetismo en México, 1950-2019

Año	Porcentaje de población analfabeta
1950	44.20
1970	23.70
1990	12.50
2000	8.99
2010	6.90
2015	5.50
2019	4.00

Fuente: Elaboración de las Autoras con datos de Salgado, *El analfabetismo en México 1895 al año 2000, 2010*; Inegi, *Analfabetismo, 2015*; Gobierno de México, *Boletín n.149, Atiende Inea con estrategias específicas alfabetización en el País, 2019*.

Esto evidenció la diversidad existente en el País, ya que habitan indígenas náhuatl, maya, zapoteco, mixteco, otomí, totonaca, tzotzil, tzeltal, mazahua, mazateco, huasteco, chol, purépecha, chinanteco, mixe, tlapaneco, tarahumara, mayo, zoque, chontal de tabasco, popoluca, chatino, amuzgo, tojolabal, huichol, tepehuan, triqui, popoloca, cora, mame, yaqui, cuicateco, huave, tepehua, chontal de oaxaca, kanjobal, pame, chichimeca jonaz, matlatzinca, guarijío, chuj, chocho, tacuate, ocuilteco, pima, jacalteco, kekchi, lacandón, ixcateco, seri, motocintleco, cakchiquel, quiche, paipai, papago, cucapá, kumiai, kikapú, cochimí, ixil, kiliwa y aguacateco (Navarrete, 2010). La educación bicultural bilingüe fue importante porque por primera vez se consideró la pluriculturalidad existente en el País y fue el antecedente de la educación intercultural bilingüe (Martínez, 2015), perspectiva educativa que se impulsa en la actualidad y que es crucial porque coloca a los indígenas como sujetos de derecho, concibe la educación como un proceso de negociación entre los actores, valorando la cultura y el conocimiento del otro, asumiendo «la interculturalidad como una oportunidad, debido a que otorga identidad sociocultural a los Países multilingües y pluriculturales» (Abarca, 2015: 1).

Posteriormente, en la década de los Setenta, se estableció la Dirección general de educación indígena (Dgei), cuyo trabajo ha sido cuestionado por la metodología de enseñanza y los planteamientos teóricos que sustentan la perspectiva educativa. Desde el punto de vista de Jiménez y Mendoza (2015) se han divisado algunos problemas en el sistema educativo bilingüe intercultural, como la falta de preparación de los docentes



acorde con este modelo educativo, la falta de materiales lingüísticos y pedagógicos biculturales, la existencia de materiales que no abarcan la pluralidad de las variantes lingüísticas existentes en el País y la incapacidad para construir un currículo intercultural.

En la década de los Ochenta y Noventa se llevaron a cabo reformas educativas neoliberales «que contribuyeron a profundizar la crisis de los sistemas, intensificar su segmentación y transferir a las personas la responsabilidad de un fracaso anunciado» (Gentili, 2007: 28). Dichas políticas consistieron en una búsqueda de expansión y en los inicios de instaurar una educación de calidad. Instituciones internacionales como el Banco mundial, el Fondo monetario internacional y el Banco interamericano de desarrollo empezaron a marcar agenda en las políticas educativas en México. El Banco mundial estableció que México tenía que priorizar la educación básica primaria como un medio para disminuir los índices de pobreza. De igual manera, planteó que el financiamiento de las escuelas se llevaría a cabo tomando en cuenta «los indicadores de rendimiento y la eficacia» (Noriega, 2004: 53). De esta manera, empezó a instaurarse el concepto de calidad educativa; término que ha sido cuestionado; pues a la par de éste, se han formulado evaluaciones cuantitativas que miden la calidad del aprendizaje de las niñas y los niños, generando con esto, una estigmatización para aquellas regiones que no alcanzan los puntajes óptimos. Estas evaluaciones no toman en cuenta la diversidad de los contextos escolares. La cuantificación de la calidad educativa fue un elemento rector durante los sexenios de los presidentes Vicente Fox (2000-2006), Felipe Calderón (2006-2012) y Enrique Peña Nieto (2012-2018).

El 2 de julio de 2018 se vivió un proceso electoral cuyo resultado promete la aplicación de una política diferente que mejore la calidad de vida de la población más marginada y desprotegida. En el presente trabajo los Autores tienen como finalidad analizar la propuesta que ofrece la *nueva escuela mexicana*, prevista para instaurarse durante el sexenio 2018-2022, para la educación primaria indígena, frente a los retos que no se han superado. Hacemos un acercamiento a las primarias de San Quintín, Baja California con la finalidad de explorar las condiciones materiales, de recursos humanos e índices de aprendizaje sobre los cuales se impartirá la nueva propuesta educativa.

1. Las escuelas primarias indígenas en San Quintín, Baja California

El Valle de San Quintín está localizado a 200 kilómetros del municipio de Ensenada, en el Estado de Baja California, un Estado al Noroeste de la capital mexicana. El municipio de Ensenada está conformado por veintidós delegaciones; en la región Sur son cinco: Punta Colonet, Camalú, Vicente Guerrero, San Quintín y el Rosario. Su territorio abarca aproximadamente el 70% del municipio de Ensenada (Soriano, 2017). Esta región, es considerada una zona importante en la economía de la entidad por los huertos agrícolas, los cuales tienen una extensión de 6,599.11 hectáreas (Sefoa, 2015).

Este potencial ha generado una demanda laboral importante, atrayendo jornaleros migrantes de los Estados de Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Veracruz e Hidalgo. El 80% de



la población del Valle de San Quintín son jornaleros agrícolas migrantes: 60.31% son de Oaxaca, 9.16% de Guerrero, 1.74% de Sinaloa y el 11.89% de otros Estados de la República. La diversidad indígena de los habitantes está compuesta por mixtecos, zapotecos, triquis, tlapanecos, amuzgos, nahuas, purépechas, tarahumaras y tepehuanos (Soriano, 2017; Velasco, 2014; Sedesol, 2010; Tinajero, 2007). Estos asentamientos estables han generado una diversidad cultural muy particular en la región a lo cual se le suma el flujo migratorio temporal de jornaleros que viven en la zona únicamente durante los meses de mayo a noviembre, periodo en el que se da el proceso de cultivo y cosecha (Sedesol, 2007).

El valle de San Quintín es una región particular, pues esta diversidad la ha consolidado como un espacio de hibridación muy fuerte. Néstor García Canclini ha señalado que los procesos migratorios y la globalización han generado que formas culturales que antes estaban separadas, ahora «se combinan para generar nuevas estructuras, procesos y prácticas». Estas hibridaciones comprenden «un conjunto complejo multidimensional de articulaciones y fusiones» (García Canclini, 2016: min. 13:59), que necesariamente obliga a las autoridades a repensar y replantear la estructura y la estrategia educativa que se implantará en esta región.

Los asentamientos del valle se dividen en dos: las colonias y los campamentos, observando que «los campamentos [...] se ubican al interior de los ranchos agrícolas. [...] Las colonias, en cambio, se han ido conformando a lo largo del tiempo por todo el valle, ya sea en terrenos concedidos o por invasiones que, posteriormente, se han regularizado» (Tinajero, 2007: 60-61).

De acuerdo con datos emitidos por la Secretaría de desarrollo social, el «27.9% de la población de 15 años o más no sabe leer ni escribir. La proporción se eleva entre las mujeres, 33.9% con lo que superan a los hombres en casi 13 puntos» (Sedesol, 2007: 60). Como se puede observar en la Tabla 2, que informa los datos más recientes que datan de 2007, Camalú cuenta con 903 personas analfabetas de 15 años y más; en Vicente Guerrero hay 2,043 habitantes en dicha situación y San Quintín cuenta con 2,315 pobladores mayores de 15 años con analfabetismo (Sedesol, 2007). Dicho organismo federal atribuye la carencia educativa a que el ciclo del trabajo agrícola no concuerda con el calendario escolar, lo cual se suma a la falta de una estrategia para ofrecer educación a los niños durante su ruta migratoria.

En la década de los Ochenta, las autoridades educativas bajacalifornianas atendieron la demanda de los grupos indígenas migrantes. La primera escuela primaria que se fundó, se estableció en Tijuana (Secretaría de educación pública, 1991). En el caso del valle de San Quintín, en 1983 arribó, comisionada una maestra oaxaqueña encargada de atender el primer albergue. Esto implicó «levantar censos [...]; llamar casa por casa para que los niños, hijos de jornaleros, asistieran a la escuela; [...] llegar sólo con un papel de oficio de comisión, mismo que no asignaba una escuela, ya que éstas no existían» (Tinajero, 2007: 129).



Tabla 2 - Distribución de la población analfabeta en las delegaciones de la Región San Quintín, año 2007

Delegación	Alfabeta 15 años y más	Analfabeta 15 años y más
Camalú	5,159	903
Vicente Guerrero	9,348	2,043
San Quintín	14,976	2,315
Total en la región	29,483	5,261

Fuente: Elaboración de las autoras con datos de Sedesol, Programa de desarrollo regional, región San Quintín, 2007.

La edificación de escuelas primarias en la zona fue un proceso arduo y desordenado; pues, la existencia de políticas educativas no garantizaba que el Estado proveyera los recursos materiales y operativos necesarios para impartir una educación óptima. Esta laxitud institucional provocó que la edificación de las escuelas fuese aún más compleja. Por ejemplo, los profesores que fueron asignados al rancho *Los pinos* tuvieron dificultades para incorporarse a la comunidad, pues los líderes de la región pensaban que los profesores iban a organizar a la población para sublevarse en contra de la precariedad laboral de los campos agrícolas (Tinajero, 07/11/1992).

Posteriormente, fueron incorporándose más docentes provenientes de Oaxaca, edificando de esta manera, las primeras escuelas primarias indígenas en el valle. En 1984 ya se habían consolidado cuatro escuelas con veinte docentes. La educación en el valle se problematizaba debido a las carencias materiales y de servicios públicos (casa digna, luz, agua, electricidad) existentes en las colonias, los campamentos y las escuelas. Las condiciones iniciales eran adversas. Las escuelas carecían de una adecuada infraestructura; así que los docentes fungían como gestores con los productores y con las autoridades educativas (Tinajero, 2007).

En 1992, una de las Autoras observó las condiciones estructurales de las escuelas de la zona y entrevistó a 24 maestros activos. En el presente trabajo retomamos el testimonio de uno de los profesores fundadores, el cual, ofreció un panorama real de las condiciones iniciales de las escuelas primarias de la región. A través del testimonio del maestro mixteco, es posible documentar que durante 1985-1986 las condiciones de trabajo eran inadecuadas, los niños se sentaban en ladrillos y cajones para tomar clase. El citado profesor señaló que en aquel tiempo «se atendió como dos años a esos niños, pero salieron mal, no salieron con cierto aprovechamiento como se esperaba» (Tinajero, 1992).

Este extracto pone de manifiesto que las condiciones reales de la escuela influyeron en los alcances educativos de las niñas y los niños. Con el transcurso del tiempo, los profesores convencieron al dueño del rancho para que repararan las aulas; sin embargo, la asistencia de los alumnos era inconstante, ya sea porque se salían de manera frecuente



del salón de clase durante la jornada escolar; o porque en temporada de frío algunos jornaleros migraban a Oaxaca o Sinaloa. Sumado a esto, había poca concordancia entre la lengua materna del profesor asignado a esa zona y la de los alumnos, ya que, en ocasiones el maestro hablaba mixteco y el alumno zapoteco o triqui.

La existencia de políticas educativas que respaldan la impartición de una enseñanza en todas las regiones del País, no son acciones que respondan a las necesidades y demandas del contexto. Si hacemos un acercamiento a una región indígena del País, podemos vislumbrar que existen vacíos y demandas no resueltas; pues «la historia particular es muy distinta de la historia total y colectiva» (González, 2006: 71).

La historia de la conformación de las escuelas primarias en San Quintín evidencia que la concepción actual de educación intercultural es resultado de la lucha que los profesores, padres de familia, alumnos y autoridades fueron consolidando en la vida cotidiana de la región. Es decir, estas historias de precariedad y choque constante entre las demandas institucionales y la realidad de la comunidad fueron sembrando el reclamo de ser incluidos, desde su particularidad y cosmovisión. La vida cotidiana en las colonias, en los campamentos y en las escuelas fueron espacios que contribuyeron en la construcción de la subjetividad de los pobladores indígenas y en la defensa de su identidad. Las luchas en estas microrregiones fueron fundamentales para obligar a lo Estado a que viraran hacia estos sectores, pues estos ámbitos de la vida cotidiana son «estructuras y prácticas de los seres humanos para la reproducción social, la creatividad y la innovación» (Uribe, 2014: 102).

En la actualidad, en el valle de San Quintín funcionan tres Supervisiones escolares, en total agrupan a 37 escuelas primarias, 55.22% del total de las escuelas de Baja California. En el sexenio 2012-2018 hubo un auge en el establecimiento de escuelas de tiempo completo. En San Quintín se adscribieron 25 escuelas a este programa, de las cuales, sólo 16 son de organización completa, el resto son centros multigrado. De manera específica, este trabajo retoma las 12 escuelas de la Supervisión 713 analizando ocho escuelas que pertenecían al Programa de escuelas de tiempo completo (Petc) en el ciclo 2018-2019. De las ocho escuelas consideradas, una es unitaria, otra multigrado y el resto son de organización completa. El número de alumnos varía, la menor atiende a 16 alumnos y la mayor cuenta con 276 estudiantes (Tinajero *et al.*, 2017).

El Petc es un proyecto que se implantó durante el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012) y que sigue vigente en la actualidad. Tiene como objetivo ofrecer recursos económicos a las escuelas primarias de tiempo completo para mejorar las condiciones materiales y pedagógicas de estas. Es decir, tienen como meta «lograr que los alumnos y alumnas [...] cuenten con ambientes que les permitan el logro de mejores aprendizajes y de un desarrollo integral, [...] que hagan un alto a la deserción educativa y que favorezcan la retención escolar» (Sep, 2019^a).

Además de este programa, las escuelas de San Quintín han participado en diversos programas federales como *Escuelas de calidad*, *Escuela segura*, *Escuelas al 100* y *Escuelas dignas*. Estos programas – de diferente alcance – otorgaron recursos económicos a las escuelas, apoyos para mejorar la infraestructura, formación y



evaluación del plan anual de trabajo y la generación de ambientes que propicien el aprendizaje (Tinajero *et al.*, 2017).

Sin lugar a dudas, estos programas han contribuido a mejorar las condiciones de operación de las escuelas; sin embargo, siguen siendo insuficientes para cubrir las diversas necesidades que las aquejan. Las escuelas estudiadas presentan problemas en su infraestructura, falta de mantenimiento y daño en paredes y techos. Se suma a esto, que se edificaron en zonas de riesgo, inundación o deslave; además de que no cuentan con espacios accesibles para personas con discapacidad. De igual manera, el mobiliario es precario; ya que, a pesar de que se gestionó a través de los programas federales, estos estaban en malas condiciones o viejos. Algo similar pasa con las computadoras, todas las primarias de la zona cuentan con éstas, sin embargo, la mayoría no sirve (Tinajero *et al.*, 2017).

«El espacio no es estático ni neutro», se vive una culturalización del espacio; es decir, el espacio es una creación cultural en el que se reproducen las «relaciones sociales concretas» (Uribe, 2014: 103). A pesar de la gestión de diversos programas compensatorios, las escuelas indígenas se siguen reproduciendo como ámbitos de desigualdad y precariedad. Desde su consolidación en zonas riesgosas por inundaciones y deslaves hasta la incapacidad por adquirir equipos óptimos y de espacios adecuados, son prácticas de un Estado omiso que a través de acciones negligentes reproduce la desigualdad y precariedad en la vida de la población indígena.

Los materiales de apoyo pedagógico para atención a la diversidad, el equipo deportivo y los libros de la biblioteca son insuficientes. Sumado a esto, los libros de lengua indígena con los que cuentan (en algunos casos) no pertenecen a la variante lingüística de la región. Esta característica es muy compleja en las escuelas de San Quintín, ya que no hay homogeneidad lingüística, hay niños y niñas que hablan, triqui, zapoteco, náhuatl, mayo o mixteco (Tinajero *et al.*, 2017). Una característica de la educación en México es que el Estado está obligado a garantizar la gratuidad de la educación. Para respaldar esto, en 1959, el presidente Adolfo López Mateos decretó que el Estado sería el encargado de elaborar y distribuir de manera gratuita los libros de texto utilizados en las escuelas de educación básica; política que persiste hasta la actualidad. Sin lugar a dudas, existen debates sobre los avances y las limitaciones de esta política educativa. Sin embargo, un aspecto puntual es que los libros de texto uniforman las temáticas y las didácticas pedagógicas en todas las regiones del País (Alejos, 2013).

Estas condiciones van en detrimento del proceso enseñanza-aprendizaje. Pues, en 2013, la prueba *Evaluación nacional de logros académicos en centros escolares* (Enlace) arrojó que los alumnos poseen, tanto en español como en matemáticas, conocimientos elementales; únicamente, alcanzaron buenos puntajes en el área de formación cívica (Sep, 2014). De manera concordante, como ha sido evidenciado por la última prueba *Evaluación del logro referida al sistema educativo nacional* (Elsen-Planea), aplicada por la Sep en 2018, los estudiantes no obtienen puntajes altos; al contrario, el 79% de alumnos inscritos en escuelas indígenas se ubicó en el nivel I, lo cual indica que, en la materia de *Lenguaje y comunicación*, presentan un dominio



insuficiente para «localizar información explícita en textos narrativos y expositivos. [Así como para] entender la estructura de oraciones simples». En el caso de matemáticas, el nivel 1 señala dominio insuficiente para «resolver operaciones básicas con números naturales, calcular perímetros en figuras regulares e interpretar gráficas de barra» (Inee, 2018: 2-3; Ceei, 2016).

2. ¿De dónde parte el gobierno actual? La propuesta educativa del sexenio anterior

Sin lugar a dudas, el cambio de la elite dirigente durante cada periodo de gobierno que, en el caso de México, es cada seis años, plantea la consolidación de un proyecto educativo acorde con los idearios de dicho poder hegemónico. Sin embargo, un sistema educativo tan amplio y complejo, como lo es el caso mexicano, requiere un piso del cual partir. En el presente trabajo exploramos la propuesta educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto con la finalidad de analizar el punto de arranque de la *nueva escuela mexicana*.

Uno de los elementos cardinales para la educación en el sexenio peñista fue la demanda y la búsqueda de una educación de calidad, aspecto que se instituyó en 2013 con la reforma educativa. La calidad en la educación se convirtió en la meta primordial a alcanzar por el sistema, señalando en el artículo 3° que «el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos» (Martínez y Navarro, 2018: 11).

Acorde con esto, las declaraciones de las autoridades educativas puntualizaban que la meta de la educación sería consolidar una educación de calidad. Aurelio Nuño (secretario de educación pública durante el periodo 2015-2017) puntualizó en un documento oficial que «a lo largo del siglo XX, el sistema educativo hizo realidad su utopía fundacional, que era llevar un maestro y una escuela hasta el último rincón del País. Hoy, [...] además de garantizar el acceso a la educación, [hay que] asegurar que sea de calidad» (Sep, 2017: 3).

Ciertamente, el Estado posrevolucionario mexicano instauró escuelas en cada región del País; sin embargo, como se observa en las escuelas primarias de San Quintín, éstas no se establecieron en condiciones adecuadas, ni con los requerimientos mínimos para ofrecer una educación óptima (Tinajero, 2007). Aún con la gestión de diversos programas, las escuelas primarias de dicha zona siguen careciendo de los elementos básicos para impartir una educación que garantice dicha calidad (Tinajero *et. al.*, 2017). Se puede observar como desde la década de los Ochenta –año en que el sistema consolidó escuelas en San Quintín– hasta la época actual, las políticas educativas van perpetuando la desigualdad existente. Las regiones más pobres y excluidas, siguen siendo ámbitos precarios; pues la calidad es un «atributo disponible sólo a aquellos con dinero para pagar por él» (Gentili, 2007: 29).



Las escuelas primarias indígenas llevaban el mismo programa escolar que las escuelas primarias urbanas y rurales no indígenas. El trabajo específico para las niñas y niños de primarias indígenas se puntualizaba en un material emitido por la Secretaría de educación pública (Sep) denominado *Aprendizaje clave para la educación integral. Educación primaria indígena. Atención a la diversidad y lenguaje y comunicación* (2017). Dicho documento contiene los lineamientos y la perspectiva que debe guiar la educación básica indígena. Este texto hace énfasis en que las características de la educación deben ir dirigidas a alcanzar determinados estándares de calidad, debe impartirse una educación humana, inclusiva, intercultural, creando ambientes sanos e inculcando una ética ciudadana (Sep, 2017).

Dicho documento plantea como objetivo educativo que los alumnos egresados triunfen, sean libres, creativos y felices; lo cual se logrará a través de trabajar la autoestima de las niñas y niños, la autonomía, fortalecer su identidad (sintiendo orgullo por su lengua y cultura), que sean capaces de expresar sus opiniones y desarrollen un sentimiento de pertenencia. Para alcanzar estas metas, esta política educativa hacía énfasis en la participación conjunta y organizada de todos los actores educativos que son las autoridades, los maestros, padres de familia, estudiantes y la sociedad en general (Sep, 2017).

El programa aplicado del 2012 al 2018 tenía un enfoque sociocultural, el cual postula que el aprendizaje es posible a través de la interacción de los niños y las niñas con su contexto social y cultural (Sep, 2017). El pensamiento y el lenguaje solo son posibles a partir de la interacción con los otros; ambos, son procesos que existen en lo social y después se interiorizan. Además, en dicho plan educativo proponen el desarrollo de competencias motrices y de expresión a través del juego; y el desarrollo de habilidades comunicativas tanto verbal como escrita, así como, la interpretación y el seguimiento de instrucciones (Sep, 2017).

Este plan educativo tenía elementos importantes. Por ejemplo, proponía romper con procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales que ven a las alumnas y los alumnos como tabulas razas, que solo reciben información de manera pasiva. La perspectiva sociocultural implica una praxis, un ejercicio transformador en el que el alumno es el constructor de su propio conocimiento. De igual manera, introducen la importancia de la educación emocional y la perspectiva de educar para toda la vida.

La Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (Unesco) ha puntualizado que los retos para los Países en el siglo XXI es instaurar un aprendizaje significativo. Parten de la premisa «de que ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos»; más bien, es necesario «aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio». Esto se realizará fomentando la creatividad de los seres humanos e impartiendo una educación basada en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996: 91).

En abril de 2018, la Dirección general de educación indígena (Dgei) elaboró, en fase piloto, el documento de trabajo *Elaboración del plan lingüístico escolar*, dirigida a



comunidades educativas del nivel básico, el cual planteaba impulsar un trabajo colaborativo entre los docentes, las autoridades y los padres de familia para diagnosticar las necesidades de su región y de su escuela para diseñar actividades de aprendizaje adecuadas para la comunidad. Dicho documento señalaba que el aprendizaje de las materias regulares (es decir, matemáticas, historia, medio ambiente, etc.) estén conectadas por el lenguaje y la comunicación, recuperando las lenguas indígenas de la región y retomando el enfoque humanista de enseñanza-aprendizaje.

La propuesta impulsada durante el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018), tiene elementos centrales para mejorar la educación en México; sin embargo, consideramos que parte de un desacierto fundamental: considerar que todos los niños y niñas del País poseen la misma calidad de vida. Dicho plan educativo omitió aspectos situacionales de pobreza, marginación, trabajo infantil y demás aspectos que dificultan el proceso enseñanza-aprendizaje. La propuesta educativa del gobierno de Peña Nieto simuló un País homogéneo y equitativo y ocultó una realidad escolar deficiente que se reproduce y que parece no generar alternativas que permita a las niñas y los niños indígenas salir del círculo de precariedad.

Pensando en una estructura más profunda, esta propuesta omite una realidad eminente que tiene que ver con las relaciones sociales de producción y con la manera en que se acumula el capital en el sistema contemporáneo. Es una realidad que la población indígena es parte de la población despojada de sus medios de trabajo y del resultado de éste, quedando tan solo con su fuerza de trabajo. Los padres de las niñas y los niños que asisten a las escuelas de San Quintín, trabajan en campos agrícolas con jornadas laborales explotadas y con salarios precarios, disminuyendo o haciendo inexistente el tiempo para convivir o ayudar a los niños y niñas con las actividades de la escuela y asignando trabajos del hogar o del cuidado de otros hermanos.

De tal manera que el Estado construye documentos y discursos en los que promete que los alumnos generarán un aprendizaje creativo y significativo que les permitirá superar la precariedad; el cual, contrasta con la vulnerabilidad y las problemáticas a las que se enfrentan en la vida cotidiana de su comunidad y de la escuela. Es cierto que todas las personas requieren por igual dormir, comer, divertirse y demás. Sin embargo, estas necesidades «sólo son idénticas en un plano muy abstracto. Todos necesitan dormir, pero ninguno duerme en las mismas circunstancias y por un mismo período de tiempo; todos tienen necesidad de alimentarse, pero no en la misma cantidad y del mismo modo» (Heller, 1987: 19). Dichos aspectos o condiciones de vida, indudablemente, tienen un impacto importante en los procesos educativos.

En ciertas comunidades marginadas – al igual que en el valle de San Quintín – la instauración de escuelas primarias indígenas, no representó únicamente, un proceso de transmisión de la ideología del Estado sino que representó la consolidación misma de este, pues todo poder nacional se reproduce a través de sus alcances y sus poderes locales. Sin lugar a dudas, la instauración de escuelas en las regiones más recónditas es parte imprescindible en toda sociedad democrática. Sin embargo, como señala Pablo Gentili (2011), el impulso de la educación primaria no debe reducirse a la universalización de las escuelas en los lugares más



recónditos, sino lograr que su instauración sea un mecanismo que disminuya la inequidad existente en las regiones del País.

Gloria del Castillo Alemán, plantea que las políticas educativas que se han implementado no han logrado conectar lo que se espera con los resultados obtenidos. Lo que ha logrado el sistema educativo «es una expansión y cobertura». Esto se debe a que las reformas educativas han sido políticas periféricas; es decir, no modifican la estructura, aspecto necesario para «generar innovaciones que mejoren los procesos de enseñanza aprendizaje» (Castillo, 2011: 641).

Esta realidad es más evidente en la impartición de educación primaria a niñas y niños indígenas; ya que el sistema educativo debe proveer a las niñas y niños indígenas las herramientas necesarias para integrarse a la sociedad moderna. Pero al mismo tiempo, tiene la responsabilidad de ofrecer una educación que retome y conserve sus lenguas, culturas y tradiciones.

3. Nueva escuela mexicana

La llegada a la presidencia el 2 de julio de 2018 de Andrés Manuel López Obrador (Amlo), candidato del partido Morena (Movimiento regeneración nacional) de reciente creación, significaba la materialización de un proyecto de País que había intentado posicionarse desde dos procesos electorales anteriores. Los planteamientos de campaña y los programas establecidos ya como poder hegemónico, son diversos, abarcan aspectos de salud, trabajo, vivienda, educación, ciencia, etc. Sin embargo, en este artículo retomaremos únicamente los planteamientos diseñados para la educación primaria indígena.

Como todo fenómeno de historia reciente, las reflexiones presentadas son esbozos de un planteamiento que empieza a germinar. Aún no existen documentos públicos completamente estructurados que podamos consultar, y mucho menos, resultados observables. De tal manera que retomamos notas de periódicos y comunicados emitidos por la Secretaría de educación pública (Sep), conferencias de prensa, diagnósticos académicos y el decreto de la nueva reforma educativa que tienen como ejes rectores la inclusión, la interculturalidad, el humanismo y la democracia. Dichos fundamentos nos permitirán ubicar las estrategias que está generando el Estado para optimizar la educación primaria indígena.

Los idearios del gobierno lopezobradorista se encuentran plasmados en el documento *Proyecto alternativo de nación. 10 puntos para lograr el renacimiento de México*. De manera sucinta podemos señalar que dicho programa hace énfasis en cinco elementos centrales: 1) fortalecer la organización y el trabajo comunitario; 2) instaurar una ética basada en el respeto al prójimo y a la naturaleza; 3) el fortalecimiento y credibilidad de las instituciones (electorales, partidos políticos, gobernantes); 4) el respeto a los derechos económicos, sociales y culturales de toda la población y 5) respeto a la diversidad biológica y cultural (Córdova *et al.*, 2010). Estos cinco puntos, sin duda incipientes, poseen un potencial importante para instaurar una efectiva educación



intercultural. El hecho de postular la necesidad de fortalecer la organización y el trabajo comunitarios es una perspectiva que permitirá reestructurar el tejido social generando cohesión en las comunidades indígenas de la región de San Quintín.

La vida cotidiana en el sistema capitalista reproduce al hombre particular; es decir, aquel ser individual que «ya no puede estar en relación con toda la integración», sino que está y actúa acorde con su estrato, capa o clase social (Heller, 1987: 28). El hombre particular vive para satisfacer sus requerimientos individuales, dejando en segundo plano las necesidades de la comunidad. De tal manera que consolidar el trabajo comunitario puede ser el potencial para pasar de la particularidad a la genericidad; es decir, pasar del individualismo a la construcción del nosotros, fortaleciendo que la producción de los seres humanos sea «en común con otros y para otros» (Heller, 1987: 32).

De igual forma, es imprescindible el reforzamiento de las instituciones, las cuales procedan valorizando la diversidad y actuando con ética y respeto a los derechos individuales y colectivos de la población indígena. Estas acciones, además de ser prácticas que penetren en la vida cotidiana de la gente, deben instaurarse como reglamentaciones políticas y constitucionales. De manera específica, la garantía a la educación como un derecho universal fue un elemento que se reafirmó en la reforma constitucional que el actual gobierno publicó el 15 de mayo de 2019 en el Diario oficial de la federación (Dof). Se llevó a cabo una modificación a los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, en los cuales se establece que «el Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno, sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación», aseverando que en «las escuelas de educación básica de alta marginación, se impulsarán acciones que mejoren las condiciones de vida de los educandos» (Dof, 2019^a). Así también, en su plan de desarrollo, el gobierno ha establecido en el eje de *Bienestar del plan nacional de desarrollo*, que el Estado tiene el compromiso de «asegurar que toda la población tenga acceso a una vida digna, promoviendo el pleno ejercicio de los derechos sociales» (Sep, 2019^b).

De acuerdo con el secretario de educación pública, los elementos centrales de la educación en este gobierno serán «la calidad de la educación, el respeto irrestricto a los valores regionales y a las culturas de pueblos indígenas del País» (Sep, 2018). Dicha perspectiva es crucial, pues hay que considerar que el «desafío de una educación de mayor calidad para todos no depende sólo de lo que ocurre puertas adentro de la escuela, sino también de lo que ocurre más allá de estas puertas» (Echeita, 2020: min.20). Por tal razón, es un acierto que esta propuesta parta de la concepción de un México regionalizado; es decir, las autoridades educativas advierten que cada región tiene particularidades económicas, territoriales, poblacionales, culturales, de lenguajes, laborales e incluso de cohesión entre los pobladores. Enfatizando que «el reconocimiento de las realidades de cada región del País, deben ser consideradas para trabajar muy de cerca con los secretarios de educación de los Estados» (Sep, 2018: párr.4).

La *nueva escuela mexicana* estará fundamentada en cinco pilares principales: «equidad y calidad, revaloración del magisterio, arte y educación física, niños, niñas



y jóvenes al centro, y la inclusión del civismo» (Sep, 2019^c: párr.5). Se «ofrecerá una educación integral y para la vida, que no solo enseñe asignaturas tradicionales, sino que considere el aprendizaje de una cultura de paz, activación física, deporte escolar, arte, música y, fundamentalmente, civismo e inclusión» (Sep, 2019^d: párr.2). El currículo debe ser «compacto y accesible; flexible y adaptable al contexto; factible y viable a desarrollar en el tiempo escolar disponible» (Sep, 2019^e: párr.5). Para consolidar esto, se otorgarán becas con un fondo de «más de 6 millones para alumnos de Educación básica»; trabajando «con más apoyos, [...] en las regiones que más lo requieren, así como en los grupos sociales y las comunidades que más lo demandan» (Sep, 2019^c: párr.4).

Estas acciones quedaron respaldadas y legitimadas en la *Reforma educativa* de 2019, puntualizando que el Estado se compromete a que «en un plazo no mayor a 180 días contados a partir de su entrada en vigor de estas disposiciones, definirá una *estrategia nacional de atención a la primera infancia*, en la cual se determinará la gradualidad de su impartición y financiamiento» (Dof, 2019^a). Agregando que «la autoridad educativa federal mantendrá sus facultades y atribuciones correspondientes para la impartición de la educación inicial, básica, incluyendo la indígena, [...] mientras se lleve a cabo la descentralización de los servicios educativos» (Dof, 2019^a).

Sin lugar a dudas, estas propuestas se valoran como óptimas; sin embargo, consideramos que la efectividad de estas dependerá de una ruptura con la visión meritocrática que permearon las políticas educativas del sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018). Es decir, durante el sexenio peñista los recursos a las escuelas se otorgaban a través de concursos de proyectos elaborados por los docentes de cada escuela, compitiendo por el dinero asignado, construyendo la falsa idea de que «la escuela sitúa a cada uno en el lugar que merece según su capacidad y esfuerzo, ocultando el origen de la desigualdad» (Taberner, 2008: 46).

De manera particular, el presente sexenio establece que el Estado visualiza a los grupos indígenas como «sujetos de derecho público» lo cual significa que cuentan con la «capacidad de definir libremente sus formas de organización política, así como su desarrollo económico, social y cultural, conforme a lo establecido en la legislación nacional e internacional» (Inpi, 2019: 12). Este punto fortalece lo establecido en la *ley general de educación* (Lge), la cual estipula que la educación básica ofrecerá «un modelo educativo que garantice la adaptación a las condiciones sociales, culturales, regionales, lingüísticas y de desarrollo» (Dof, 2019^b: 18).

La perspectiva pedagógica de la *nueva escuela mexicana* establece que el proceso enseñanza-aprendizaje es una experiencia subjetiva, en la que el alumno es libre y un sujeto activo de su propio ejercicio escolástico. Este enfoque humanista se basa en el aprendizaje experiencial, concibiendo al estudiante «como un ser que existe, deviene, surge y experimenta [...] [y] que emplea como fuente de información las experiencias conscientes subjetivas». Agregando que «es un aprendizaje que provoca un cambio en la conducta del individuo, en las acciones que escoge para el futuro, en sus actitudes y en su personalidad» (Arancibia, Herrera y Strasser, 2007: 175-178).



El plan de estudios del nuevo modelo se elaborará en un transcurso de dos años. Se partirá del análisis y reconstrucción del plan anterior (2017), que está conformado por dos ámbitos: 1) formación académica y 2) desarrollo personal y social. El primer apartado está conformado por lengua y comunicación, el cual se subdivide en el desarrollo de la lengua materna (español/ indígena), aprendizaje de segunda lengua (español/ indígena) y lengua extranjera (inglés); pensamiento matemático y exploración y comprensión del mundo natural y social. El segundo apartado aborda temáticas relacionadas con arte, educación socioemocional y arte.

La puesta en marcha del plan de la *nueva escuela mexicana* se establece en tres esferas: la primera consiste en un diagnóstico de las condiciones regionales, escolares, de materiales y características de los alumnos que permita la planeación y el desarrollo de las técnicas y estrategias de aprendizaje; es decir, contextualizar los programas. En una segunda fase se implementará el plan adaptado a las necesidades y condiciones de la región. Y finalmente, una tercera fase de evaluación de los resultados y la realización de los ajustes necesarios.

4. Conclusiones

Sin lugar a dudas, durante varios sexenios, el Estado ha enarbolado la educación como un derecho fundamental. Sin embargo, a partir de la implantación del neoliberalismo, la gratuidad ha sufrido la instauración de políticas encaminadas a reducir el presupuesto asignado a la educación pública y a extender la enseñanza privada (Sosa, 2007). Si bien, la educación privada ha contribuido en el derecho a la educación a través de la oferta de un servicio, estableciendo una relación entre privados (Astorga *et al.*, 2007); la privatización de la educación ha acentuado la desigualdad. El hecho de que el Estado asuma los costos de la educación, posibilita un impacto «en la brecha de ingresos entre ricos y pobres». La educación pública y gratuita tiene incidencia en la reducción de la pobreza, la creación de oportunidades y la consolidación de sociedades democráticas (Oxfam, 2019: 5).

El hecho de que siga manteniéndose constitucionalmente la obligatoriedad del Estado de proveer educación a todos los sectores de la sociedad, abre una ventana de oportunidad para que el gobierno actual y la sociedad civil elaboren estrategias específicas de educación básica para los niños y las niñas indígenas. Sostener la gratuidad de la educación básica es una garantía imprescindible. Apostarle al fortalecimiento de la educación gratuita y pública – en oposición a la privatización o mercantilización de esta – es un camino que posibilita la disminución de la brecha de desigualdad y la conformación de entornos que rompan con las condiciones de marginalidad y precariedad de la población indígena; instaurando de esta manera sociedades democráticas.

La educación no solo debe mantenerse gratuita sino que debe partir del principio de interculturalidad, entendiendo este concepto como «una propuesta educativa, social y ética que está al servicio de la inclusión y del reconocimiento de las distintas



identidades existentes». La interculturalidad es base de la democracia, pues fomenta el respeto a la diversidad y a las prácticas de una ciudadanía reflexiva (Leiva, 2019: 1). La educación intercultural se sustenta en cuatro pilares que son «el reconocimiento de la diferencia como valor en la sociedad y en la escuela; el impulso educativo a las interacciones entre estudiantes diversos; las mismas o equivalentes oportunidades de crecimiento educativo, social, emocional y cultural en la escuela; [y la valoración de] la identidad de los estudiantes de forma respetuosa y democrática» (Leiva, 2019: 4).

Las políticas educativas establecidas durante el sexenio anterior no lograron atenuar la desigualdad existente en las primarias indígenas. Reivindican la educación inclusiva e intercultural, pero omitieron aspectos situacionales como la pobreza, la precariedad y demás aspectos que son determinantes para instaurar una educación de calidad. Las escuelas primarias indígenas de San Quintín presentan una diversidad de lenguas y culturas originarias que rompe con la concepción equivocada de la escuela homogénea. Dicha pluralidad se genera en contextos insuficientes de infraestructura, mobiliario precario, falta de materiales pedagógicos y deportivos que dificultan que dichas escuelas alcancen los estándares de calidad que imponen las instituciones evaluadoras.

De acuerdo con la Unesco, una escuela de calidad es aquella que logra generar una educación para la vida, tomando como ejes rectores el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Unesco, 2016). Consolidar una educación de calidad es una demanda global; de tal manera que la comunidad internacional puntualiza que la educación es «un medio indispensable para que las personas desarrollen su capacidad. [...] Se reitera que la educación no es solo un fin en sí misma, sino también un medio para la consecución de una amplia agenda mundial para el desarrollo» (Unesco, 2015: 2). Estos son los fundamentos que ayudarán a consolidar las prácticas democráticas en el País.

El tema de la educación es un análisis de largo alcance, profundas reflexiones y de la elaboración de estrategias que permitan encontrar el camino necesario para brindar una educación adecuada y conveniente para cada individuo y para la sociedad. A través de este trabajo se puede vislumbrar que el sexenio actual no ahonda (hasta ahora) en una propuesta que considere las condiciones particulares de las escuelas primarias indígenas. Sin embargo, hay aspectos que pueden impulsar la creación de una política educativa que se centre en las problemáticas de estas escuelas.

Es una realidad, que el Estado no ha logrado resarcir la deuda ancestral que tiene con los pueblos indígenas y con los sectores más pobres del País. Cecilia Simón Rueda se pregunta ¿por qué es un reto de gran envergadura impartir una enseñanza de calidad para todos y todas?, a lo cual responde: «porque nuestros sistemas educativos a su origen no fueron creados con esta lógica y todavía hoy en muchos Países siguen siendo sistemas educativos excluyentes y de baja calidad para muchos alumnos y alumnas» (Simón, 2000: min.3:40).

Visualizar a la población indígena como sujetos de derecho público es una reivindicación central, pero que debe materializarse en políticas que permitan una movilización en la estratificación social de este sector. Sin lugar a dudas, la defensa de



los derechos indígenas en América Latina, permitirá la consolidación de otros alcances en México. La existencia de decretos internacionales como el *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales* (1989) y la *Declaración de las naciones unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* (2007); acuerdos como la *Cumbre para la tierra* (Río de Janeiro, 1992), la *Conferencia mundial de derechos humanos* (Viena, 1993), la *Conferencia internacional sobre la población y el desarrollo* (El Cairo, 1994) y la *Cuarta conferencia mundial de la mujer* (Beijing, 1995) han sido acciones fundamental en los alcances locales, pues estos pugnan por la garantía de los derechos de las niñas y los niños indígenas (Cepal, 2014). La promulgación de estos, «han representado un antes y un después en la defensa de los derechos de los pueblos indígenas, reconociendo la dignidad inherente y la contribución única de estos al desarrollo y la pluralidad de la sociedad» (Cepal, 2014: 15).

La implementación de programas sociales es un aspecto que resarce (en cierta medida) las problemáticas inmediatas básicas de los niños y niñas indígenas. A esto se le debe sumar la flexibilización del currículo que valla acorde con las demandas y necesidades de la región. Un cambio que se debe observar es la colocación de las «niñas, niños y jóvenes al centro». Dicha perspectiva implica una estrategia de apoyo distinta. La concepción de «escuela al centro» (aplicada durante el sexenio peñista) requiere de la gestión y trabajo de los directores de cada institución, buscando distribuir y administrar de la mejor manera los recursos obtenidos para que lleguen al mayor número de alumnos. En cambio, la concepción de «niñas, niños y jóvenes al centro», elimina al intermediario, generando que el apoyo no dependa de la gestión eficaz de la autoridad en turno. Dicha propuesta se realizará con acciones alimentarias dirigidas a alumnas y alumnos clasificados con alto grado de marginación, a través de la estrategia nacional de atención a la primera infancia.

Otra iniciativa importante para mejorar la educación en las primarias indígenas es regionalizar y contextualizar los aprendizajes. A pesar de que en el proyecto peñista se establece que el trabajo escolar sería una acción vinculada con autoridades, maestros, padres de familia, estudiantes y sociedad en general; lo cierto, es que no se plantearon mecanismos que permitieran este tipo de trabajo conjunto y organizado. En cuanto al proyecto del gobierno actual, se puede vislumbrar una intención de trabajo colaborativo, estableciendo dinámicas y elementos de planeación conjunta, a través de la realización de diagnósticos resultados de mesas de trabajo en las que participen supervisores, directores, maestros y padres de familia. Sin embargo, para que dicho ejercicio tenga una injerencia real es imprescindible que se parta de un ejercicio democrático participativo y no únicamente de un proceso democrático refrendario; es decir, que haya una discusión efectiva y no que dichas mesas de trabajo se conviertan en ámbitos de aprobación de planteamientos preestablecidos. Es importante que estos procesos se vayan realizando e instaurando en la vida cotidiana de las escuelas, a través de la participación veraz de los padres, maestros, directores y de la sociedad civil local.



Referencias bibliográficas / References

- Abarca G., *Educación intercultural bilingüe: educación y diversidad*, «Apuntes. Educación y Desarrollo post-2015», n.19, Unesco, 2015, pp.1-8.
- Alejos E.I., *La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo*, «Revista Mexicana de Investigación Educativa», 18, 2013, pp.1189-1211.
- Arancibia Tapia L., *Presentación*, en Bruni Celli J. et al., *Una mejor educación para una mejor sociedad. Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe*, Federación internacional de fe y alegría, Madrid, 2008, pp.4-6.
- Arancibia V., Herrera P., Strasser K., *Manual de psicología educacional*, Universidad católica de Chile, Santiago de Chile, 2007.
- Astorga A. et al., *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. Unesco, Santiago de Chile, 2007.
- Azamar Alonso A., *El modelo educativo en México: una revisión de su alcance y una perspectiva para el futuro*, «Rastros Rostros», 17, 2015, pp.127-141.
- Boltvinik J., *Florecimiento humano, pobreza y política de población. La necesidad de ampliar la mirada*, «Demos», 16, 2003, pp.6-8.
- Bonfil Batalla G., *México profundo. Una civilización negada*, Grijalbo, Distrito federal, México, 1994.
- Bulmaro Vásquez R., *Algunas consideraciones sobre educación indígena y la formación de profesores indígenas en Oaxaca (México)*, «Revista Educación y Ciudad», *Rutas posibles en la producción de saber y conocimiento: apuestas de ciudad y región*, n.29, 2015, pp.71-78.
- Calderón M.A., *Festivales cívicos y educación rural en México: 1920-1940*, «Relaciones», 106, 2006, pp.16-56.
- Comisión económica para América Latina, Cepal, *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*, Cepal, Santiago de Chile, Chile, 2014.
- Congreso de la unión, *Ley general de educación*, Cámara de diputados del H. congreso de la Unión, Ciudad de México, 30 de septiembre de 2019.
- Consejo nacional de evaluación de la política de desarrollo social, Coneval, *Diez años de medición de pobreza multidimensional en México: avances y desafíos en política social. Medición de la pobreza*, Serie 2008-2018, Coneval, Cdmx, México, 2019.
- Consejo nacional de evaluación de la política de desarrollo social, Coneval, *La pobreza en la población indígena de México, 2008-2018*, Coneval, Cdmx, México, 2019^a.
- Coordinación estatal de educación indígena, Ceei, *Base de datos primaria indígena inicio de ciclo escolar 2016-2017*, 2016.
- Córdova A. et al., *Proyecto alternativo de nación. 10 puntos para lograr el renacimiento de México*, 2010, en <http://em.fis.unam.mx/public/mochan/proyectoAlternativoDeNacion20101231.pdf>, consultado el 20 de octubre de 2019.



- del Castillo G., *Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza*, «Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación», 4, 2012, pp.637-652.
- Delors J., *Los cuatro pilares de la educación*, en *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI*, Santillana/Unesco, Madrid, 1996, pp.91-103.
- Diario oficial de la federación, Dof, 15/05/2019^a, *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30, 31 y 73 de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*, en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true, consultado el 20 de octubre de 2019.
- Diario oficial de la federación, Dof, 30/09/2019^b, *Ley general de educación*, en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_3000919.pdf, consultado el 10 de abril de 2020.
- Echeita G., *Presentación del curso*, «Educación de calidad para todos: equidad, inclusión y atención a la diversidad», 2020, en <https://courses.edx.org/courses/course-v1:uamx+equidad801x+2T2019/courseware/a7e35f8b62c34c999601d8a6bdea02b/839d3df5425c4bd190dd2927cac83c89/?child=last>, consultado el 09 de abril de 2020.
- Freire P., *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Distrito Federal, México, 1999.
- García Canclini N., *Conferencia: hibridaciones subversivas. Culturas y sistemas de signos en las dinámicas contemporáneas*, Museo del palacio de bellas artes, Distrito federal, México, 2016, en <https://www.youtube.com/watch?v=pADTI5-YGGc>, consultado el 9 de abril de 2020.
- Gentili P., *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*, Homo Sapiens, Rosario, Argentina, 2007.
- Gobierno de México, *Boletín No.149 Atiende Inea con estrategias específicas alfabetización en el país*, 2019, en <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-149-atiende-inea-con-estrategias-especificas-alfabetizacion-en-el-pais?idiom=es>, consultado el 07 de abril de 2020.
- González L., *El arte de la macrohistoria*, en Vargas Cruz J.M., *Desarrollo regional y microhistoria*, Secretaría de educación pública, Universidad pedagógica nacional Hidalgo, Hidalgo, México, 2006.
- Hamel R.E., *Indigenous Language Policy and Education in Mexico*, en May S., Hornberger N. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, Springer, New York, United States, 2008.
- Heller A., *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona, España, 1987.
- Instituto nacional de lenguas indígenas, Inli, *Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales, 2008-2012. Pinali*, Inli, Distrito federal, México, 2009.
- Instituto nacional de los pueblos indígenas, Inpi, *Programa nacional de los pueblos indígenas 2018-2024*, 2019, en <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/423227/programa-nacional-de-los-pueblos-indigenas-2018-2024.pdf>, consultado el 20 de octubre de 2019.



- Instituto nacional para la evaluación de la educación, Inee, *Panorama educativo de la población indígena 2015*, Unicef, Inee, Distrito federal, México, 2016.
- Instituto nacional para la evaluación de la educación, Inee, *Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes*, Inee, Ciudad de México, 2018.
- Instituto nacional para la evaluación en la educación, Inee, *Políticas para mejorar la educación indígena en México*, Inee, Cdmx, México, 2018.
- Instituto nacional de estadística y geografía, Inegi, *Analfabetismo*, 2015, en <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>, consultado el 07 de abril de 2020.
- Jiménez Naranjo Y., Mendoza Zuany R.G., *La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa*, «LiminaR. Estudios Sociales y Humanos», XIV, 2015, pp.60-72.
- Leiva J., *La educación intercultural como propuesta educativa democrática e inclusiva*, «Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga», 2019, pp.1-10.
- Martínez Bordón A., Navarro Arredondo A., *La reforma educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024*, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, Ciudad de México, México, 2018.
- Martínez Buenabad E., *La educación intercultural y bilingüe (Eib) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?*, «Relaciones», 141, 2015, pp.103-131.
- Navarrete F., *Pueblos indígenas de México*, Ediciones Castillo, Distrito federal, México, 2010.
- Noriega M., *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México 1982-1994*, Plaza y Valdés, D.F., México, 2004.
- Oxfam, *El poder de la educación en la lucha contra la desigualdad*, Oxford, Reino Unido, 2019.
- Quintanilla S., *La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934-1940*, Diccionario de historia de la educación en México, 2002, en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm, consultado el 01 de abril de 2020.
- Salgado R., *El analfabetismo en México 1895 al año 2000*, «Portal Político del Ciudadano», 2010, en <http://www.inep.org/biblioteca/17-mexico-social/4-el-analfabetismo-en-mexico-1895-al-ano-2000>, consultado el 7 de abril de 2020.
- Salvat J., *Historia de México*, Tomo 11, Salvat mexicana de ediciones, México, 1978.
- Secretaría de desarrollo social, Sedesol, *Programa de desarrollo regional. Región San Quintín*, 2007, en http://imipens.org/imip_files/pdr-sanquintin.pdf, consultado el 20 de octubre de 2019.
- Secretaría de desarrollo social, Sedesol, *Resumen municipal. Municipio de Ensenada*, «Catálogo de Localidades», 2010, en <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=02&mun=001>, consultado el 20 de octubre de 2019.
- Secretaría de educación pública, Sep, *¿Qué es el Pnd?*, 2019^b, en <https://www.planeandojuntos.gob.mx/#foros>, consultado el 20 de octubre de 2019.



- Secretaría de Educación Pública, Sep, *Aprendizaje clave para la educación integral. Educación primaria indígena. Atención a la diversidad y lenguaje y comunicación*, Sep, Ciudad de México, 2017.
- Secretaría de educación pública, Sep, *Boletín n.25. La nueva escuela mexicana requiere una reingeniería administrativa del sector educativo nacional. Emb*, 23 de febrero de 2019^c, en <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-25-la-nueva-escuela-mexicana-requiere-una-reingenieria-administrativa-del-sector-educativo-nacional-emb?idiom=es>, consultado el 20 de octubre de 2019.
- Secretaría de educación pública, Sep, *Boletín n.28. Nuevo marco constitucional en materia educativa, inicio para una nueva escuela mexicana: Esteban Moctezuma*, 28 de febrero de 2019^d, en <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-28-nuevo-marco-constitucional-en-materia-educativa-inicio-para-una-nueva-escuela-mexicana-esteban-moctezuma?idiom=es>, consultado el 20 de octubre de 2019.
- Secretaría de educación pública, Sep, *Comunicado 312. Impulsará el próximo gobierno calidad y respeto a regiones y culturas en tema educativo: Esteban Moctezuma Barragán*, 28 de noviembre de 2018, en <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-312-impulsara-el-proximo-gobierno-calidad-y-respeto-a-regiones-y-culturas-en-tema-educativo-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es>, consultado el 20 de octubre de 2019.
- Secretaría de educación pública, Sep, *Evaluación nacional del logro académico en centros escolares. Informes de resultados 2013, 2014*, en http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ba/pages/base_de_datos_completa_2013/, consultado el 20 de octubre de 2019.
- Secretaría de educación pública, Sep, *Modelo educativo. Nueva escuela mexicana*, Sep, Ciudad de México, 11 de mayo de 2019^e.
- Secretaría de educación pública, Sep, *Programa escuelas de tiempo completo*, 2019^a, en <https://educacionbasica.sep.gob.mx/site/proetc>, consultado el 20 de octubre de 2019.
- Secretaría de educación pública, Sep, *Programa para la modernización de la educación indígena. Baja California, 1990-1994*, Sep, Distrito federal, México, 1991.
- Secretaría de fomento agropecuario, Sefoa, *Panorama general de «zona San Quintín», Baja California, 2015*, Gobierno del Estado, Baja California, México, 2015.
- Simón C., *Presentación del curso*, «Educación de calidad para todos: equidad, inclusión y atención a la diversidad», 2020, en <https://courses.edx.org/courses/course-v1:uamx+equidad801x+2t2019/courseware/a7e35f8b62c34c999601d8a6bdea02b/839d3df5425c4bd190dd2927cac83c89/?child=last>, consultado el 09 de abril de 2020.
- Soriano M., *Jornaleros agrícolas del Valle de San Quintín, Baja California, México*, «Iberoamérica Social», 2017, en <https://iberoamericasocial.com/jornaleros-agricolas-del-valle-san-quintin-baja-california-mexico/>, consultado el 20 de octubre de 2019.
- Sosa R., *Hacia la defensa y transformación democrática de la educación pública en México*, 2007, en file:///C:/Users/F/Downloads/defensa_transformacion_educacion_publica_mexico_sosa.pdf, consultado el 13 de marzo de 2020.
- Taberner J., *Sociología y educación*, Tecnos, Madrid, 2008.
- Tinajero G. et al., *Estudio sobre las condiciones para la enseñanza y aprendizaje de las escuelas de tiempo completo modalidad indígena de Baja California. Informe*



- técnico zona escolar 713, Instituto de investigación y desarrollo educativo, Universidad autónoma de Baja California, Ensenada, México, 2017.
- Tinajero G., *Entrevista con el maestro mixteco*, 7 de noviembre de 1992.
- Tinajero G., *Perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas*, Universidad autónoma de Baja California, Baja California, México, 2007.
- Unesco, *El desarrollo sostenible comienza por la educación*, Paris, 2014.
- Unesco, *La conceptualización de la Unesco sobre calidad: un marco para el entendimiento, el monitoreo, y la mejora de la calidad educativa*, 2016, en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/cops/pages_documents/resource_packages/ttcd/sitemap/resources/1_1_3_p_spa.pdf, consultado el 14 de marzo de 2020.
- Uribe M.L., *La vida cotidiana como espacio de construcción social*, «Procesos Históricos», 25, 2014, pp.100-113.
- Velasco Ortiz L., *Estudiar la migración indígena. Itinerarios de vida de trabajadores agrícolas en el Noroeste mexicano*, «Economía, Sociedad y Territorio», XIV, 2014, pp.715-743.

Recibido: 17/01/2020

Aceptado: 15/04/2020

