

Número 35, marzo-junio 2026

CONVOCATORIA: Educación indígena en el norte de México: flujos migratorios y superdiversidad

Coordinadores

Juan Páez Cárdenas - Universidad Autónoma de Baja California

Itziar Scarlet Gallegos Ruiz - Universidad de Guadalajara

María Rebeca Gutiérrez Estrada - Universidad de Sonora



Foto: Itziar Scarlet Gallegos Ruiz

Fecha límite de recepción de artículos: 31 de julio de 2025

Normas editoriales y recepción de los trabajos en:

<http://dialogossobreeduccion.cucsh.udg.mx>

Editorial

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i35.1851>

Anayanci Fregoso Centeno*

Migración en el norte de México: Políticas y procesos educativos

Bien es sabido que “desde que el mundo es mundo” la migración ocurre. Es posible constatarlo, incluso, en especies animales distintas a la nuestra. No obstante, atestiguamos la persecución de la que son objeto comunidades, familias y personas que migran, desconociendo que este fenómeno ha moldeado las sociedades a lo largo de los siglos. Reconstruyendo ciudades, contribuyendo al desarrollo económico, aportando diversidad a la cultura y las relaciones humanas.

Ahora, como antes, la migración está ligada a la búsqueda de mejores oportunidades de desenvolvimiento de las que se tienen en los lugares de pertenencia por nacimiento, historia y cultura; de satisfacción de las condiciones económicas y sociales, es decir, la migración está vinculada a necesidades vitales que no son resueltas en los lugares de origen. Entre las que destacan el trabajo, la seguridad, el acceso a la educación, al agua y a vivienda, por mencionar las más apremiantes. Pero también el acceso a la cultura, a las instituciones y al espacio público. Entraña esfuerzos profundos, pues se llega a lugares en los que, muchas veces, no se cuenta con redes familiares ni sociales, se habla una lengua distinta y son objeto de racismo y clasismo, como también de persecución policial. Sabemos, igualmente, no sólo por la literatura, sino también por el periodismo, el cine, la investigación social, que las experiencias de migración conllevan duelo, desdibujamiento de los afectos y las relaciones familiares, discriminación y soledad.

Por lo anterior, consideramos indispensable analizar qué lugar ocupa lo educativo en los procesos migratorios o, en una enunciación más llana, de qué y cómo se compone el fenómeno migratorio en México en el espacio de la educación. Pensamos que si la migración supone procesos de adaptación y constitución, o reforzamiento, de sentidos que sostengan los tránsitos, el distanciamiento de los lugares de origen y aprendizajes desafiantes, la educación ocupa un lugar central. Lo que significa una amplia gama de acciones y responsabilidades singulares, institucionales y sociales. De manera específica nos preguntamos: ¿Cómo responde el Estado mexicano a esto? ¿Qué acciones concretas lleva a cabo para garantizar que las infancias y las

* Doctora en Historia y Antropología Culturales. Directora de la revista Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa. Profesora-investigadora, Departamento de Estudios en Educación, Universidad de Guadalajara, México. anayanci.fregoso@academicos.udg.mx

juventudes accedan a la educación escolarizada? ¿Y las escuelas? ¿Cómo operan las docentes en escenarios donde la migración se manifiesta en una diversidad acrecentada?

De ninguna forma consideramos que se trata de tareas sencillas, por el contrario, en tanto se atraviesan experiencias muchas veces límite para los distintos agentes educativos, el aparato estatal tendría que mostrar su funcionamiento, una estructura puesta para acompañar a las y los sujetos a través de la educación que se traduzca en formación docente, en plazas de trabajo para el magisterio, en programas sociales para las familias, en infraestructura suficiente y apoyo académico a infantes y jóvenes que provienen de contextos distintos, es decir, mostrar un interés transparente por aquellas poblaciones que se ven obligadas a migrar.

En México advertimos que en el norte del país existe un fenómeno migratorio particularmente complejo por su condición fronteriza. En estos territorios confluyen grupos poblacionales que buscan cruzar a Estados Unidos de Norteamérica y migración interna que está ahí por trabajos agrícolas temporales o con intenciones de afincamiento definitivo. La migración de Sur a Norte de México es histórica y permanente.

Convergen comunidades indígenas hablantes de numerosas lenguas. Y buena parte es temporal, casi nómada. Son objeto de exclusión social y es difícil para las familias compaginar las demandas laborales con el tiempo de la escuela. Docentes y funcionarios de la educación no necesariamente cuentan con herramientas para trabajar en escenarios de alta diversidad cultural. Lo que significa desafíos para la integración y el cumplimiento del acceso, la permanencia y la eficiencia educativas. Igualmente, las condiciones socioeconómicas de las familias imprimen fragilidad como también constituyen estrategias efectivas en el acompañamiento educativo.

Por lo dicho hasta ahora, consideramos importante conocer la investigación del campo de la educación que está analizando los distintos fenómenos que conforman este entramado: flujos migratorios en el norte de México, educación y superdiversidad, porque no sólo hablamos de procesos educativos de integración al aula y calidad académica, sino también de convivencia escolar y comunitaria, del moldeamiento de singularidades en entornos con condiciones que distan de ser las que se presume debe tener el sujeto idealizado históricamente en el modelo educativo nacional. La educación en estos escenarios, como en otros, representa oportunidades de vida, de comprensión de la realidad y acceso a conocimientos que permitirían imaginar otros mundos y nuevos caminos para el desarrollo personal. Es entonces una asignatura ineludible reflexionar y discutir lo que ocurre.

Por ello, agradecemos sinceramente a los coordinadores del eje temático del número 35 de la revista *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa* su compromiso con el trabajo y por darnos material para el debate. Un saludo cálido a los doctores Itziar Gallagos, Rebeca Gutiérrez y Juan Páez. A los lectores, el que sigan acompañándonos. Esperamos que este nuevo número sea de su interés.

Presentación

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i35.1851>

Educación indígena en el norte de México

En México hay presencia de población indígena a lo largo de todo el territorio. Esta se encuentra principalmente en el centro y sur del país; sin embargo, el norte también hay presencia de la misma. En la mayoría de los estados norteros, su composición es en menor medida nativa y mayormente migrante. Estos últimos comenzaron a trasladarse en la segunda mitad del siglo XX principalmente con el objetivo de emplearse en la agroindustria tanto en la parte mexicana como en el país vecino: Estados Unidos.

Aunado a los desplazamientos indígenas nacionales, en el norte del país también se han presentado desplazamientos internacionales del Caribe, Centroamérica y Sudamérica. Todos los flujos migratorios mencionados anteriormente han traído consigo una composición cultural y lingüística diversa en la zona, misma que se refleja en la cotidianidad de las escuelas.

Este número de *Diálogos sobre Educación: temas actuales en investigación educativa* tiene como eje el mostrar la forma en la que la población indígena de algunas regiones del norte de México es atendida educativamente con el fin de visibilizar las diferentes realidades que son experimentadas en un espacio donde las características culturales y socioeconómicas son particulares. Si bien abren una puerta para vislumbrar las posibilidades formativas de dicha población, es necesario destacar que continúan siendo necesarios los ejercicios académicos que se centren en la totalidad de las zonas norteras y fronterizas para conocer, con mayor profundidad y desde la interdisciplinariedad, lo que acontece en el fenómeno educativo entre las poblaciones nativas y migrantes.

En este número especial presentamos una colección de trabajos que abordan los fenómenos descritos anteriormente, desde una mirada crítica hacia el Estado, las condiciones educativas, económicas, migratorias, lingüísticas y culturales que impactan la vida de la niñez y juventud indígena, migrante, así como a las y los docentes que se desempeñan en estos entornos. De igual manera, se resalta la importancia de promover el estudio y la concientización de las lenguas y culturas indígenas.

Las contribuciones constituyen una diversidad de temáticas. En el trabajo titulado: “La enseñanza de la diversidad lingüística: experiencias desde la Lotería Pa ipai”, Sánchez Fernández, López Zamora y Acevedo Zapata utilizaron un material didáctico con hablantes de español para promover la importancia de las lenguas indígenas, su enseñanza y la sensibilización hacia la pérdida de las lenguas y culturas de la región de Baja California. En el mismo estado,

Sima Lozano presenta la investigación: “Actitudes hacia las lenguas indígenas en un escenario de lenguas extranjeras: la Facultad de Idiomas Ensenada, UABC”. En esta aportación, el autor rescata las actitudes de estudiantes de dos carreras distintas hacia las lenguas indígenas y su enseñanza desde una mirada sociolingüística.

Dentro de las aportaciones, encontramos tres sobre el estado de Chihuahua. El primero, el caso de la investigación de Madrigal Luna y Carpio Domínguez titulada “Educación intercultural en México desde la visión de los actores educativos: retos y nuevas vías”. Las autoras nos brindan una mirada sobre el concepto de interculturalidad a partir de la década de 1950 en México. El estudio cuenta con la participación de 16 maestros, directivos y padres de familia de cuatro primarias que atienden a la niñez rarámuri en el estado de Chihuahua. En los testimonios de las y los participantes se reflejan los discursos y aspiraciones que se tienen sobre la educación intercultural en el contexto del estudio. El segundo estudio, escrito por Arán Sánchez y titulado “Las alumnas indígenas en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”: balance de un programa de acción afirmativa”, la autora aborda la importancia de la acción afirmativa en el marco de la educación superior para personas indígenas, particularmente mujeres rarámuri en formación para ser docentes. El estudio presenta las áreas de oportunidad del programa de la escuela normal “Ricardo Flores Magón”, así como sus aciertos. Un tercer caso en este estado es presentado por Moreno Vega y Arán Sánchez titulado “Trayectoria escolar de una mujer rarámuri: experiencias de discriminación y resistencia cultural”. Dicho estudio resalta la importancia de visibilizar las trayectorias académicas, desde educación básica hasta superior, de las mujeres que pertenecen a un grupo indígena. Podemos observar la fortaleza identitaria y cultural de la participante pese a las adversidades.

De nuevo en el estado de Baja California, encontramos tres estudios en el contexto de docentes indígenas y un estudio de mujeres promotoras de la cultura yumana. El primero, “Docentes indígenas: migración y arraigo en el Valle de San Quintín” por Pedregal Cortés y Páez Cárdenas nos narra las experiencias de arraigo de cinco docentes migrantes indígenas y cómo estas contribuyen al campo temático. El segundo, un estudio titulado “Memoria educativa en San José de la Zorra: razones para dejar la escuela”, por Romans Fontacaba y Gutiérrez Estrada, aborda el abandono escolar en la memoria educativa de tres generaciones de docentes indígenas kumiay y sus narrativas personales que encarnan sus experiencias en el sistema formal escolar. El tercer estudio, por Castañeda Sánchez y Bocanegra Gastélum “Agents of resistance in Indigenous schools in Baja California: the case of cultural promoters” reporta el caso de tres mujeres yumanas, quienes subrayan cómo la hegemonía occidental afecta a sus comunidades.

Por último, en el estado de Baja California Sur, “Aproximaciones a las experiencias docentes y de la niñez migrante en los procesos de lectoescritura en educación primaria en Baja California Sur” de González y Piñeda, se trazan las paradojas de una ciudad turística que tiene entre su población a familias migrantes indígenas provenientes del sur del país. El estudio se enfoca en el impacto al desarrollo de la comprensión lectora en niñas y niños de educación básica. Asimismo, el estudio identifica estrategias pedagógicas que fortalecen los vínculos entre escuela y familia.

Esta compilación de trabajos aborda la necesidad de un mayor número de estudios interdisciplinarios sobre la educación indígena en el amplio norte de México y la implementación de métodos mixtos que evidencian de manera transversal la discusión sobre las posibles soluciones a las problemáticas abordadas en cada uno de los estudios.

La enseñanza de la diversidad lingüística: sistematización de experiencias desde la Lotería Pa ipai

Teaching Linguistic Diversity: Systematizing Experiences through the Pa ipai Lottery

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i35.1794>

*Manuel Alejandro Sánchez Fernández**

*Julieta López Zamora***

*Luis Alejandro Acevedo Zapata****

Resumen

La Lotería Pa ipai es un recurso didáctico de diseño colaborativo con integrantes de la comunidad pa ipai de Santa Catarina, Baja California (México). En su propósito inicial, buscó apoyar la enseñanza de vocabulario y estructuras básicas del pa ipai. A partir de su implementación sostenida en 13 intervenciones realizadas entre 2022 y 2024 en espacios escolares, universitarios y culturales, el proyecto experimentó un giro pedagógico: de “enseñar una lengua” en sentido instrumental hacia “enseñar sobre lenguas”, orientado a la sensibilización y la conciencia lingüística en públicos mayoritariamente monolingües de español. Este artículo sistematiza esa trayectoria desde un enfoque de sistematización de experiencias y práctica reflexiva docente, mediante el análisis de un registro de intervenciones, una reconstrucción narrativa del proceso y resultados exploratorios de una encuesta de evaluación aplicada en una sesión pública (n = 16). Los hallazgos muestran que el juego funciona como mediación para visibilizar lenguas minorizadas, activar preguntas sobre la presencia indígena local y propiciar disposiciones favorables a nuevos espacios formativos. Se argumenta que la Lotería Pa ipai es replicable como estrategia de formación docente y divulgación crítica, y se plantea la necesidad de incorporar instrumentos más robustos para diagnosticar actitudes lingüísticas en contextos educativos.

Palabras clave: diversidad lingüística, conciencia lingüística, sistematización de experiencias, Pa Ipai, formación docente.

* Licenciado en Sociología en Ciencias de la Comunicación, maestro en Lingüística y Doctor en lingüística. SNII Candidato. Líneas de investigación: lingüística de corpus, lingüística descriptivo funcional de lenguas minoritarias y la enseñanza de la diversidad lingüística. Profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Baja California. México. msanchez12@uabc.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5173-0754>

** Licenciada en Ciencias de la Comunicación, maestra en Ciencias en Comunicación con especialidad en Estudios Culturales y Doctora en Ciencias y Humanidades SNII nivel 1. Especialista en Intervención Educativa, Identidad y Memoria. Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de Baja California. México. julieta_lz@uabc.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7513-0852>

*** Licenciado en Letras Hispánicas, maestro en Literatura Hispanoamericana y Doctor en Literatura Hispánica. SNII Candidato. Líneas de investigación: literatura autobiográfica; innovación educativa en estudios literarios. Profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Baja California. México. luis.acevedo.zapata@uabc.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5173-0754>

Abstract

The Pa Ipai Lottery is a didactic resource designed collaboratively with members of the Pa Ipai community of Santa Catarina (Baja California). Initially, it sought to support the teaching of vocabulary and basic Pa Ipai linguistic features. Through its sustained implementation in thirteen interventions carried out between 2022 and 2024 in school, university, and cultural settings, the project underwent a pedagogical shift from “teaching a language” in an instrumental sense to “teaching about languages”, aiming to raise awareness and develop a sensitivity to linguistic diversity among predominantly Spanish-monolingual audiences. This article systematizes that trajectory through an approach grounded in the systematization of experiences and reflective teaching practice, by analyzing an intervention log, producing a narrative reconstruction of the process, and presenting exploratory results of an evaluation survey applied during a public session (n = 16). The findings show that the game works as a mediating tool to make minoritized languages visible, to activate questions about local indigenous presence, and to encourage favorable dispositions toward new educational spaces. We argue that the Pa Ipai Lottery is replicable as a strategy for teacher training and critical public outreach, and suggest the necessity of incorporating more robust instruments to diagnose language attitudes in educational contexts.

Key words: linguistic diversity, language awareness, systematization of experiences, Pa Ipai, teacher training.

Introducción

El objetivo de este trabajo es analizar, mediante la sistematización de experiencias, la trayectoria pedagógica de la Lotería Pa ipai, a partir de 13 intervenciones realizadas entre 2022 y 2024, con el fin de comprender el giro de una estrategia centrada en la enseñanza de la lengua hacia una estrategia de sensibilización y conciencia lingüística (“enseñar sobre lenguas”) en públicos no especializados y en formación docente. El caso permite documentar un cambio de propósito que no se definió desde el inicio, sino que se volvió necesario, a partir de condiciones observables en los contextos de aplicación, en especial el desconocimiento social sobre la lengua pa ipai y, en general, sobre las lenguas yumanas en Baja California.

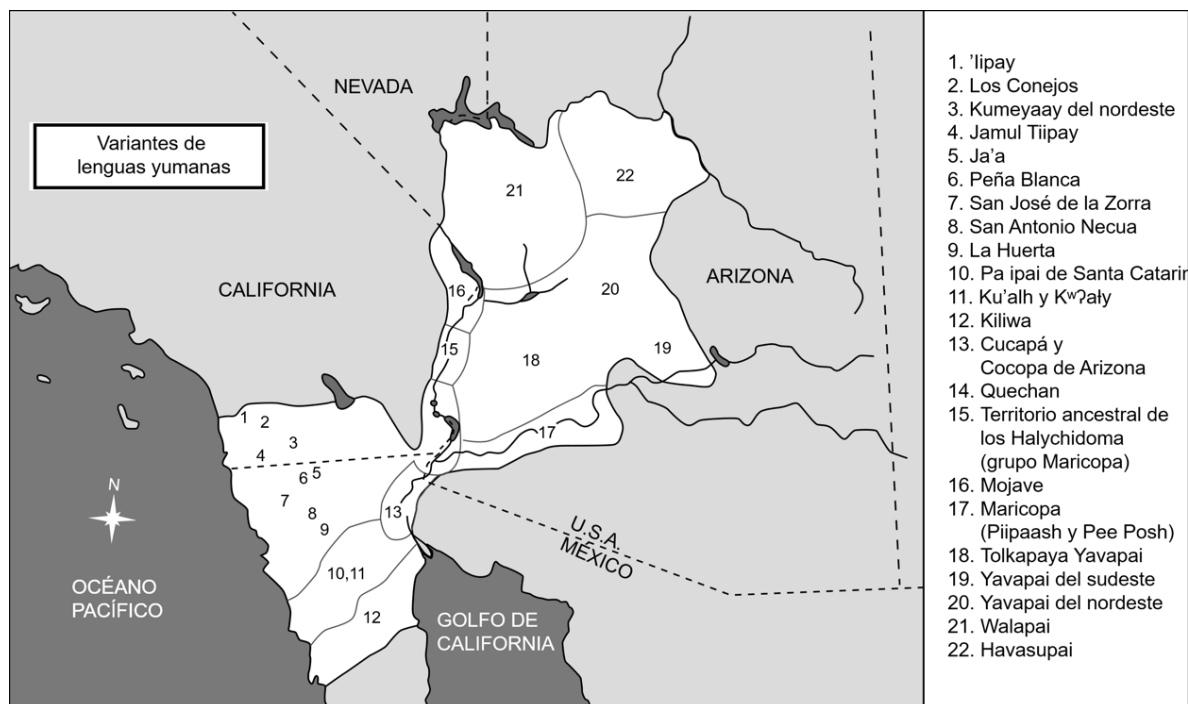
Para cumplir ese objetivo, el artículo se organiza en cinco apartados posteriores a esta introducción. El primer apartado sitúa el contexto de la lengua y cultura pa ipai y delimita las condiciones regionales que vuelven pertinente la intervención educativa sobre diversidad lingüística en Baja California. El segundo apartado reconstruye la génesis de la Lotería Pa ipai como un producto de colaboración comunitaria. Se muestra su anclaje en investigación previa, en la producción de materiales y en acuerdos que sostienen su circulación pública. En el tercer apartado se expone la perspectiva teórica desde la que se interpreta el caso. Se articulan la práctica reflexiva docente, sistematización de experiencias e interculturalidad crítica con conciencia lingüística. Enseguida se desarrolla el encuadre metodológico y la construcción del caso; se organiza el registro de 13 implementaciones y, a partir del contraste entre públicos y escenarios, se identifican las evidencias que marcaron el punto de inflexión y consolidaron el giro hacia el

desarrollo de la conciencia lingüística. En el tercer apartado se presentan los resultados a partir de la construcción del caso y de la trayectoria analítica del proyecto. Se describe el material como dispositivo de mediación, se ordenan las 13 implementaciones y se seleccionan episodios que funcionan como marcadores del giro pedagógico, con contraste entre contextos y públicos. En el cuarto apartado se cierra la interpretación con una síntesis de hallazgos y alcances para la formación docente en Lengua y Literatura, se explicitan las limitaciones del estudio y se proponen líneas de trabajo futuro, entre ellas, fortalecer los registros de implementación y aplicar instrumentos más robustos para documentar recepción y actitudes lingüísticas.

Lengua y cultura pa ipai

Los pa ipai son un pueblo indígena de la familia etnolingüística yumana, cuya distribución histórica se extiende desde el área del lago Mohave en Estados Unidos —atravesando Arizona, Nevada y California— hasta el desierto central de Baja California en México, e incluye una franja de Sonora cercana al delta del río Colorado (véase figura 1). En México, esta familia comprende lenguas como la kumiai (con sus variantes), cucapá, kiliwa, ko’alh y pa ipai (Miller, 2018). En Baja California, los pa ipai se asientan principalmente en la Comunidad Indígena de Santa Catarina, Ensenada, ubicada a la altura del kilómetro 95 de la carretera Ensenada-San Felipe (Carbajal, 2002). Su historia reciente ha estado atravesada por procesos sucesivos de colonización y reconfiguración socioeconómica que transformaron sus formas de vida, sin impedir el resurgimiento contemporáneo de prácticas culturales y formas de agencia comunitaria que operan como signos públicos de identidad y legitimación colectiva (Garduño, 2023).

Figura 1. Distribución de las comunidades de habla de lenguas yumanas en México y Estados Unidos



Fuente: Basado en Miller (2018).

En el plano lingüístico, el pa ipai pertenece a la rama Pai de la familia yumana-cochimi (Miller, 2018). Las estimaciones de hablantes suelen ubicarse entre 30 y 50, con concentración en personas mayores, y la transmisión en el hogar ha disminuido (Moseley, 2010; Embriz Osorio, Zamora Alarcón, 2012; Sánchez-Fernández, Rojas-Berscia, 2016; González Castillo, 2020). La documentación existe, pero no cubre necesidades de referencia como una gramática o un diccionario, lo que afecta la producción de materiales para su enseñanza (González Castillo, 2024), que si bien son pocos, no se reportan intervenciones basadas en esos recursos ni evidencia de su incorporación a procesos institucionales de capacitación docente (p.e. González, Sánchez-Fernández, 2018; ver Sánchez-Fernández, 2023). En Santa Catarina opera una primaria bilingüe multigrado, pero no se ha podido consolidar una plaza enfocada a la enseñanza del pa ipai como segunda lengua, que junto con la falta de materiales, son ausencia que se vincula con condiciones de exclusión educativa en la escolarización indígena del estado (González Castillo, 2020; Martínez Zavala, Tinajero Villavicencio, 2020; Romans Fontacaba, 2025).

Génesis del proyecto: colaboración comunitaria y diseño del recurso

La Lotería Pa ipai nace de un proceso previo de investigación lingüística aplicada y de trabajo

colaborativo con hablantes pa ipai. Su punto de partida fue la tesis de maestría *Deixis espacial y demostrativas de la lengua paipai* (Sánchez-Fernández, 2016), desarrollada en diálogo con integrantes de la comunidad pa ipai y orientada tanto a la descripción como a la producción de materiales útiles para la enseñanza y la transmisión de la lengua. En esa misma línea, se generaron materiales didácticos iniciales –por ejemplo, *Números y cielo pa ipai* (González et al., 2016) y *Tñur 1. Lecciones paipái* (González, Sánchez-Fernández, 2018).

En términos operativos, el diseño de la Lotería Pa ipai inició en 2016, en colaboración con la profesora pa ipai María Eloísa González Castro. El apoyo gráfico se realizó mediante un servicio social profesional con Suzette Alejandra Pineda Félix (Universidad de Sonora), gestionado a través de la entonces Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), con el acompañamiento de la delegada Norma Carabajal como enlace institucional. Aunque el material quedó listo para impresión, su circulación se pospuso durante varios años ante la dificultad de asegurar una distribución gratuita y responsable. La impresión y difusión se concretaron hasta 2022 gracias a apoyos institucionales de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) y del Instituto de Investigaciones Culturales–Museo (IIC-Museo) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Como parte del compromiso con la comunidad, el 3 de febrero de 2023, en Santa Catarina, Baja California, se entregaron 100 loterías a la primaria bilingüe y se realizó una presentación del material con la profesora Eloísa González. De manera parcial, los primeros hallazgos y reflexiones de este recurso se reportaron en Sánchez-Fernández (2022).

Sin embargo, en varias implementaciones fuera de la comunidad, el equipo registró desconocimiento de la existencia actual del pueblo pa ipai y sorpresa ante la presencia de lenguas indígenas en Baja California. La atención a estas respuestas nos llevó a observar una brecha formativa y a concluir que no bastaba con enseñar la lengua pa ipai en la comunidad en un entorno educativo y social que se mantiene en un estado de desconocimiento que habilita prejuicios o indiferencia. De esta manera, la Lotería Pa ipai, que había nacido como un recurso para apoyar la enseñanza de vocabulario y prácticas lingüísticas básicas en el contexto comunitario de Santa Catarina, ayudaba también a hacer emerger la invisibilización social de la lengua pa ipai y, por extensión, de las lenguas yumanas, en públicos regionales mayoritariamente hispanohablantes, incluidos estudiantes en formación docente y asistentes a eventos culturales.

Por lo que la intervención dio un giro. El equipo colaborador asumió el propósito complementario y ético, para quienes no somos parte de la comunidad, de enseñar *sobre* la lengua pa ipai. Este propósito se sostuvo en la premisa básica de que el uso público de la Lotería no “representa” a la comunidad desde fuera, sino que circula como un recurso acordado y respaldado por integrantes de ella. De esta manera, las intervenciones fuera de la comunidad se centraron en abrir la conversación sobre diversidad lingüística y la visibilización de otras lenguas. Pero este giro no ocurrió de manera intempestiva. Se construyó sobre la marcha a partir de ajustes en la práctica y revisiones posteriores de lo ocurrido en cada contexto, es decir, a partir de una práctica docente

reflexiva y crítica (Schön, 1983).

Perspectiva teórica

Práctica reflexiva docente y sistematización de experiencias

El giro pedagógico que estructura este artículo se comprende aquí como un aprendizaje profesional producido en y desde la práctica. Para fundamentarlo, se recurre al enfoque de práctica reflexiva docente (Schön, 1983; Kemmis *et al.*, 2014), que entiende el trabajo e intervención educativa como una actividad situada en la incertidumbre, en donde el docente (o el equipo facilitador) toma decisiones en tiempo real, interpreta señales del grupo, modifica procedimientos y, posteriormente, reconstruye la racionalidad de esos ajustes para mejorar su acción futura. En términos de Schön, este tipo de decisiones constituye reflexión-en-la-acción, pensar y ajustar mientras se actúa; y reflexión-sobre-la-acción, reinterpretar lo realizado para producir nuevas reglas de intervención (Schön, 1983, p. 61-62).

Una práctica reflexiva exige un ejercicio crítico sobre supuestos: qué se da por sentado, qué se invisibiliza y qué intereses reproduce una intervención. Brookfield propone que esta crítica se fortalece cuando el profesorado mira su práctica desde “lentes” o fuentes distintas: la autobiografía profesional, las percepciones de estudiantes/participantes, el diálogo con colegas, la literatura especializada (Brookfield, 2017), y para este caso, la sistematización de experiencias.

Cuando el sustrato empírico de un trabajo de investigación está constituido por reconstrucciones reflexivas y selección de episodios particulares, conviene explicitar el procedimiento de análisis y sus límites, y de esta manera mostrar cómo se construyó la interpretación, qué criterios guiaron la selección de lo narrado y hasta dónde pueden sostenerse los hallazgos sin confundirlos con una generalización. Una vez establecidos estos andamiajes, la descripción situada y la reflexión analítica permiten comprender formas de saber pedagógico fundamentado desde la investigación narrativa y la fenomenología de la práctica (Clandinin, Connelly, 2000). Una de estas formas de investigación narrativa es la sistematización de experiencias, que de acuerdo con Jara Holliday (2018) es un proceso de producción de conocimiento que reconstruye críticamente una práctica situada para comprender su trayectoria: por qué ocurrió lo que ocurrió, qué tensiones y decisiones la atravesaron, y qué aprendizajes produce. En términos operativos, consiste en ordenar y documentar lo realizado para pasar de la secuencia de actividades a la interpretación del proceso, con preguntas que permitan explicitar sentidos y criterios pedagógicos que suelen quedar implícitos en la acción.

Interculturalidad crítica y conciencia lingüística

Dado que este estudio se ubica entre divulgación pública, formación docente y lenguas indígenas, se adopta una perspectiva de interculturalidad crítica y una ética de representación. El problema no es solo “hacer visible” una lengua minorizada, sino definir cómo se la hace visible, qué imágenes y relatos se activan, quién toma decisiones y quién controla la circulación del

material (Smith, 2021). En educación intercultural, este encuadre se distingue de enfoques funcionales de la interculturalidad en las que se celebra la diversidad, pero se abstiene de intervenir relaciones de poder. Un enfoque crítico permite leer la intervención educativa como un espacio donde se disputan jerarquías lingüísticas y culturales (Viaña *et al.*, 2010; Spitzberg, Changnon, 2009). Aunque los dispositivos pedagógicos pueden ayudar a establecer puentes y espacios de reconocimiento, no son productos culturales neutrales a las asimetrías. Sin este componente crítico que busca la examinación propia de quienes participan en su elaboración, se corre el riesgo de que este tipo de materiales mantengan folclorización, esencialismos o consumo cultural (García Palacios, Hecht, Enriz, 2015).

El giro pedagógico de la Lotería Paipai se presenta entonces como un desplazamiento conceptual: de un objetivo centrado en “aprender una lengua” hacia un objetivo orientado a la conciencia lingüística (*language awareness*), entendido como el desarrollo de una competencia intercultural crítica, de atención, sensibilidad y reflexión sobre la lengua, sus variedades y sus condiciones sociales de valoración (Hawkins, 1984; James, Garrett, 2013, p. 14). Desde esta perspectiva, enseñar sobre lenguas no es un sustituto menor de la enseñanza lingüística formal; es una vía legítima –y a menudo necesaria– para intervenir en contextos donde el principal obstáculo puede no ser la falta de clases de gramática, sino la presencia de ideologías lingüísticas que naturalizan jerarquías y sostienen prejuicios contra lenguas (Sánchez-Fernández, Guardia-Hernández, 2025).

El campo de la conciencia lingüística crítica ha mostrado que acercar a estudiantes y públicos generales a la diversidad lingüística puede tener beneficios formativos concretos (James, Garrett, 2013). Entre las ventajas se encuentran: ampliar el repertorio conceptual para hablar de variación, fortalecer la capacidad de reconocer el carácter sistemático de todas las lenguas (incluidas las indígenas y las de señas), y abrir un espacio para discutir cómo se construye socialmente el “prestigio” o el “desprestigio” lingüístico. En formación pedagógica, esta orientación ayuda a desarrollar herramientas analíticas para que el futuro docente identifique sus propios supuestos sobre la lengua, y cuide hasta dónde se reproduce en el aula la lógica de corrección y estandarización que históricamente ha afectado a hablantes indígenas y a comunidades subrepresentadas.

Base de política educativa y derechos lingüísticos

La pertinencia de enseñar diversidad lingüística –y, en particular, de incorporar estrategias de conciencia lingüística en la formación docente– se sostiene en un marco normativo amplio que reconoce el idioma como un eje de no discriminación y como parte de la dignidad humana. La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) prohíbe la discriminación por idioma (ONU, 1948), y en la misma línea, la *Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* reconoce el derecho a revitalizar, usar y transmitir sus lenguas,

y exige condiciones estatales para hacerlo posible, en particular en educación y comunicación pública (ONU, 2007). En el plano educativo, el *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo* (OIT) da continuidad a esta orientación al establecer que, cuando sea viable, la niñez indígena debe recibir educación en su propia lengua, asegurando al mismo tiempo el aprendizaje de la lengua nacional; esto implica que el sistema educativo (y la formación de docentes) requiere competencias para trabajar con diversidad lingüística real y situada, y no como contenido marginal (OIT, 2014). A su vez, el marco de UNESCO reconoce el valor de los patrimonios culturales inmateriales y la diversidad de expresiones culturales, en las que la lengua aparece como componente estructural de transmisión y continuidad cultural (UNESCO, 2005).

En México, este respaldo se articula con la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (CPEUM, 1917), que reconoce el carácter pluricultural de la nación y establece principios educativos asociados al respeto de esa pluralidad (art. 3), vértices que se consolidan en la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (LGDLPI, 2003), la cual reconoce las lenguas indígenas como lenguas nacionales y establece obligaciones del Estado para su preservación, difusión, atención en servicios y educación, y promoción de investigación.

Metodología

Enfoque y diseño

Esta sección presenta el encuadre metodológico del estudio, situado en un enfoque cualitativo-interpretativo orientado a comprender sentidos, decisiones y reorientaciones de una intervención en su trayectoria (Merriam, Tisdell, 2016). En primer lugar, se describen las fuentes y los instrumentos que sostienen la reconstrucción retrospectiva del caso. En segundo lugar, se expone el procedimiento de análisis adoptado desde la sistematización de experiencias, con sus fases de ordenamiento, selección de momentos y control de consistencia en la escritura analítica (Jara Holliday, 2018). Por último, se explicitan los criterios éticos aplicados al tratamiento de personas, datos y circulación del material (Clandinin, Connelly, 2000).

Fuentes e instrumentos de recolección

El estudio se apoya en una reconstrucción retrospectiva sustentada en registros del proyecto y en la comparación interna entre eventos y evidencias disponibles (Jara Holliday, 2018). Para recuperar la trayectoria de implementación y los indicios del giro pedagógico, la construcción empírica se apoyó en las siguientes cuatro fuentes.

- a. *Evidencia documental y construcción del caso:* Se recuperó documentación para sustentar la génesis y el desarrollo del proyecto: antecedentes de producción de materiales vinculados a investigación previa, descripción del diseño colaborativo del recurso y registros institucionales relativos a la impresión y circulación. Esta base permitió distinguir entre diseño/

- producción e implementación, y es el momento cero al ordenamiento cronológico.
- b. *Registro de intervenciones*: Se elaboró un concentrado de 13 eventos de implementación realizados entre 2022 y 2024. El registro funcionó como instrumento de trazabilidad y comparación, con variables mínimas: fecha, evento, lugar, equipo facilitador y tipo de público. Su finalidad fue documentar la diversidad de contextos (escolares, universitarios y culturales).
- c. *Encuesta exploratoria de evaluación*: El cuestionario se diseñó como un instrumento breve de indagación exploratoria orientado a captar percepciones, representaciones y disposiciones de las y los participantes después de la experiencia con la Lotería Pa'ipai. Está compuesto por reactivos de autoreporte (de carácter declarativo) y se organiza alrededor de cuatro núcleos interpretables: (1) saber previo (conocimiento o desconocimiento sobre la existencia de la lengua y/o familiaridad con su sonoridad), (2) percepción de accesibilidad (grado percibido de dificultad para aproximarse a la lengua), (3) valoración de la mediación didáctica (satisfacción o evaluación general de la sesión), y (4) disposición a la continuidad (interés por participar en actividades similares o por seguir aprendiendo). Por su escala y condiciones de aplicación, el cuestionario opera solo como evidencia complementaria. Aporta un rastro explícito de la recepción del público y acompaña la reconstrucción narrativa y el registro de intervenciones, sin aspirar a representatividad estadística.
- d. *Reconstrucción narrativa del proceso*: Se integró una reconstrucción narrativa basada en memoria profesional, entendida como fuente para recuperar decisiones didácticas, problemas emergentes, ajustes y aprendizajes (Clandinin, Connelly, 2000). Esta reconstrucción se acotó por el planteamiento de la investigación y por episodios situados en la trayectoria, y se contrastó con el registro cronológico y la evidencia documental.

Procedimiento de análisis

En la sistematización de experiencias, el análisis se ubica en las “reflexiones de fondo”, después de reconstruir y ordenar lo vivido, con una pregunta guía: por qué pasó lo que pasó (Jara Holliday, 2018, p.151). En el presente estudio, ese recorrido se traduce en tres fases que agrupan operaciones según el tipo de evidencia disponible. En la primera fase se construye el caso y se ordena la trayectoria para contar con una base común de comparación, luego, en la segunda fase, se seleccionan momentos que permitan problematizar el proceso desde la pregunta del giro pedagógico, y finalmente, en la tercera fase, se produce la interpretación en la escritura con contraste de fuentes y control de consistencia, para sostener recurrencias, tensiones y aprendizajes (Jara Holliday, 2018).

Fase 1. Construcción del caso y ordenamiento cronológico

Primero se construyó el caso de estudio “Lotería Pa ipai” mediante una recuperación descriptiva de tres componentes: (i) el recurso en su configuración formal (plantilla de lotería, número y tipo de cartas, tarjetones y rasgos lingüísticos incorporados en el léxico y la escritura), junto con los acuerdos y revisiones realizadas con la comunidad para sostener su uso público; (ii) la trayectoria empírica del proyecto, a partir del registro de 13 intervenciones; y (iii) los actores y roles involucrados. Con ese recorte, se organizó una matriz de trayectoria que incluyó variables mínimas de comparación: fecha, evento, lugar, equipo facilitador y tipo de público, con el fin de observar continuidad y variación contextual.

Fase 2. Selección de momentos significativos

A partir del ordenamiento cronológico, se seleccionaron episodios que funcionaran como “marcadores” del cambio pedagógico. La selección se guió por dos criterios: (a) su capacidad para evidenciar el desconocimiento social sobre la lengua pa ipai y la presencia indígena regional; y (b) su relevancia para mostrar ajustes didácticos concretos que reorientaron el objetivo del taller. En esta fase se recuperaron, por ejemplo, implementaciones en la comunidad de Santa Catarina y episodios externos detonantes. Este paso corresponde a la operación de “problematización” de la sistematización: la experiencia se reordena desde una pregunta analítica (Jara Holliday, 2018).

Fase 3. Redacción analítica y control de consistencia

Durante la reconstrucción de los momentos significativos, el análisis se produjo en el mismo acto de escritura. La memoria profesional funcionó como recurso de reconstrucción, pero no como única fuente. Cada episodio se redactó con apoyo en el registro cronológico y en evidencia del proyecto (material impreso, fotografías, invitaciones, programas o reportes institucionales, cuando estuvo disponible). En esta fase se organizaron las recurrencias observadas en la trayectoria como ejes de lectura que orientan el desarrollo del caso: el desplazamiento de la finalidad del taller (enseñar lengua / enseñar sobre lenguas), las mediaciones didácticas que se repiten o se ajustan por público, las respuestas recurrentes del público y las decisiones que sostienen el giro. La encuesta aplicada en el Instituto de Investigaciones Culturales-Museo se incorpora como un apoyo, surgido en una etapa posterior de la trayectoria, para respaldar observaciones que ya aparecían en intervenciones previas.

Consideraciones éticas

Cuando no existieron condiciones para documentar una autorización explícita, o cuando la mención de personas podía implicar riesgo de exposición, se optó por omitir nombres y ano-

nimizar datos que permitieran identificar a participantes, en particular a menores de edad. En consecuencia, la reconstrucción narrativa priorizó el proceso pedagógico y sus aprendizajes, sin perfilar trayectorias individuales. Asimismo, se reconoció a docentes y colaboradoras pa ipai como agentes del proyecto. Finalmente, la circulación del material se condujo bajo un criterio de responsabilidad –finalidad formativa, distribución cuidada y posibilidad de revisión de contenidos a solicitud de integrantes de la comunidad–, con el fin de que no se pierda la centralidad de la comunidad en el proyecto.

Resultados

Construcción del caso de estudio

Para este estudio, la Lotería Pa ipai se construye como un caso de análisis a partir de tres componentes interdependientes: (i) el material didáctico (juego de lotería y componentes asociados), (ii) su trayectoria de implementación en espacios educativos y culturales, y (iii) la red de actores que hicieron posible tanto el diseño como las intervenciones. Esta delimitación permite tratar el caso como un proceso situado, y no solo como un “recurso” aislado.

En primer lugar, el caso incluye el material didáctico en su configuración concreta: un juego inspirado en la lotería mexicana, con un conjunto de tarjetas ilustradas asociadas a vocabulario en pa ipai. Por lo que, desde su génesis, este material no se consideraba un objeto neutral, sino un dispositivo de mediación que condensaba decisiones culturales y didácticas: qué vocabulario se selecciona, qué se ilustra, qué rasgos se vuelven visibles y qué narrativas quedan implícitas en la representación. En esta etapa se ajustaron los referentes a la región –eliminando “La Chalupa”, por ejemplo, pero integrando “La Biznaga” –. Una vez acordadas las 54 palabras base, se procedió al bocetado. Estas piezas circularon con las colaboradoras para discutir representaciones problemáticas y prevenir estereotipos.

Para la creación de la lotería se utilizó como plantilla la lotería mexicana, la cual consta de 54 tarjetas ilustradas de 3.8 x 2.5 pulgadas y asociadas con una palabra. Además de esto, se armaron 10 tarjetones de 8.5 x 5.5 pulgadas en donde se mostraban 16 tarjetas en una cuadrícula de 4x4, siguiendo el mismo patrón que la versión mexicana (véase figura 2).

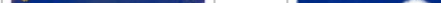


Figura 4. Ilustración de la oración come frijoles en pa ipai



Fuente: Ilustraciones tomadas del proyecto de Lotería Pa ipai.

En segundo lugar, el caso se delimita por una trayectoria compuesta por 13 intervenciones realizadas entre el 1 de abril de 2022 y el 14 de marzo de 2024. Esta serie se toma como unidad analítica porque permite comparar variaciones de contexto y, a partir de ellas, identificar las adaptaciones pedagógicas que sostuvieron el giro del proyecto. De esta manera, la intervención educativa se entiende como un ciclo iterativo de acción y reflexión que, al volver sobre lo ocurrido, reorienta la planificación y las decisiones de mediación en implementaciones posteriores (Kemmis *et al.*, 2014).

Tabla 1. Concentrado de intervenciones y presentaciones de la Lotería Pa ipai

Fecha	Evento	Lugar	Equipo	Público
1, 2 y 3 de abril del 2022	Feria del Libro UABC 2022	UABC - Mexicali	Estudiantes y profesores de FPIE. Profesor MASF	Comunidad infantil y juvenil de Mexicali, madres y padres de familia.
21 de mayo del 2022	Feria de las lenguas indígenas nacionales 2022	CECUT-Tijuana	Estudiantes de LDLL y otras licenciaturas. Profesora MEGC. Profesor MASF	Comunidad infantil, adulta y joven en Tijuana. Integrantes de comunidades indígenas.
30 de abril del 2022	Pabellón de la ciencia STEAM-UABC	La Salada - Mexicali	Estudiantes de LDLL y Asesoría Psicopedagógica. Profesor MASF	Público en general.
10 de junio del 2022	Noches de Museo. Loterías.	IIC-Museo -Mexicali	Profesor MASF	
26 de septiembre del 2022	Semana Cultural FPIE	FPIE-Mexicali	Estudiantes de LDLL.	Comunidad universitaria.

4 de octubre del 2022	VII Congreso Internacional en Innovación Educativa para la Transformación social y la Apropiación del Conocimiento	Universidad de La Gran Colombia. Bogotá, Colombia	Profesor MASF	Comunidad universitaria de la Universidad de La Gran Colombia.
3 de febrero del 2023	Entrega de loterías pa ipai	Santa Catarina, Baja California	Estudiante de LDLL, colaboradores de universitarios Profesor MASF Profesora MEGC	Estudiantes y docentes de primaria bilingüe "Benito Juárez".
21 de febrero del 2023	Día Internacional de la Lengua Materna	IIC-Museo	Profesor MASF Profesora MEGC	Público en general.
22 al 27 de marzo del 2023	Feria del Libro UABC 2023	UABC, Mexicali	Estudiantes de LDLL Profesor MASF	Estudiantes de secundaria y preparatoria.
28 de marzo del 2023	Conferencia sobre experiencias didácticas	Facultad de Ciencias Humanas, UABC, Mexicali	Profesor MASF	Estudiantes de Ciencias de la Educación.
22 de junio del 2023	3er Campamento Pedagógico. Normal "Gregorio Torres Quintero"	San Quintín, Baja California	Profesor MASF	Estudiantes de la escuela normal "Gregorio Torres Quintero".
29 de febrero del 2024	Diálogo y debates: la cuestión indígena en el noroeste mexicano	IIC-Museo, Mexicali	Profesor MASF	Público en general, integrantes de las comunidades indígenas.
14 de marzo del 2024	XX Foro Internacional de Estudiantes de Lingüística y Literatura	UNISON, Hermosillo	Profesor MASF	Estudiantes de lingüística y literatura de UNISON.

Nota. MASF = Manuel Alejandro Sánchez Fernández; MEGC = María Eloísa González Castro; LDLL = Licenciatura en Docencia de la Lengua y la Literatura; CECUT = Centro Cultural Tijuana. Elaboración

En la Tabla 1 se concentra el alcance y la diversidad de escenarios en los que el recurso se jugó y se presentó, con un acumulado aproximado de 700 participantes. Los espacios de aplicación se agrupan en tres conjuntos: divulgación cultural (museo, ferias, actividades abiertas), contextos universitarios (facultades, congresos, conferencias) y contextos escolares y comunitarios, incluida la primaria bilingüe de Santa Catarina. Fuera de esta comunidad, la trayectoria documenta una circulación regional y transfronteriza: las presentaciones se concentraron en Baja California (Mexicali, Tijuana, Ensenada/Santa Catarina y San Quintín), con extensiones a Bogotá, Colombia, y a Hermosillo, Sonora, lo que nos habla de públicos heterogéneos y condiciones de mediación distintas.

En tercer lugar, el caso se define por los actores involucrados y sus roles. En el conjunto de intervenciones registradas (tabla 1), los actores del caso se organizan en cuatro perfiles. Primero, un núcleo comunitario pa ipai, integrado por una profesora de la comunidad y una docente de apoyo, así como por profesoras responsables por ciclo escolar en la primaria bilingüe; su participación se

concentró en la selección lingüística y cultural, la revisión de referentes y la validación práctica del material para su circulación pública. Segundo, un núcleo universitario de conducción y continuidad, a cargo del responsable del proyecto, que definió el encuadre pedagógico de las sesiones, sostuvo el seguimiento entre eventos y realizó ajustes a partir de lo observado en cada contexto. Tercero, un perfil de futuros docentes de lengua compuesto principalmente por estudiantes de la Licenciatura en Docencia de la Lengua y la Literatura (LDLL) –y, de manera complementaria, por estudiantes de otras áreas–, quienes fungieron como facilitadores: condujeron el juego, orientaron la participación, promovieron conversación guiada y aportaron insumos para reorientar la intervención. Cuarto, un perfil de apoyo universitario y logístico, que agrupa a profesorado y colaboradores universitarios que hicieron posible la impresión, la gestión interinstitucional y la circulación del recurso en sedes culturales, universitarias y escolares.

Trayectoria analítica del proyecto: del diseño comunitario al giro pedagógico

Una vez delimitado el caso y organizado el registro de las 13 intervenciones en la tabla 1, el análisis se concentró en aquellos momentos que, por su posición en la trayectoria y por las regularidades que activan, permiten identificar y describir el giro pedagógico. Con base en el ordenamiento cronológico, se seleccionaron y agruparon episodios que funcionan como marcadores del cambio a partir de recurrencias que sostienen la lectura del caso –finalidad del taller, mediaciones por público, respuestas del público y decisiones de ajuste.

Primer momento: diseño colaborativo y propósito inicial (2016-2022)

El proyecto nace en continuidad con investigación lingüística y producción de materiales didácticos vinculados a la lengua pa ipai. En esa etapa, el propósito fue eminentemente práctico: contar con un recurso atractivo que facilitara el acercamiento a vocabulario y pronunciación, y que pudiera ser útil en escenarios comunitarios y escolares donde la revitalización exige materiales accesibles. Este momento define el punto de partida del caso. La meta era concebir un material para apoyar la transmisión y el aprendizaje, cuya legitimidad dependiera de la colaboración con docentes y hablantes pa ipai.

Segundo momento: salida al espacio público y primeras señales del problema (2022)

Con la impresión y distribución del material (2022), la lotería se presentó en una Feria del Libro como una actividad puntual de divulgación y apoyo a la formación de estudiantes. En esas primeras aplicaciones la estrategia acotada funcionó, pero emergieron señales que no estaban previstas como objetivo principal: preguntas del público –niños y niñas, pero personas adultas también– que evidenciaban desconocimiento, sorpresa e incluso incredulidad ante la existencia del pueblo pa ipai o de su lengua. Este tipo de respuestas apuntaron a que el problema no se trataba solo de “cómo enseñar pa ipai”, sino de que, para una parte importante de la ciudadanía

regional, la lengua estaba fuera del mapa mental de lo posible. Este fue el inicio de la reflexión-en-la-acción: se empezó a ajustar la mediación no solo para facilitar el juego, sino para abrir conversación y situar el pa ipai dentro de la diversidad lingüística regional.

Tercer momento: intervención comunitaria emblemática y confirmación del valor didáctico (febrero 2023)

Un antecedente clave de este tramo ocurrió el 21 de mayo de 2022, en la Feria de las Lenguas Indígenas Nacionales realizada en el Centro Cultural Tijuana (CECUT). Aunque fue un espacio urbano y externo a la comunidad, el evento convocó a la población indígena regional: asistieron niñas y niños de Santa Catarina, así como participantes de otras comunidades yumanas, y también personas hablantes de lenguas indígenas migrantes asentadas en Baja California. Ese cruce produjo un contraste metodológicamente fértil. Por un lado, el recurso circuló en un entorno de divulgación abierto y, por otro, se encontró con formas de apropiación situadas, donde el juego podía ser reconocido y activado desde identidades y experiencias comunitarias diversas. Este momento ayudó a ver que la recepción de la lotería no dependería solo del lugar (urbano/rural; externo/interno), sino de los que están presentes y las memorias lingüísticas y políticas que articulan en la mediación.

Ese contraste se volvió más nítido con la implementación del 3 de febrero de 2023 en la primaria bilingüe “Benito Juárez” de Santa Catarina, donde además se entregaron 100 loterías para uso escolar. La intervención se trabajó con un grupo aproximado de 30 estudiantes distribuidos en dos aulas multigrado, organizadas por ciclos: un primer ciclo (1.º-3.º; 6-8 años) y un segundo ciclo (4.º-6.º; 8-11 años). La dinámica inició con una activación breve dirigida por un estudiante de LDLL y continuó en aula mediante el juego, con ajustes por ciclo. En el primer ciclo, las imágenes sostuvieron el reconocimiento y la participación; la mediación se centró en escucha, pronunciación y repetición guiada debido a que este ciclo aún no estaba alfabetizado. Por otro lado, en el segundo ciclo, la alfabetización permitió incorporar la lectura, pero también hizo aparecer dificultades ligadas a grafías del pa ipai no habituales en español, por lo que se añadieron apoyos puntuales para relacionar escritura y sonido. La presencia de la profesora Eloísa González y de las docentes de la comunidad sostuvo el trabajo como una práctica situada, guiada y legitimada. Este momento confirmó el valor didáctico del recurso en su espacio escolar comunitario y, al mismo tiempo, daba pie al contraste con las implementaciones externas que fueron sucediendo.

Cuarto momento: acumulación de implementaciones externas y punto de inflexión (2023-2024)

Entre marzo de 2023 y marzo de 2024, la Lotería Pa ipai se aplicó en una cadena de eventos fuera de Santa Catarina. Hubo ferias del libro en la UABC, sesiones en el Instituto de Investigaciones

Culturales–Museo, una conferencia en la Facultad de Ciencias Humanas, un taller en la Normal de San Quintín, un encuentro público en Mexicali, una presentación en el Foro de Estudiantes de Lingüística y Literatura en Hermosillo, y presentaciones en el contexto de movilidad internacional de la Universidad de La Gran Colombia, en Bogotá. Esta repetición generó una base comparativa y permitió mirar el mismo dispositivo en condiciones de mediación distintas y con públicos que no compartían el mismo marco sociolingüístico.

El contraste dejó ver que la trayectoria sobrepasaba el “interés” o “disfrute” por lo culturalmente desconocido. Se hacía notar en el tipo de preguntas, en umbrales de conocimiento y en usos sociales del mismo juego. Con un público nuclear pa ipai, como en la primaria bilingüe de Santa Catarina, el recurso se leía en continuidad con la revitalización y con la vida escolar comunitaria. Con un público yumano no pa ipai, como el que acudió a la Feria de Lenguas en Tijuana y como el que aparece en espacios públicos de Mexicali, el juego tendía a activar reconocimiento regional y comparación entre otras lenguas indígenas y yumanas. Con públicos regionales externos, mayoritariamente hispanohablantes, como los asistentes a ferias, museo y actividades universitarias en Mexicali, el juego abría un primer umbral de información. Aparecían preguntas recurrentes sobre existencia actual, localización y continuidad, y con ellas se volvía visible un “régimen de desconocimiento” sobre las lenguas yumanas. Con públicos de San Quintín, ese desconocimiento no se expresaba igual. Ahí era más transparente la cercanía cotidiana con lenguas indígenas migrantes como mixteco o zapoteco, pero la referencia a lo yumano aparecía como lejana o mínima. Con el público de Hermosillo, por cercanía regional y por el perfil en formación lingüística, la reacción tendía a ser menos de sorpresa por la existencia y más de curiosidad por rasgos de lengua, escritura y comparación tipológica. Con el público en Colombia, el interés se organizaba desde formación docente y divulgación, pero la referencia territorial y el sentido de intervención regional se debilitaban.

El giro no consistió en abandonar la enseñanza de vocabulario pa ipai ni de negar el propósito comunitario del material dada la variedad de contextos en donde se presentó. Se trató de reconocer que, fuera de la comunidad, la condición que bloqueaba el alcance del recurso no era solo “ignorancia de lo local” sino falta de marcos para que la lengua sea imaginable, nombrable y legítima en el entorno escolar y cultural. Por eso, en varias implementaciones externas, el equipo empezó a incluir momentos breves de contextualización y conversación, con el fin de enseñar sobre lenguas. Ese desplazamiento se volvió más claro cuando el juego permitió que emergieran repertorios no previstos por el diseño. En una sesión con estudiantes de secundaria en Mexicali, por ejemplo, una participante se reconoció como hablante de mixteco; sus compañeras y compañeros, e incluso sus profesoras, parecían no saberlo. Ese hecho reordenó la interacción. La Lotería dejó de ser solo un ejercicio sobre pa ipai y se convirtió en una escena para hablar de lenguas en plural, para hacer visible que también en el aula hay lenguas minorizadas y trayectorias migrantes, y para el reconocimiento entre pares.

Quinto momento: consolidación del giro y articulación con evidencias (2024)

Para 2024, el trabajo ya no se entiende solo como enseñanza de vocabulario en pa ipai dentro de la comunidad. La experiencia acumulada mostró otra función del recurso en contextos externos. La Lotería podía operar como embajadora de la diversidad lingüística y abrir un espacio de conversación pública sobre lenguas, presencia indígena regional y jerarquías lingüísticas. Ese punto de maduración trajo una exigencia metodológica. Hacía falta documentar lo que ya aparecía de forma reiterada en la trayectoria. En ese marco se levantó un pilotaje de encuesta breve como primer acercamiento para monitorear el proceso y apoyar decisiones futuras de intervención.

El levantamiento se realizó en el evento “Diálogos y debates: la cuestión indígena en el noroeste mexicano”, el 29 de febrero de 2024 en el Instituto de Investigaciones Culturales-Museo de la UABC en Mexicali. El contexto fue útil porque reunió personas hablantes y no hablantes, con presencia de integrantes de distintas comunidades indígenas, incluidas lenguas yumanas más allá del pa ipai. En esa sesión se aplicó esta encuesta exploratoria a 16 participantes. De acuerdo con los ejes expresados en el instrumento, 56.2% reportó conocimiento previo de la existencia del pa ipai y 43.8% no lo conocía. La familiaridad con su sonoridad fue menor. El 75% dijo no haber escuchado antes cómo suena la lengua y el 25% sí. La dificultad percibida para aprenderla se concentró en una zona intermedia. El 43.3% eligió “neutral”, 25% “difícil” y 12.5% “muy difícil”, mientras que 12.5% la percibió “fácil” y 6.3% “muy fácil”. La satisfacción con la sesión fue alta. El 75% se declaró “muy satisfecho”, 12.5% “satisfecho” y 12.5% “muy insatisfecho”. El interés por participar en un taller similar fue de 93.8% y 6.2% respondió que no. Este pilotaje pretende ser un primer paso para reflexión-sobre-la-acción. Se bosqueja como ejercicio para convertir la experiencia acumulada en criterios que ajusten la mediación y ayuden a diseñar, más adelante, instrumentos más robustos para el registro de percepciones y complementar la memoria profesional.

Conclusiones

El objetivo del presente trabajo fue analizar, mediante la sistematización de experiencias, la trayectoria pedagógica de la Lotería Pa ipai a partir de 13 intervenciones realizadas entre 2022 y 2024, para comprender el giro de una estrategia centrada en la enseñanza de lengua hacia una estrategia de sensibilización y conciencia lingüística en públicos no especializados y en formación docente. Este objetivo se cumplió al reconstruir la génesis colaborativa que orientó el diseño del recurso, ordenar cronológicamente las 13 implementaciones y caracterizar sus contextos y públicos, identificar episodios que marcaron el punto de inflexión y redactar la trayectoria con apoyo en evidencias del proyecto y un contraste interno entre eventos, incorporando además una encuesta exploratoria aplicada en una sesión pública para acompañar

observaciones ya presentes en la narrativa.

De este recorrido se desprenden los siguientes hallazgos. La Lotería Pa ipai fue implementable en 13 eventos con condiciones de mediación distintas; en Santa Catarina el recurso confirmó pertinencia comunitaria y exigió ajustes por niveles de alfabetización, en las implementaciones externas se repitió el desconocimiento social sobre la existencia del pueblo y la lengua pa ipai. Ese patrón justificó y sostuvo el giro pedagógico hacia “enseñar sobre lenguas” sin abandonar la enseñanza básica de vocabulario. El formato de juego de mesa facilitó repetición oral y conversación guiada sin infraestructura tecnológica –lo que devela que la innovación educativa no necesariamente sucede atada a los avances tecnológicos–. La encuesta exploratoria mostró alta satisfacción e intención de continuidad pese a baja familiaridad previa con la sonoridad del pa ipai y la trayectoria produjo desarrollo de contenidos y criterios de intervención en diversidad lingüística para futuros docentes de Lengua y Literatura.

Una de las principales limitaciones del estudio es que no cae en la esfera de la etnografía ni evaluación estadística; su alcance depende del registro disponible, del carácter retrospectivo de la reconstrucción y de la heterogeneidad de registros por intervención, lo que matiza la comparabilidad sistemática entre eventos y limita la atribución causal de cambios de actitud. En adelante, el trabajo abre tres líneas inmediatas: (a) fortalecer dispositivos de documentación de implementación que sean viables logísticamente (p. ej., bitácora breve, guiones de mediación, fichas de observación); (b) desarrollar un diagnóstico regional de actitudes e ideologías lingüísticas con instrumentos validados y diseños pre/post que permitan líneas base, y (c) ampliar el análisis del giro pedagógico como práctica reflexiva situada para ajustar mediaciones por tipo de público y sostener acuerdos éticos de circulación y participación comunitaria.

Por último, no podemos dejar de apelar a que estos ejercicios son manifestaciones de lo que el artista Francisco Hernández Zamora llama como *Mutua Crianza*. El proyecto ha atravesado y entrelazado las vidas de la profesora Eloísa González, de la comunidad pa ipai y el equipo colaborador. Durante los casi 10 años de trabajo colaborativo, los aprendizajes han sido varios. Van desde los ajustes didácticos, hasta el modo de sostener una iniciativa que ha encontrado resistencias y cuestionamientos sobre su “utilidad”. Pero incluso frente a esos escenarios, las intervenciones nos daban una retroalimentación consistente: las y los bajacalifornianos sí quieren dialogar con sus raíces multiculturales, y el diálogo es posible cuando existe una mediación cuidadosa. La Lotería Pa ipai se sigue jugando. Su continuidad dependerá de mantener la colaboración con las comunidades indígenas, sus integrantes y los actores educativos; pero también de no perder de vista que la meta común sigue siendo contribuir a que la población que habita Baja California se conozca y reconozca a través de su diversidad lingüística.

Referencias

- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. John Wiley & Sons.
- Carbajal, N. (2002). *Misión de Santa Catarina*. Instituto Nacional Indigenista.
- Clandinin, D. J.; Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. (5 de febrero de 1917). *Diario Oficial de la Federación*.
- Embriz Osorio, A.; Zamora Alarcón, Ó. (Coords.) (2012). *México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- García Palacios, M.; Hecht, A. C.; Enriz, N. (2015). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate contemporáneo. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 12(12), 1-25. <https://doi.org/10.19137/els-2015-121204>
- Garduño, E. (ed.) (2023). *Los pa ipai*. Universidad Autónoma de Baja California.
- González Castillo, I. S. (2020). Paipai (Baja California, Mexico) -Language snapshot. En P. Austin (Ed.). *Language documentation and description*, 17 (pp. 150-157). El Publishing.
- González Castillo, I. S. (2024). Documentación lingüística colaborativa: una metodología ética para la revitalización de la lengua pa ipai. En E. Garduño y A. Velasco (Eds.) *Yumanos: nuevas y diversas miradas sobre los pueblos nativos de Baja California*. Universidad Autónoma de Baja California.
- González, A.; Sánchez-Fernández, M. A. (2018). Tñur 1. *Lecciones paipái*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, A.; Takeuchi, M.; Sánchez, M.; Martínez, N. (2016). Números y cielo paipai = Chřibchu ee myaa paipai. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://diverticiencia.com/archivos/multicultural/numerospaipai.pdf>
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: An introduction*. Cambridge University Press.
- Ibáñez, M. (2015). *Descripción fonológica de la lengua pa'ipay*. Tesis de licenciatura. Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028330&fecha=14/01/2008
- James, C.; Garrett, P. (Eds.). (2013). *Language Awareness in the Classroom*. Routledge.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
- Kemmis, S., McTaggart, R.; Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer Singapore.

- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas [LGDLPI]. (2003). Diario Oficial de la Federación, 13 marzo 2003.
- Martínez Zavala, L.; Tinajero Villavicencio, G. (2020). Los retos de la nueva escuela mexicana en las primarias indígenas de San Quintín, Baja California. *Visioni LatinoAmericane*, 23, 66-84. <https://doi.org/10.13137/2035-6633/30783>
- Miller, A. (2018). Phonological Developments in Delta-California Yuman. *International Journal of American Linguistics*, 84(3), 383-433. <https://doi.org/10.1086/697588>
- Merriam, S. B.; Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4.ª ed.). Jossey-Bass.
- Moseley, C. (ed.). (2010). *Atlas of the world's languages in danger* (3rd ed.). UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2014). *Convenio núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales: Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* (1.ª ed.). Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Romans Fontacaba, J. (2025). Exclusión educativa, un reto para la diversidad lingüística y cultural: estudio de una escuela en territorio kumiay. En A. M. Guardia-Hernández; M. A. Sánchez-Fernández (eds.), *Otras lenguas y otras literaturas. La enseñanza de la diversidad lingüística desde México y Colombia* (p. 63-82). Instituto de Humanidades y Ciencias de la Conducta - Universidad Autónoma de Baja California. <https://www.doi.org/10.61480/OHEU1244>
- Sánchez-Fernández, M. A. (2016). *Deixis espacial y demostrativas de la lengua paipai. Tesis de maestría. Departamento de Letras y Lingüística, Universidad de Sonora*.
- Sánchez-Fernández, M. A. (2022). Estrategias para la difusión y enseñanza de la diversidad lingüística: el caso de pa ipai de Baja California, México. *Memorias del VII Congreso Internacional en Innovación Educativa para la Transformación Social y la Apropiación del Conocimiento: la formación integral en el siglo XXI*, 1(1), 51-59. <https://ojs.ugc.edu.co/index.php/CongresoInnovaEd/article/download/7/32>
- Sánchez-Fernández, M. A. (2023). Recuento histórico de los estudios sobre la lengua pa ipai. En E. Garduño (ed.), *Los pa ipai* (pp. 117-138). Universidad Autónoma de Baja California.
- Sánchez-Fernández, M. A. y Guardia-Hernández, A. M. (2025). Diversidad e interculturalidad en la formación de docentes de lengua española. En A. M. Guardia-Hernández y M. A. Sánchez-Fernández (eds.), *Otras lenguas y otras literaturas. La enseñanza de la diversidad lingüística desde México y Colombia* (pp. 3-20). Instituto de Humanidades y Ciencias de la Conducta - Universidad Autónoma de Baja California. <https://www.doi.org/10.61480/POYJ5693>

- Sánchez-Fernández, M. A.; Rojas-Berscia, L. M. (2016). Vitalidad lingüística de la lengua paipai de Santa Catarina, Baja California. *LIAMES-Línguas Indígenas Americanas*, 16(1), 157–183. <https://doi.org/10.20396/liames.v16i1.8646171>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Bloomsbury Publishing.
- Spitzberg, B. H.; Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. En D. K. Dearsdorff (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-52). Sage.
- UNESCO (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa
- Viaña, J.; Tapia, L.; Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Las alumnas indígenas en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”: balance de un programa de acción afirmativa

Indigenous Women at the Ricardo Flores Magón Rural Teacher Training School: Evaluating an Affirmative Action Initiative

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i35.1755>

Ana Arán Sánchez*

Resumen

Históricamente y en el ámbito internacional, el acceso a la educación superior por parte de los grupos culturales minoritarios ha sido limitado. Esta situación ha mejorado desde el inicio del siglo XXI debido a las demandas por la igualdad de derechos, así como la implementación de diferentes políticas educativas, como las de acción afirmativa; estas establecen mecanismos que favorecen el acceso, permanencia y egreso de poblaciones vulnerables que han sido históricamente excluidas. La Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” (ENRRFM) comenzó a implementar este tipo de acciones en el ciclo escolar 2017-2018, al destinar 15 lugares para que mujeres indígenas cursaran la licenciatura en educación primaria. El trabajo que aquí se presenta realiza un análisis retrospectivo sobre este programa, al describir y analizar los datos de ingreso, egreso, proceso de titulación e ingreso al servicio profesional docente. También incorpora testimonios de alumnas egresadas en cuanto a las dificultades académicas y contextuales que experimentaron, al igual que las competencias que desarrollaron. El estudio se encuadra en el paradigma post-positivista y enfoque mixto, a través del método de estudio de caso. Las técnicas utilizadas son el cuestionario y el grupo de enfoque. Los resultados muestran un balance actual sobre el programa: se señalan aciertos y áreas de mejora con la intención de continuar fortaleciendo este proyecto.

Palabras clave: acción afirmativa, escuelas normales rurales, educación superior, estudio de caso, mujeres indígenas.

Abstract

Historically and internationally, access to higher education for minority cultural groups has been limited. This situation has improved since the beginning of the 21st century due to demands for equal rights and the implementation of various educational policies, such as affirmative action. These policies establish mechanisms that promote the access, retention, and graduation of vulnerable populations who have been historically excluded. The Ricardo Flores Magón Rural Teacher Training School (ENRRFM) began implemen-

* Doctora en Ciencias de la Educación. SNI 1. Profesora-investigadora en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, Chihuahua, México.
ana.aran.sanchez@gmail.com

ting such actions during the 2017-2018 academic year by allocating 15 places for Indigenous women to pursue a Bachelor's degree in Primary Education. This study presents a retrospective program analysis by describing and examining data related to student admission, graduation, degree completion, and entry into the professional teaching service. It also incorporates testimonies from alumnae regarding the academic and contextual challenges they faced and the competencies they developed. The study is framed within a post-positivist paradigm and uses a mixed-methods approach through a case study methodology. The techniques employed include questionnaires and focus groups. The results provide an up-to-date assessment of the program, highlighting its achievements and areas for improvement, aiming to strengthen this initiative further.

Key words: affirmative action, case study, higher education, indigenous women, rural normal schools.

Introducción

A nivel internacional, la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas* de Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2007), establece en su artículo 14 el derecho de esta población para ingresar a todos los niveles de educación que imparta el Estado en el que radiquen. En la región de Latinoamérica, destaca la *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* promulgada por la Organización de los Estados Americanos (OEA) en 2016, que reafirma también el acceso a la educación sin discriminación, que incluya su lengua y su cultura.

En el caso particular de México y de acuerdo con el artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, esta nación es un país “con una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” (H. Congreso de la Unión, 2024: 2). A su vez, el artículo 3º. contempla la impartición de una educación plurilingüe basada en el respeto, inclusiva con el principio de accesibilidad, e intercultural al promover la convivencia armónica e inclusión social.

Asimismo, la *Ley General de Educación* (2019), en su artículo 48, señala la necesidad de garantizar una educación que priorice la inclusión de los pueblos indígenas y los grupos sociales más desfavorecidos, lo cual se relaciona con el artículo 76, que establece la responsabilidad del Estado para generar las condiciones adecuadas para que la población indígena ejerza su derecho a la educación. Finalmente, la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (2003: 3), afirma en su artículo 11:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

A pesar de los avances en términos legales de las leyes existentes para proteger los derechos de los pueblos originarios, particularmente el referido a la educación, su acceso y permanencia en el nivel superior en México, todavía no alcanza niveles similares al resto de la población. En este sentido, Schmelkes (2010) asevera que este sector es el que menor escolaridad y tasa de cobertura educativa presenta: solo uno de cada cuatro jóvenes logra entrar a la universidad. La situación se vuelve todavía más desafiante para las mujeres indígenas, quienes presentan mayor vulnerabilidad debido a cuestiones económicas, políticas, geográficas, culturales y lingüísticas (Santana, 2017).

En México hay diferentes instituciones de educación superior que tratan de atender esta problemática. Por un lado, están las universidades interculturales, creadas en 2001 por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), con un enfoque de interculturalidad para todos (Hidalgo, 2017); las cuales buscan incluir a una población vulnerable a la vez que se reconoce la diversidad cultural y la interculturalidad (Didou, 2018). También están las Escuelas Normales Interculturales, cuyo propósito desde el año 2000 es formar a profesores de educación preescolar y primaria que puedan ejercer la docencia en el medio indígena (Santana, 2017). Finalmente, existen las instituciones de educación superior que implementan políticas de acción afirmativa, entendidas como el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, al implementar medidas que terminen con la desigualdad social (Bermúdez, 2016). Esta última modalidad es la que se ha llevado a cabo en la institución que se documenta en esta investigación, la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” (ENRRFM).

Políticas de Acción Afirmativa

En el plano internacional, desde la década de los años noventa del siglo pasado y debido a las demandas de movimientos sociales a favor de la equidad, inclusión y no discriminación en el acceso y permanencia a la educación superior, se han diseñado e implementado políticas de acción afirmativa (Jiménez, 2024). En el contexto latinoamericano, estas acciones se constituyen como un mecanismo para reconocer a poblaciones que no están lo suficientemente representadas en ciertos espacios y cuyos derechos no han sido reconocidos totalmente (Slachevsky, Moreau, 2021), por lo que se conciben, de acuerdo con Ossola (2016), como medidas diferenciales para fortalecer el acceso, permanencia y egreso de estudiantes pertenecientes a una población vulnerada.

Bermúdez (2016: 81) define el término de acción afirmativa como actos para “generar condiciones de acceso y permanencia de sectores poblacionales excluidos de la educación formal y los niveles de educación superior”. Mientras que Silva-Gonçalves *et al.* (2016) explican que la desventaja que esta población tiene está influenciada por su contexto socioeconómico, así como antecedentes históricos de prácticas discriminativas. Uno de los propósitos de las políticas de acción afirmativa es ampliar el ingreso a la educación superior para la población vulnerable o marginada (Lloyd, 2016). Davinson (2017: 139) menciona que estas prácticas “poseen un fun-

damento compensatorio, apuntando a nivelar, reforzar y complementar las diferencias en las condiciones de entrada de los estudiantes a los sistemas educacionales”.

En su revisión sobre las políticas de acción afirmativa en la educación superior mexicana, Bermúdez (2016) critica la omisión de temas relevantes dentro de este ámbito, entre los cuales menciona el sexismo, la discriminación y el racismo; al igual que la falta de un enfoque intercultural sólido. Quiñones (2024) concuerda con lo anterior, ante lo cual propone una aproximación interseccional que evite centrarse en un solo marcador identitario –por ejemplo, la pertenencia a un grupo indígena– e incluya elementos como la clase social y el género, entre otros. Otra forma de concebir esta visión es desde el concepto de diversidad como un término polisémico que contemple la diversidad étnica, lingüística, de religión, capacidad y saberes (Quichimbo *et al.* 2024). En este orden de ideas, Segura y Chávez (2025) destacan la importancia de estudios académicos centrados en mujeres indígenas que exploren la interseccionalidad de desigualdades, entre las que subrayan las expectativas respecto a los roles de género como limitantes en el desarrollo tanto académico como profesional. Argumentan que ello contribuirá a la “creación de políticas y programas institucionales que promuevan la inclusión efectiva y el apoyo a las mujeres indígenas en la educación superior” (Segura, Chávez, 2025: 62).

En el contexto particular de la presente investigación, uno de los ejemplos más prominentes de las políticas de acción afirmativa para alumnos indígenas en la educación superior lo constituye el programa establecido por la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), denominado Programa de Apoyo para Estudiantes Indígenas (PAEI), el cual forma parte de las políticas educativas establecidas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (Arras *et al.*, 2021). De acuerdo con Tarango *et al.* (2011), este proyecto tiene el propósito de apoyar a las universidades estatales para que desarrollen mecanismos que les permitan atender las necesidades de la población indígena que ingresa a la educación superior de la entidad. Al respecto, Anchondo-Aguilar *et al.* (2019) documentan que en el año 2016 contaban con 426 alumnos de pueblos originarios en las distintas unidades académicas de la UACH. Sin embargo, han detectado un abandono escolar de 40% de estos estudiantes, cuestión que atribuyen mayormente a prácticas discriminatorias por parte de maestros y alumnos.

La Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”

Las Escuelas Normales Rurales fueron creadas después de la Revolución mexicana bajo la influencia de ideales políticos para erradicar la pobreza a través de la educación (Elortegui, 2017); en este sentido, fueron las primeras instituciones de educación superior de su tipo en la región de Latinoamérica (Salas, 2018). Desde su inicio, funcionaron con un sistema de internado para reducir la inequidad de la que es víctima la población más vulnerable, ya que se provee a los estudiantes de alimentación, material escolar, uniforme, servicios asistenciales y una beca académica.

La Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” está ubicada en el municipio de Saucillo, estado de Chihuahua, al norte de la República Mexicana. Fue fundada en 1931 y ofrece la licenciatura en educación primaria y educación preescolar a jóvenes de bajos recursos. Al ser una normal rural, funciona como internado exclusivo para mujeres, proporcionándoles servicios como comedor, material didáctico y uniforme, así como servicio médico y atención psicológica. La matrícula escolar actual es de alrededor de 400 estudiantes, la mayoría originarias de los estados de Chihuahua y Durango.

Desde el ciclo escolar 2017-2018 se implementa en la institución una política de acción afirmativa, la cual estipulaba que 15 espacios se reservaban de manera exclusiva para que aspirantes indígenas pudieran cursar la licenciatura en educación primaria; en el siguiente año, los lugares aumentan a 20, manteniéndose ese número hasta la actualidad (Arán, Ríos, 2022). Para ingresar, las jóvenes tenían que demostrar el dominio de su lengua materna a través de alguna institución oficial (Comisión Estatal para los Pueblos Indígenas, Autoridades indígenas o la Secretaría de Cultura, entre otras), además de presentar un examen de admisión. Uno de los propósitos esenciales de esta iniciativa es que las jóvenes de pueblos originarios, una vez que egresen de la institución, puedan desempeñarse como maestras bilingües en el medio indígena, contribuyendo así a la preservación de sus respectivas lenguas maternas (*Ibíd.*).

El estudio que a continuación se presenta, realiza un análisis retrospectivo de este programa a través de la descripción y el análisis de los datos de ingreso, egreso, proceso de titulación e ingreso al servicio profesional docente de 40 alumnas indígenas pertenecientes a tres generaciones. A través de esta información y los testimonios de 12 egresadas, se hace un balance sobre el programa para señalar aciertos y áreas de mejora, con la intención de continuar fortaleciendo este proyecto.

Metodología

Esta investigación se enmarca en el paradigma post-positivista, el cual parte de la premisa de que el conocimiento no es absoluto en cuestión de la comprensión y el tratamiento por parte del investigador (Fernández, Meléndez, 2021). De acuerdo con Flores (2004), dicho modelo plantea que no es posible aprehender del todo la realidad, por lo que se considera que la objetividad es solo aproximada, regulada por la tradición crítica. Consecuentemente, la investigación utiliza el enfoque mixto, concebido como un pluralismo metodológico que utiliza las fortalezas de la investigación cualitativa y las de la cuantitativa (Guelmes, Nieto, 2015).

Se consideró que la metodología más adecuada para la temática de esta investigación es el estudio de caso, debido a que se centra en un objeto o sujeto que tiene un funcionamiento singular, que, aunque se analice dentro de un todo integrado, constituye una unidad específica dentro de un sistema determinado (Díaz *et al.*, 2011). Además, tiene la ventaja de que los datos pueden ser obtenidos a través de fuentes tanto cualitativas como cuantitativas (Martínez, 2006).

Se empleó la técnica del cuestionario, debido a que incluye tanto aspectos cualitativos como cuantitativos para registrar la información solicitada a los participantes; esta consiste en un conjunto de preguntas de varios tipos sobre el tema de interés para la investigación (García, 2003); asimismo, permite cuantificar y comparar la información obtenida (Arribas, 2004). Esta técnica se implementó con 40 estudiantes que han transitado por la institución, pertenecientes a las tres generaciones analizadas desde el ciclo escolar 2017-2018 hasta el 2022-2023.

Otra de las técnicas utilizadas fue el grupo focal o grupo de enfoque, en el cual hay una intervención dirigida por parte del investigador con los participantes, con los que se llega a una serie de conclusiones acerca de las temáticas propuestas (Aigner, 2002). También se considera relevante la definición de Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2012) sobre este instrumento, quienes señalan que funciona como “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (p. 56). Dicha herramienta se llevó a cabo a través de videoconferencia con 12 estudiantes egresadas.

Para analizar la información recuperada a través del cuestionario y el grupo de enfoque, se siguió el procedimiento propuesto por Guzmán y Alvarado (2009). En un primer momento, se organizaron los datos obtenidos a través de los instrumentos; posteriormente se revisaron para, a continuación, separarlos por unidades temáticas. De estas se construyeron las categorías de primero y segundo orden, y consecutivamente se presentaron los hallazgos entrelazando los resultados tanto de investigaciones y teoría anteriormente expuesta, como de los postulados teóricos que emergen a raíz de los hallazgos.

Resultados

De acuerdo con el análisis de los datos recopilados, se crearon las siguientes categorías de primer orden, denominadas ingreso y egreso. En la primera se incluye la estancia de las estudiantes en la ENRRFM. Por otro lado, la categoría de egreso está conformada por la eficiencia terminal, el proceso de titulación, ingreso al Servicio Profesional Docente y los testimonios de las egresadas; esta última se divide a su vez en dificultades académicas, dificultades contextuales y competencias desarrolladas. Dicha información se sintetiza en la figura 1.

Figura 1. Análisis de Resultados



Fuente: Elaboración propia (2025).

Ingreso

La tabla 1 sintetiza los datos de ingreso de acuerdo con el grupo indígena al que pertenecen las estudiantes de las tres generaciones analizadas en este estudio.

Tabla 1. Población de ingreso de acuerdo al grupo indígena

Generación	Tarahumara	Tepehuan del Sur	Tepehuan del Norte	Mayo	Zapoteco	Chinanteco	Tlapaneco	Total
2017-2021	11	2	2	0	0	0	0	15
2018-2022	6	4	3	1	0	0	0	14
2019-2023	3	5	0	0	1	1	1	11
Total	20	11	5	1	1	1	1	40

Fuente: Elaboración propia (2025).

La mayor parte de las aspirantes de pueblos originarios que solicitan su ingreso a la ENRRFM pertenecen a los grupos indígenas tarahumara o rarámuri y tepehuano del norte, Odamí, ya que proceden del estado de Chihuahua, lugar en el que se localiza la institución formadora de docentes. También se registra un número importante de mujeres tepehuanas del sur, O'dam, procedentes de Durango. A su vez, hay que notar que en la generación 2019-2023 ingresó una joven del grupo mayo o yoreme, originaria del estado de Sonora. De manera similar, aunque en menor proporción, se registraron aspirantes procedentes de la zona sur del país: una mujer zapoteca de Oaxaca, una joven de Guerrero, perteneciente al grupo tlapaneco y otra aspirante chinanteca, originaria de Veracruz.

Asimismo, es necesario mencionar que, aunque en el ciclo escolar 2017-2018 se ofertaron 15 espacios para estas jóvenes y luego se incrementaron a 20, no se logró completar estos espacios por diferentes razones. Una de las más frecuentes es que deben acreditar el dominio de su lengua materna, a través de una carta del gobernador indígena de su comunidad o realizan-

do un examen que se lleva a cabo en las instalaciones de la ENRRFM como parte del proceso de admisión.

Estancia en la ENRRFM

Al ser una Escuela Normal Rural, se trabaja alrededor de cinco ejes: producción, académico, deportivo, cultural y político. El académico es el único del que se ocupa la autoridad educativa (Secretaría de Educación Pública–SEP), mientras que el eje de producción se refiere a la preparación de los maestros rurales para la agricultura y ganadería. El ámbito cultural se realiza a través de talleres; el deportivo se desarrolla desde el entrenamiento de equipos de diferentes disciplinas y la organización de competencias entre escuelas (Coll, 2015).

Finalmente, el ámbito político está a cargo de la FECSM (Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México) y cada escuela cuenta con su COPI (Comité de Orientación Política e Ideológica), el cual trabaja para “formar individuos capaces de reconocer su papel dentro de las luchas sociales, orientando y dando a conocer alternativas para según la propia dirigencia y la defensa de los derechos de la clase explotada” (Ortiz, 2019: 49). Para fortalecer este aspecto, las estudiantes frecuentemente realizan actividades como marchas para conmemorar acontecimientos históricos importantes en relación con la creación y subsistencia de las escuelas normales rurales.

En este sentido, las alumnas indígenas de la ENRRFM se involucran de manera plena en cada uno de estos ejes. Destaca su desenvolvimiento en clubes culturales, como danza folklórica y rondalla, así como los deportivos, especialmente en basquetbol, voleibol, fútbol y softbol. A su vez, han formado parte del club de porristas y la banda de guerra. También han sido representantes de grupo y comités, al igual que miembros del consejo estudiantil.

Durante su estancia en la institución, las estudiantes pertenecientes a un pueblo originario reciben apoyo por parte de la Unidad de Atención Integral al Estudiante Normalista (UAIEN), departamento que cuenta con un docente encargado de dar seguimiento de manera cercana a las estudiantes. Lo anterior se logra en conjunto con el personal especializado: trabajadora social, psicóloga, doctora y nutrióloga. Entre las acciones que dichos actores llevan a cabo, destaca el apoyo terapéutico o canalización con algún médico especialista en caso de ser necesario, al igual que la gestión de recursos asistenciales, tales como becas económicas (Arán, 2024).

Finalmente, mencionar que las alumnas indígenas participan en actividades para promover y difundir la diversidad cultural en el entorno escolar, con el propósito de sensibilizar a la comunidad educativa sobre la riqueza de las tradiciones y costumbres de los pueblos originarios; a su vez, se busca reforzar tanto su sentido de identidad como el vínculo con sus comunidades de origen. Un ejemplo de lo anterior es la celebración anual del Día Internacional de la Lengua Materna y el Día Internacional de los Pueblos Indígenas. Para conmemorar estas ocasiones, las estudiantes han elaborado un diccionario interactivo con expresiones en sus respectivas len-

guas maternas, representado danzas tradicionales y realizado exposiciones sobre la forma en la que llevan a cabo sus fiestas más importantes.

Egreso

a) Eficiencia terminal

La tabla 2 muestra los datos de las jóvenes de pueblos originarios que lograron concluir de manera satisfactoria la malla curricular de la licenciatura en educación primaria, de acuerdo con el grupo indígena al que pertenecen.

Ciclo Educativo	Tlapanecas	Tepelecas del Sur	Tepelecas del Norte	Maya	Zapoteco	Chinanteco	Tlapaneco	Total
2017-2021	4	2	2	0	0	0	0	9
2018-2022	6	3	1	0	0	0	0	10
2019-2023	2	3	1	1	1	0	0	8
Total	12	8	4	1	1	0	0	27

Fuente: Elaboración propia (2025).

Al comparar estos resultados con los de ingreso, se puede notar que la población de las tres generaciones disminuye de manera notable, dado que algunas de ellas abandonaron sus estudios. Uno de estos casos es el de la estudiante chinanteca y la tlapaneca: la primera por cuestiones socioeconómicas, ya que su familia requirió que contribuyera a la economía del hogar a través de un trabajo remunerado, obligándola a abandonar sus estudios (de acuerdo con lo señalado por Canul *et al.*, 2022). Mientras que la segunda se debió a aspectos culturales, especialmente el uso del idioma español y la adaptación a costumbres diferentes a las de su región de origen (en concordancia con los hallazgos de Sordo, 2017; Hanne, 2018). De lo anterior se infiere la importancia de dar un seguimiento cercano a la trayectoria académica de los estudiantes indígenas para implementar estrategias pertinentes que incrementen el índice de egreso (Anchondo *et al.*, 2019).

A su vez, se evidencia que algunos grupos indígenas que estaban representados en cierta generación se ven reflejados en otra. Ejemplo de ello es la estudiante maya, que comenzó sus estudios con la primera generación de estudiantes indígenas, pero debido a cuestiones personales tuvo que darse de baja temporal, aunque logró retomar sus estudios y titularse con las compañeras de la cohorte 2019-2023. Enseguida, se analizan los datos de ingreso y egreso para obtener el índice de eficiencia terminal de las estudiantes indígenas, cuya información se resume en la tabla 3.

Tabla 3. Eficiencia terminal

Generación	Ingreso	Egreso	Porcentaje
2017-2021	15	9	60%
2018-2022	14	10	66.6%
2019-2023	11	8	72.2%

Fuente: Elaboración propia (2025).

Si bien el índice de eficiencia terminal de alumnas indígenas en la ENRRFM es mayor a los reportados en otras investigaciones (Cabrera, 2023; Negrín, Arcos, 2023), tomando en cuenta que la población de estas mujeres es significativamente inferior a la totalidad del alumnado de la institución, se considera necesario implementar programas de seguimiento y apoyo que fortalezcan este proceso (García, Tom, 2012) para lograr disminuir la brecha existente entre hombres y mujeres indígenas (Schmelkes 2010; Villalobos *et al.*, 2015).

b) Proceso de titulación

Es necesario mencionar que, con el egreso de la primera generación de estas jóvenes, surgió una nueva línea de investigación y generación de conocimiento a partir de las temáticas de sus documentos, ya que previamente no se tenía registro de tesis que trataran el tema de la educación indígena. Es así como estas jóvenes mujeres indígenas dan a conocer los aspectos que les preocupan dentro del ámbito educativo en sus comunidades de origen, su sentido de responsabilidad y agencia personal (Bermúdez, 2017). En la tabla 4, se muestra la información referente a este tópico.

Tabla 4. Temáticas de los documentos de titulación

Generación	Tesis sobre educación indígena	Tesis sobre otras temáticas	No realizó tesis
2017-2021	1	8	1
2018-2022	3	6	1
2019-2023	2	6	0
Total	6	20	2
Porcentaje	23%	76%	1%

Fuente: Elaboración propia (2025).

Acerca de las tesis que versan sobre la educación indígena, cabe mencionar que las egresadas se centraron en aspectos como la alfabetización en la primera y segunda lengua, el proceso de enseñanza y aprendizaje que emplean los docentes y los retos académicos y culturales que experimentan los estudiantes indígenas de educación básica. De esta manera, se evidencia una

tendencia similar a la expresada por Nivón (2020) en cuanto al interés del estudiantado perteneciente a un pueblo originario por la enseñanza en contextos indígenas, así como problemáticas relacionadas con el trabajo docente (Dietz, 2012). Además, estos hallazgos resaltan el fuerte sentido de pertenencia que las egresadas indígenas de la ENRRFM tienen respecto a su grupo de origen, al igual que el deseo de identificar las condiciones socioeducativas de su contexto para atender las problemáticas que se dan en el mismo (Arán, 2025).

c) Ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD)

Durante el octavo semestre de la licenciatura, las estudiantes realizan su examen de ingreso al SPD. En el caso de las estudiantes de pueblos originarios tienen la opción de aspirar a ser maestras en educación primaria indígena, de acuerdo con el grupo al que pertenecen, o ejercer en escuelas primarias regulares. Si seleccionan la primera alternativa, deben obtener un resultado aprobatorio en una prueba de dominio de su lengua nativa, como requisito previo a realizar el examen en línea, el cual es administrado por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM).

Si bien uno de los propósitos principales del programa de acción afirmativa de la ENRRFM es favorecer que jóvenes indígenas se formen como maestras y que posteriormente ejerzan su profesión en contextos interculturales, las estudiantes tienen la libertad de elegir el camino profesional que consideren más adecuado. En la tabla 5 se resume la información al respecto de las tres primeras generaciones de egresadas indígenas de la institución.

Tabla 5. Ingreso al SPD

Generación	Educación primaria indígena	Educación primaria regular	No presentó examen
2017-2021	6	2	1
2018-2022	8	2	0
2019-2023	5	3	0
Total	19	7	1

Fuente: Elaboración propia (2025).

Como evidencian los datos mostrados anteriormente, la mayor parte de las estudiantes indígenas que egresan de la ENRRFM optan por presentar el examen en educación primaria indígena para su ingreso al servicio profesional docente. De esta manera, están en cumplimiento del propósito principal de la política de acción afirmativa implementada en la institución, que es ejercer la docencia como maestras bilingües en contextos interculturales, coadyuvando así al mantenimiento y valoración de sus lenguas, tradiciones y costumbres (Arán, Ríos, 2022).

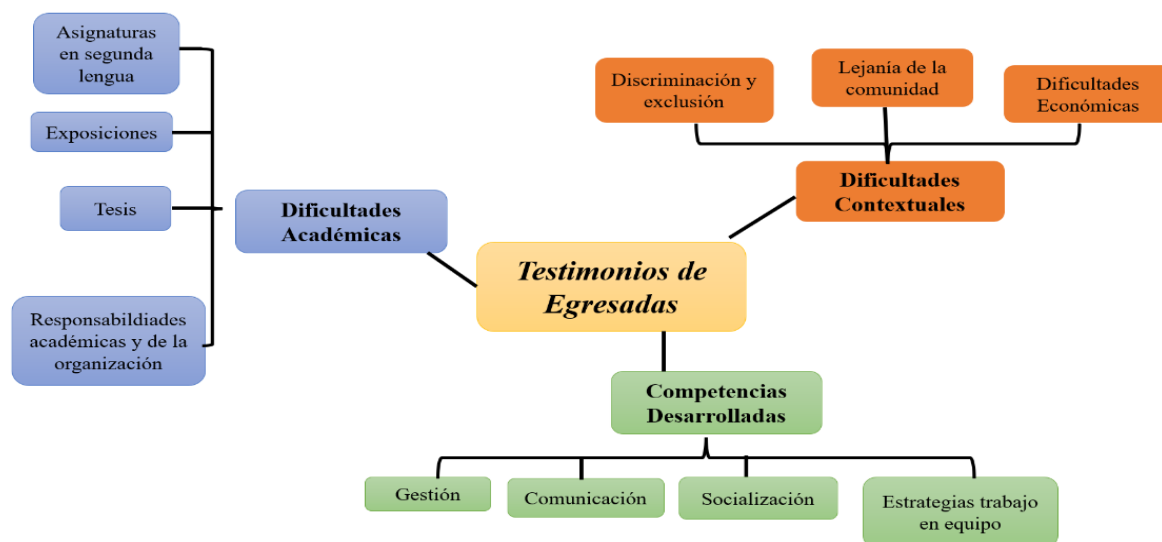
Sin embargo, en la última generación analizada se registra un ligero incremento en la cantidad de egresadas que deciden desempeñarse como docentes en educación primaria regular.

Al cuestionar a las entrevistadas la razón de esta decisión, mencionaron que, si bien tienen conocimientos sobre la lengua de su grupo indígena, consideran que no cuentan con un nivel de dominio lo suficientemente alto para cumplir con ese requisito. En este sentido, el ingreso al SPD para la educación indígena requiere que el aspirante posea la habilidad de leer, escribir y hablar en su lengua materna (Flores, 2014); en el caso de las entrevistadas, algunas saben comunicarse de manera oral pero no escrita, o viceversa.

Testimonios de egresadas indígenas de la ENRRFM

Desde que se graduó la primera generación de alumnas indígenas de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, se ha dado seguimiento al desempeño docente y profesional de las docentes. En este apartado se abordan las experiencias que tuvieron durante su estancia en la institución: se muestran sus testimonios de manera textual utilizando un seudónimo para proteger su identidad. Cabe mencionar que para algunas de ellas el idioma indígena es su lengua materna, por lo que su sintaxis presenta diferencias gramaticales con la norma dialectal del español utilizado en la región. La figura 2 resume las temáticas que trataron las docentes de acuerdo con tres categorías de análisis: dificultades académicas, dificultades contextuales y competencias desarrolladas.

Figura 2. Testimonios de las egresadas indígenas ENRRFM



Fuente: Elaboración propia (2025).

Dificultades académicas

A las egresadas les resultan más complejas las actividades escolares que involucran exposiciones orales y trabajos en equipo. En primera instancia, varias de ellas enfrentan la barrera de la lengua, dado que no dominan el español y la totalidad de la malla curricular la cursan en este idioma. Este tópico resulta especialmente significativo, ya que evidencia la ausencia de educación bilingüe para la población indígena en todos los niveles, conforme a lo establecido por la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (H. Congreso de la Unión, 2003).

Además, concuerdan en que, durante su historial académico previo, no habían realizado trabajos en equipo: “Era difícil entender a las compañeras y todas teníamos opiniones diferentes” (Irma). A su vez, se retoma el testimonio de Francisca, quien señala: “Me era difícil entender cada materia porque todo era español, y de igual forma nos daban inglés ¿Por qué no mejor incluir una lengua indígena?” La apreciación de esta informante clave coincide con la aseveración de Bermúdez (2016) respecto a la necesidad de fortalecer el enfoque intercultural en la educación superior, así como consultar a los estudiantes en la elaboración de los planes de estudio y políticas lingüísticas, como lo establece Quiñones (2024).

El aspecto idiomático también se manifiesta en las exposiciones orales, a lo cual se suman rasgos personales, como mencionan Isabel: “Me daba mucha vergüenza exponer, no me desenvuelvo muy bien” y Lilia: “Me cuesta trabajo hablar en público”. Martha ahonda en lo anterior al señalar: “La comunicación entre compañeras es complicada porque todas hablan en español, y yo no tenía forma en la que expresarme bien, porque sentía que mis palabras en español estaban mal”. Este impedimento ha sido previamente identificado en estudiantes indígenas universitarios, según diversos autores (Sordo, 2017; Hanne, 2018).

Finalmente, destacan el trabajo de titulación como uno de los aspectos escolares que les implicó un mayor reto: por un lado, está el estilo de redacción académico; por otro, el dominio de las herramientas tecnológicas (Arán, 2025). En palabras de Luz Amelia: “Con la tesis era muy complicado el trabajo con la computadora porque no sabía utilizarla. Y luego tenía muchas dudas con las palabras porque tenía que usar lenguaje formal”.

Dificultades contextuales

Antes de ingresar a la Escuela Normal, algunas egresadas se desarrollaron en contextos con predominio de población indígena y no tuvieron contacto con personas pertenecientes a otros grupos étnicos. Esta experiencia inicial condicionó su socialización y percepción de la diversidad cultural, así como su posterior adaptación a entornos educativos más heterogéneos. La transición a la Escuela Normal representó para estas jóvenes un espacio de aprendizaje y apropiación de competencias, tanto académicas como sociales, que les permitió interactuar con un grupo estudiantil más diverso y afrontar los retos asociados a la educación superior.

Por otro lado, la vida en común en el internado se caracteriza por relaciones estrechas y un proceso de socialización profundo, lo cual generó en su momento cierta tensión para las participantes de este estudio. Al respecto, Erika menciona: “La convivencia fue difícil al principio, ya que yo no soy muy sociable y son culturas muy diferentes”. En efecto, como señalan Artieda *et al.* (2017), el ingreso a la universidad implica un proceso de reajuste complejo dadas las características particulares que caracterizan a cualquier institución educativa; ello contribuye a la deserción en la educación superior (Navarrete *et al.*, 2013).

Además, como comenta Francisca, el idioma incide tanto en el ámbito académico como en el social, dado que representa un impedimento para la coexistencia armónica: “Convivir con las compañeras que hablan distintas lenguas fue un reto”. Estos hallazgos se vinculan con los elementos tanto culturales como socioafectivos en relación con el proceso de adaptación y convivencia que inciden en la permanencia escolar de estudiantes universitarios, de acuerdo con Ortiz-Velosa y Arias-Ortega (2019).

Así como para algunas de las colaboradoras, relacionarse con personas ajenas a su comunidad de origen fue una experiencia novedosa y desafiante, para sus compañeras de clase también implicó un proceso de adaptación, el cual generó tensiones en la convivencia. En palabras de Alma: “Al principio fue triste ya que me discriminaron por ser de una zona indígena. Eso es muy feo, ser excluido de un grupo, lo cual no se debe hacer. Poco a poco se fueron acostumbrando y mejoró la relación”. Las experiencias marcadas por prácticas discriminatorias experimentadas por esta exalumna coinciden con los hallazgos de Anchondo *et al.* (2019).

Por último, se destaca el sentimiento de desarraigo por estar lejos de su comunidad de origen, como expresa Lilia: “El no tener a mi familia cerca, casi no podía ir a verlos por la lejanía y la falta de dinero para el viaje”; al igual que lo demandante que resulta la carga tanto académica como de las actividades propias de las normales rurales (Coll, 2015; Ortiz, 2019): “A veces me resultaba casi imposible realizar los dos trabajos a la vez, lo académico y lo de la organización estudiantil” (Esmeralda).

Competencias desarrolladas

A pesar de las dificultades académicas y contextuales, las alumnas egresadas adquirieron competencias que consideran fortalecidas a lo largo de su formación en la Escuela Normal. Por ejemplo, el desafío que implicaba la socialización y vencer la vergüenza en los trabajos en equipo ayudó a que Isabel se involucrara más con sus compañeras, tuviera mayor comunicación y perdiera timidez. De manera similar, Carlota reflexiona lo siguiente: “Mi estancia en la normal me ayudó a desenvolverme más y conocer a otras personas, ya que estaba en el club de música y conocí a compañeras de otros grados”.

El que Francisca experimentara actos de discriminación por su origen, le enseñó que “hay que tratar a todos por igual, ya sea mestiza o indígena, sin importar la lengua que habla”. Asi-

mismo, para Esmeralda el hecho de tener que compaginar las actividades académicas con el trabajo de la organización escolar, debido a que formó parte del consejo estudiantil, hizo que aprendiera a gestionar recursos y apoyos, habilidad que aplica en la actualidad como docente frente a grupo. En la misma línea, Erika comparte lo siguiente: “El estar en diferentes actividades, como banda de guerra, me enseñó a trabajar en equipo y a poder hacer las actividades que tengo ahora como docente en diferentes comisiones”. Fidelia resume la variedad de aprendizajes, tanto académicos como de otra índole, que adquirió tras su paso por la institución al mencionar que “La ENRRFM me forjó como una persona que puede realizar diferentes actividades y que puede contribuir a la sociedad”.

Las experiencias narradas por las exalumnas respecto a su trayectoria en la educación superior ponen de manifiesto una serie de obstáculos significativos en los ámbitos social, cultural y académico. En este sentido, es pertinente destacar que su condición de género, sumada a factores económicos, políticos, geográficos y culturales, las hace más vulnerables que al resto de la población (Santana, 2017). Frente a estas circunstancias, resulta especialmente relevante la perspectiva que tienen actualmente sobre las dificultades que enfrentaron, mismas que han reconfigurado para conceptualizarlas como oportunidades para desarrollar y/o fortalecer competencias esenciales, las cuales resultan de gran utilidad en el ejercicio profesional que desempeñan en la actualidad.

Conclusiones

Aunque históricamente el acceso y la permanencia a la educación superior de jóvenes indígenas han sido limitados, debido a pertenecer el sector poblacional que presenta un nivel de escolaridad menor (Schmelkes, 2010), se evidencian avances en esta situación durante las últimas décadas. Es por ello que el rol que juegan las universidades para impulsar esta esfera es esencial debido a que las políticas de acción afirmativa tienen el potencial de contribuir a reducir las diferencias sociales y educativas de los individuos más vulnerables (Ossola, 2016).

Particularmente, las escuelas normales rurales tienen una responsabilidad prominente en este ámbito, dado su principio rector de proveer educación a la población campesina e indígena (Elortegui, 2017), así como aquellas que desarrollan programas de acción afirmativa, como el que se lleva a cabo en la institución foco de esta investigación (Arán, Ríos, 2022). A su vez, es relevante el hecho de que la política implementada en la ENRRFM se centre en la atención a mujeres pertenecientes a un pueblo originario, dada su condición de vulnerabilidad (Santana, 2017). En este orden de ideas, se destaca la necesidad de continuar documentando experiencias de esta índole que contribuyan a la creación de políticas educativas para beneficiar a este segmento de la población (Segura, Chávez, 2025).

El trabajo que se realiza en la ENRRFM desde el acompañamiento del profesorado, personal administrativo y de apoyo, ha evidenciado importantes logros en la construcción de una escue-

la normal inclusiva. Sin embargo, todavía hay áreas que deben ser fortalecidas para lograr mejores resultados en términos de permanencia y egreso. Entre los obstáculos identificados por las jóvenes indígenas que transitan por esta institución, están las dificultades económicas (Canul *et al.*, 2022), así como el bajo dominio del español (Sordo, 2017; Hanne, 2018), dado que no siempre es su lengua materna. A partir de lo expuesto y en concordancia con la recomendación de Bermúdez (2016), se considera que esta estrategia de acción afirmativa requiere consolidar el modelo intercultural ya presente en algunas actividades que se realizan en el entorno escolar como, por ejemplo, la conmemoración de fechas significativas para la diversidad cultural.

Con base en lo señalado, los testimonios de las alumnas egresadas ofrecen un panorama integral sobre algunos aciertos y áreas de mejora del programa. Entre los primeros, destacan la adquisición de habilidades de gestión y comunicación, al igual que el fortalecimiento de la capacidad de socialización. De igual manera, se afianza la seguridad en sí mismas, independencia y resiliencia a la adversidad al estar en un entorno ajeno al de origen. Como elementos a consolidar, se resalta el fomento de la convivencia intercultural y el acompañamiento académico para aminorar las dificultades, de manera que el trabajo escolar en una segunda lengua no resulte un impedimento para adquirir los aprendizajes necesarios para las futuras docentes.

De lo anteriormente expuesto se destaca la necesidad no solo de garantizar el acceso a la educación superior como lo establecen los programas de acción afirmativa, sino también de favorecer el egreso para elevar el índice de eficiencia terminal. Uno de los mecanismos para fortalecer dicho ámbito es el seguimiento cercano a la trayectoria académica de estudiantes indígenas, a partir del cual se diseñen e implementen estrategias pertinentes (Anchondo *et al.*, 2019) que atiendan las problemáticas más frecuentes que enfrentan a lo largo de sus estudios universitarios. De esta forma, se generarán las condiciones adecuadas para que los individuos que pertenecen a un grupo étnico ejerzan su derecho a una educación que sea obligatoria, bilingüe e intercultural (H. Congreso de la Unión, 2003, 2019).

Referencias

- Anchondo-Aguilar, A.; D. Porras-Flores; A. Arras-Vota; D. Ojeda-Barrios; K. Calderón-Campos (2019). Trayectoria académica de Rarámuris en educación superior caso: Facultad de Ciencias Agrotecnológicas de la Universidad Autónoma de Chihuahua. *Revista Mexicana de Agromercados*, 45, 383-394. <https://www.redalyc.org/journal/141/14162394015/14162394015.pdf>
- Arán, A.; V. Ríos (2022). La inclusión de alumnas de pueblos originarios en una escuela normal rural: ejemplo de acción afirmativa. *Ra Ximhai*, 18(5), 203-218. <https://doi.org/10.35197/rx.18.05.2022.10.aa>
- Arán, A. (2024). Programa de tutorías para estudiantes indígenas de la Escuela Normal Rural «Ricardo Flores Magón». *El Cardo*, 20, 2. <https://doi.org/10.33255/18511562/181>

- Arán, A. (2025). Experiencias de investigación de mujeres indígenas en educación superior: volver a los orígenes. En Silva, L. (coord.). *Inclusión y diversidad: tendencias y perspectivas*. Tirant Humanidades, 365-386.
- Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología en sus escenarios*, (6), 1-32. https://apps.utel.edu.mx/recursos/files/r161r/w24802w/La_tecnica_de_recoleccion_de_info_con_grupos_focales.pdf
- Arieda, T.; Rosso, L.; Luján, A.; Lecko, A. (2017). Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste. Algunas reflexiones y propuestas en torno a la inclusión y la interculturalidad. En D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Políticas y Prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp. 41-56), EDUNTREFF
- Arras, A.; D. Porras; A. Anchondo (2021). Entre la oportunidad y la opresión: experiencias de vida de universitarios rarámuris. *Nueva Antropología*, 34(95), 105-124. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/nuevaantropologia/article/view/18626>
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29. <https://s3-eu-south-2.amazonaws.com/assetsedmayo/articles/3MOlddYTjIrd3vGliPNR6V4DjnfA0J0BH6nuHMrz.pdf>
- Bermúdez, F. (2016). Acción afirmativa, discriminación y negación de derechos lingüísticos y culturales en la educación superior mexicana. El caso del Floriberto Núñez Martínez, indígena tzeltal ante el CONAPRED. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, 16, 79-97. <http://www.derecho.uaslp.mx/Paginas/REDHES/N%C3%BAmero-16.aspx>
- Bermúdez, F. (2017). La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 116-145. <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1938>
- Cabrera, M. (2013). Consideraciones en torno a egresados, titulación y eficiencia terminal en la licenciatura en Educación Indígena. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (66), 58-66. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34027019007.pdf>
- Canul, E.; B. Campos; A. Caballero (2022). Procesos de inclusión educativa con los estudiantes mayas en la Universidad de Quintana Roo. En Natarén, C.; A. Reyes (coords.). *La educación superior inclusiva, una perspectiva de la región sur-sureste*. México: Universidad Autónoma de Chiapas, 121-148. https://crss.anuies.mx/wp-content/uploads/2022/10/EDUCACIONSUPERIOR_INCLUSIVA_2022.pdf
- Coll, T. (2015). Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia. *El Cotidiano*, 189, 83-94. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32533819012.pdf>
- Davinson, G. (2017). Educación universitaria y pueblos indígenas en Chile: Un programa de acción afirmativa. *Cuadernos del Cordicom*, 3, 137-158. https://repositorio.consejodecomunicacion.gob.ec/handle/CONSEJO_REP/644

- Díaz, S.; V. Mendoza; C. Porras (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra*, (75). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199518706040>
- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 93-109. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.420>
- Dietz, G. (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa "intercultural" mexicana. *Revista de Antropología Social*, 21, 63-91. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83824463003.pdf>
- Elortegui, M. (2017). Un recorrido histórico de las Escuelas Normales Rurales de México: el acto subversivo de hacer memoria desde los acontecimientos contra los estudiantes de Ayoztzinapa. *Estudios Latinoamericanos Nueva Época*, 40, 157-178. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.2017.40.61600>
- Fernández, E.; L. Vela (2021). *Los paradigmas y las metodologías usadas en el proceso de investigación: una breve revisión*. Perú: Universidad César Vallejo.
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 2-9. https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/ene_art1.pdf
- Flores, A. (2014). Aspectos fundamentales de la Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013 en México. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 9(7), 174-202. <https://www.redalyc.org/pdf/2110/211032011007.pdf>
- García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. España: Centro Universitario Santa Ana.
- García, A.; Tom, E. (2012). Eficiencia terminal en programas de Licenciatura, URACCAN Bilwi 1995-2005. *Ciencia e Interculturalidad*, 10(1), 72-86. <https://revistas.uraccan.edu.ni/index.php/Interculturalidad/article/view/199>
- Guzmán, A.; J. Alvarado (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación.
- Hamui-Sutton, A.; M. Varela-Ruiz (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)
- Hanne, A. (2018). Estudiantes indígenas y Universidad: realidades y retos ante la diversidad cultural, caso de la Universidad Nacional de Salta. *Alteridad*, 13(1), 14-29. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.01>
- H. Congreso de la Unión. (2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- H. Congreso de la Unión (2019). *Ley General de Educación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/___pdf
- H. Congreso de la Unión (2024). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

- Hidalgo, A. (2017). Chichinmanum weamu: bienestar de los estudiantes awajún en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. *Anthropológica*, 38, 189-213. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.00>
- Jiménez, L. (2024). Políticas y programas de acción afirmativa en educación superior: fenomenología e interseccionalidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1596. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-010)
- Lloyd, M. (2016). Una década de políticas de acción afirmativa en la educación superior brasileña: impactos, alcances y futuro. *Revista de Educación Superior*, 45(178), 17-29. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.002>
- Martínez, C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Navarrete, S., Candía, R. y Puchi, R. (2013). Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuche de la universidad de la frontera e incidencia de los programas de apoyo académico. *Calidad en Educación*, 38, 44-80 <http://dx.doi.org/10.4067/S071845652013000200003>
- Negrín, G.; N. Arcos (2023). Limitaciones de la titulación por proyectos de investigación en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET). En Luna-Alfaro, A. (coord.). *Elementos para hacer una tesis y no plagiar en el intento*. México: Universidad de Guadalajara, 171-195.
- Nivón, A. (2020). La asesoría como experiencia formativa en la licenciatura en educación indígena. En F. Monroy, F.; H. Chona (coords.). *Voces y miradas docentes en la investigación educativa*. Ciudad de México: Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, 59-72.
- OEA (2016). *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. <https://www.oas.org/es/sadpe/documentos/DADPI.pdf>
- ONU (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas*. https://social.desa.un.org/sites/default/files/migrated/19/2018/11/UNDRIP_S_web.pdf
- Ortiz, S. (2019). Surgimiento de la FECSM y origen del “espíritu revolucionario” en el normalismo rural. *Debates por la Historia*, 7(2), 47-84. <https://www.redalyc.org/journal/6557/655769219003/655769219003.pdf>
- Ortiz-Velosa, E.M. y Arias-Ortega, K. (2019). Ser mapuche en la universidad: condiciones de ingreso a la formación inicial docente. *La Araucanía*. Revista Electrónica Educare, 23(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.1>
- Ossola, M. (2016). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(1), 57-77. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index>

- Quichimbo, F.; Flores, L.G.; Tuapante, G.C.; Condo, M.G. (2024). Interculturalidad y Educación Superior en el contexto latinoamericano: una revisión sistemática. *Universidad y Sociedad*, 16(2), 203-214. <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202024000200203&script=sci-arttext>
- Quiñones, L. (2024). Políticas y programas de acción afirmativa en educación superior: fenomenología e interseccionalidad. *Sinéctica*, (62) e1596. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-010)
- Salas, L. (2018). La política educativa del Estado mexicano en relación a la formación inicial del profesorado de las escuelas normales rurales. *Didácticas Específicas*, 4, 77-95. <https://doi.org/10.15366/didacticas2011.4.004>
- Santana, Y. (2017). Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión. *Revista NuestrAmérica*, 5(9), 59-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6196184>
- Schmelkes, S. (2010). Indígenas rurales, migrantes urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. *Pensamiento Iberoamericano*, (7), 203-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7011210>
- Segura, C.M.; Chávez, M.E. (2025). El estado de conocimiento sobre estudiantes indígenas y educación superior: avances, desafíos y perspectivas. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (41). <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i41.2890>
- Silva-Goncalves, J.; U. Dulleck; A. Hong; M. Schaffner; S. Whyte (2016). Affirmative Action and Effort Choice: An Experimental Investigation. [Acción afirmativa y elección del esfuerzo: una investigación experimental]. *United Nations University World Institute for Development Economics Research*, 54, 1-40. <http://dx.doi.org/10.35188/UNUWIDER/2016/097-3>
- Slachevsky, N.; V. Moreau (2021). ¿Puede la acción afirmativa restituir derechos? Encrucijadas de un programa de acceso inclusivo a la educación superior en el Chile neoliberal. *Sophia Austral*, 27, 1-19. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL202127011>
- Sordo, J. (2017). Adquisición escolar del español y minusvaloración de las propias competencias lingüísticas en estudiantes indígenas emigrados a Nuevo León. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1213-1237.
- Tarango, J.; P. Murguía; J. Lau (2011). *Indígenas rarámuris como estudiantes universitarios: retos para la alfabetización informativa*. World Library and Information Congress: 77th IFLA General Conference and Assembly.
- Villalobos, P.; R. Alcaraz; D. Quintero (2015). *Vulnerabilidad educativa de las estudiantes indígenas en la unidad académica de medicina de la UAGRO*. 20° Encuentro Nacional sobre Desarrollo Regional en México. Cuernavaca, Morelos: AMECIDER-CRIM, UNAM.

Actitudes hacia las lenguas indígenas en un escenario de lenguas extranjeras: la Facultad de Idiomas Ensenada, UABC

Attitudes toward indigenous languages in a foreign language setting: the Language School of UABC in Ensenada

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i35.1771>

*Eyder Gabriel Sima Lozano**

*María Iliana Hernández Partida***

Resumen

Desde la sociolingüística, este estudio analiza las actitudes hacia las lenguas indígenas en un escenario universitario, en donde la presencia de lenguas indígenas como opción de formación profesional es escasa, si se compara con la preferencia hacia las lenguas extranjeras. Por ello, el objetivo es analizar las actitudes hacia las lenguas indígenas en un grupo de población estudiantil de la Facultad de Idiomas de Ensenada, UABC. Se sigue un marco teórico centrado en los componentes de las actitudes lingüísticas y en la Teoría de Ecología de Presiones, con algunos conceptos complementarios como la conciencia lingüística, el prejuicio y la polifonía de voces. A partir de la aplicación de un cuestionario a 30 estudiantes del séptimo semestre de las dos carreras de la Facultad de Idiomas Ensenada y con un análisis de tipo cualitativo, se encontró que la mayor parte de los informantes no concibe a las lenguas indígenas como “lenguas”, y no serían objeto de selección para su estudio. Sin embargo, algunas voces sí consideraron la existencia de las lenguas indígenas con un propósito académico para su estudio, por lo que surgen actitudes lingüísticas positivas y contrastes en este contexto.

Palabras clave: actitudes lingüísticas – lenguas indígenas – lenguas extranjeras – Facultad de Idiomas Ensenada.

Abstract

Through a sociolinguistic approach, this study analyzes attitudes toward indigenous languages in a university setting where the presence of indigenous languages as an educational development option is

* Licenciado en Letras Hispánicas y Maestro en Lingüística Aplicada por la Universidad de Guadalajara. Doctor en Antropología, área de Lingüística por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente colabora con la Universidad Autónoma de Baja California. eyder.sima@uabc.edu.mx ORCID: [0000-0002-1303-8919](https://orcid.org/0000-0002-1303-8919)

** Licenciada en Traducción y Maestra en Lenguas Modernas por la UABC, Maestra en Cultura Escrita por el Centro de Posgrado y Estudios Sor Juana, y doctorante en Pedagogía crítica y educación popular Instituto McLaren. Actualmente colabora con la Universidad Autónoma de Baja California iliana.hernandez39@uabc.edu.mx ORCID: [0009-0008-6797-1967](https://orcid.org/0009-0008-6797-1967)

scarce compared to the preference for foreign languages. The aim of this research is to analyze attitudes toward indigenous languages among a group of students at the Language School of UABC in Ensenada. Its theoretical framework focuses on the components of linguistic attitudes and the Theory of Ecology Pressure, with some complementary concepts such as Linguistic Awareness, Linguistic Prejudice, and Polyphony of Voices. Based on the results of a survey among 30 seventh-semester students, participants from the two university degree programs at the Language School in Ensenada. Findings of a qualitative analysis show that most of the participants do not classify indigenous languages as “languages” and would not choose to study them. However, some voices did consider the existence of indigenous languages eligible for academic study, giving rise to positive and contrastive linguistic attitudes in this context.

Keywords: linguistic attitudes – indigenous languages – foreign languages – Language Faculty of Ensenada.

Introducción

La Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en sus tres campus: Ensenada, Tijuana y Mexicali, es un escenario de contacto lingüístico entre lenguas extranjeras, el español y, en ocasiones, algunas lenguas indígenas han estado presentes, aunque menguante en la elección como segunda o tercera lengua por parte de los miembros de esta comunidad.

Ha sido tradición en el discurso de la UABC considerar a la Facultad de Idiomas como la unidad académica de las lenguas extranjeras. Aunque algunas acciones han promovido la presencia y el reconocimiento de las lenguas indígenas, todavía son escasas las asignaturas en la formación de los enseñantes y traductores, profesiones de la Facultad de Idiomas. Únicamente se reporta la asignatura de tipo optativa: “Literaturas en Lenguas Originarias Mexicanas” en la ahora independiente Facultad de Idiomas de Ensenada y recientemente se ha creado la optativa “Diversidad Lingüística e Interculturalidad” para las tres facultades de Idiomas a nivel estatal en Baja California. Además, una de las actividades que reconoce a las lenguas indígenas es el “Día de la Lengua Materna” que ha sido la jornada sobresaliente para la promoción de la diversidad lingüística. En este contexto, las actitudes lingüísticas, con el respaldo de la sociolingüística, es un constructo clave para el análisis de la situación de convergencia entre el aprendizaje de lenguas extranjeras y lenguas indígenas por parte de los miembros de la comunidad referida.

Las actitudes lingüísticas no solo reconocen la importancia de las lenguas indígenas como parte de la cultura nacional, pues desde las propuestas teóricas y metodológicas del constructo se enuncian las contradicciones en la elección del aprendizaje de una segunda lengua dado que son las lenguas extranjeras las preferidas para los quehaceres profesionales, no solo por parte de los estudiantes de esta facultad de la UABC en sus tres campus, también ocurre en otros escenarios tal como lo reportaron Sima y Perales (2015) con la elección del aprendizaje de una segunda lengua en jóvenes hablantes de la ciudad de Mérida, escenario en el que la

lengua Maya es altamente valorada, pero el inglés fue el idioma que seleccionaron los informantes para sus actividades profesionales, según reportaron los autores.

Por otro lado, en este contexto universitario, las actitudes lingüísticas son resultado de la formación disciplinar de los estudiantes, pues en el eje formativo de las dos carreras han cursado algunas asignaturas como Lingüística Teórica y Aplicada, por lo que debieran asumir una interpretación diversa del mundo, la cual incluye a las lenguas indígenas.

Como consecuencia de ello, el objetivo del presente estudio es: analizar las actitudes hacia las lenguas indígenas por un grupo de población estudiantil de la Facultad de Idiomas Enseñada, UABC. En consonancia, las preguntas de investigación que planteamos son: ¿cuáles son las actitudes por parte de los estudiantes de la Facultad de Idiomas Enseñada, UABC, hacia las lenguas indígenas? ¿Cuál es la construcción conceptual de las lenguas indígenas por parte de los estudiantes de la Facultad de Idiomas Enseñada de la UABC y por qué las conciben así?

En la revisión del estado del arte sobre actitudes hacia las lenguas indígenas existe abundante literatura tanto nacional e internacional, por ejemplo: Pulido y Bustillos (2025) analizaron las actitudes hacia la lengua yoremnokki por niños de la población yoreme. Fallas y Sancho (2024) que estudian las actitudes hacia la variedad del español central por estudiantes universitarios guanacastecos de Costa Rica. El estudio de Carraro, Mendel y Loregian-Penkal (2025) analiza las creencias y actitudes de estudiantes universitarios de Letras, Filología Hispánica y Traducción hacia cuatro variantes hispanas (andina, mexicana, castellana y rioplatense). Zayas (2024) analizó las actitudes de docentes de español y portugués hacia variedades de español y portugués en la frontera del Uruguay-Brasil, enmarcadas dentro de las ideologías. El estudio de Chamorro (2021) da cuenta de las actitudes hacia lenguas extranjeras, apoyándose de un paradigma teórico de constructos que se vinculan al objetivo, como son: conciencia lingüística, estilo, prestigio, enseñanza, aprendizaje.

Desde la literatura revisada, también encontramos que existen pocos estudios de corte actitudinal en escenarios educativos que están enfocados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, no se reporta más que un solo estudio sobre actitudes hacia las lenguas indígenas en Baja California, tal es el trabajo de Sima, Fong y Gil (2020) sobre las actitudes hacia el zapoteco por sus propios hablantes como grupo migrante en la ciudad de Ensenada. De forma cercana, se encuentra el trabajo de Román (2021), quien analizó las actitudes y percepciones de tres representaciones sociales del español de la Ciudad de México por estudiantes universitarios de la ciudad de Tijuana. Asimismo, se localizó la investigación de Sima, Galván y Fong (2022) que analizó las actitudes hacia el inglés y el español por un grupo de estudiantes universitarios de retorno y que son hablantes de herencia del español en un escenario universitario de la ciudad de Ensenada.

Para el caso que nos ocupa, los siguientes trabajos son los más cercanos al presente estudio, pues en ellos se aborda el tema de las lenguas indígenas en la Facultad de Idiomas Enseñada.

Así, Ramírez y Espinoza (2017) en su tesis de licenciatura titulada: “Actitudes y prejuicios lingüísticos hacia lenguas indígenas en estudiantes de Docencia de Idiomas y Traducción de la Facultad de Idiomas, extensión Ensenada”, analizaron los prejuicios lingüísticos hacia las lenguas indígenas, encontrando que existe un amplio desconocimiento sobre la existencia de ellas, a las que los participantes del estudio nombran frecuentemente como dialectos, sin distinguir entre las nociones de dialecto y lengua.

Por su parte, Sima, Galván, Tinajero y Wall (2019) en su estudio: “La enseñanza del mixteco en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada”, abordan el caso de la experiencia de la Facultad de Idiomas Ensenada en la enseñanza del mixteco como un programa piloto, cuya duración fue de un año, debido al poco interés del público. Aunque se crearon algunas unidades de aprendizaje para el idioma mixteco, estas nunca formaron parte de las asignaturas oficiales de los programas de licenciatura. Por lo anterior, el presente trabajo complementa los estudios sobre las actitudes de lenguas bajacalifornianas y el contraste en la enseñanza de lenguas en este espacio, pues allí surgen las actitudes lingüísticas hacia unas lenguas y otras.

Este estudio contribuye al análisis sociolingüístico de las lenguas indígenas en un escenario particular del noroeste mexicano como lo es Baja California, a partir del reconocimiento y elección de las lenguas indígenas para su valoración y estudio por parte de los informantes.

El escenario

La historia de la Facultad de Idiomas inició hace 50 años. Se remonta al momento que fue Centro de Idiomas de extensión universitaria hasta constituirse en Escuela de Idiomas de la UABC en 1991, cuando inició la oferta de la licenciatura en Traducción Inglés-Español. Posteriormente, se creó la Licenciatura en Docencia de Idiomas, desde 2015 cambió su nombre a Enseñanza de Lenguas. Años después se crea la Licenciatura en Traducción.

En 2004, debido a la creación del Doctorado en Ciencias Educativas del IIDE, en donde participa la Escuela de Idiomas, la unidad adquiere el rango de Facultad. Años después, esta unidad imparte en el 2006 la Maestría en Docencia (no vigente), en 2009 la Especialidad en Traducción e Interpretación, en 2011 la Maestría en Lenguas Modernas y en 2019 inició el Doctorado en Ciencias del Lenguaje. En la Maestría en Lenguas Modernas se imparte la asignatura optativa Lenguas y Culturas Indígenas de México. En tanto, en el programa de Doctorado se ha impartido la optativa Lenguas Indígenas Bajacalifornianas.

A mediados de 2014, la Facultad de Idiomas sufrió la división de su centro de lenguas extranjeras pasando a ser una unidad independiente con el nombre de UNISER. En 2023 se autodenomina como Centro de Educación Continua, CEC, UABC. Entre sus políticas atributivas se localiza la enseñanza exclusiva de cualquier lengua dentro de la UABC, incluyendo las lenguas indígenas. En ese sentido, se reporta que en 2019, en su sede Tijuana, se impartieron cursos de

náhuatl, en donde participaron 17 alumnos. Hasta la fecha presente ya no se ofrecen cursos en este idioma, según se visualiza en su sitio web (Centro de Educación Continua, UABC, 2025).

En el año 2021 se creó en la Facultad de Idiomas a nivel estatal en sus tres campus: Mexicali, Tijuana y Ensenada, el Programa de Investigación y Estudios Aplicados en Lenguas Indígenas de Baja California, PIEALI, con el objetivo de documentar archivos de lenguas indígenas y crear acciones en pro de las lenguas originarias y sus hablantes en el estado. El trabajo continúa como una coordinación en la que un investigador es responsable. Si bien en Mexicali y Tijuana se le ha dado continuidad, no así en Ensenada ante la escasez de personal académico.

En enero de 2024, la Facultad de Idiomas de la UABC finalizó su etapa como una unidad estatal con sede en Mexicali, con extensiones en Tijuana, Ensenada y Tecate, ya que por acuerdo del Consejo Universitario del pasado 7 de diciembre de 2023 se aprobó la escisión de la Facultad en los tres campus, solo la unidad ubicada en la ciudad de Tecate continúa como extensión de la Facultad de Idiomas Tijuana.

Las tres facultades tienen la atribución de impartir dos licenciaturas: Enseñanza de Lenguas y Traducción. Si bien, como se dijo anteriormente, ninguna de las tres facultades tiene la autorización para la enseñanza de lenguas en modalidad presencial, porque es atributo exclusivo del CEC-UABC, a los estudiantes se les exige que presenten una certificación del inglés como segunda lengua con un nivel de C1, según el Marco Común Europeo de Referencia, y una tercera lengua en un nivel B1, que por lo general suelen certificarse en francés, alemán, japonés, chino, italiano, portugués y las que encuentren a su disposición. Sin embargo, no se reporta la certificación para las lenguas indígenas. Cabe decir, que existe una excepción para la impartición de lenguas por parte de las tres facultades bajo el programa Dexway en modalidad únicamente virtual.

Los programas de la Facultad de Idiomas han apuntado predominantemente a la instrucción de las lenguas extranjeras, sobre todo el inglés como segunda lengua, con algunas materias que se imparten en español. La presencia de asignaturas en lenguas indígenas es escasa y no existe un plan de acreditación de alguna lengua indígena como segunda y tercera. A finales de 2023, a través del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), se impartió un curso titulado: "Reunión para actualizar y pilotear el proyecto de transferencia de evaluación de competencias comunicativas generales en la Facultad de Idiomas en colaboración con el Área de Acreditación, Certificación y Capacitación del INALI". En este curso participaron docentes de la facultad a nivel estatal y hablantes de lenguas indígenas de Baja California. Empero, no existe hasta este momento una política de certificación lingüística para los estudiantes que son de origen indígena y puedan acreditar su lengua nativa con una equivalencia similar al inglés u otra lengua extranjera.

Por lo anterior, la presencia y enseñanza de lenguas indígenas en la Facultad de Idiomas es un reto de educación inclusiva para la unidad académica, pues hacen falta acciones que evi-

dencien la toma de decisiones para la visibilidad de los pueblos indígenas bajacalifornianos que permitan la enseñanza de su lengua y cultura como una forma de conscientizar a la población de la unidad académica.

Marco teórico

Las actitudes lingüísticas constituyen un constructo que analiza la forma de reaccionar de los hablantes hacia su lengua, otras lenguas o variedades de lenguas con las que están en contacto. Forman parte de un paradigma teórico que va de la mano con las creencias (Carraro, Méndez, Loregian-Penka, 2025) e ideologías lingüísticas (Mena, 1999; Terborg, 2006; Terborg, García, 2011; Terborg, Velázquez, Trujillo, 2021). Las creencias son enunciaciones arraigadas y profundas que los hablantes tienen acerca de su mundo de conocimiento. En tanto, las ideologías son, desde el análisis del discurso (Van Dijk, 2005) y el análisis crítico del discurso (Núñez, 2019), posicionamientos doctrinales, visiones e identidades hacia el estado del mundo por parte de un grupo que comparte identidades en común.

Por su parte, las actitudes lingüísticas, cobijadas desde la sociolingüística y la sociología del lenguaje (González, 2008; Boluda, 2004) suelen ser respuestas que median entre lo profundo e inmediato y al mismo tiempo ser una postura acerca de cómo se concibe una lengua o sus variantes. Además, las actitudes lingüísticas están formadas por tres componentes: el cognitivo, afectivo y conductual (Castillo, 2007; Arnau, Montané, 2010, Moreno, 1998). El primer componente, el cognitivo, aborda el conocimiento (Crisman, Núñez, 2020) que tienen los hablantes acerca de las lenguas, lo que saben, su saber e ideas preconcebidas desde la infancia, es decir, tienen un acercamiento hacia las creencias y las ideologías (Cestero, Paredes, 2018).

El segundo componente, el afectivo, se forma a partir de los discursos que evalúan la forma, el estilo, lo atractivo o lo desagradable de una lengua y sus hablantes (Garrett, 2010). Son reacciones que juzgan, por lo general, la forma sonora de un idioma y su facilidad o dificultad para ser aprendidas. Al igual que en el componente cognitivo, es posible ver en este nivel a las creencias, pero también rasgos ideológicos motivados por cuestiones sociales de un grupo hacia una lengua. Por ejemplo, en ciertas religiones nombrarán a su lengua como divina, también exaltarán la dulzura del idioma.

El tercer componente, el conductual, es el más visible de las actitudes y el más activo pues, a partir de este, los hablantes eligen las acciones que realizarán hacia un idioma o sus variantes. El estudio de una lengua ya sea como primera o segunda es una evidencia de ello, el descartar ciertos idiomas también muestra la presencia del componente conductual (Coutado, 2008). La situación en la elección de un idioma también está motivada por los otros componentes pues el hablante, a partir del conocimiento que tiene desde su ambiente hacia una lengua y la forma en la que evalúa un idioma, crea condiciones para la elección de una lengua u otra (Falcón, Manani, 2017).

Por lo anterior, podemos ver que los componentes lingüísticos no actúan solos (Arnau, Montané, 2010), sino que pueden tener una interrelación evidenciando aspectos de uno u otro en los testimonios de los hablantes. Por otro lado, otro elemento que es un clásico del estudio de las actitudes lingüísticas es su evidencia metodológica, pues existen dos posturas acerca de la forma en la que las actitudes son visibles: la conductista sostiene que las actitudes están presentes en el entorno, la aplicación de las técnicas como la entrevista, el cuestionario, los distintos tipos de observaciones y la etnografía permiten obtener las actitudes (Ramírez, 2022); y la postura mentalista que, por el contrario, afirma que las actitudes no son visibles, que están guardadas en la mente de los hablantes, por lo que se deben usarse técnicas que estimulen la obtención de las respuestas de los informantes (Ramírez, 2022). La técnica epítome de esta postura es la conocida como *matched-guise* (técnica de pares ocultos y grupos focales) la cual consiste en una grabación por una persona que habla la misma lengua, sus variedades u otras, que será escuchada por un evaluador al que se le harán preguntas, según lo que se desea conocer desde el enfoque actitudinal.

Desde nuestra posición, no consideramos que ninguna sea mejor que otra, pues cada experiencia metodológica construye el campo del conocimiento de la noción propuesta. En este caso, como veremos en la siguiente sección, el uso de un cuestionario permitió la obtención de los datos.

Vale la pena hacer una breve revisión de algunas definiciones de actitudes lingüísticas para tomar una como posicionamiento. Desde Castillo (2007), el estudio de variedades de las lenguas incluye también a sus hablantes. Garrett (2010), por su parte, enuncia que las actitudes lingüísticas están dirigidas hacia la evaluación de objetos sociales, entre ellas las lenguas y sus correspondientes acciones que derivan en la enseñanza, traducción y políticas lingüísticas. Bouchard, Giles y Sebastian (2000) apuntan a la expresión de cada uno de los componentes de las actitudes lingüísticas: cognitivo, afectivo y conductual, como detonantes de las reacciones de los hablantes hacia las lenguas. Moreno (1998) sostiene que las actitudes lingüísticas están condicionadas a la manifestación social y al uso que se hace de ellas en la sociedad. Van Dijk (2010) afirma que las actitudes son esquemas organizados a partir de creencias arraigadas que están sistematizadas por sus hablantes, quienes a su vez son los que dirigen las actitudes en el entorno social.

De ese modo, y una vez que se han revisado algunas de las definiciones de actitudes lingüísticas, para los fines de este estudio las definimos como una forma de reaccionar ante la lengua, varias lenguas y sus variedades, a través de tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. Estas reacciones son causadas por sus propios hablantes u otros que están en contacto con ellas, a partir de situaciones sociales con múltiples fenómenos como el bilingüismo, migración, identidad, actos comunicativos y procesos de enseñanza-aprendizaje.

A la par, hilamos esta construcción con la Teoría de la Ecología de Presiones (TEP), propues-

ta por Terbrog (2006), Terborg y García (2011) y Terborg, Velázquez y Trujillo (2021). Los autores proponen que en el estado del mundo, un contexto determinado, existen situaciones ventajosas para unas lenguas y para otras no tanto. Los hablantes están sometidos a una constante negociación, usando sus idiomas como una forma en la que experimentan presiones, acciones que determinarán si una lengua se mantiene o es desplazada. Junto a las presiones existen los intereses de cada individuo o de cada grupo, lo cual genera las diversas actitudes hacia la lengua y sus variantes. En esta fase de la ecología de presiones es donde analizamos las acciones que llevan a cabo los informantes y cómo se reflejan en sus actitudes lingüísticas hacia un idioma y sus variantes. Cabe decir que cada acción es resultado de la experiencia del individuo en el estado del mundo, el escenario, el cual actuará para generar acciones a favor o en contra de una lengua. En un escenario como el que analizamos aquí, una Facultad de Idiomas, es visible cómo los participantes están motivados por sus propios intereses para la selección de un idioma dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se reflejará en cada uno de los componentes de las actitudes lingüísticas.

Cabe mencionar que el constructo actitudes lingüísticas tiene, por su propia naturaleza, una orientación interdisciplinaria que puede acompañar a otros constructos tales como la educación, las cuestiones sociales, el paisaje lingüístico, variantes lingüísticas, migración, el bilingüismo y la percepción (Ramírez, 2022; Chamorro, 2021); este último, cercano a la forma de construir las actitudes lingüísticas. De forma relevante, las actitudes lingüísticas no son fijas, pueden modificarse constantemente, por eso su importancia y relación con la temporalidad permite la actualización de los estudios, pues lo que en una época afirman los hablantes de una lengua y su variante, en otro momento dirán algo diferente (Álvarez, Martínez, Urdaneta, 2001).

Por lo tanto, es un constructo abierto que puede ir de la mano de otras concepciones para el análisis de situaciones sociolingüísticas que requieran interpretar los procesos de contacto lingüístico y diversidad lingüística, tal es el caso del espacio bajacaliforniano, en donde convergen lenguas extranjeras, variantes del español, las lenguas indígenas yumanas nativas de la entidad: pa ipai, kumiay, kiliwa, cucapá, así como las lenguas de migrantes tales como el mixteco, el zapoteco, el triqui, el náhuatl, tlapaneco, otomí, entre otras.

La obtención de los datos: el proceso metodológico

Desde el enfoque conductista de las actitudes lingüísticas, se optó por la aplicación de un cuestionario que indagaría cuáles son las actitudes de los estudiantes de la Facultad de Idiomas Ensenada. Cabe mencionar que existen diversas metodologías para el estudio de las actitudes lingüísticas (González, 2008).

El cuestionario constó de nueve preguntas: siete con opción de respuestas abiertas y dos de opción múltiple. La primera de opción múltiple fue una pregunta capciosa para saber si los estudiantes respondían adecuadamente y podrían afirmar lo que es una lengua y un dialecto, a partir de la interrogante. En tanto, la última pregunta con opción múltiple ofrece opciones de

estudio de alguna lengua, que nos permitiría saber qué lengua elige la población a partir de la situación enunciada y el porqué de su elección.

La muestra total se realizó con la participación de 11 estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas y 19 de la Licenciatura en Traducción, con un total de 30 participantes, durante el semestre 2024-1. El análisis es totalmente cualitativo; si bien se ofrecen pistas numéricas, son elementos que coadyuvan a la comprensión de los temas, desde una visión que describe el porqué de las respuestas de los participantes del estudio, siguiendo el análisis inductivo, según las respuestas de los informantes.

Los participantes elegidos cursaron el séptimo semestre de sus carreras. Han estudiado durante el tercer semestre la materia clave de Lingüística Teórica y Aplicada, de tipo obligatorio para todos, por lo que se asume que debieran saber la diferencia entre lengua y dialecto y que se refleje en las respuestas de las preguntas aplicadas. Es una muestra por conveniencia, ya que el séptimo semestre es el penúltimo de la carrera y en donde es fácil localizarlos en el aula de clases, pues a partir de octavo semestre cursan variadas optativas, lo que dificulta reunirlos como grupo homogéneo.

La aplicación del cuestionario como único instrumento de este análisis, si bien es corto y las respuestas de los participantes son breves, permite tener una introducción hacia el tema y conocer algunas de las actitudes de la población con la que se trabaja. Por otro lado, la técnica, desde la construcción disciplinar de las actitudes en un escenario como lo es la Facultad de Idiomas, facilita la obtención de respuestas concretas y concisas como primer punto de partida de otros estudios más amplios en un futuro. La obtención de las categorías de análisis surge desde cada pregunta como un tema presente en cada interrogante.

Cuestionario

1. En las siguientes opciones, subraya cuál no es un ejemplo de lengua formada y constituida como tal, es decir, no es completa. Explica el porqué de tu elección:
a) Español b) Zapoteco c) Ruso
2. ¿Qué lenguas se enseñan tradicionalmente en una Facultad de Idiomas?
3. ¿Cuáles son las lenguas que se hablan en Baja California?
4. ¿Qué dialectos se hablan en Baja California?
5. ¿Qué lenguas propones se enseñen en un futuro en la Facultad de Idiomas?
6. ¿Cómo defines una lengua y un dialecto?
7. ¿Qué lenguas tienes interés en aprender?
8. ¿Cuáles dialectos estudiarías?
9. Si viniera una escuela de prestigio en estudios de Idiomas, te diera una beca de por vida para estudiar un idioma, ¿cuál de las siguientes opciones elegirías? (únicamente una, explica el porqué de tu elección).

- a) portugués b) alemán c) sueco d) griego e) hebreo f) otomí g) japonés h) gallego
i) paipai j) árabe k) turco

Actitudes lingüísticas hacia las lenguas indígenas en un espacio de lenguas extranjeras

Una vez que se aplicó el cuestionario, analizamos los datos para responder a las preguntas de investigación planteadas en la introducción: ¿Cuáles son las actitudes por parte de los estudiantes de la Facultad de Idiomas Ensenada (UABC), hacia las lenguas indígenas? ¿Cuál es la construcción conceptual de las lenguas indígenas por parte de los estudiantes de la Facultad de Idiomas Ensenada (UABC) y por qué las conciben así?

Presentaremos las siguientes categorías de análisis siguiendo predominantemente al componente cognitivo de las actitudes, pues a partir de este componente queremos dar cuenta de cómo se conciben las lenguas indígenas en este escenario educativo. Sin embargo, como vimos en la teoría los tres componentes, tienen grados de participación en la construcción de las actitudes (Arnau, Montané, 2010). El componente conductual es el segundo que destaca en este análisis.

Para responder a la primera pregunta de investigación, presentamos una breve descripción de las respuestas de los participantes, para posteriormente hacer la discusión de estos resultados.

Así, con la primera categoría: *lengua o dialecto*, que responde a la primera pregunta del cuestionario, en el grupo de Enseñanza de Lenguas, 3 respuestas fueron neutrales porque aseguraron no saber la respuesta, otras 3 afirmaron que algunos idiomas extranjeros no eran lenguas y otros 5 eligieron el zapoteco como el ejemplo de no ser una lengua, con los siguientes argumentos: “porque tiene pocos hablantes”, “no es usada”, “existe poco conocimiento de ello”, “es una lengua indígena en estado puro”.

Por parte de los estudiantes de Traducción: hubo 1 respuesta neutral, aseguró no conocer cuál no sería una lengua, otro dijo que el ruso porque no tenía parentesco genealógico. Hubo 2 respuestas positivas, porque afirmaron que todas son lenguas. En tanto, 15 estudiantes de los 19 dijeron que el zapoteco no era una lengua. Además, 2 respuestas se repiten en dos ocasiones: “no tiene escritura”, “no se usa en la actualidad”.

En la segunda categoría: *lenguas que se enseñan en una Facultad de Idiomas*, los estudiantes de ambas carreras afirmaron que las lenguas que se enseñan son: 30 por “inglés”, 30 por “francés”, 10 por “japonés”, 11 por “italiano”, 9 por “coreano”, 27 por “chino”, 14 por “español”, 3 por “portugués”, 4 por “alemán”, 1 por “lengua de señas”, 1 por “lenguas europeas y asiáticas”. Ninguna mención hubo hacia lenguas indígenas, únicamente destaca como parte de esta diversidad una respuesta a la lengua de señas.

En la tercera categoría: *lenguas de Baja California*, ya que se les preguntó: ¿cuáles son las lenguas que se hablan en Baja California? Las respuestas y número de estudiantes que respon-

dieron fueron: 30 por “español”, 30 por “inglés”, algunas lenguas indígenas como 2 por “pa ipai”, 1 por “kiliwa”, 5 por “mixteco”, 1 por “kumiay”, 1 por “cucapá”, 1 por “cochimí”, 4 por “zapoteco”, 10 por “lenguas internacionales”, 7 por “chino”, 1 por “algunas lenguas indígenas”. En esta categoría fue notorio la inclusión y la conciencia de la existencia de lenguas indígenas en el escenario.

En la cuarta categoría: *dialectos que se hablan en Baja California*, las respuestas fueron: 1 por “zapoteco”, 1 por “mixteco”, 1 por “pa ipai”, 1 por “norte”, 1 por “costa”, 1 por “sureña y medio del país”, 1 por “no tengo conocimiento”, 2 por “kiliwa”, 6 por “no existen dialectos”, 1 por “no sé”, 1 por “spanglish”, 1 por “cachanilla”, 1 por “ku’ahl”, 1 por “chicano”, 1 por “sinaloense”, 2 por “náhuatl”, 3 por “chino”, 1 por “sin idea”, 1 por “triqui”. Podemos ver que existen respuestas predominantes hacia las lenguas indígenas al considerarlas dialectos, otro porcentaje dijo desconocer el tema y no respondieron la pregunta, algunos ubicaron variantes del español como el sinaloense, y variantes de contacto entre el inglés y el español como el chicano y el propio spanglish.

La quinta categoría: *propuesta de lenguas para enseñar en la Facultad de Idiomas*, las respuestas se enfocaron en algunas lenguas: 4 por “chino mandarín”, 1 por “sueco”, 8 por “lenguas indígenas”, 1 por “noruego”, 2 por “mixteco porque hay una gran cantidad de hablantes en la ciudad”, 6 por “lengua de señas”, 8 por “alemán”, 1 por “tailandés”, 1 por “tagalo”, 1 por “mejorar la manera en que se imparten las clases”, 1 por “buscar docentes aptos”, 1 por “lenguas indígenas y lenguas como griego, árabe, latín, alguna de Baja California”, 1 por “maya”, 1 por “mejorar la situación actual”, 1 por “realmente dar las clases”, 1 por “hindi”, 1 por “élfico”, 2 por “ruso”, 1 por “turco”, 1 por “catalán”, 1 por “gaélico”, 1 por “originarios de México”. En estas respuestas vemos tres direcciones: algunos abogan por la enseñanza de lenguas indígenas, otros por lenguas extranjeras, lenguas de señas y hasta una artificial literaria como el élfico, pero también claman por una mejoría en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

La sexta categoría: *la diferencia entre lengua y dialecto*, los estudiantes respondieron de forma diversa; parafraseando sus palabras, aseguraron que la lengua abarca procesos comunicativos, en tanto el dialecto solamente se limita a la dimensión oral de la lengua. La lengua es un conjunto de signos, y el dialecto es la variación de una lengua, el dialecto es una variante geográfica de la lengua. El dialecto es una variante regional y la lengua es un sistema de comunicación verbal. La lengua es lo oficial y el dialecto le corresponde a una zona. La lengua es la base o código y el dialecto es la manera de ser hablado. La lengua se habla en toda una región y los dialectos son pequeñas variaciones de la lengua en distintos puntos de la región. Por lo demás, los estudiantes establecen en sus respuestas que el dialecto tiene una relación con espacios territoriales de una región. En tanto, la lengua es el elemento central de los procesos comunicativos, el sistema, la base de la que surgen los dialectos en su perspectiva.

La séptima categoría: *interés por lenguas para aprender*. Todas las respuestas se enfocaron en señalar lenguas extranjeras, lengua de señas y hubo 5 respuestas que apuntaron hacia lenguas indígenas como el zapoteco, pa ipai, mixteco.

La octava categoría: *interés en dialectos*, la cual es resultado de la pregunta: ¿cuáles dia-

lectos estudiarías? Resulta en respuestas que los estudiantes afirmaron desconocer, pues sus respuestas fueron del siguiente modo: 1 por “desconozco”, 1 por “nunca lo había pensado”, 7 por “por el momento veo complicado aprender uno”, 1 por “nunca lo he pensado”, 1 por “dialectos de Japón”, 1 por “no llaman mi atención”. En tanto, otros dijeron explícitamente: 1 por mixteco, 1 por zapoteco, 1 por tarahumara, 1 por pa ipai.

En la siguiente categoría: *la elección de una lengua*, que se respondió con la última pregunta, la elección de una lengua para estudiar bajo una beca constante. 9 estudiantes de Enseñanza de Lenguas eligieron lenguas extranjeras y 2 eligieron el pa ipai. Entre sus motivos están que las lenguas extranjeras son por las oportunidades laborales y económicas. En tanto, los que eligieron pa ipai es: “porque no hay instituciones que lo enseñen”, “es prestigioso y puede crearse un excelente material de enseñanza, además de ser útil por la zona en la que se vive”.

En la Licenciatura en Traducción, la elección de una lengua con beca de una escuela, 16 optaron por las lenguas extranjeras, debido a motivaciones económicas, por gusto y retos personales. Hubo 3 elecciones hacia el pa ipai, debido a que uno de los abuelos del estudiante lo habla, otro dijo que para ofrecer sus servicios de interpretación, y el último mencionó que es importante seguir fomentando la adquisición de lenguas indígenas.

De ese modo, podemos ver en las respuestas de los informantes una construcción de actitudes lingüísticas en oposición y contraste. Si bien se centran en la preferencia por las lenguas extranjeras, entre las que se incluye el español, sobresalen algunas actitudes lingüísticas de tipo cognitivo hacia las lenguas indígenas de forma positiva, pues en algunas de las expresiones está presente el conocimiento, la conciencia lingüística de las lenguas indígenas, y las reacciones que como grupo expresan hacia estos idiomas, con el uso de dos componentes: el cognitivo y el conductual en sus propias expresiones (Bouchard, Giles, Sebastian, 2000).

El posicionamiento, aunque no es el adecuado y el óptimo, al menos existen referencias menores de la presencia de las lenguas indígenas en el escenario, a partir de la conciencia lingüística de las lenguas habladas en Baja California (Chamorro, 2021) y por la participación de ideologías compartidas en estudiantes de una facultad de idiomas que asocian el espacio con lenguas dominantes, pues es la visión y el estado del mundo con el que tradicionalmente se construyen las escuelas que enseñan lenguas (Van Dijk, 2005; Núñez, 2019). En este punto es donde las actitudes convergen con las creencias, pues no solo son respuestas y reacciones hacia una lengua, las afirmaciones son ideas arraigadas que el estado del mundo, particularmente el académico, transmite a los hablantes (Terborg, García, 2011; Terborg, Velázquez, Trujillo, 2021). Aunque en este trabajo no analizamos todo el estado del mundo o el escenario en el que se mueven los informantes, es importante apuntar hacia el aula, la institución, la sociedad, en donde emergen las voces entrecruzadas y contradictorias (Bajtin, 1989). Así, un estudio que abarque a otros actores podrá dar pistas acerca del porqué de tales actitudes lingüísticas, vinculadas a construcciones ideológicas y al nivel de creencias.

En la primera categoría, *lengua o dialecto*, fue predominante que desde el componente cognitivo de las actitudes existe una ausencia de conocimiento para definir lo que es una lengua en las tres dimensiones enunciadas por Garrett (2010), es decir, no se ha llevado a cabo una enseñanza óptima de la noción. Si bien no es el propósito en este estudio la discusión del concepto, desde las disciplinas de la lingüística la lengua es un sistema de signos constituidos por un grupo social, asentado en un espacio geográfico que la usa para comunicarse (Muñoz, Moreno, Taboada, Lacorte, 2017), por lo que el zapoteco sí es una lengua, reconocida en el catálogo del INALI (2008) y una de las 364 variantes lingüísticas de México, junto con el español. De forma vinculante, en la sexta categoría, *la diferencia entre lengua y dialecto*, mostró buenas definiciones teóricas, no así en el momento de la ejemplificación y en la prueba desarrollada. Así, no ha existido una comprensión profunda del concepto de lengua, ya que es notorio el prejuicio y el error lingüístico (Moreno, 2000) que descalifica al zapoteco como lengua. Eso conlleva la necesidad de reforzar en términos teóricos la definición de lengua y dialecto en el aula de clases de esta unidad académica.

En la segunda categoría, *lenguas que se enseñan en una Facultad de Idiomas*, en términos de mayoría absoluta la elección por la enseñanza de lenguas extranjeras predominó en las respuestas, como consecuencia de que tradicionalmente se considera este tipo de espacios educativos los idóneos para el estudio de lenguas, pero de tipo extranjero, por lo que nuevamente estamos ante la representación de un estado del mundo en el que hay un discurso educativo acerca de qué lenguas son las que debieran instruirse en estos espacios (Terborg, 2006; Terborg, Velázquez, Trujillo, 2021). En este caso, notamos que desde la visión actitudinal del componente tanto cognitivo y al mismo tiempo conductual, premia la presencia de lenguas dominantes, y es aquí donde el concepto de lengua extranjera sobresale en las respuestas de la población, pues para ellos son el inglés, alemán, chino, ruso, incluido el español, los idiomas modelo que se enseñan en la unidad académica. Nunca se menciona una lengua indígena, pues no existe en este caso la concepción de que los idiomas indígenas sean lenguas, y a su vez, el prestigio y el valor hacia ellas es menguante en comparación a los idiomas referidos, motivado principalmente por los quehaceres profesionales, educativos y el reconocimiento social. Si bien se menciona en una respuesta que en una facultad de idiomas se instruye en lenguas asiáticas y lenguas europeas como una forma de apelar a la diversidad, no se hace mención de lenguas americanas, mexicanas y bajacalifornianas. Así, la falta de una conciencia lingüística hacia la comprensión de las lenguas indígenas como lenguas –valga la redundancia–, refleja desde el componente cognitivo ya no solo el desconocimiento de la naturaleza de una lengua, sino también un conjunto de creencias e ideologías lingüísticas negativas en convivencia con las actitudes que afectan a las lenguas minorizadas. En este caso, el conocimiento aprendido (Crisman, Núñez, 2020) puede ser totalmente negativo hacia el objeto de estudio que son las lenguas indígenas.

Cercana a esta categoría, la quinta, *interés por lenguas para aprender*, desde el componente conductual se eligen las posibles lenguas, en su mayoría extranjeras, pero algunos apuntaron hacia la lengua de señas y, en menor medida, se enuncian tres lenguas indígenas: zapoteco, paipai y mixteco, lo cual representa una breve conciencia lingüística de al menos cinco participantes que sí les gustaría aprender estos idiomas, por lo que se revelan nuevas perspectivas y apertura de un minúsculo grupo hacia estas lenguas. Aunado a ello, la categoría *propuesta de lenguas para enseñar en la Facultad de Idiomas*, mostró una mayor diversidad de propuestas lingüísticas, porque ya no solo se enuncian las lenguas tradicionales, también se nombran lenguas indígenas, lengua de señas y una de tipo ficcional como el élfico. Así, considerando la propuesta de Coutado (2008), notamos cómo emerge, de forma mínima pero significativa, la actuación del componente conductual de las actitudes.

En la tercera y cuarta categoría, *lenguas de Baja California y dialectos que se hablan en Baja California*, respectivamente, las respuestas se dirigen hacia un conocimiento de lo regional de Baja California, pues fue notorio cómo se puede ver que se nombran las lenguas yumanas como el paipai, kiliwa, kumiay, cucapá, cochimí (Garduño, Velasco, 2024), junto a otras lenguas indígenas presentes (Sima, Fong, Gil, 2020), así como la referencia hacia el chino, ya que Baja California fue un amplio receptor de migrantes chinos desde el siglo pasado y cuya herencia está presente en la ciudad de Mexicali (Sánchez, 2021). En cuanto a los dialectos que se hablan en Baja California, el conocimiento actitudinal lingüístico se visibiliza con la referencia a lenguas indígenas, pero también se describe en cierta forma, desde las palabras de los participantes, algunas variables del español y en contacto con el inglés. En este caso, la noción de dialecto es más acertada en la identificación de variables hispanas, pero también deja ver que no es un tema sobre el que exista un dominio. Por ello, la noción de dialecto está reducida a ser algo breve en su definición, sin corresponderse con la noción científica de que el dialecto es un elemento que permite la forma y la propia existencia de la mayoría de las lenguas (Moreno, 2000); ejemplo de ello es el español con sus múltiples dialectos. En la octava categoría, *interés por dialectos*, es todavía más obscura la apreciación. Es cierto que no existen propuestas formales para la enseñanza de un dialecto, por ello las respuestas hacia el desconocimiento y una actitud conductual que no presenta argumentos, pues en palabras de los informantes existió un desconocimiento del tema.

Desde la última categoría, *la elección de una lengua*, es el componente conductual de las actitudes el que se presenta como el más activo para su representación. Es cierto que es una opción ficticia, pero si existiera la posibilidad, la acción potencial indica la actuación de los estudiantes de la Facultad de Idiomas al preferir las lenguas extranjeras, con algunas elecciones hacia las lenguas indígenas, a partir de sus propias valoraciones y subjetividades (Falcón, Mamani, 2017).

Así, en este escenario la relación entre lenguas indígenas y lenguas extranjeras en una facultad de idiomas deja ver en las actitudes un conflicto lingüístico en el que se prefieren ciertas

lenguas sobre otras, pues existe un discurso que ha privilegiado el conocimiento de ciertos idiomas, en consonancia con la propuesta de Terborg (2006); Terborg y García (2011) quienes refieren que dentro de una ecología de presiones se presenta la ventaja de una lengua sobre otra, en este caso, las lenguas extranjeras dentro de las posibles elecciones de los participantes serán las elegidas para los fines educativos. Retomando la propuesta enunciada en el marco teórico, ecología de presiones de los autores ya referidos, encontramos que las presiones en este caso son en primer lugar de tipo educativas, pues el discurso social ha creado la idea de que los desarrollos profesionales se generen gracias al aprendizaje de los idiomas extranjeros, dado que el estatus permite la apertura del camino, no solo lingüístico sino también el social para los hablantes que optan por alguna lengua (García, 2006).

Aunque las lenguas indígenas existen en la conciencia de algunos de los informantes, la vocación académica de los programas se dirige hacia la elección de idiomas con los que se asegura el trabajo, el futuro, la economía, y la propia educación, siendo estas presiones las que dan lugar a acciones en las que los hablantes no desplazan una lengua –sea materna o primera–, sino que dentro de una gama de posibilidades se decantan por las lenguas dominantes y caracterizadas por su prestigio para su elección lingüística como estudio.

Para responder a la segunda pregunta de investigación: ¿Cuál es la construcción conceptual de las lenguas indígenas por parte de los estudiantes de la Facultad de Idiomas Ensenada de la UABC y por qué las conciben así? Es una construcción discursiva contradictoria, desde el componente cognitivo, en pocas ocasiones se les reconoce como lenguas, se les asocia más con el concepto de dialecto como algo mínimo y de menor valor. Si lo analizamos desde Bajtin (1989), encontramos polifonía de voces en oposición, con actitudes predominantes que desde el componente cognitivo y conductual seleccionan a favor el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Sin embargo, rescatamos las pocas respuestas que sí consideran al zapoteco como una lengua, el deseo de aprenderla en la facultad, y la elección del pa ipai como lengua de instrucción si existiera la oportunidad de realizarlo. Así, no podemos decir que todo es negativo en este escenario, pues existen algunos indicios de representaciones positivas y aceptación para las lenguas indígenas. En ese sentido, si consideramos la polifonía de voces, desde Bajtin (1989) estamos ante actitudes lingüísticas en contraste. Retomando la definición propuesta en el marco teórico: “una forma de reaccionar ante la lengua, varias lenguas y sus variedades, a través de tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. Estas reacciones son causadas por sus propios hablantes u otros que están en contacto con ellas, a partir de situaciones sociales con múltiples fenómenos como el bilingüismo, migración, identidad, actos comunicativos y procesos de enseñanza-aprendizaje”.

Hemos encontrado no solo la actuación de dos componentes de las actitudes lingüísticas, el cognitivo y el conductual, en las respuestas de los informantes. Destaca el punto de partida,

el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde convergen lenguas extranjeras con lenguas indígenas; si bien, como dijimos anteriormente, la parte social no se excluye pues influye en la elección de un idioma, mediado por la polifonía de voces que emergen, el escenario decisivo es la escuela, por lo que el estado del mundo, desde la teoría de la ecología de presiones, se generarán las actitudes hacia unas lenguas y otras.

Así, el aula de clases es el espacio donde se detona el interés hacia el estudio de las lenguas indígenas. Las dos carreras de las Facultades de Idiomas de la UABC tienen un área denominada Lengua y Cultura, la cual abarca materias vinculadas al estudio de la lingüística, por lo que un reforzamiento adecuado en los conceptos de lengua, dialecto, variedad lingüística, diversidad lingüística, puede generar que se asuma el lugar correspondiente a las lenguas indígenas en la formación de enseñantes y traductores de la Facultad de Idiomas en sus tres campus.

Conclusiones

En este estudio analizamos las actitudes lingüísticas de un grupo de estudiantes próximos a egresar de la Facultad de Idiomas Ensenada, Baja California, hacia la noción de lenguas indígenas, encontrando que existen fuertes ausencias para una comprensión idónea que defina la igualdad de las lenguas indígenas frente a las lenguas extranjeras, las cuales son las elegidas por la mayoría. Además, las lenguas extranjeras son concebidas por los informantes como lenguas, en tanto que las lenguas indígenas suelen ser vistas como dialectos. Sin embargo, fue notorio leer algunas voces cuyo punto de partida fue la relación del escenario con la entidad bajacaliforniana, en donde sí ubican la existencia de las lenguas indígenas, por lo que es conveniente tomar este contexto para la correcta enseñanza y formación de actitudes hacia las lenguas indígenas. Además, si la inclusión de todas las minorías y de los grupos minorizados está en el plan de desarrollo de las autoridades universitarias, es un buen ejercicio crear acciones notorias y profundas para el desarrollo académico y social, y como política lingüística, fortalecer la presencia de las lenguas indígenas en la Facultad de Idiomas.

Asimismo, el escenario del municipio de Ensenada es uno de los más diversos de la entidad, por lo que puede aprovecharse para enlazarse con los grupos a través de la expresión de su cultura, visión y el conocimiento de su lengua.

Entre las limitantes del estudio, hace falta la construcción de otros instrumentos más profundos, como la entrevista, que indaguen otros aspectos del tema; asimismo, indagar entre el cuerpo docente qué es lo que transmiten a los estudiantes, pues no es suficiente con tener algunas materias de las disciplinas de la lingüística, sino también analizar qué se enseña, el cómo y el porqué de ello en el aula de clases. Es aquí que la Facultad de Idiomas en sus tres campus y la propia UABC tienen la oportunidad de crear nuevas propuestas profesionales para el desarrollo regional de la entidad, al incluir a las lenguas locales.

Por otro lado, en otro estudio se sugiere observar otras áreas vinculantes, los directores de las facultades, las vicerrectorías, los altos mandos, la propia rectoría y el discurso que surge de

los planes de desarrollo institucional de cada rector en los cuatro años que dura su gestión. Asimismo, ampliar el trabajo en las otras facultades de idiomas del estado como lo son la unidad Tecate y los campus Tijuana y Mexicali.

En este contexto universitario, hace falta una política educativa en la unidad académica que le dé protagonismo a la enseñanza de lenguas indígenas en convivencia con las lenguas extranjeras. Desde un curso introductorio, salidas de trabajo de campo y convivencia con los grupos indígenas, se puede generar una conciencia lingüística más profunda para el desarrollo del interés en las culturas, los grupos y las propias lenguas indígenas.

Referencias

- Álvarez, A.; H. Martínez; L. Urdaneta (2001). Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: Otra cara de la identidad. *Boletín Antropológico*, 11(52), 145-166.
- Arnau, L.; J. Montané (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1283-1302.
- Bajtin, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. España: Taurus.
- Boluda, A. (2004). Actitudes lingüísticas y variación dialectal en el ámbito escolar de Mula (Murcia). *Tonos (Revista Electrónica de Estudios Filológicos)*, 8, 104-118.
- Bouchard, E.; G. Howard; S. Richard (2000). Una perspectiva integrativa para el estudio de actitudes hacia la variación lingüística. En Lastra, Y. (ed.). *Estudios de sociolingüística*. Universidad Nacional Autónoma de México, 491-511.
- Carraro, F.; B. Mendez; L. Loregian-Penkall (2025). Actitudes de hablantes de español como lengua materna y extranjera sobre variedades de la lengua. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 36, 61-84. <https://doi.org/10.6035/clr.8449>
- Castillo, M. (2007). *Mismo mexicano pero diferente idioma: Identidades y actitudes lingüísticas en los maseualmej de Cuetzalan*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chamorro, M. (2021). Actitudes lingüísticas, revisión teórica y repercusiones en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 37, 1-15. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n37.2021.11841>
- Centro de Educación Continua, UABC (2025). <https://centrodeeducacioncontinua.uabc.mx/#>
- Cestero, A.; F. Paredes (2018). Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI. *Boletín de Filología*, 53(2), 11-43.
- Coutado, E. (2008). La complejidad de las actitudes lingüísticas hacia las lenguas minoritarias. El caso del Valle de Besnaque. Tesis de Doctorado. España: Universidad de Zaragoza. <https://zagan.unizar.es/record/3374/files/TESIS-2009-067.pdf>
- Crisman, R.; I. Núñez (2020). Las actitudes lingüísticas de estudiantes universitarios extranjeros

- de ELE hacia la modalidad lingüística andaluza. Componentes cognitivos, afectivos y conductuales. *Porta Linguarum*, 33, 201-216. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi33.26650>
- Fallas, J.; M. Sancho (2024). Actitudes lingüísticas de guanacastecos hacia la variedad lingüística del español del Valle Central. *Revista Nuevo Humanismo*, 12(1), 7-46. <https://doi.org/10.15359/eprpqx73>
- Falcón, P.; L. Mamani (2017). Actitudes lingüísticas en contextos interculturales: población ashaninka bajo chirani. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 55(1), 95-115. <https://revistas.udec.cl/index.php/rla/article/view/658/1189>
- García, L. (2006). Academic Language Barriers and Language Freedom. *Current Issues in Language Planning*, 7(1): 61-81.
- Garduño, E.; A. Velasco (coords.) (2024). *Yumanos: nuevas y diversas miradas sobre los pueblos nativos de Baja California*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. UK: Cambridge University Press.
- González, J. (2008). Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas. En Olza, I.; M. Casado; R. González (eds.). *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. España: Universidad de Navarra, 237-246. <https://dadun.unav.edu/entities/publication/1a3496fb-a0c2-43d0-ac7c-b6d2bbd4b60c>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*. Ciudad de México. <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>
- Mena, P. (1999). Actitudes lingüísticas e ideologías educativas. *Alteridades*, 9(17), 51-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74791707>
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. México: Ariel.
- Moreno, J. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas*. México: España: Alianza Editorial.
- Muñoz, J.; N. Moreno; I. Taboada; M. Lacorte (2017). *Introducción a la lingüística hispánica actual: teorías y práctica*. Routledge.
- Núñez, J. (2019). Análisis crítico del discurso como metodología de comprensión de las ideologías. *Innova Educación*, 1(4), 505-521. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.007>
- Pulido, F.; J. Bustillos (2025). Entre santos, venados y pascolas. Actitudes lingüísticas de niños, niñas y adolescentes yoreme en Ohuira. *Lingüística Mexicana*, VII(1), 110-124. <https://doi.org/10.62190/amla.lmne.2025.7.1.547>
- Ramírez, E.; A. Espinoza (2017). Actitudes y prejuicios lingüísticos hacia lenguas indígenas en estudiantes de Docencia de Idiomas y Traducción de la Facultad de Idiomas, extensión Ensenada. Tesis de Licenciatura. México: Universidad Autónoma de Baja California. <https://repositorioinstitucional.uabc.mx/entities/publication/dc25d990-8cc1-40a6-b5ee-356e06e04629>
- Ramírez, L. (2022). Actitudes lingüísticas hacia el quechua y el castellano de estudiantes de Educación Básica en Huánuco: un análisis cualitativo. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 21(1), 501-517. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.22445>

- Román, J. (2021). Actitudes y percepciones hacia el español de la Ciudad de México en algunos escenarios de la Universidad Autónoma de Baja California. Tesis de Maestría. México: Universidad Autónoma de Baja California. <https://idiomas.mx/uabc.mx/mlm/wp-content/uploads/2022/08/Roman-Moncayo-Jessica-Vianey-TRABAJO-TERMINAL.pdf>
- Sánchez, Y. (2021). *Historia de los chinos en el valle y ciudad de Mexicali*. México: Agencia Promotora de Publicaciones.
- Sima, E.; M. Perales (2015). Actitudes lingüísticas hacia la maya y la elección del aprendizaje de un idioma en un sector de población joven de la ciudad de Mérida. *Península*, 14(1), 121-144. [10.1016/j.pnsia.2014.09.001](https://doi.org/10.1016/j.pnsia.2014.09.001)
- Sima, E.; T. Galván; G. Tinajero; C. Wall (2019). La enseñanza del mixteco en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada. *Punto Cunorte*, 5(9), 127-148. [10.32870/punto.v1i9.73](https://doi.org/10.32870/punto.v1i9.73)
- Sima, E.; E. Fong; C. Gil (2020). Las actitudes y el grado de identidad hacia el zapoteco por sus hablantes en un nuevo escenario de llegada: Ensenada, Baja California, México. *Lingüística y Literatura*, 41(78), 215-241. [10.17533/udea.lyl.n78a09](https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n78a09)
- Sima, E.; T. Galván; E. Fong (2022). Actitudes lingüísticas e identidad hacia el español como lengua de herencia y el inglés, por estudiantes de retorno en un espacio universitario. *Ciencias y Humanidades*, 15(15), 48-86. <https://doi.org/10.61497/nx8b8j52>
- Terborg, R. (2006). La ecología de presiones en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo. Forum: Qualitative. *Social Research Sozialforschung*, 7(4), 1-32. <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.167>
- Terborg, R.; L. García (2011). *Las presiones que causan el desplazamiento-mantenimiento de las lenguas indígenas. La presentación de un modelo y su aplicación*. En Terborg, R.; L. García (coords.). Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes. México: UNAM, 29-61. https://publicaciones.enallt.unam.mx/adjuntos/Presiones_Completo.pdf
- Terborg, R.; V. Velázquez; I. Trujillo (2021). *La facilidad compartida y la clasificación del avance en el desplazamiento de una lengua indígena*. En Terborg, R.; L. García; I. Trujillo (coords.). Presiones que obligan a los hablantes de lenguas originarias, indígenas y minorizadas a abandonar sus lenguas. México: UNAM, 73-92. https://publicaciones.enallt.unam.mx/adjuntos/Presiones_Completo.pdf
- Van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), 9-36. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27910292.pdf>
- Van Dijk, T. (2010). Critical Discourse Studies: A Sociocognitive Approach. *Discurso y Sociedad*, 10(1), 167-193.
- Zayas, M. (2024). Entre negociaciones de normatividad: atitudes e ideologías lingüísticas acerca de las variedades estandarizadas entre profesores de lenguas en la frontera Uruguay-Brasil. *Temas & Matizes*, 17(30), 128-160. <https://doi.org/10.48075/rtm.v17i29.31993>

Trayectoria escolar de una mujer rarámuri: experiencias de discriminación y resistencia cultural

A rarámuri woman's schooling trajectory: experiences of discrimination and cultural resistance

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i35.1787>

Norma Leticia Moreno Vega*
Ana Arán Sánchez**

Resumen

El presente estudio analiza los procesos de discriminación y exclusión vividos por una mujer indígena rarámuri desde la educación primaria hasta el nivel medio superior. La investigación se deriva del documento elaborado para obtener el título de licenciatura en educación primaria en una escuela normal rural del norte de México, que cuenta con un programa de acción afirmativa para jóvenes de pueblos originarios. Enmarcado en el paradigma interpretativo y con un enfoque cualitativo, el estudio emplea el método biográfico-narrativo mediante una entrevista en profundidad. El testimonio en retrospectiva de la informante clave permite reconstruir sus experiencias en internados religiosos y examinar cómo estas han incidido en su identidad cultural, la cual se ha visto fortalecida frente a las adversidades a lo largo de su trayectoria educativa.

Palabras clave: discriminación – educación indígena – exclusión social – identidad cultural – resistencia cultural.

Abstract

This study examines the processes of discrimination and exclusion experienced by a rarámuri woman throughout her schooling trajectory, from primary to upper secondary education. The research is based on the document submitted to obtain a bachelor's degree in elementary education at a rural teachers' college in northern Mexico, which implements an affirmative action program for young people from Indigenous communities. Framed within the interpretive paradigm and employing a qualitative approach, the study uses a biographical-narrative method through an in-depth interview. The retrospective testimony of the key informant enables the reconstruction of her experiences in religious boarding schools and an examination

* Licenciada en educación primaria por la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón en Saucillo, Chihuahua. Actualmente se desempeña como docente frente a grupo en la Sierra Tarahumara. Correo: 2020-nl-moreno.v@enrrfm.edu.mx Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-2884-0596>

** Doctora en Ciencias de la Educación. SNII nivel 1. Profesora-investigadora en la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón", Chihuahua, México. Correo: ana.aran.sanchez@gmail.com

of how these experiences have strengthened her cultural identity, despite the adversities encountered throughout her schooling trajectory.

Key words: cultural identity – cultural resistance – discrimination – indigenous education – social exclusion.

Introducción

La Sierra Tarahumara, que forma parte de la Sierra Madre Occidental, se localiza en la zona suroeste del estado de Chihuahua (INEGI, 2021). En esta región conviven los pueblos indígenas guarijó, pima, tepehuanes del norte y rarámuri, aunque la presencia de este último grupo es la más notable (Pintado, 2004). Además, se trata de una zona con una presencia significativa de misioneros religiosos, cuya llegada data del siglo XVII (Yáñez, 2022).

En la actualidad existe una importante red de internados religiosos en esta zona, principalmente católicos. Según diversos autores, esta presencia se explica por los bajos indicadores socioeconómicos de la población en materia de servicios de salud, vivienda y educación (Ramírez, Martínez, 2018). Esto se debe a que estas instituciones cubren carencias relacionadas con la alimentación y el alojamiento. Además, las familias rarámuri suelen vivir en rancherías alejadas que no cuentan con los servicios adecuados de transporte y comunicación. Dado que el traslado diario a una escuela no es viable, el internado se convierte muchas veces en la única alternativa para estudiar.

Esta situación permite entender por qué la mayoría de los indígenas rarámuri que alcanzan la educación de nivel superior han pasado por este tipo de instituciones; lo que trae como consecuencia que obtener el derecho a la educación implique separarse del núcleo familiar desde edades tan tempranas como los 6 años. Esta experiencia, sumada a la adaptación a un contexto distinto –religioso, lingüístico, entre otros– deja una huella profunda en su identidad (Olivas, 2018).

Aquellos que alcanzan el nivel superior lo hacen en menor proporción que el resto de la población (Schmelkes, 2010), situación que resulta especialmente crítica para las mujeres, debido a su vulnerabilidad económica, política, cultural y lingüística (Santana, 2017). Por ello, se han implementado políticas de acción afirmativa en este nivel educativo, buscando subsanar esta problemática mediante el reconocimiento de la diversidad étnica y la reducción de la desigualdad social (Bermúdez, 2016). Este tipo de mecanismos, de acuerdo con Slachevsky y Moreau (2012), se consideran una forma de discriminación positiva que busca subsanar injusticias que se basan en la exclusión racial, socioeconómica o de género, entre otras. En este sentido, son estrategias cuyo objetivo es ampliar la oportunidad de una formación académica en el nivel superior a individuos que han sido históricamente excluidos y marginados (Jiménez, 2024).

Ejemplo de lo anterior es la política implementada desde el ciclo escolar 2017-2018 en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, institución formadora de maestras fundada en

1931, la cual estipula el ingreso de 20 aspirantes pertenecientes a un pueblo originario para que cursen la licenciatura en educación primaria (Arán, Ríos, 2022).

La investigación que se presenta a continuación es parte del documento de titulación elaborado por una de las alumnas beneficiadas por esta política. Ella es una mujer rarámuri³ procedente de la comunidad de Creel, localizada en una de las zonas más elevadas de la Sierra Madre Occidental (Secretaría de Turismo, 2019). Para su tesis de investigación, decidió explorar las experiencias de exclusión y discriminación que ha vivido a lo largo de su trayectoria académica, a partir de una aproximación biográfica-narrativa.

En este sentido, es necesario recalcar que la investigación en torno a las experiencias escolares de estudiantes indígenas tiene una robusta documentación en cuanto al ámbito académico (Viramontes *et al.*, 2011, Escudero *et al.*, 2018; Viramontes, Palacio, 2020; Pérez, Arán, 2022), así como un corpus de estudios sobre las intervenciones realizadas en dicho contexto (Ramírez, Martínez, 2018; Rodríguez, 2022) y la visión de los docentes que ejercen su labor en este ámbito (Madrigal *et al.*, 2018; Pintado, 2020).

Sin embargo, el estudio de las vivencias dentro de los internados, el choque cultural experimentado, así como de los procesos de discriminación y exclusión no han sido lo suficientemente explorado. Dentro de esta línea de investigación, se destaca la tesis doctoral de la mujer tarahumara Lucía Olivas Espino, titulada *Recorrido de vida de maestras rarámuri: experiencias que las han formado*, la cual incluye tanto las vivencias de la autora como las de las docentes entrevistadas en torno a su trayectoria académica en diferentes internados en el estado de Chihuahua. Cabe mencionar también la tesis de Doctorado en Ciencias Sociales de Emma Delfina Chirix García (2012), titulada *Dos generaciones de mujeres mayas: Disciplinas corporales en el internado Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro*. Este documento analiza el proceso civilizatorio y las disciplinas corporales que se utilizaban con las mujeres indígenas que residieron en dicho internado católico. La investigadora entrevistó a exalumnas de dicha organización educativa, quienes denuncian un trato diferenciado a las indígenas respecto a las mestizas, al igual que una jerarquía marcada por relaciones de poder y sometimiento.

En el contexto Latinoamericano, tienen un lugar prominente las investigaciones sobre los internados para niños mapuches, originarios de Chile. Entre ellas, sobresale la aproximación historiográfica de Mansilla *et al.* (2018) para estudiar el funcionamiento de dichas instituciones a cargo de misioneros capuchinos. Exploran aspectos como las rutinas que realizaban los menores de edad, la vigilancia y control al que estaban expuestos, al igual que la pérdida de su lengua materna (Mapudungun). Los autores resaltan el valor de estos estudios ya que consideran que contribuyen a “promover el interés por estudiar un campo inexplorado por la investigación

3 A lo largo de este documento se usará de manera indistinta la palabra *tarahumara*, *rarámuri* o *ralámuli* para aludir a este pueblo originario. Sin embargo, es necesario aclarar que el primer término se refiere a la palabra en español que se utiliza para denominar a este grupo, el segundo, a cómo ellos se denominan y el tercero la correcta escritura del mismo de acuerdo a la pronunciación en esta lengua.

educativa en América Latina: rol pedagógico de los internados en contextos de relaciones interétnicas” (p. 1). A su vez, mencionar el texto de Arias, Valenzuela y Prévil (2024), quienes entrevistaron a 12 indígenas mapuches que asistieron a escuelas monoculturales en Chile. Ellos destacan la necesidad de “visibilizar los traumas psicológicos, físicos y afectivos que ha dejado la escuela, producto de las prácticas de blanqueamiento y genocidio cultural” (p. 187).

Siguiendo los planteamientos de los autores mencionados en lo que respecta a la pertinencia de ahondar tanto en el funcionamiento de los internados religiosos para población indígena como las secuelas que la estancia en estos establecimientos implica para este sector de la población, el estudio que a continuación se presenta busca aportar a este ámbito poco explorado tanto a nivel estatal como nacional. Especialmente, considerando que son temáticas que se suelen estudiar desde el punto de vista historiográfico o etnográfico, dentro de la tradición de la investigación educativa, y no a partir de las voces en primera persona de los protagonistas de estos procesos de exclusión y discriminación.

Desarrollo

El grupo indígena rarámuri

Este pueblo originario habita la Sierra Tarahumara en el estado de Chihuahua, aunque una proporción significativa de sus miembros ha tenido que migrar a regiones urbanas para seguir estudiando, desplazamiento forzado o superación económica (Pintado, 2004). Su idioma materno presenta diferentes variaciones lingüísticas, las cuales dependen de cada región y son cinco: centro, norte, oeste, sur y cumbres (Moreno, Valenzuela, 2017). Sin embargo, los miembros de este pueblo originario suelen dividirlos en dos: en los municipios de Bocoyna, Guachochi, Balleza y Guerrero se habla la versión alta, mientras que en Urique, Chínipas y Guazapares se utiliza la baja (Pintado, 2004). En la actualidad, hay alrededor de 90,000 hablantes de esta lengua, denominada como *Rarámariraicha* o *Ralámuliraicha* (Atlas de los Pueblos Indígenas de México, 2025).

La vestimenta tradicional de este pueblo originario es considerada patrimonio cultural y forma parte del atractivo turístico de la región (Reyes *et al.*, 2020). En el caso de las mujeres, Pintado (2004: 24) describe que el diseño “es de la colonia: faldas o *sipúchaka* de pliegues, muy amplias, y blusas o *mapáchaka* holgadas”. Este traje típico es utilizado diariamente, aunque algunas lo reservan únicamente para ocasiones especiales.

La educación en la Sierra Tarahumara

La llegada de los europeos a la Sierra Tarahumara data de finales del siglo XV, mientras que la presencia de misioneros religiosos se registró en 1606 (Yáñez, 2020). Después de una presencia de 166 años durante la colonia, en 1767 la corona española decreta su expulsión de todos los terri-

torios (Tikocz, Liddiard, 2023). Posterior a la promulgación de la Constitución de 1825, se establece un decreto para incluir a los alumnos indígenas en las escuelas de la zona Tarahumara (Mancera-Valencia, Mendoza, 2023). A partir de 1906, los internados jesuitas en la Tarahumara fueron supervisados por el gobierno del estado de Chihuahua. Después de la creación de la Secretaría de Educación Pública, se establece el Departamento de Cultura Indígena, el cual se encarga de visitar las instituciones de educación privada en la zona (Mancera-Valencia, Mendoza, 2023).

A partir de esa fecha, se ha documentado la presencia de diferentes órdenes, como los franciscanos, jesuitas y, más recientemente, los hermanos maristas, desde 1970 hasta la época actual (Tikocz, Liddiard, 2023). Posterior a la revolución mexicana, el gobierno implementa una medida decisiva en esta zona: el sistema de internados. Al respecto, Sariego (2001: 51) describe lo siguiente:

Los niños indígenas, traídos desde sus poblados de origen, eran recluidos durante todo el año escolar para aprender y ejercitar los principios fundamentales de la lectoescritura, las operaciones básicas del cálculo aritmético, ciertas nociones sobre la historia nacional y el aprendizaje de algunos oficios manuales (agricultura, fruticultura, carpintería, herrería, sastrería, curtiduría, etcétera).

Cuando esta ideología política y cultural, denominada Indigenismo, se aplica al ámbito pedagógico, hace referencia a un concepto de educación integral basado en la educación para la vida, con énfasis en la salud, higiene, técnicas de producción, economía doméstica y capacitación laboral, aunado a habilidades básicas de aritmética y lectoescritura (Escudero *et al.*, 2018). Para Sariego (2002), es una “propuesta teórica sobre la identidad y el cambio social de los pueblos indios” (p. 131).

En este sistema de internados, los varones estudiaban en los *towisados* (*towi* quiere decir niño en rarámuri), a cargo de los padres jesuitas, y las mujeres en los *tewecados* (*tewe* es niña), cuyas responsables eran las Hermanas Sirvas del Sagrado Corazón de Jesús y de los Pobres (Tikocz, Liddiard, 2023). Entre estas casas-misión, destaca la de Carichí, Sisoguichi, Cerocahui, Creel y Ciudad Chihuahua (Mancera, Ortiz, 2023).

En las escuelas para las niñas se fomentaban tareas como cocinar, tejer o coser sus ropas, asear y limpiar la casa; en tanto que los niños aprendían a cultivar la tierra, levantar una trinchera, armar muebles, cortar leña, trabajar la piel en la talabartería” (Nava, 2013, citada por Tikocz y Liddiard, 2023), al igual que a domesticar animales (Mancera-Valencia, Ortiz, 2023). Algunos de estos principios, como el realizar tareas de limpieza y aseo, persisten en los internados hoy en día (Olivas, 2018). En la actualidad, hay una presencia importante de las religiosas, monjas y hermanas a cargo de los *tewecados*, quienes atienden 13 internados en el estado de Chihuahua (Ramírez, Martínez, 2018).

Las niñas que viven en estas instalaciones asisten a escuelas anexas, en las cuales trabajan profesores contratados por las hermanas; por ello, se consideran instituciones privadas. Aunque no reciben apoyo económico de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en lo concerniente a becas y desayunos escolares, en sus instalaciones se venden artesanías elaboradas por los padres de las jóvenes, lo cual sirve como recurso de apoyo (Ramírez, Martínez, 2018; Yáñez, 2020).

La comunidad de Creel

La autora principal de esta investigación es originaria de la comunidad de Creel, situada en el municipio de Bocoyna, estado de Chihuahua. Para contextualizar su lugar de procedencia, es relevante destacar que Bocoyna está dividido en cuatro secciones: Creel, San Juanito, Sisoguichi y Ciénega de Guacayvo. Su territorio representa 1% del estado de Chihuahua y está formado por 508 localidades (INEGI, 2023). Tiene una población de 23,351 habitantes, con un porcentaje significativo de hablantes de lengua indígena (14-26%), mayormente del grupo tarahumara (INEGI, 2021). Cabe mencionar que Creel es una localidad rodeada de montañas de la Sierra Madre Occidental, ubicada a 247 kilómetros de la capital del estado (Secretaría de Turismo, 2019), cercana a lugares turísticos como el Lago de Arareco, la Cascada de Cusárare y el Valle de los Hongos, entre otros, los cuales son frecuentemente visitados por personas de todo el mundo.

Metodología

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, con el propósito de analizar el significado de la vida social a través de la comprensión del mundo personal de los individuos, así como sus motivaciones y creencias (González, 2003). Asimismo, posibilita una exploración del contexto mediante la exploración de la realidad y el análisis descriptivo (Ricoy, 2006). En este sentido, emplea el enfoque cualitativo de acuerdo con las experiencias individuales de los actores estudiados (Guzmán, Alvarado, 2009) y proporciona información sobre el ámbito humano dentro de los hechos sociales (Ruiz, 2015).

El método utilizado es el biográfico-narrativo, que de acuerdo con Huchim y Reyes (2013: 16) da voz a todos los agentes involucrados en la educación, como “un dispositivo de saber y de poder”. Además, y en opinión de Vega (2018), permite el acceso a información de primera fuente, con una transcripción de la narración agrupada en secuencias temáticas para dar cuenta de la realidad. La técnica medular para esta metodología es la entrevista a profundidad, dado que se caracteriza por ser personal y no estructurada, para mantener una conversación en la que se priorice la expresión en libertad de las ideas, motivaciones y creencias del entrevistado (Ortez, 2016). Consecuentemente, se empleó el instrumento de guion de entrevista en el que se incluyeron los temas a abordar durante las conversaciones con la informante clave (Meneses, Rodríguez, 2011). Los elementos que se consideraron para el mismo son los siguientes:

- Experiencias académicas en los diferentes niveles educativos previos (preescolar, prima-

ria, secundaria y preparatoria), tanto con maestros como con compañeros/as indígenas y mestizos.

- Vivencias relacionadas con diferentes tipos de discriminación: lingüística, cultural y religiosa, entre otras.
- Consecuencias de la discriminación: abandono de la identidad cultural (lengua materna, vestimenta, tradiciones y costumbres).

La entrevista en profundidad fue realizada a la informante clave por una de sus compañeras de grupo, dada la confianza que esta le generaba para ahondar en experiencias de índole personal. Se realizaron tres sesiones de alrededor de 45 minutos cada una, cuyo audio fue grabado, previo consentimiento de la entrevistada. Una vez concluidas las conversaciones, se procedió a transcribirlas. El procesamiento de la información se realizó de acuerdo con la propuesta de Strauss y Corbin (2002), cuyas fases de análisis son descripción, ordenamiento conceptual y teorización.

Cabe mencionar que, dado que la informante clave es la autora de la investigación, se utiliza su nombre propio. Esta decisión se enmarca en la aproximación del concepto de agencia, en el sentido de actuar de manera intencional y lograr propósitos guiados por la razón (Zavala, Castañeda, 2014), al igual que dar sentido a la experiencia propia (Weiss, 2012). Asimismo, señalar que se buscó editar su testimonio lo menos posible, con la finalidad de respetar su discurso y forma de expresarse.

Resultados

La historia escolar de Norma comienza con su ingreso al preescolar. Aunque lo habitual es que los niños rarámuri inicien su educación formal entre los 7 y 8 años (Viramontes *et al.*, 2011). Sus padres decidieron que comenzara antes, debido a la disponibilidad de una escuela dentro de su comunidad. Esta facilidad contrasta con la situación de gran parte de la población, para quienes la lejanía de los planteles (frecuentemente ubicados en asentamientos más poblados, cabeceras municipales o zonas urbanas) representa un obstáculo significativo para acceder a la educación (Rodríguez, 2024). Ella tiene buenos recuerdos de este periodo, y al respecto menciona:

Mi estancia en el preescolar fue muy bonita, me tocó convivir con mis compañeros y compañeras. No recuerdo haber pasado por alguna experiencia de discriminación, ya sea por parte de los maestros o por mis compañeros, ya que la mayoría pertenecíamos al mismo grupo indígena.

Para el nivel de primaria, Norma ingresa a un centro escolar relativamente cercano a su casa, considerando las distancias y las características del entorno, a aproximadamente media hora a pie. Su madre la llevaba por la mañana y la recogía al terminar sus clases. A diferencia del preescolar, en esta etapa se relaciona con compañeros indígenas y mestizos.

Mis compañeros me trataban mal dentro y fuera del aula, porque yo iba adelantada en lectura y escritura. Mis compañeros, al ver que la maestra siempre me ponía como ejemplo, se desquitaban conmigo y para molestarme me escondían los libros, me jalaban del cabello y siempre me excluían de sus juegos. A partir de ahí empecé a tener cierto miedo ya que ella era demasiado estricta, me causaba miedo porque veía el trato que ella le daba a mis compañeros tanto física como verbalmente.

Mi miedo era tanto que llegué a faltar a clases y a no querer regresar a la escuela; me escapaba de mi casa con tal de no ir a la escuela. Cuando mis papás se enteraron de que no iba a clases, decidieron cambiarme de escuela a un internado, ya que ellos no podían estar pendientes de mí todo el tiempo, ya sea por trabajo u otras actividades que tenían.

A partir de esta vivencia en primero de primaria es que Norma ingresa a un internado católico en la comunidad de Sisoguichi, a cargo de las Siervas del Sagrado Corazón de Jesús de los Pobres (Ramírez, Martínez, 2018).

Cuando llegué al internado, para mí todo era nuevo ya que conocí a nuevas compañeras y compañeros. Tuve que aprender a hacer las cosas por mí misma, ya que al ser un internado debía levantarme a las 6:00 de la mañana, tender mi cama, alistarme, realizar aseo en diferentes áreas y lavar mi ropa, entre otras cosas.

El tipo de labores que menciona Norma son comunes en los sistemas de internados-albergues, mismas que alternan con actividades recreativas, así como las relacionadas con la preservación cultural, entre las cuales destaca la elaboración de artesanías y la celebración de fiestas tradicionales (Olivas, 2018; Ramírez, Martínez, 2018). Además, hay un énfasis en la práctica de deportes, especialmente el voleibol y el basquetbol (Rodríguez, 2023), como describe la informante clave:

Cuando pasé a cuarto grado me tocó un nuevo maestro, él era muy buena persona, siempre trataba de no dejarnos mucha tarea ya que sabía lo que conllevaba estar en un internado. Recuerdo que él, además de ser nuestro maestro, también impartía la clase de educación física. Fue ahí cuando empecé en el entrenamiento de básquet junto con mis amigas de la primaria.

El hecho de ser educada en un internado católico conlleva lo que Sariago (2020: 133) conceptualiza como la “asimilación del dogma, la moral católica y la aculturación educativa”. Asimismo, supone un adoctrinamiento religioso (Nicoletti *et al.*, 2004; Enriz *et al.*, 2016; Mansilla *et al.*, 2018; González, 2019) que, como el acontecimiento que Norma describe a continuación, se lleva a cabo mediante la imposición y la amenaza:

Mi familia asistía a una iglesia cristiana y siempre que llegaba a la escuela me decían que yo era una protestante, había veces que me obligaban a participar en las actividades de la iglesia católica. En una ocasión, las monjas estaban eligiendo a los personajes para la pastorela y faltaba por elegir a la Virgen María. Mis compañeros dijeron que yo sería una buena opción; fue cuando la monja me dijo que yo sería la Virgen María, yo les dije que no podía y que no quería hacerlo, los maestros y las monjas me dijeron que tenía que hacerlo o que si no me reprobarían y que además ya tenían el permiso de mis papás para castigarme como ellos quisieran. Finalmente, no me quedó otra opción que participar en la pastorela.

Para cursar la secundaria, Norma entra a otro internado manejado por la misma orden de religiosas, ubicado en la ciudad de Chihuahua. Sobre su estancia en esta institución, menciona:

En la secundaria en Chihuahua pasé por varias experiencias. En el primer año que llegué al internado de monjas conocí a nuevas compañeras de diferentes lugares del estado; dentro del internado había compañeras de la baja Tarahumara, estas pertenecientes a Cerocahui, Chinatú y Bahuichivo. En el internado también había muchachas mestizas, algunas de ellas nos veían de una manera diferente y con poco agrado, debido a que mis compañeras y yo nos comunicábamos utilizando nuestra lengua materna, la cual es el Rarámuri.

En relación con esta anécdota de Norma, Aguilar *et al.* (2020) señalan que la discriminación lingüística se manifiesta no solo a través de agresiones verbales, sino también mediante gestos. Los autores argumentan que esta característica contribuye a que se trate de un problema social poco documentado, especialmente en el contexto escolar. Aunque este aspecto no ha sido explorado suficientemente, existen estudios que destacan la urgencia de atender la problemática. Por ejemplo, el informe elaborado por el Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación (CONAPRED, 2021) indica que 27% de las personas indígenas entrevistadas afirma haber sido discriminada por su manera de hablar, práctica que se manifiesta mediante rechazo y burlas. Si bien esta vivencia refleja la sensación de ser percibida como “diferente y con poco agrado”, remite a un incidente en el que, de manera más directa, Norma fue víctima de discriminación lingüística:

En una ocasión, mis compañeras y yo nos encontrábamos conversando en nuestra lengua y una muchacha mestiza fue a quejarse con la encargada, porque decía que estábamos hablando mal de ella, lo cual no era verdad. En ese momento me dio coraje y solo pensé en por qué las personas solo porque nos escuchan hablar en nuestra lengua piensan que hablamos mal de ellas, cuando solo es nuestra forma de comunicarnos. Dada esta situación, la encargada nos mandó a hablar para aclarar lo que había sucedido. Nos dijo que para nosotras estaba prohibido hablar en nuestra lengua materna, mencionó que

si a alguna nos escuchaba hablar se nos pondría como sanción un reporte, ya que esto era faltarles el respeto a nuestras otras compañeras.

El testimonio de Norma pone de manifiesto un acto de discriminación que es considerado una forma de violencia (Hernández, Maya, 2016). Debido a estas tensiones lingüísticas, es comprensible que “el uso de un idioma indígena puede causar la estigmatización de sus hablantes y esto ha sido un factor que desmotiva el uso de sus lenguas maternas” (Schnuchel, Wright, 2020: 80). Cabe señalar que las agresiones en esta institución no se limitaron a la prohibición del uso del idioma materno: Norma también fue víctima de maltrato físico y psicológico.

Recuerdo muy bien ese día, porque a partir de lo que pasó es que perdí para siempre parte de la audición de un oído. Ese día la hermana encargada me agredió física y psicológicamente ya que gritó, me estrujó del brazo y me castigó poniéndome a lavar el piso del comedor a rodillas. Es de los momentos que más me acuerdo ya que me prohibió hablar con mis papás por teléfono. Ellos fueron a visitarme al día siguiente de que sucedió todo esto, pero no les comenté cómo se nos trataba, solo les platiqué de las cosas bonitas que pasaban en el internado.

Sin embargo, otra de las encargadas le contó sobre el trato que había recibido por parte de la Hermana y les recomendó que tomaran cartas en el asunto, ya que la situación no era correcta, a lo que mis papás comentaron que sí. Ellos me preguntaron por qué nunca había dicho nada, pero yo es que yo pensaba que ellos no me iban a creer; en ese momento me di cuenta de que siempre tendría su apoyo, como lo había tenido hasta ese momento. Ese día mis papás decidieron cambiarme de escuela, hablaron con la encargada superior y le dijeron la razón por la que me iban a sacar, así como todas las situaciones que había pasado en la escuela. Al principio, ellos pensaron demandar a la escuela por la manera en la que me trataron, pero comprendieron que había muchas compañeras de la sierra que estaban ahí por sus ganas de salir adelante. Además, pienso que hay muchas monjas de buen corazón y que saben tratar a las personas como iguales y con respeto.

Lamentablemente, este tipo de experiencias de violencia en los internados religiosos para indígenas han sido documentadas por diferentes autores en el contexto latinoamericano, destacando casos en Argentina (Nicoletti *et al.*, 2004; Enriz *et al.*, 2016), Colombia (González, 2019) y Chile (Mansilla *et al.*, 2018). En Norteamérica, se puede establecer un paralelo con lo ocurrido en los internados canadienses (Gastélum, 2006). Sin embargo, en este último caso, las acciones no se limitaban al maltrato ni a la erradicación de la identidad cultural de los grupos étnicos; eran formas de etnocidio (Beaucage, 2022).

En la siguiente etapa de su historia escolar, Norma cursa la educación secundaria en otro internado, donde enfrenta dificultades para comunicarse con compañeras de su mismo grupo étnico pero pertenecientes a una variante lingüística diferente (Moreno, Valenzuela, 2017)

Después de todo lo sucedido en el internado de Chihuahua, mis papás decidieron cambiarme a una escuela que está ubicada en la comunidad de Sisoguichi, municipio de Bocoyna; fue cuando regresé al internado de la primaria, pero asistía a la secundaria que me quedaba al lado. Dentro de esta escuela conocí a compañeras de varios lugares de la sierra: Panalachi, Cusarare, Guachochi, Urique, San Rafael, Piedras Verdes, Cieneguita y Bahuichivo, entre otros. Cabe mencionar que mis compañeras de grupo eran de la baja Tarahumara y yo soy de la alta, lo cual causó que me costara comunicarme con ellas, ya que hay mucha diferencia en cómo hablamos la lengua Rarámuri.

Para la educación media superior, Norma ingresa a otro internado localizado en la comunidad de la cual es originaria (Creel). En esta institución, fue señalada de manera negativa por el uso de su vestimenta tradicional (Becerra *et al.*, 2009; Pintado, 2020; Dorantes, González, 2020), como describe a continuación:

En este internado, muchas veces teníamos peleas de manera verbal con otras compañeras, ya que siempre nos decían que nosotras éramos de rancho y que no sabíamos cosas (aunque estas mismas eran de la etnia rarámuri). Se creían que por vivir en la ciudad sabían más que las demás y siempre con esas palabras menospreciaban a las demás. Nunca entendí la forma en que una persona, siendo de tu misma etnia o de un pueblo originario, puede hacerte sentir mal y causar inseguridades. De igual manera, en varias ocasiones las compañeras hacían comentarios sobre la vestimenta que usábamos, decían que sus vestidos eran más bonitos o que las de rancho nunca tenemos para comprarnos nuevas faldas, ya que sí había muchas diferencias en las vestimentas de la baja Tarahumara y de la alta Tarahumara, además de que cada lugar tiene su manera de hacerlas.

Para cerrar con la mirada retrospectiva de Norma hacia su trayectoria académica, se concluye con la reflexión siguiente:

Las consecuencias al sufrir discriminación y exclusión por parte de mis compañeros, en lo personal me hicieron ser fuerte y a tener una alta autoestima, aunque al principio sí sufrí mucho, ya que me volví una persona seria y no quería participar en clases, además de que si una persona que no tenía la intención de hacerme sentir mal yo me apartaba de igual forma. Incluso, hubo un tiempo que dejé de usar la vestimenta rarámuri por el miedo a que me discriminaran o me excluyeran de un lugar.

El aislamiento de Norma respecto a las personas a su alrededor, motivado por el miedo a ser discriminada y excluida, así como la decisión de dejar de utilizar su vestimenta tradicional, coincide con lo planteado por Pintado (2020: 26) sobre “absorberse, acomodarse en el mundo mestizo sin su vestimenta, sin su lengua”.

Conclusiones

Es evidente que los internados religiosos representan una alternativa, en ocasiones la única, para que los jóvenes rarámuri accedan al sistema educativo. Al mismo tiempo, estas instituciones les permiten cubrir necesidades básicas de vivienda, salud y alimentación que, debido a las carencias sociales en las que viven, difícilmente podrían satisfacer por sí mismos (Yáñez, 2022; Rodríguez, 2024).

En este sentido, dichos establecimientos subsanan una necesidad real de esta población y constituyen un espacio en el que “niñas rarámuris son cuidadas, vigiladas, educadas y socializadas; además, se convierten en su hogar, al menos de manera temporal, pues allí viven, crecen, aprenden y juegan” (Ramírez, Martínez, 2018: 4).

Sin embargo, resulta necesario realizar una revisión sistemática que analice estas instituciones no únicamente en relación con su funcionamiento y alcance, sino también desde los testimonios de las personas que pasaron por ellas. El propósito no es señalar exclusivamente los aspectos negativos, sino ampliar la mirada, de modo que la inclusión de una pluralidad de voces permita construir una visión más completa y profunda.

En consonancia con lo anterior, es posible afirmar que la aproximación biográfica-narrativa posee el potencial de aportar de manera significativa al análisis de este ámbito, al otorgar voz a las personas que transitaban por los internados religiosos. Como plantea Olivas (2018), se trata de que los sujetos tomen la palabra para evocar vivencias de su propia trayectoria al ofrecer sus testimonios.

En el caso particular de Norma, su trayectoria académica, desde la educación primaria hasta el nivel medio superior en internados religiosos, estuvo marcada por experiencias de discriminación y exclusión. Estos episodios se relacionaron con su lengua materna, sus creencias, su vestimenta tradicional y su pertenencia étnica; mismos que fueron ejercidos por compañeras de clase, docentes y encargadas de las instituciones. De ahí la importancia de que la educación, en cualquier contexto, sea “adecuada, respetuosa de la diversidad cultural, la lengua y el sistema de valores de sus destinatarios” (Rodríguez, Sulca, 2020: 23).

En su momento, estas vivencias provocaron que Norma se aislara de las personas para protegerse de posibles agresiones, así como que dejara de utilizar su vestimenta tradicional para permanecer desapercibida. Este fenómeno es explicado por Pintado (2020) como el aprendizaje de los códigos de la cultura dominante, aunque esta no acepte ni respete la propia; mientras que Becerra *et al.* (2009) señalan que la discriminación entre personas indígenas jóvenes se asocia con una valoración negativa de su grupo étnico, lo que las lleva a ocultar su identidad y pertenencia colectiva.

Aunque en muchos de los miembros de las comunidades indígenas este tipo de violencia sistémica genera afectaciones en su desarrollo psicosocial y en su salud mental (González *et al.*,

2022), en el caso de Norma, dichos episodios contribuyeron a consolidar su identidad étnica: en la actualidad se desempeña como docente de primaria en el contexto indígena, utiliza cotidianamente su vestimenta tradicional (elaborada por ella misma) y enseña a sus alumnos utilizando su lengua materna para que, como Norma, no dejen de usarla. Desde esta perspectiva, se la reconoce como un ejemplo de resistencia cultural.

Referencias

- Aguilar, L.; E. Durand; M. Rodríguez (2020). La discriminación lingüística en estudiantes de bilingüismo de nativa. *Veritas*, 21(2), 15-20. <https://revistas.ucsm.edu.pe/ojs/index.php/veritas/article/view/272>
- Arán, A.; V. Ríos (2022). La inclusión de alumnas de pueblos originarios en una escuela normal rural: ejemplo de acción afirmativa. *Ra Ximhai*, 18(5), 203-218. <https://doi.org/10.35197/rx.18.05.2022.10.aa>
- Arias-Ortega, K., Valenzuela, A.; Prével, C. (2024). Huellas de la educación escolar monocultural del siglo XX: desde las voces de sabios y sabias mapuches en la Araucanía, Chile. *Diálogo andino*, (74), 187-198. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812024000200187>
- Atlas de los Pueblos Indígenas de México (2020). *Los Tarahumaras*. <https://atlas.inpi.gob.mx/tarahumaras-lengua/>
- Beaucage, P. (2022). ¿Etnocidio o genocidio? El drama de los internados indígenas y la política indigenista de Canadá (1880-1976). *Antropología Americana*, 7(13). <https://doi.org/10.35424/anam.v6i13.1148>
- Becerra, S.; J. Mansilla; G. Tapia (2009). Prejuicio y discriminación étnica: un factor de riesgo para los contextos escolares vulnerables. *Revista Investigaciones en Educación*, 9(1), 53-71 <https://rie.ufro.cl/index.php/educacion/article/view/973>
- Bermúdez, F. (2016). Acción afirmativa, discriminación y negación de derechos lingüísticos y culturales en la educación superior mexicana. El caso del Floriberto Núñez Martínez, indígena tzeltal ante el CONAPRED. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, 16, 79-97.
- Chirix, E.D. (2012). *Dos generaciones de mujeres mayas: Disciplinas corporales en el internado Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro* [Tesis de Doctorado no publicada]. Centro de Investigaciones Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- CONAPRED (2021). *Pronunciamiento del 21 de febrero de 2021: Día Internacional de la Lengua Materna*. México: CONAPRED. <https://copred.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/pronunciamiento-del-21-de-febrero-de-2021-dia-internacional-de-la-lengua-materna>
- Dorantes, J.; M. González (2020). Representaciones sociales sobre la discriminación racial hacia los estudiantes indígenas universitarios. *Cotidiano-Revista de la Realidad Mexicana*, 36(223).

[https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2024\)0062-08](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2024)0062-08)

- Enriz, N.; M. García; A. Hecht (2017). Llevar La palabra. Un análisis de la relación entre las iglesias y la escolarización de niños indígenas tobas/qom y mbya-guaraní de Argentina. *Universitas Humanística*, (83), 187-212 <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/76176>
- Escudero, R.; J. Trujillo; G. Hernández (2018). Barrera tangible en el desarrollo educativo Raramuri una mirada a la historia de los Jesuitas XVII–XVIII. *Revista Boletín Redipe*, 7(12), 220-227. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/662>
- Gastélum, C. (2006). Las escuelas residenciales para aborígenes desde una perspectiva sociológica. *Revista Mexicana de Estudios Canadienses*, (11), 87-100 <https://www.redalyc.org/pdf/739/73901105.pdf>
- González, F. (2003) ¿Qué es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. *Investigación y Postgrado*, 20(1), 13-54 <https://www.redalyc.org/pdf/658/65820102.pdf>
- González, V. (2019). Tensión e integración entre el catolicismo español y los sistemas de creencias indígenas en Chocó. *Argumenta Biblica Theologica*, 1(1), 74-95. https://revistas.unicla-retiana.edu.co/index.php/Revista_Argumenta/article/view/39
- González, R.; H. Carvacho; G. Jiménez-Moya (2022). Psicología y pueblos indígenas. *Annual Review of Psychology*, 73(1). <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-psych-092421-034141>
- Guzmán, A.; J. Alvarado (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. México: Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación.
- Hernández-Rosete, D.; O. Maya (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 116-127. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14219060815>
- Huchim D.; R. Reyes (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 392-419. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S140947032013000300017&script=sci_arttext
- INEGI (2021). *Censo de Población y Vivienda*. México: INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_Nal.pdf
- INEGI (2023). *Conociendo a Chihuahua*. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825217822>
- Jiménez, L. (2024). Políticas y programas de acción afirmativa en educación superior: fenomenología e interseccionalidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1596. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-010)
- Madrigal, J.; C. Carrera; M. Vergara (2018). El ejercicio de la práctica educativa en la sierra Tarahumara. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 99-118. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521654339006/521654339006.pdf>
- Mancera-Valencia, F.; F. Mendoza (2023). Los internados indígenas jesuitas de la Sierra Tarahu-

- maras: consideraciones históricas. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, e1719-e1719. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1719>
- Mansilla, J.; C. Huaiquién; G. De Dios (2018). Infancia mapuche encerrada: internados de las escuelas-misiones en la Araucanía, Chile (1900-1935). *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230046>
- Moreno, E.; J. Valenzuela (2017). El yúmure. Ritual de petición entre los ralámuli o tarahumaras (México). En Dápuez, A.; F. Tola (eds.). *El arte de pedir. Antropología de dueños y suplicantes*. Argentina: Editorial Universitaria Villa María, 109-127.
- Nicoletti, M. (2004). La congregación salesiana en la Patagonia: "civilizar", educar y evangelizar a los indígenas del sur (1880-1934). *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe*, 15(2), 71-92. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/82672>
- Olivas, L. (2018). Recorrido de vida de maestras Rarámuri: experiencias que las han formado. Tesis de doctorado no publicada. México: Universidad Iberoamericana León.
- Ortez, E. (2016). La entrevista en profundidad en los procesos de investigación social. *La Universidad*, (8). <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/launiversidad/article/view/125>
- Pérez, I.; A. Arán (2022). Proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes rarámuri en una escuela primaria indígena mexicana. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, 29(48), 52-70. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v29i48.15275>
- Pintado, A. (2006). *Tarahumaras*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Pintado, A. (2020). La educación indígena en la Sierra Tarahumara como un asunto de muerte: obstáculos y retos ante una sociedad discriminatoria y desigual. *Figura Revista Académica de Investigación*, 2(2), 8-29. <https://doi.org/10.22201/fesa.figuras.2021.2.2.142>
- Ramírez, J.; J. Martínez (2018). "Prácticas lúdicas interculturales". Niñas rarámuri en un internado religioso (México). *Revista Lúdicamente*, 7(13). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6512649>
- Reyes, B.; T. Cuevas; I. Zizaldrá (2020). Aproximación al patrimonio cultural: Atuendo y cambios en los rarámuris de Chihuahua, México. *Journal of the Sociology and Theory of Religion*, 1(10), 29-45. <https://doi.org/10.24197/jstr.2.2020.29-45>
- Rodríguez, N. (2024). Sentires, pesares y emociones de los alumnos residentes de casas estudiantiles en Creel, Bocoyna, ante la Nueva Modalidad Educativa causada por el COVID-19. *Expedicionario, Revista de Estudios en Antropología*, 8, 23-34 <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/expedicionario/article/view/22015>
- Rodríguez, A. (2023). Un aporte de la etnohistoria a la etnomatemática rarámuri (tarahumara). *Memoria Americana. Cuadernos de Etnohistoria*, 31(1), 5-21. <https://doi.org/10.34096/mace.v31i1.11448>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>

- Ruiz, C. (2013). *Instrumentos y Técnicas de Investigación Educativa. Un Enfoque Cuantitativo y Cualitativo para la Recolección y Análisis de Datos*. DANAGA Training and Consulting.
- Santana, Y. (2017). Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión. *Revista nuestraAmérica*, 5(9), 59-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6196184>
- Sariego, J.L. (2001). Desarrollo e interculturalidad en la Sierra Tarahumara. *Antropología. Revista Interdisciplinaria del INAH*, 63, 49-56 <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/17620>
- Sariego, J.L. (2002). La cruzada indigenista en la Tarahumara. *Alteridades*, 12(24), 129-141. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74702410>
- Schmelkes, S. (2010). Indígenas rurales, migrantes urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. *Pensamiento Iberoamericano*, (7), 203-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7011210>
- Schnuchel, S.; D. Wright (2020). "La gente se ríe de nosotros porque hablamos otra lengua": discriminación étnica y lingüística en León, Guanajuato, México. *Circula*, (12), 66-86. <https://doi.org/10.17118/11143/18443>
- Secretaría de Turismo (2019). *Creel, Chihuahua. México: Secretaría de Turismo*. <https://www.gob.mx/sectur/es/articulos/creel-chihuahua>
- Slachevsky, N., V. P. M. Rojas, (2021). ¿Puede la acción afirmativa restituir derechos?: Encrucijadas de un programa de acceso inclusivo a la educación superior en el Chile neoliberal. *Sophia Austral*, 27, 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9517765>
- Strauss, A.; J. Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Tkocz, I.; S. Liddiard (2023). Internado indígena de Sisoguichi: recuperación de la memoria histórica en un entorno de violencia de la Sierra Tarahumara. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Villahermosa, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/0501.pdf>
- Vega, J. (2018). «Yo no quería ser profesora». Un ejemplo práctico del método biográfico-narrativo. *Teoría de la Educación; Revista Interuniversitaria*, 30(2), 177-199. <https://gredos.usal.es/handle/10366/139021>
- Viramontes, A.; L. Morales; L. Burrola (2011). Aprendizaje de la escritura en lengua no materna: casos de niños tarahumaras. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 223-241. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3683650>
- Viramontes, E.; A. Palacio (2020). Alfabetización inicial bilingüe e inclusión en la escuela primaria regular. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), 319-328 <https://doi.org/10.33010/recie.v5i1.948>

- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 24(135), 545-570. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.135.29175>
- Yáñez, M. (2022). Educación rural: análisis de dos propuestas en Chihuahua, la rarámuri y la menonita. En Achondo, S. (coord.). *Educación en los márgenes. Reflexiones a partir de las teorías y de las experiencias prácticas compartidas*. Editorial Río Subterráneo, 132-164.
- Zavala, M. A.; S. Castañeda (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister*, 26(2), 98-104. [https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(14\)70024-6](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(14)70024-6)

Educación intercultural en México desde la visión de los actores educativos: retos y nuevas vías

Intercultural education in Mexico from the perspective of educational actors: challenges and new paths

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i35.1750>

Dra. Josefina Madrigal Luna*

Dra. Rosa Evelia Carpio Domínguez**

Resumen

El aporte tiene el propósito de rescatar algunas posturas teóricas sobre educación intercultural, en un esfuerzo por establecer diferencias de esta propuesta en relación con las tendencias asimilacionistas que caracterizaron la educación indígena predominante en el México del siglo XX; como segundo propósito, se analizó desde la visión de actores participantes en la educación indígena de Chihuahua (México), los desafíos que viven al tratar de conceptualizar y llevar a la práctica la propuesta intercultural. Este estudio cualitativo se llevó a cabo desde un enfoque hermenéutico, a través del cual los actores educativos de estos contextos expresaron sus percepciones y aspiraciones en torno a la educación intercultural. Para la recolección de datos, se aplicó un cuestionario y se realizaron entrevistas en profundidad. Los participantes fueron 16 docentes y/o directores de educación indígena, contactados por los inspectores escolares. Estos, a su vez, extendieron la invitación a 16 padres de familia con hijos inscritos en escuelas primarias indígenas donde los maestros laboraban. Los hallazgos muestran que no existe un consenso sobre lo que ha de entenderse por este tipo de educación. Con la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana, vigente en México, se abren nuevas vías y posibilidades para el desarrollo de la propuesta, sin embargo, es necesario multiplicar tareas para disminuir el abismo entre la teoría y la práctica.

Palabras clave: educación intercultural, políticas educativas, educación indígena, currículo, fines educativos.

Abstract

The aim of this paper is twofold: first, to recover some theoretical positions on intercultural education in order to establish differences between this proposal and the assimilationist tendencies that characterized the predominant indigenous education in 20th-century Mexico, and second, to analyze the challenges faced by stakeholders in indigenous education in Chihuahua, Mexico, as they attempt to conceptualize and implement the intercultural proposal in practice. This qualitative study was conducted using a hermeneutic approach, through which educational stakeholders in these contexts expressed their perceptions and aspirations regarding intercultural education. A questionnaire and in-depth interviews were used for data

collection. The participants included 16 teachers and/or principals from indigenous education schools, who were contacted through school inspectors. The inspectors, in turn, extended the invitation to 16 parents whose children were enrolled in the indigenous primary schools where the teachers worked. The findings show a lack of consensus on what should be understood by this type of education. With the New Mexican School (Nueva Escuela Mexicana), the new educational policy applied in Mexico, new avenues and possibilities for the development of the proposal are opened. However, it is necessary to redouble efforts to narrow the gap between theory and practice.

Key Words: intercultural education, educational policies, indigenous education, curriculum, educational purposes.

Introducción

La interculturalidad es un concepto polisémico que toma tintes inimaginables sobre cómo se ha de entender, su alcance, su importancia y después de estas ambiciones teóricas, el responder a la pregunta: ¿En qué medida los discursos que la definen han llegado a concretarse en diversos ámbitos? Precisamente por ello, no obstante que la interculturalidad es un término tan común en discursos de los ámbitos educativos, sociológicos, lingüísticos y antropológicos, hasta la fecha, debido a sus múltiples vertientes, perspectivas y conceptos cercanos, es un término movedizo al momento de hablar al respecto.

El propósito de este trabajo es diferenciar, en el contexto mexicano, la propuesta de la educación intercultural de otras tendencias educativas asimilacionistas propias de la educación indígena predominante en el México del siglo XX que, más que promover el engrandecimiento y rescate de las culturas originarias, pretendían su incorporación a la cultura occidental, lo cual imperceptiblemente ha contribuido a su desaparición. Del mismo modo, como segundo propósito, el trabajo se centra en analizar, desde la visión de actores participantes en la educación indígena de Chihuahua (México), los desafíos existentes al tratar de conceptualizar, entender y llevar a la práctica la propuesta de la educación intercultural.

Los orígenes del término de interculturalidad, de acuerdo a Dietz (2017), emergen en diversas publicaciones del ámbito antropológico latinoamericano en la década de los años cincuenta en el siglo XX. Nociones que luego se alejan para participar y reconstruirse en un proceso interactivo con posturas interculturales europeas y estadounidenses, regresando nuevamente a América Latina a finales del siglo XX.

Los debates que se generan en torno a la educación intercultural –tema central de este artículo–, generalmente dan por sentado que existe consenso entre los investigadores o diversos actores participantes de lo que es la interculturalidad, postergando indefinidamente el compromiso de asumir de manera seria la tarea de analizar este término. Una evidencia del poco acercamiento de la interculturalidad entre los diversos pueblos de Latinoamérica es:

La lejanía de esta temática en el debate ciudadano, en referencia a lo que cada persona opina respecto a su futuro y sus derechos, es un indicio que nos muestra qué sucede y a qué se debe la escasa importancia que se le da, si es que se le da alguna, a la Interculturalidad. Quizá por ello debemos analizar qué es lo que queremos decir con Interculturalidad, o mejor dicho qué es lo que quisiéramos que se planteara cuando lo enunciamos. (Taylor, 2001, p. 1)

Si este término se comprendiera a plenitud, se esperaría que las diversas culturas estuviesen preocupadas y ocupadas en reorganizar sus relaciones sociales, planificar su desarrollo educativo, económico y, sobre todo, hacer uso de esa facultad que tienen de luchar por sus derechos que los lleven a organizar y mejorar su sistema de vida. Así, puede afirmarse que este término es ampliamente utilizado, no así su intención, que, al ser desconocida por los pueblos originarios, prolongan estoicamente los procesos de dominación a los que han sido sometidos desde los inicios de la conquista.

La educación intercultural es una propuesta educativa que encierra las mejores intenciones hacia los otros y hacia el propio pueblo; existe el derecho a luchar por ello, pero a veces esta lucha, si surge de los oprimidos, es sofocada por los que ostentan el poder político o económico. Hasta la fecha, debido a que se han ignorado por los gobernantes los consejos y propuestas de grandes humanistas de México como el caso de José María Morelos y Pavón, quien sabiamente escribió en el documento “Sentimientos de la nación”, en el 12º punto: “Que como la buena ley es superior a todo hombre, las que dicte nuestro Congreso deben ser tales que obliguen a constancia y patriotismo, moderen la opulencia y la indigencia, y de tal suerte se aumente el jornal del pobre, que mejore sus costumbres, aleje la ignorancia, la rapiña y el hurto”.

Es decir, la propuesta de la interculturalidad tiene el deber de trabajar para disminuir la desigualdad social entre los pueblos; luchar por un mundo más igualitario “...rompiendo de esta forma la asimetría perjudicial, permitiendo que la coexistencia dialógica determine las relaciones dinámicas de la sociedad, de modo permanente, dando lugar a una participación real de los distintos sectores que conforman el espacio democrático” (Taylor, 2001, p. 3).

En México, durante la gestión del Lic. Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), dentro del glosario del *Diario Oficial de la Federación* del 6 de julio de 2020, la Secretaría de Educación Pública emite el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, textualmente se enfatiza la interculturalidad como: “Criterio de la educación que promueve la convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres, modos de vida y del reconocimiento de sus derechos, en un marco de inclusión social.” Criterio que a lo largo del Decreto comparte espacio con otros de igual valía como lo son: la equidad, la inclusión y el de ser integral. Ante lo cual se encuentra que, todos y cada uno de ellos se subsumen en la educación intercultural. Porque cuando se habla de este tipo de educación, se habla de un derecho a la

educación en el cual ha de existir la equidad. Para acceder a este derecho es necesario considerar y atender las necesidades diferenciadas de la población; ha de existir la inclusión, donde todos los grupos humanos tienen derecho a ella sin menosprecio de raza, género, clase social, creencias religiosas o políticas. La educación intercultural tiene como exigencia atender al ser integral, apoyar las diversas esferas de desarrollo del ser humano, del mismo modo que está obligada a considerar los contextos macro y micro donde se desenvuelve.

El presente artículo cobra relevancia porque, desde la perspectiva de los actores participantes, ofrece un acercamiento a los retos de la educación intercultural en cuanto a su conceptualización y comprensión. Asimismo, plantea los dilemas para su aplicación práctica, algunos logros alcanzados y aspectos pendientes en la educación que se desarrolla con la niñez de educación primaria del grupo originario rarámuri del estado de Chihuahua, México.

De acuerdo a los índices manejados por Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2022, p. 22), la tasa de analfabetismo entre la población indígena en el año 2000 era de 14.1%, en contraste con la no indígena que sólo representaba 2.7%; en 2010 el porcentaje señalado para la población indígena fue de 3.9%, mientras que la no indígena desciende a 1.2%; para 2020, el índice de analfabetismo entre la población indígena casi no había sufrido modificaciones, sólo había descendido al 3.4% y la no indígena presentaba un gran descenso, llegando sólo a 0.3 por ciento.

Por otra parte, según señala el Programa Nacional de Pueblos Indígenas 2018-2024, el cual maneja datos del INEGI de 2010 y 2015, en México el porcentaje de pobreza entre la población hablante de lengua indígena asciende a 77.6%, en contraste con 41% que presenta el porcentaje nacional; cuando se alude a pobreza extrema, los hablantes de lengua indígena que viven en estas condiciones ascienden a 34.8%, mientras que en el nivel nacional el porcentaje es de 5.8 por ciento.

Metodología

El proyecto de investigación que sienta las bases del presente aporte, se desarrolla durante 2019, en cuatro escuelas de Educación Primaria Indígena en la Sierra Tarahumara de Chihuahua (México), que atienden a niños rarámuri.

El trabajo se enmarca en el paradigma interpretativo, por lo que adopta un enfoque naturalista que busca comprender la realidad en el mismo contexto en el que ocurren los hechos estudiados. Asimismo, la investigación enfatiza su dimensión interpretativa al considerar las percepciones e ideales de los participantes, es decir, los significados que ellos construyen en torno al objeto de estudio. En ese sentido, desde la visión de actores de educación primaria indígena, se analizaron los desafíos que viven al tratar de conceptualizar y llevar al terreno de la práctica educativa la propuesta intercultural.

Atendiendo a las exigencias de análisis, se recurre al método hermenéutico porque este se

enfoca en los significados implícitos en los textos y en los discursos. La hermenéutica se concibe como una “propuesta metodológica en la cual la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado mediante el empleo de caminos metodológicos con particularidades muy propias.” (Sandoval, 2002, p. 67).

En el estudio participaron 16 maestros y/o directores integrantes del sistema de educación indígena, contactados por los inspectores. A su vez, ellos hicieron la invitación a 16 padres de familia para participar en la entrevista, quienes tenían hijos inscritos en la primaria indígena en que ellos trabajaban. Los diversos actores educativos, en menor o mayor medida, expresan en sus discursos su entender, sentir y sus aspiraciones en torno a la educación intercultural que se ofrece a niños originarios rarámuri. Discursos y textos que cobran significado a través del análisis hermenéutico.

Presentación de resultados

Diferentes vías, en el camino hacia la Educación Intercultural en México

1. Posturas asimilacionistas en el ámbito de la educación intercultural

De acuerdo a la literatura especializada en el tema, en momentos históricos cercanos a la Revolución mexicana, concretamente en el año de 1911, se crea la Ley de Instrucción Rudimentaria, mediante la cual se autorizó a las escuelas para enseñar a toda la población, y de manera particular a los indígenas, a hablar, leer y escribir en castellano; un proyecto que si bien no fue de gran alcance, mostró una preocupación específica por ofrecer a los pueblos originarios su derecho a la educación. Sin embargo, una de las limitantes resultó ser que el presupuesto asignado –tan sólo de 300,000 pesos– no fue suficiente, a lo que se agregó la vorágine política y revolucionaria que tenía en caos al México de ese entonces.

Más tarde, tras la promulgación de la Constitución de 1917, en la que se reconoce a la educación como un derecho, y con la llegada de Álvaro Obregón a la presidencia de la República (1920-1924), se diseña la política educativa denominada *La Escuela Rural Mexicana*, cuya propuesta educativa corre a cargo de José Vasconcelos, quien en 1921 es asignado como responsable de la recién creada Secretaría de Educación Pública. En este periodo se crean las misiones culturales, escuelas itinerantes que preparaban maestros de forma elemental para que ofrecieran educación a campesinos habitantes de zonas marginadas e indígenas; algunos de estos maestros habían concluido la educación primaria y otros sólo sabían leer y escribir.

Sin embargo, una de las acciones que se enfocó en la atención de los indígenas, fue una instancia que surge exprofeso en 1925 y que fue denominada la *Casa del Estudiante Indígena*, la cual se instala en la capital de la república con el firme propósito de abrigar jóvenes de diversos grupos étnicos de México. Su objetivo era sacarlos de la “ignorancia”, proveerles los conoci-

mientos del mundo “civilizado”, para que luego regresaran a sus comunidades, a sus pueblos a promover su “desarrollo” (Madrigal, Carrera, Lara, 2017; Vergara, 2021).

Realmente, es con la entrada de Lázaro Cárdenas a la presidencia de la República (1934-1940), cuando inicia una educación indígena preocupada por respetar a los grupos originarios, por lo que su mayor afán se centra en promover la conservación de las identidades culturales a través de la preservación de las lenguas autóctonas. Precisamente por ello, en 1939 surge la propuesta de la Educación Bilingüe, con el propósito de enseñar a los grupos indígenas a leer y a escribir en su lengua materna y, posteriormente, hacer la transición al español (Madrigal *et al.*, 2017; Vergara, 2021).

En los años de 1970 surge la propuesta de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB), a raíz de las demandas realizadas por las organizaciones indígenas, que planteaban la necesidad de reconocer las lenguas indígenas, no sólo como un medio para castellanizar a su población sino como un fin en sí mismo. Esta propuesta se mantuvo vigente hasta iniciada la década de los noventa (Madrigal *et al.*, 2017; Vergara, 2021).

2. Nuevas vías en educación indígena: posturas no asimilacionistas en el ámbito de la educación intercultural

Posteriormente, en los inicios de la década de 1990, se establece el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) o Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en los discursos educativos y políticos. Desde 1995, la interculturalidad toma fuerza por planteamientos y exigencias de los derechos de los pueblos indígenas. Uno de los sucesos que posiblemente contribuyó a impulsarla es la entrada del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en los espacios políticos (Madrigal *et al.*, 2017; Vergara, 2021).

A partir de la propuesta de la EIB, que hace soñar con la consolidación de una educación intercultural en México, parece que el fenómeno de la educación indígena sufre una especie de estancamiento. Lo cual es comprensible, pues los fenómenos histórico sociales no avanzan sin tropiezos; además, la propuesta de la educación intercultural no fue compatible con modelos económicos neoliberales que entraron en escena de forma paralela a la emergencia de este modelo.

Aun cuando la educación intercultural continúa vigente en los discursos gubernamentales y en la agenda de los dirigentes políticos, en el terreno de la práctica pedagógica se observa un esfuerzo limitado. En este sentido, resulta icónico el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018), que es cuando sufre su mayor retroceso; no sólo rompió con el seguimiento de la propuesta, sino que se observa un ataque político a la educación, a la seguridad laboral de los docentes, incluidos los de Educación Indígena.

La nueva política educativa se toma como una amenaza al profesorado, no tanto por la evaluación para ingreso al sistema educativo nacional sino al derecho de permanencia en el

servicio; el artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Mexicanos es reformado en su apartado III, creando un órgano evaluador de carácter castigador responsable de vigilar, a través del Servicio Profesional Docente, mediante pruebas nacionales estandarizadas la “idoneidad” magisterial como requisito para permanecer en el servicio y supuestamente como mecanismo para la “mejora” educativa.

Desde un inicio se consideró un ataque a las garantías individuales, a la educación pública, y no se diga a la educación intercultural. Porque dicha postura gubernamental responsabilizó al magisterio de la crisis educativa e intentó borrar de tajo los males estructurales que afectan a los grupos vulnerables, quienes enfrentan grandes desventajas ante un curriculum occidentalizado y una sociedad competitiva. En el fondo, esta política educativa enmascara el avance privatizador de un Estado que transforma en mercancía los derechos sociales para enriquecer a grupos hegemónicos o allegados cercanos.

En 2018, con la entrada a la presidencia de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) se retoma la propuesta de la educación intercultural, entendida como una educación indígena no asimilacionista. En el Programa Nacional de los Pueblos Indígenas se establece que se “fortalecerán los procesos de educación indígena intercultural en todos sus tipos y niveles” (p. 25). Así, equidad, inclusión, interculturalidad e integralidad, pasan a ser ejes centrales en las políticas de gobierno.

La educación intercultural es una piedra angular dentro de la Nueva Escuela Mexicana, ya que ofrece nuevas vías para acceder a una educación que contribuya a la promoción y reconocimiento de los grupos humanos pertenecientes a culturas con diferencias lingüísticas y étnicas. Desde un enfoque crítico, la educación intercultural fomenta la valoración de las expresiones culturales, situándolas como elementos clave en los procesos educativos, con el propósito de convertirse en un parteaguas que impulse el aprendizaje y el desarrollo social de los pueblos.

Al analizar el libro del alumno de sexto año de educación primaria *Proyectos comunitarios* (SEP, 2023), dos de sus ejes articuladores están dirigidos al estudio, análisis y fortalecimiento de expresiones, prácticas y saberes culturales: “La Interculturalidad Crítica y la Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura” (SEP, 2023, p. 4), los cuales trastocan de manera transversal todos los campos formativos.

En el documento “Proyectos comunitarios” (SEP, 2023), por hacer alusión a una de las múltiples maneras en que se promueve la política educativa con perspectiva intercultural, se pueden identificar campos formativos que contribuyen a dar luz con ejercicios específicos al cómo es posible desarrollar prácticas interculturales que refuerzan la importancia de la diversidad cultural, la equidad y la inclusión. Dentro del campo formativo De lo humano y lo comunitario, el primer proyecto, denominado “Promovemos las manifestaciones culturales”, propone que el alumno identifique manifestaciones culturales de diferentes partes del país (SEP, 2023, p.

280). Asimismo, busca que se comprenda el concepto de comunidad, analice prácticas culturales junto a diversas problemáticas que inciden en ellas, las cuales también pueden afectar a su pueblo. Mientras que en el campo formativo *Lenguajes*, se utilizan diversos tipos de textos para analizar desde una postura crítica expresiones culturales de su comunidad, de su familia; cartas, narrativas de creación propia mediante las cuales se contribuye a difundir y acrecentar la cultura dentro de su contexto en las prácticas propias de la cotidianidad comunitaria.

La niñez y los jóvenes provenientes de grupos vulnerables que viven en condiciones de pobreza extrema o pertenecen a grupos indígenas, se convierten en el centro de la preocupación de las políticas económicas y educativas. Se tiene como compromiso una atención especial a la población indígena a través del acceso a los programas sociales, incorporándolos de manera prioritaria a programas de becas. Sin embargo, falta mucho por hacer en una sociedad con grupos vulnerables que vienen arrastrando una historia de explotación y dominio.

La educación intercultural en México desde la visión de los actores

En un proceso de revisión sistemática de los significados que los sujetos entrevistados han construido sobre la educación intercultural y que vierten en sus entrevistas, desde la visión de estos actores directamente vinculados a la práctica educativa indígena es posible reconocer tres aspectos importantes sobre la educación intercultural en Chihuahua (México): 1) un acercamiento a la conceptualización de la educación intercultural, 2) los fines que se le asignan a la educación intercultural y maneras de lograrlo, y 3) los logros y retos en su concreción, aspectos que se desarrollan a continuación.

Un acercamiento a la conceptualización de la educación intercultural

Al momento de cuestionar a maestros de escuelas de educación primaria indígena sobre ¿Qué entienden por educación intercultural? (Bárceñas, 1999; Dietz, 2017; Taylor, 2001; Vergara, 2021), en los actores entrevistados se encuentran visiones muy ligadas a lo que actualmente se reconoce como educación intercultural: "...una educación pensada desde ellos, con oportunidades iguales, sin discriminación a la educación indígena", "...debe ser una educación de calidad, que cubra sus necesidades y no exista la corrupción y sea para unas minorías", "...toma en cuenta toda la diversidad de ideas, creencias, formas de pensar, formas de vida para enseñar a los niños, sin desvalorizar las propias", "...el intercambio de conocimientos entre culturas". En ese sentido, cuando se habla de educación intercultural, puede considerarse una competencia cívica:

[...] debe basarse en el ejercicio de actividades socioculturales intrínsecamente valiosas, en la que los alumnos aprendan a participar en ellas guiados por la búsqueda de sus bienes internos, y fomentándoles el ejercicio habitual del juicio tras procesos de deliberación y diálogos compartidos (Bárceñas 1999,

p. 178).

No obstante, principalmente entre los padres de familia y en menor medida entre los maestros, se identifican concepciones más vinculadas a una visión estática de la interculturalidad. La entienden esencialmente como multiculturalismo, que presenta una perspectiva conservadora sobre las relaciones entre grupos humanos, enfocándose en describirlas en lugar de reconocer las dinámicas de poder que sobrevaloran ciertos bienes culturales mientras cosifican otros en dichas interacciones sociales. Según Dietz, el multiculturalismo “se basa en la composición internamente diversa de la sociedad, en su segmentación en diferentes grupos” (2017, p. 193).

Las perspectivas en que se da una equiparación entre multiculturalismo e interculturalidad, se identifican expresiones como: “...conociendo otras culturas y considerando lo mejor de cada una”, “...interacción de varias culturas y pueden interactuar entre ellas, representando sus costumbres y tradiciones de cada una”, “...entender a todas las culturas y lenguas, atender a la diversidad, la convivencia en sus celebraciones”, “...considera la diversidad en grupos: diferentes formas de pensar, de actuar y sentir, no sólo en la educación indígena”. Estas posturas, aunque reconocen la diversidad, permanecen indiferentes a prácticas explotadoras y simpatizan con una especie de folclorismo.

Fines que se le asignan a la educación intercultural y maneras de lograrlo

Igualmente, cuando se habla de los fines que se le asignan a la educación intercultural, algunos actores de la educación, tanto maestros como padres de familia, presentan una visión pragmática o muy ligada a la que se sustenta a lo largo del siglo XX sobre la función tradicional de la educación indígena: “Rescatar la lengua”, “...hablar la lengua del niño”, “...iniciar su implementación desde los primeros años escolares”. Otros actores le asignan a la educación intercultural otros fines más dinámicos y transformadores: “...buscando el equilibrio entre varias culturas”, “Que responda a sus necesidades, a lo que a ellos les interese”, “...conviviendo y practicando sus conocimientos entre niños de varias culturas”, para que ellos puedan “Mejorar su forma de trabajar y defender sus derechos”, aprender “...una nueva forma de pensar y ver la vida”.

Logros y retos para su concreción

Cuando se habla de logros de la educación intercultural, se encuentran visiones que reconocen logros y avances elementales que se esperarían de cualquier otro modelo de educación indígena; opiniones expresadas especialmente por padres de familia que aspiran a la conservación de su lengua, de su cultura rarámuri: “...sí, sí ha habido avances, porque a veces sí les enseñan a los niños de su propia cultura”, “les enseñan a hablar en su lengua”.

Por su parte, varios docentes asumen posturas bastante críticas ante la educación intercultural, cuando se les pregunta por sus beneficios expresan: “... no son tantos, está todo descontextualizado, siempre es como ha sido, para que trabajen para otros”, “...hasta cierto punto, pero existe mucha gente olvidada con pocos beneficios”, “...muchos han sido segregados, se les

toma sólo en cuenta en las campañas políticas”, “logros aislados, o lo básico, aprenden a leer y escribir”. Estos puntos de vista muestran con evidencias que la educación intercultural aun tiene pendiente el logro de cambios sociales sustanciales, pero ello encara todo un reto, pues implica ir contra las estructuras impuestas por los explotadores y retar al viejo sistema de dominación. Pero indiscutiblemente, se reconocen avances: “...yo creo que sí ha habido muchos beneficios, sí hay muchos que sí han terminado sus carreras”, “sí se ha avanzado, es muy bonito aprender y saberse defender”.

No obstante, se enfatiza que la educación intercultural sigue enfrentando desafíos significativos. Algunos se relacionan con actitudes, visiones del mundo y de la vida de los grupos originarios, que expresan una adaptación a las formas de explotación o incluso cierta resignación: “...no se han beneficiado la mayoría de ellos, tal vez porque ellos ven la vida de otra manera, viven de otra manera, tal vez para ellos es sólo aprender a escribir”.

Otros retos obedecen a problemas estructurales que estancan a los grupos indígenas por sus condiciones de pobreza; al respecto, se identifican opiniones como: “...poco se ha avanzado, muchos se quedan en el camino por la lengua, por lo económico”, “La falta de fuentes de trabajo digno”. La educación intercultural no se ofrece con equidad, un maestro comenta: “...las universidades son caras y están lejos de las zonas indígenas”.

A esas dificultades se agrega el clima de violencia y el cambio climático que afectan a últimas fechas a la Sierra Tarahumara. Los rarámuri que viven de una economía agrícola y ganadera de autoconsumo se han visto afectados por la falta de lluvias y la proliferación de grupos delictivos que involucran por la fuerza o por el engaño a jóvenes indígenas. Estas condiciones obligan a familias a abandonar sus comunidades.

Actualmente, se espera que el sistema de becas promovido por la Nueva Escuela Mexicana, para niños y jóvenes de comunidades indígenas, alivie un poco la vulnerabilidad social de estos grupos marginados. Es una estrategia gubernamental, una nueva vía en la promoción de la educación intercultural, pequeñas acciones que atiendan puntos neurálgicos estructurales.

Esta política educativa, aunque en ocasiones puede parecer utópica, enfrenta no sólo los retos contextuales y estructurales ya mencionados, sino que también exige una formación magisterial sólida. Es fundamental que maestros y directivos se comprometan con procesos de formación continua desde un enfoque intercultural. En teoría, esto establecería las bases para que el profesorado desarrolle una práctica docente basada en la metodología de proyectos, favoreciendo en el alumnado la construcción de conocimientos, el pensamiento crítico, así como el fortalecimiento y desarrollo de su cultura.

Paralelamente, se demanda que el docente haga uso de las lenguas indígenas en los procesos comunicativos propios de la práctica educativa, y sea capaz de adaptar los planes y programas de estudio a las necesidades, intereses de los estudiantes, a las exigencias de las comunidades y de sus contextos en que transcurre el devenir histórico.

La educación intercultural, para considerarse como tal, está obligada a promover el respeto, la tolerancia y la solidaridad entre personas pertenecientes a diversos grupos humanos, a reflejar y promover el rescate de su diversidad cultural.

Desde la Nueva Escuela Mexicana, estas acciones tienen potencialidades para desarrollar a un ciudadano intercultural, capaz de convivir de manera sana y respetuosa en contextos multiculturales, y apostar con sus acciones al desarrollo de una sociedad tendiente a la justicia y la equidad.

Conclusiones

La historia de la Educación Indígena en México ha tenido un papel fundamental en el desarrollo de los pueblos originarios; no obstante, existen múltiples condicionantes histórico-sociales que no han permitido cuajar los proyectos diseñados en las múltiples administraciones de gobierno que han desfilado a lo largo del siglo XX. Una muestra de ello son los altos porcentajes de analfabetismo que se observan actualmente entre la población indígena.

En el estado de Chihuahua (México), se sostiene que se trabaja la Educación Intercultural Bilingüe, centrada esencialmente en atender grupos indígenas; sin embargo, ofrece pocas oportunidades de formación de profesionales de la educación que cubran el perfil adecuado. Es decir, que se integre tanto el conocimiento pedagógico como la cultura y lengua de los pueblos originarios que se le encomiende atender (Madrigal et al., 2017).

De acuerdo con discursos expresados por los diversos actores educativos entrevistados, se encontró que no existe consenso de lo que se entiende por educación intercultural. Aunque algunas visiones se acercan a su concepción crítica, sigue predominando una noción estática de la interculturalidad.

Los hallazgos muestran que no se niegan algunos logros a la educación “intercultural” indígena, en el sentido de que ésta se convierte, desde la visión de algunos participantes, en una herramienta que ayuda a la etnia a interactuar de una manera más justa con el mestizo. Sin embargo, la educación intercultural no ha sido un medio contundente para que actualmente los pueblos originarios –al menos en el contexto estudiado– mejoren sus condiciones de vida, porque siguen viviendo en condiciones de alta vulnerabilidad social.

En el contexto actual existen aspectos desfavorables que dificultan el avance de las políticas de desarrollo y de la educación intercultural: las universidades generalmente se ubican lejos de las comunidades con pueblos originarios; no existen instancias de educación superior con un enfoque intercultural que se trabaje de acuerdo a los principios que le subyacen; los pueblos originarios actualmente enfrentan falta de oportunidades laborales, además de altos índices de rezago social y educativo, y un contexto sumido en la incertidumbre e inseguridad provocada por los grupos delictivos.

A mediados de los años noventa, la propuesta de la educación intercultural rompe con

tendencias asimilacionistas de la educación indígena. Sin embargo, al día de hoy existe más en un plano utópico que como una realidad.

Actualmente, la Nueva Escuela Mexicana se reconoce como una nueva vía que busca la equidad, al ofrecer apoyos a niñas, niños y jóvenes de grupos originarios, quienes lo necesitan para continuar estudiando. Esta política gubernamental propone la educación intercultural como un medio para favorecer la formación de sujetos críticos, con una visión intercultural, de respeto a su propio grupo de pertenencia y a todos aquellos con los cuales llega a convivir. La educación intercultural busca la equidad, el fortalecimiento de las culturas y el desarrollo social de los pueblos de México.

Referencias

- Bárceñas, F. (1999). La educación de la ciudadanía. En: *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política. Desclée de Brower*, bpp. 157-184.
- Coneval (2022). *Educación para la población indígena en México: El derecho a una Educación Intercultural Bilingüe*. México: Coneval. https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Paginas/Mosaicos/Educacion_poblacion_indigena.aspx
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos* 39 (156), pp. 192-207. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58293
- INEGI (2015). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- INEGI (2020). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- INPI (2018-2024). *Programa Nacional de Pueblos Indígenas 2018-2024*. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/423227/Programa-Nacional-de-los-Pueblos-Indigenas-2018-2024.pdf>
- Madrigal, J.; C. Carrera; Y. Lara (2017). *Educación indígena en Chihuahua: políticas educativas y formación docente*. Ed. Redipe.
- Morelos, J.M. (1813). *Sentimientos de la Nación*. <https://museodelasconstituciones.unam.mx/wp-content/uploads/2023/03/1813-Sentimientos-de-la-Nacion.pdf>
- Programa Nacional de Pueblos Indígenas (2018-2024). *Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas*. <https://www.gob.mx/inpi/articulos/programa-nacional-de-los-pueblos-indigenas-2018-2024-mexico-185839?idiom=es>
- Taylor, Ch. (2001). Para una profundización de las políticas de reconocimiento. Concep-

- to de interculturalidad. *Cuadernos Interculturales*, 1(1), 1-2. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55210103.pdf>
- Vergara, M. (2021). De la educación indígena a la educación intercultural en México, Colombia y Guatemala. Debates, reflexiones y retos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 11-23. <https://www.redalyc.org/journal/279/27968419001/html/>
- Sandoval, C.A. (1996). *Investigación cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Secretaría de Gobernación (2013). *Decreto por el cual se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: DOF. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26%2F02%2F2013#gsc.tab=0
- SEP (2020). *Programa Sectorial de Educación, derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México: SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- SEP (2023). *Libro de texto gratuito de Sexto grado de primaria. Proyectos Comunitarios*. México: SEP, Dirección General de Materiales Educativos. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P6PCA.htm - page/8>

Agents of resistance in Indigenous schools in Baja California: the case of cultural promoters

Agentes de Resistencia en escuelas indígenas de Baja California: el caso de las promotoras culturales

Agentes de Resistência em Escolas Indígenas da Baixa Califórnia: O Caso dos Promotores Culturais

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i35.1766>

*Cristian Ernesto Castañeda Sánchez**

*Norma Bocanegra Gastélum***

Abstract

This paper is part of a larger project that examines how indigenous primary schools in Baja California, Mexico, managed and operated as they returned to in-person classes. Here we delve into the distinctive roles and activities of three Yuman indigenous women, who work as cultural promoters in these schools. The data was collected through in-depth interviews with the participants between 2022 and 2024. To interpret the data, a qualitative content analysis was used, using categories from Freire's work on critical consciousness and Giroux's theory on the resistance of school agents. The results indicate that the participants are aware of how hegemonic conditions derived from Western culture (and other types of domination, such as organized crime) affect their communities. They also recognize the urgency of preserving their cultural elements and see themselves as vital transmitters of these aspects. It is noteworthy that the participants engaged in critical reflection on their roles within the community, as well as the roles of authorities in preserving Native communities and the policies implemented to this end. The participants also describe how they carry out their work, which often occurs in situations of disadvantage related to being Indigenous in northern Mexico and living in rural areas.

Keywords: Indigenous education, cultural promoters, theory of resistance in education, pedagogical management, school community.

* Doctor en Ciencias Educativas; líneas de investigación: escuelas indígenas, gestión escolar y sujetos de educación básica rural; adscripción: Universidad Pedagógica Nacional. Correo: cristercasa@gmail.com

** Doctora en Educación; líneas de investigación: escuelas indígenas y formación docente; adscripción: Universidad Pedagógica Nacional. Correo: normaboga@gmail.com

Resumen

Este manuscrito es parte de un proyecto más amplio que analiza la gestión y operación cómo las escuelas primarias indígenas en Baja California, México, al regresar a clases presenciales. Aquí, se profundiza en roles y actividades distintivos de tres mujeres indígenas yumanas, quienes trabajan como promotoras culturales en estas escuelas. Los datos se recopilaron mediante entrevistas a profundidad con las participantes entre 2022 y 2024. Para interpretar los datos, se empleó análisis de contenido cualitativo, utilizando categorías del trabajo de Freire sobre la conciencia crítica y la teoría de Giroux sobre la resistencia de los agentes escolares. Los resultados indican que las participantes son conscientes de cómo las condiciones hegemónicas derivadas de la cultura occidental (y otras formas de dominación, como el crimen organizado) afectan a sus comunidades. Reconocen la urgencia de preservar sus elementos culturales y se consideran transmisoras vitales de estos aspectos. Las participantes reflexionaron críticamente su rol dentro de la comunidad, el papel de las autoridades en la preservación de las comunidades nativas y las políticas implementadas para este fin. Asimismo, se describe el cumplimiento de su labor que, en situaciones de desventaja relacionadas con el ser indígena en el norte de México y ubicarse en ruralidad.

Palabras clave: Educación indígena, promotoras culturales, teoría de la resistencia en educación, gestión pedagógica, comunidad escolar.

Resumo

Este manuscrito faz parte de um projeto maior que examina a gestão, a organização e a operação de escolas primárias indígenas em sua transição para aulas presenciais na Baixa Califórnia, México. Aqui, nos aprofundamos nos papéis e atividades distintivos de três mulheres indígenas Yuman, que trabalham como promotoras culturais nessas escolas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas em profundidade com as participantes entre 2022 e 2024. Para interpretar os dados, utilizou-se uma análise de conteúdo qualitativa, utilizando categorias da obra de Freire sobre consciência crítica e da teoria de Giroux sobre a resistência dos agentes escolares. Os resultados indicam que as participantes estão cientes de como as condições hegemônicas derivadas da cultura ocidental (e outros tipos de dominação, como o crime organizado) afetam suas comunidades. Elas também reconhecem a urgência de preservar seus elementos culturais e se veem como transmissoras vitais desses aspectos. Destaca-se que as participantes fazem reflexões críticas sobre o papel das autoridades na preservação das comunidades nativas, bem como sobre as políticas que têm sido implementadas para esse fim. As promotoras elaboram propostas de interesse para a preservação, apesar de suas propostas não sempre serem bem recebidas.

Palavras-chave: Educação indígena, promotores culturais, teoria da resistência na educação, gestão pedagógica, comunidade escolar.

Introduction

This writing aims to describe and analyze the experiences and insights of three cultural promoters working within Indigenous schools. It delves into the social, political, and community contexts that shape their efforts. The study is part of a larger project that explores the dynamics of organization, management, and evolution of elementary schools serving Yuman ethnic groups in northwestern Mexico during and after the COVID-19 pandemic.

The participants' discourses were analyzed using the constructs proposed by Freire (2013), particularly the concept of Critical Consciousness. Additionally, Giroux's ideas (2013; 2006; 2002; 1998) regarding resistance practices and the limitations that arise in the context of the dominant culture as a reaction to that resistance were also used for the analysis.

But who are the cultural promoters? The *Instituto Nacional de Pueblos Indígenas* [2020] on its official website stated that a cultural promoter must be an "Indigenous or Afro-Mexican person of legal age, who maintains links with the community cultural processes relevant to his or her native town, preferably bilingual, a Spanish speaker, and preferably a speaker of an Indigenous language" (INPI, 2020b, requirements section).

In the same document, INPI outlined several requirements for candidates aspiring to be cultural promoters: (a) The candidate must identify as an indigenous person and be an active member of their community. (b) They should be fluent in both Spanish and their native language. (c) The candidate must have experience in community work. (d) A deep respect for their community's culture is essential. (e) It is preferred that the candidate has completed relevant studies. (f) They should be able to meet INPI requirements and effectively engage with both their own community and others. (g) Lastly, the candidate must have time available to fulfill the role. (INPI, 2020b). Candidates can be proposed by their community, and INPI will select individuals based on these criteria, as in the case of the participants in this study.

According to information provided by an INPI informant in personal communication, each of the five Yuman villages with an elementary school had a cultural promoter in the school year 2024-2025.

This paper provides a preliminary overview of the actions, experiences, and significance of a formalized agent in Yuman educational contexts. In-depth interviews were used to gather data, and responses were registered in field notes, rather than through audio recordings. The data primarily consist of participants' perspectives, opinions, and insights regarding their personal trajectories, teaching practices, and communities. Consequently, the findings and conclusions are limited to this information from the participants themselves, with some theoretically based interpretations by the authors, in order to propose points for reflection and future research. However, this serves as an initial point for more comprehensive exploration of the role of the cultural promoter, a figure that operated and made contributions even before receiving the official support through this governmental program.

According to the 2020 population census, more than 23 million people residing in Mexico identify as members of an Indigenous group; The country officially recognizes 68 Indigenous peoples, each associated with a native language (INEGI, 2020a). However, these native languages are not monolithic; they encompass a total of 364 variants (CONAZA, 2023). This remarkable linguistic and cultural diversity underpins Mexico's declaration as a multicultural nation and shapes its ongoing efforts to preserve and promote cultural plurality (DOF, 2025).

The Indigenous education subsystem was established in 1978 in a more recent version to respect, promote, and preserve the languages and cultural heritage of Indigenous peoples (Pérez-Castro, 2004).

Mexican Indigenous education subsystems exist in 24 out of the 32 federal states, including the state of Baja California (Secretaría de Cultura, 2019). Evidently, each region has contextual singularities involving the relationship between schools and the educational subsystems that may require a particular approach to be understood.

Several native groups still survive and resist in northern Baja California. Each one has a distinctive history and development due to different aspects: (a) The desertic or semi-arid environment, for the most part, although with several spaces of more fertile fields, determined their lifestyles to a great extent. These conditions led them to become nomads rather than sedentary, as they relied on hunting, fishing, and gathering to obtain food. (b) The organization of communities initially resulted from dividing them into families or lineages that supported each other at certain times of the year. (c) Each ethnic group developed specific language varieties and traditions (Garduño, 2019; 2010; González y Gabayet, 2019; Navarro y Cruz, 2015).

The arrival of Western culture in these lands had a limited impact during the colonial era, although there were attempts to instill European ideas and traditions. The nomadism to which the groups were accustomed was a means of resistance (Garduño, 2010). However, in independent Mexico, mainly at the beginning of the 20th century, with post-revolutionary ideals of federal integration, as well as the distribution of lands, among other factors, the Yuman groups were forced to settle in ejidos managed by themselves; these impositions caused changes in several aspects of their traditional lifestyle (Navarro y Cruz, 2015). Furthermore, the discrimination to which they have been subjected, the migrations, and some of the inefficient policies aimed at preserving the cultural legacy of these human groups have reduced the population of these groups and even put their languages, traditions, and customs at risk of disappearing (Camarena et al, 2013; Hurtado-Saa et al, 2013; Navarro y Cruz, 2015; Velasco y Rentería, 2019). These kinds of policies, according to some international organizations, have not focused on each of the indigenous groups, as was seen in the north. Instead, they were designed for the native peoples of southern and central Mexico, who lived under different governance, cultural, and contextual conditions (International Amnesty, 2024; ACNUR, 2009).

Currently, according to the *Instituto Nacional de Estadística y Geografía* [INEGI] in the census of 2020, the population that uses one of the Yuman ethnolinguistic family's languages in Baja California is: Cucapah: 176 speakers; Kiliwa: 76 speakers; Kumiai: 495 speakers; and Pa Ipai: 231 speakers. Nevertheless, Vinogradov and Sánchez-Fernández (2025) presented a study that considers Ku'hal as an independent language, arguing that it could also be a dialect of the same ethnolinguistic family, due to its grammatical and sociolinguistic characteristics. The people who speak this language are around 20 individuals, and they reside in Santa Catarina, a small town where people mainly identify as Pa Ipai (as one of the participants of this study).

Additionally, the agricultural lands in the north of the peninsula have attracted day laborers from southern Mexico, especially from Oaxaca, Guerrero, Chiapas, Puebla, and Michoacán, among other states. A large number of these people also possess other ethnic identities, including Mixtecs, Zapotecs, Mixes, Triquis, and Purépechas. They and their families have settled in various parts of the state permanently, bringing with them their language, traditions, and customs, which has resulted in great diversity in different social spheres, particularly in the educational system (Garduño et al., 2011).

According to the *Instituto Nacional de Pueblos Indígenas* [INPI] (2020a), in Baja California, over one hundred thousand people identified themselves as members of some migrant ethnic group. In comparison, the Yuman population barely exceeded two thousand people. Besides that, as explained below, not all of them (Yuman, and Indigenous migrants) are speakers of their ethnic language.

In line with the population and housing census conducted by the Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) in 2020, the number of speakers of an indigenous language in Baja California was 49,130 individuals (including the speakers of Yuman Languages that have already been mentioned in this section). The most spoken language was Mixtec, with 43.2% of speakers, followed by Zapotec, with 11.8%. Migrant populations introduced both of these languages.

Regarding formal education, there are seven school zones for the Yuman children and six that mainly serve migrant indigenous children. The school zone for Yuman groups consists of five elementary schools and six preschools. All of them are multigrade schools³, except for one that is a fully organized preschool⁴. The school zone headquarters is located in the city of Ensenada, and the educational centers are dispersed within a radius of 40 to 287 km from the administration office. Most schools can be found in the municipality of Ensenada, except for two that are located in the municipalities of Mexicali and San Quintín (CEEI, 2021).

The Yuman groups have been the subject of various studies with different approaches. Some recent studies, from an anthropological, historical-sociological, and cultural revitalization perspective, reveal the complex nature of their societies. They describe their cultural elements and the forms of transmission amidst tradition and innovation. They analyze processes of resistance and negotiation in the face of colonial prerogatives and the ongoing efforts for their recognition. This brief empirical review provides an overview of the contexts to which the participants of this study belong, where they were trained, and where they carry out their functions.

García-Gutiérrez's study (2024) focuses on describing some basic features of the mobiliza-

3 Multigrade schools in Mexico "are those where all teachers instruct students in more than one grade level" (Garfias, 2019). Each multigrade school has two or three teachers; in unitary schools, there is one teacher and one group of students of different grades. These types of schools are primarily found in rural areas, with the main reasons being the number of students, the dispersed population, and their distance from the municipal headquarters. A notable feature of these schools is that there is no formal headteacher; instead, one of the teachers must assume management responsibilities in addition to their teaching duties.

4 Fully organized schools (elementary or preschools) are educational centers with at least one teacher and one student group in each grade; besides, there is a formal headteacher who leads the school management (DOF, 2024a).

tion of the Cucapah people throughout their known history, always around the natural changes in the aquifers of the Gulf of California Delta, as well as their demands for these lands and their cultural practices that recent economic and environmental trends have limited.

An approach to members who stand out and are recognized within their communities for their knowledge of the language, history, and tradition of the Cucapah, Kiliwa, and Pa Ipai peoples was the study of González and Gabayet (2019), who, through dialogues with the so-called custodians, recount symbolic elements related to the cultural landscape shared by these peoples.

Garduño, in 2001, carried out a study to analyze how new social networks have been configured in a border context to create forms of organization that resist assimilation or extinction, despite the diaspora they have suffered.

In 2010, the same author presented a study about the Yuman's peaceful resistance to colonization through practices such as mobilization or nomadism and temporary permanence in the spaces of the old missions, which passively prevented the forced integration into the Western culture.

Later, in 2024, Garduño also analyzed different cultural practices of the Yuman peoples and the role in their preservation by the younger populations, who, at the same time, are bearers of innovation and transformation.

Navarro and Cruz (2015) analyzed the dispossession processes of lands that have historically belonged to two of this family's ethnic groups, as well as the struggles they have sustained for their recognition and claim in recent years.

In a project to rescue the Kumiai language in a community variant, Acosta (2021) described the experience as a self-reflection exercise practiced by its native speakers to enhance their agency in preserving their own language, the explicit manifestation of their linguistic rights to recognize and raise their awareness on the need for their intervention to attain those aims.

An analytical and evaluative study regarding a Yuman language seeking recognition was conducted by Vinogradov and Sánchez-Fernández (2025). Their work involved a phylogenetic comparison of two variants using statistical methods, along with grammatical and sociolinguistic analysis, to argue for recognizing Ku'hal as a distinct language within the same ethnolinguistic family. Consequently, efforts are needed to bring it to visibility.

In the educational field, Tinajero et al. (2024) analyzed the state of indigenous education in Baja California. The research focused on Yuman and migrant communities, highlighting key characteristics of the educational services provided. One notable finding is that there were only 150 primary school students from Yuman communities, out of more than 7,000 children enrolled in indigenous schools. Consequently, the five elementary schools in Yuman towns are structured as multigrade, clearly reflecting the unique characteristics that this entails.

And, about an educational policy, Castañeda-Sánchez and Tinajero (2020) studied how a management-oriented national policy is recontextualized in the elementary schools of Yuman

communities. The generic guidelines associated with vices and poor administration from both the promoting organizations and the schools themselves have more clearly highlighted the inequalities and difficulties of these centers.

As can be seen, the interest in these communities in the Mexican northwest has produced research with different approaches and for different purposes. This has contributed to the understanding of their subsistence processes over the centuries, as well as their struggles and adaptations to a globalized and globalizing world.

The cultural promoter in Yuman schools fulfills the function of teaching the ethnic group's mother language to preschool, elementary, and, in some cases, middle and high school students who are part of the community. The INPI recognized their role in 2020 and has granted them financial compensation for their work, in addition to supporting them in the schools where they work.

Theoretical concepts for analysis

The main conceptual foundations offered by the perspective of the micropolitics of organizations, proposed by Ball (1987), explain that this type of space—schools—develops its own dynamics, forms of organization, and functioning that, unfortunately, tend to be endemic. This perspective explores concepts such as power, control, influence, and the diversity of personal and collective interests of educational actors within and around each school establishment: Each school has its own micropolitics.

Similarly, Ball et al. (2012) offered a set of tools to analyze the implementation of policies or official provisions in each educational establishment, where there is a unique micropolitics. The regulations are recontextualized and interpreted by the agents of the center in their particular context, which determines to a great extent how they will result in particular actions. The agents play the role of narrators of the policies and communicate the policies to other educational community members. Given that, some can be enthusiastic and go further to convince others of their benefits, but others can be critical and take different positions regarding the regulations, their forms of operation, their benefits, and their specific relationship with the group.

Cultural promoters, being part of the community and, in some cases, such as those reported in this text, fulfill their work within the schools themselves. Thus, they are also agents of the recontextualization of the policies dictated by the high levels of the educational system. Therefore, in the face of these policies, they position themselves in any of the aforementioned roles.

To understand their role, the interviews conducted with the participants were analyzed by using a perspective considered to hold a more pedagogical tone: the Theory of Resistance.

One of the leading exponents of this theoretical approach was the pedagogue Paulo Freire, whose theory of critical consciousness responded to the type of analysis required to work with

part of the information collected in this work. Critical consciousness implies a sophisticated form of reflection of the individual about his own environment, what happens at the moment when he lives, and the role he must play (Freire, 2013).

Another proposal that has been useful for approaching the information obtained is that of Henry Giroux, who proposed that there are processes of resistance on the part of individuals, specifically within schools, against the dynamics of social and cultural reproduction imposed by the ideological apparatuses within which the school is found. There, an elite or hegemonic culture establishes a system of values that allows the perpetuity of lifestyles (Giroux, 1998).

Giroux (1998; 2002; 2013), Korol (2006), and Matos de Souza et al. (2018) warned of the danger of the invasion of the mentality of public management, market reasoning, and supply-demand in the functioning of public institutions that include education, under the arguments of economic growth proposed by neoliberalism. Such propositions promote, in sum, the generation of individuals at the service of the needs of the global, competitive, and wealth-producing imaginary. This entails the establishment of alienated minds assimilated to the ideal of large corporations, under selfish competitiveness that admits only that way of thinking, coupled with the loss of the common and collective good for one, replaced by greater and global good (the economic), changing the identity and values.

Certainly, the theory of resistance emphasizes the potentially emancipatory role of learners in the face of potentially alienating pedagogical dynamics. It also emphasizes the role of educators who have conceptions and meanings that, under ideal conditions, can generate reactions that confront said dynamics, along with their discourses, resources, and structures, to carry out processes of deconstruction and reconstruction, that is, resistance (Villamizar, 2020).

As Giroux (2006) mentioned, the positions of resistance evident within educational spaces may come not only from the teachers or the students themselves but are observed in all the agents involved in multiple ways since the forms of power and their structures are multiple.

The theoretical tools proposed from the different perspectives of the Theory of Resistance are helpful in making evident the systems and mechanisms of oppression presented in the contexts. Above all, they allow an interpretive approach to the forms of coping and more. Still, in the author's words, "they offer paths with which to articulate knowledge for practical purposes, interposed by the imperatives of social justice and by sustained forms of education" (Giroux, 2006, p. 31). The approach can go beyond interpretation through an intervention that seeks to transform spaces (Hirsch & Rio, 2015; Villamizar, 2020).

A category observed in the reading of the texts and that serves as a reference for the analysis presented here is that of critical consciousness. Through this, the subject delves into the intentions behind the official and the visible at first, to unmask later the intention of the action itself, where its work is directed, and what its scope is.

Freire (2013) proposes this form of consciousness, in which the individual has transcen-

ded the consciousness of the merely biological, as well as the “naive” consciousness, which simplifies realities and gives them controversial and comfortable explanations. According to the author, critical consciousness implies having gone through a critical educational process (which does not always refer to the official institution’s offer). Instead, it allows a reading of the historical and social context and a dialogic interpretation so that the person not only remains in it but observes him or herself as part of that space and with the capacity to influence it.

Faced with the above, a second category adopted here is that of resistance practices. Such practices are not necessarily frank and open struggles but actions that aim for individual, collective, and social emancipation aimed at how subjectivity is involved in social life. They offer the possibility of a change concerning what is institutionalized by hegemony or a dominant group, even when these show incipient productivity in this regard (López & Olivar, 2024).

Besides that, some facts oppose resistance, such as accommodation and conformism, which, as the author defined, are “oppositional behaviors that suppress contradictions and simultaneously merge with the logic of ideological domination, instead of challenging it” (Giroux, 1998, p. 146).

Methodological approach

The project to which this study belongs was developed from a qualitative approach. It involved contact with three school communities belonging to the Yuman groups which are part of the same school zone, as previously mentioned.

Study context

The study selected three cases based on the following conditions: a) They represent different Yuman ethnic groups (Cucapah, Kumiai and Pa Ipai); b) They work in schools located in towns with a similar population size; c) These schools are situated at a significant distance from school zone headquarters office they belong to; d) Their schools are considered of incomplete organization (multigrade or unitary schools). The information reported in this section was obtained during visits for the research field work and corresponds to the school year mentioned.

School A is an elementary school located in a Kumiai village of 110 residents (INPI, 2025) that is approximately 62 km away from the municipal seat and the school supervision headquarters. The establishment is situated within an old school community shelter constructed during the Echeverría administration in the mid-1970s of the last century, as part of a policy of bilingual education and Hispanicization aimed at indigenous populations (Chávez, 2022). In addition to the school’s classrooms, kitchen, and dining room, one of the spaces in the old community shelter serves as a community multipurpose room. In the 2022–2023 school year, there was a single group with 20 children from first to sixth grade (unitary school). The school received food support provided by the INPI and was affiliated with the “School is Ours” (LEEN) program. This program provided resources for activities during the extended schedule, which is three hours longer than the regular schedule (SEP, 2024).

The headteacher of this school belongs to the Pa Ipai ethnic group, which is different from the people of that village. She was responsible (without official designation) for managing the community school and overseeing the administrative functions of a school extension located 15 km away in an agricultural camp. She then had thirty years of experience as a teacher. Additionally, two mothers of the village also worked as support staff for the community kitchen; both were Kumiai. One of the ladies also served as the teacher's assistant during the extended day. Furthermore, it had the presence of the cultural promoter.

School B is situated in a Cucapah community of 147 inhabitants (INPI, 2025), 59 km from its municipal seat and 280 km from the school supervision headquarters. It is located next to a state highway, near the bus stop. The community museum, the health center, the *telesecundaria*⁵, and other communal spaces are in front of School B. It was also founded under the policy of bilingual education coverage. During the 2022–2023 school year, there were 33 children in the school, divided into two groups. The establishment also has the INPI community dining room, which *telesecundaria* students attend as well. The school was also part of the LEEN program.

The school's teaching staff consisted of two regular teachers (multigrade school). One of the teachers, of Cucapah origin, had been unofficially in charge of Principal activities for 28 years. She also served a group of children from first to third grade. The second teacher, of Kumiai origin, had been working at the same school for 20 years. In addition, another teacher came to the campus three days a week during regular hours to support the reading improvement of some children during the school year 2022–2023. Three people collaborated in the dining room, and, of course, a cultural promoter was present.

School C, serving the Pa Ipai community, is located about 105 km from the municipal seat and the school supervision headquarters. This town is nestled in a large desert area between the San Pedro Martir Mountains and the Juarez Mountains. The population is 190 inhabitants (INPI, 2025). The school is also situated in an old school community shelter, created under the same conditions as the shelters of School A and School B.

The elementary school's population consisted of 33 children and a teacher at the start of the 2024–2025 school year. A retired teacher assisted with some activities until another teacher was assigned to the school in October 2024. At the time of the interview, there were two official elementary teachers for that communal setting. The INPI community dining room was at the school, and there, students from primary and secondary schools received their daily food allowance. The Pa Ipai school was part of the LEEN program, which provided an additional food ration for children (mid-afternoon).

5 In Mexico, Telesecundaria is a pedagogical model in which classes are supported by 15-minute television programs for each subject. After watching the programs, a teacher supervises the learning activities. These schools are usually located in communities with small populations. Unlike traditional middle schools, where a different teacher lectures each subject, in Telesecundaria, a single teacher teaches all subjects (DGA, 2020).

Method, technique, and instrument

The research method used is the case study, which, according to Stake (1999), has the following characteristics: a) it is collective, as it there are three educational centers; b) it is intrinsic, since there is interest in understanding the contexts and circumstances of each of the cases; c) and it is instrumental as the aim it is to identify and describe how the normative processes given are recontextualized, in this case, to schools of the educational system of this type that have included or intended to include the figure of cultural promoter as part of the organization and pedagogical management of schools.

The information analyzed and reported in this text was obtained through in-depth interviews (Guest *et al.*, 2017) conducted between May 2022 and November 2024.

The interview script that was used included questions that explored the following aspects: a) trajectory: the origins of the promoter were explored, along with their previous work in favor of the cultural promotion of the community to which they belong; b) training: inquiry about the learning acquired for teaching the language, as well as the customs and practices of the community; c) experiences as a cultural promoter: discussion about the work done with INPI, the resources used for teaching students, and the time dedicated to these activities; d) the relationship with the school and the community: functions performed within the establishment, collaborative work with the teachers, and involvement with students' families.

The interview sessions of case A and case B took place in the homes of each informant. In both cases, they did not permit the conversations to be recorded, so the corpus recovered and analyzed corresponds to log notes prepared during and after the meetings. In case C, the interview occurred in a public place in downtown Ensenada; in this case, the informant permitted the conversation to be recorded; however, notes were taken during the dialogue so that the corpus analyzed was in the same conditions as the other two cases.

Likewise, a professor and INPI official with a long history of working with the Yuman communities was consulted for the purpose of confirming certain historical and social information about the towns where the cultural promoters live. In this case, log notes were also taken.

The data was processed using the qualitative content analysis technique (Mayring, 2014), based on the categories already explained by the Theory of Resistance.

Results

This section is organized as follows: Initially, the trajectories of the informants are described. Then, the codes in the field notes are presented according to the categories identified a priori in the revised texts of the theory of resistance. Then, the information provided is narrated and discussed, considering the theory, and some final considerations are presented.

Trajectories

Cultural promoter of School A: Verónica (pseudonym) is a Kumiai woman. She is a mother and grandmother who has lived in the town all her life. Her house is located one kilometer from the campus, where she has a small farm. Since 2020, she has worked for INPI as a cultural promoter in the multipurpose room, and she also used her home for teaching meetings with other children who do not attend the village school. During the pandemic, she herself was responsible for creating brochures and distributing them to her students.

Veronica not only worked as a cultural promoter at the school, but she also held other roles as an artisan and a legal translator of the Kumiai language. Her efforts had earned her recognition within the community, and she had received requests from INPI to translate documents. She wanted to emphasize that her work did not begin when INPI hired her, as she had been promoting the cultural legacy for a long time prior to that.

Veronica did not possess a teaching degree, but instead had empirical teaching knowledge. Her own community selected her to fulfill this role for the benefit of the school and village.

Cultural promoter of school B: Laura (pseudonym) is of Cucapah origin. She mentioned that although, she is of Cucapah descent, she did not consider herself fluent in the community language; for this reason, about ten years ago, she had approached a community of the same ethnic group in Sonora to improve her language skills and feel qualified to pass on the cultural legacy. Although she did not have full command of the language and did not hold a teaching degree, she declared that she had learned most of the uses and customs and made an effort to impart them to the younger generations. After being hired by INPI, she began to carry out her work in the school cafeteria during regular class hours. She taught elementary and middle school students.

Laura mentioned that before the pandemic and before she started working with the INPI, she gathered a group of children at the cachanilla arbor (a special space used as a social and ceremonial meeting center for the people of this community) in her house to teach them Cucapah songs and dances. However, the COVID confinement restricted this activity. The Cucapah community selected Laura to fulfill the cultural promoter role.

Some of the aspects of her teaching included using simple materials to help children pronounce Cucapah words. Laura also maintained communication with the community where she had gone to improve her knowledge of the language. Using the WhatsApp application, she sent them audio files of the children's pronunciation to evaluate and improve their elocution.

Cultural promoter of school C: Josefina (pseudonym) is of Pa Ipai origin and began working to promote the community's language and culture several years earlier, thanks to the encouragement of family members.

Josefina completed her Law degree in 2024 and intended to pursue a master's degree in Education, which would allow her to improve her skills in promoting the cultural elements of her community. She also mentioned that she has sought to stay up to date, learn new teaching strategies, and discover resources and teaching materials through online resources. This has been a

greater effort for her, but she has felt very motivated to do so, unlike people of her age, she said, who have been content with completing only primary education.

Regarding her work as a cultural promoter, she indicated that the INPI provided her with financial compensation; however, it could not be considered a salary because she did not receive social benefits. She accepted because it is something she enjoyed; it allowed her to teach children so they would not forget or lose their own culture, but rather carry it with them for life.

She also said that she has sought out online tools (for example, videos) to help her students learn about and remember various cultural elements, such as dances and songs in the Pa Ipai language, and even audiovisual materials with a strong connection to the children themselves, such as documentaries featuring their relatives or people they knew.

There were 76 children in her Pa Ipai language and culture teaching group, as they were not only from the community itself but also from nearby villages with diverse ethnic origins, including Triqui, Mixtec, and Yaqui, among others, the children of migrant agricultural workers. She described it as a multicultural group.

Mariana (pseudonym), the person who collaborated in confirming some data from the Yuman communities mentioned here, has been an INPI official for nearly 40 years. During this time, she has worked closely with the Yuman communities and has developed strong relationships with their members. The INPI, initially established in 1948 as the National Indigenous Institute (INI), underwent a name change to the National Commission for the Development of Indigenous Peoples (CDI) in 2003, and it was retitled again in 2019 to the current name. Since its inception, the INPI has been the government agency for engaging with indigenous populations nationwide. Its policies have evolved from seeking the integration of native people into the concept of “Mexican citizenship” to recognition and attempts at inclusion under the right of self-determination guaranteed in the national constitution (CDI, 2012; INPI, 2018).

Analytical level based on categories

As already mentioned, the information was analyzed using specific categories derived from the perspective of the resistance experienced within school establishments. These categories included: a) signs of critical consciousness, b) resistance practices, and c) accommodation and conformism.

The first category is called “signs of critical consciousness.” Critical consciousness, as defined by Freire, involves more than just a perception of the context; it requires abstraction, understanding, analysis, recognition of the role being played, and consideration of the potential for generating change within it. This conception led to the naming of the corresponding codes.

The category has two dimensions: one reflecting the participants’ environment and the other self-critical reflection. This is outlined in Table 1.

Table 1.
Category "Signs of Critical Consciousness"

Dimensions	Codes
Reflection of the environment	Awareness of the extinction of the cultural legacy
	The commodification of cultural legacy
	Government disinterest in ethnic groups
	Contradictions of the Dominant Ideology
	Failure of Indigenous education
	Absorption of crime
Self-critical reflection	Self-perception as a promoter of change
	Need for improvement in teaching
	Self-perception of a fighter for the rights of the people to which she belongs

Source: own elaboration

The practices of resistance carried out through pedagogical action become apparent through reflective consciousness. This awakening does not remain confined to oneself but is communicated to others, particularly learners, to encourage them to explore their reality with the goal of collective emancipation as a community (Ortega, 2009).

On the other hand, accommodation and conformism are present in adverse scenarios, such as those threatened by the absorption of great generalizing and alienable structures (economic, political, social). Faced with these discouraging conditions, it can be tempting for people to simply give up and yield (Santamaría-Rodríguez et al., 2019).

Table 2 presents the codes corresponding to each of these categories described above.

Table 2.

Categories "resistance practices" and "accommodation and conformation"

Categories	Codes
Resistance practices	Promotion of cultural legacy
	Proposals for educational practices
	Demonstration of injustices
Accommodation - Conformation	Fear of retaliation
	Events that interrupt actions
	Waste of paperwork and bureaucracy
	Disengagement from the community

Source: own elaboration

The codes served as a guide for narrating the findings, which are described in the following section.

Descriptive level

Concerning the three categories, the three participants reflected on their roles as cultural promoters within the school. They discussed their personal journeys before becoming cultural promoters and were also asked about their thoughts on the function they perform and their work within the educational establishment. Three promoters, Laura, Verónica, and Josefina, elaborated on their responses. The limited information in the codes mentioned in the previous section is described below.

Signs of Critical Consciousness

Laura talked about the cultural heritage of her community. Much to her regret, she considers that the ancestral knowledge of the communities has often become a commercial commodity. Even though some people in the community have a good understanding of the language and traditions, there is no genuine promotion. Instead, they are exploited for other purposes, such as obtaining resources in exchange for showcasing cultural elements.

Verónica reflected on the traditional practices of Indigenous communities, such as the ball game called *piak* and the songs and dances of the Kumiai people. She believes that these practices are sometimes incorporated into educational or government programs aimed at preserving native cultures, but they are not always carried out with the original sense of honor and solemnity intended by the ancestors. Veronica feels that instead of offering a real representation of these cultural elements, distorted interpretations are presented, merely to fulfill an external cultural agenda.

Regarding Indigenous education, Verónica considers that this system has not been successful because it has not encouraged the authentic teaching of the native languages, as well as the preservation of customs and traditions. Her exact words were: “It is a failed system”. In her view, this continues to put the Kumiai cultural legacy in danger of disappearing.

Verónica’s opinion is primarily based on the inadequate promotion of teachers from her ethnic group. Instead, teachers from other ethnic groups are sent to her community’s school simply because they belong to the Indigenous education system; even if they do not speak the language or have knowledge of the worldview and cultural elements of the group, they are teaching, at least not enough to transmit it. In fact, at Veronica’s community school, the elementary teacher is from Pa Ipai group, not the Kumiai group.

Josefina reflected on her motivations for pursuing her career and her desire to promote her community’s legacy. She said she is aware of the “academic disadvantages” of rural communities, particularly Indigenous communities, due to various causes, as is known. This is a violation of their rights as Mexicans, because “even though we are indigenous, we have the same right to that kind of quality education” (field notes, November 2024), she declared. Based on her experience in the education system, first as a student within the bilingual education model more than 20 years ago, and then on the approaches she has taken, such as her work promoting language and culture, she concluded that the deficiencies she has observed in the educational process aimed at these types of communities have not changed.

Concerning what Laura thinks or observes in the children and adolescents from her community, she mentioned feeling great concern about the conditions of insecurity and crime that the community has experienced. She has tried to get closer to the students to reflect with them about the dangers posed by addictions and organized crime. She explained how this has disrupted traditional activities like fishing, an integral part of the Cucapah culture for centuries, which she deeply regrets.

Verónica made another point in her reflection: “the government provides Indigenous communities with what it thinks they need, not what they really need” (field notes, October 2022). She believes that there is no genuine interest in preserving Indigenous cultures, so the communities must continue advocating for their rights and recognition.

Josefina, for her part, expressed that she believes that at different levels of government, they attempt to unify all indigenous peoples into “a unique type of indigenous,” but in reality, each community is different; each has its own form of organization and thought, to name a few elements that distinguish them. These attempts at unification are not limited to education; they are present in other aspects of life.

The policy of preserving the cultural elements of the indigenous peoples of this region has a dual discourse. In the participants’ opinion, the government and communities hold meetings, and agreements are signed for this purpose, but the actions are contradictory.

The statements made by the participants reflect different tensions within the Yuman communities: on the one hand, as in any society, various disagreements and conflicts are present, such as the disagreement they raise regarding practices of cultural promotion, motivated by the meanings that each member of the community constructs (based on their own experience) and which can differ between individuals and collectives, as Garduño (2024) suggested. These tensions are not only experienced within the communities but are also transferred to relations with government authorities, fueled also by a historical resistance and experiences of dispossession (Navarro & Cruz, 2015; Garduño, 2010).

On the other hand, the simulation that the participants referred to is present in the Yuman communities, fit to the concept of performativity, explained by Ball (2014). Certainly, government performance is influenced by its resources, particularly human and intellectual resources. These are limited by the ruling government's political ideologies and conceptions of Indigenous communities, culture, citizenship, power, and utilization, as well as the relationships in and out of the communities. However, that kind of government response could establish a comprehensive system for regulating the affected communities. In essence, these are performative actions that create simulations, gradually shaping behaviors and social roles. Indigenous individuals feel valued, their cultural elements are appreciated, and their aspirations are partially fulfilled. As a result, their behavior adapts.

About teaching practices, the three participants emphasized the need to transmit community knowledge to the new generations. They also agreed on the lack of sufficient support from the institution that invited them to carry out this work.

Veronica mentioned that teaching has been a challenge for her, particularly when working with people of different ages in the community. This participant's work is based primarily on her empirical experience.

For her part, Laura declared that she has been undergoing training with her fellow nationals in the state of Sonora. She has also involved her colleague in her language learning evaluation exercises, as she found her input to be more helpful, especially since she still feels uncertain about the correct pronunciation.

Josefina believed that promoting Cucapah culture requires teamwork; for this reason, she has sought to establish supportive relationships with various educational stakeholders, such as the school district supervisor and teachers from the village elementary school and telesecundaria. She also reflected that the support of digital technologies is a valuable tool for learning and seeking strategies to overcome this lack of support.

Practices of resistance and accommodation – conformism

Resistance can be seen as an action aimed at freeing individuals or groups from a dominant influence. This leads to a fresh perspective on a social issue, moving away from established

norms but not entirely. However, resistance can vary between actions that defy authority and actions that comply with imposed ideas, depending on the historical, contextual, social, political, and collective resources available to the individuals involved (Chávez-Yepes, 2021). As a result, the findings from both categories are combined and described in this section.

In this sense, the cultural promoters interviewed in this study have described their pedagogical action as making known and valuing cultural elements of their own communities that the dominant culture has marginalized. However, they have encountered additional obstacles to those described above.

Laura believes that the school should be a space for cultural expression. She suggested having a day, perhaps Monday, as a day for students to wear traditional costumes and practice dances. Nevertheless, the school's teacher in charge has rejected this proposal, arguing that these are exceptional traditions that the children would not know how to value appropriately.

Verónica said that she has expressed on different occasions, especially to the younger generations, the difficulties they have had in maintaining the school as part of the community for several decades. She mentioned that previously, there were no teachers since the system argued that the population of Kumiai village was small. This led several people to seek out schools outside the village in the largest nearby town. Recently, some families have preferred that their children attend the school there, which is not a Kumiai school. Despite this, she has sought to have these children join her classes at other appropriate times.

Josefina mentioned that she has developed various teaching materials: poems, manuscripts, and audiovisual supplies. She detailed that she intended to register many of her teaching materials as her work and obtain a patent, as she was aware of copyright and had created and conceived these works herself, which is part of a resistance practice, since there were no sufficient specific methods and resources to teach about Yuman cultures (Mojica, 2024).

In contrast, the promoters have expressed frustration with the amount of paperwork they have to complete for the institution that employs them. This has prevented them from dedicating enough time to preparing teaching materials. Additionally, cultural exhibition events related to their community responsibilities often disrupt their school sessions. While they understand that promoting their communities is important, they struggle to balance these obligations with their work.

Among the difficulties Josefina highlighted most were the lack of outreach and the lack of compliance by educational authorities and those related to the Pa Ipai community. She mentioned that promises are made but not kept, which can be demotivating, as they continue to fight to prevent the extinction of their people's language and culture.

Laura has reported other forms of resistance when discussing aggressive behavior at school, which she attributes to exposure to violent environments at home due to crime, including drug use. Although her efforts have been limited, she has warned the children about the consequences of such behavior and emphasized the importance of not remaining silent. She has also ap-

proached the school management to advocate for the presence of trained personnel who can support children in higher-risk situations. However, there is a fear of retaliation from organized crime groups both in the school and the community at large.

Concerning the last point, Laura's actions, although incipient, can be considered practices of resistance. This is because criminal behavior, despite being harmful, has become deeply ingrained in the culture of various nations, such as Mexico. It has been passed down through generations and has taken on a dominant and influential role due to its control and use of violence (Aguilar, 2024). Because of this, it is important to reexamine the components of this system for the purpose of liberation, a task that is fundamentally linked to education.

Josefina reflected on the way that Western culture has seen the Indigenous peoples: she stated that ignoring and discriminating against Indigenous peoples is a perennial occurrence. She mentioned that "some people" believe Indigenous people are people who do not think, know nothing, but, on the contrary, they are communities with their ancestral knowledge; they still preserve their forms of organization, language, culture, songs, dances, traditional medicine, traditional food, clothing, etc. She wondered if, seeing all this, those who think this way cannot realize that they are subjects of law, that they should be visible and not suffer discrimination or obstacles in what is theirs.

She has heard this type of prejudice since she was a child. However, in a clear example of accommodation, when they hear this kind of contempt, they prefer not to respond so as "not to upset" others; this is real, she said.

Indeed, the practices of resistance in the pedagogical work of the promoters aim at emancipation from the hegemonic culture, as supported by Article 2 of the Mexican Constitution, which indicates that the self-determination of indigenous peoples is a collective right (DOF, 2025).

Now, these traditional cultural practices have gained new significance in today's historical context (Fernández-Puig, 2018; González & Gabayet, 2019; Garduño, 2024). They offer alternative approaches to current needs based on their worldview, relationship with the environment, and traditional economic activities. It is essential to break free from official or oppressive practices imposed by powerful groups, such as organized crime, and allow these ways of thinking, understanding, and relating to nature, others, and oneself to be options for diverse contemporary lifestyles rather than condemning them to disappearance. This enables an analysis of the environment and the systems in which they operate, promotes acts of resistance, and guides towards transformation. (López & Olivar, 2024).

In September 2024, a reform to Article II of the Mexican Political Constitution was enacted, granting recognition to indigenous and Afro-Mexican peoples as "subjects of public law, with legal personality and their own assets" (DOF, 2024b, article 2). This reform ensures that they have full autonomy to make decisions based on their regulatory systems. It also emphasizes

the obligation of both the State and Indigenous peoples to preserve, promote, and disseminate their culture, languages, and education under their traditional teaching methods.

According to the DOF's text, this reform responds to the demands of diverse Indigenous communities across the national territory. It was obtained after five years of consultation and dialogue. However, it is important to closely monitor how these constitutional texts will be implemented as specific instruments to address the situations that cultural promoters (the focus of this study) have emphasized.

Some final notes

The reflections and testimonies offered by the cultural promoters are evidence, at least in the discourse, of how, in educational centers such as those described here, resistance occurs that implies the awareness of minority groups about a social reality in which there exists a hegemony willing to maintain the bias and dominance that favors it and, consequently, there is an agency of individuals for liberation.

Ideologies established at higher levels of a system are not only transmitted unilaterally or passively; they are also deconstructed and configured within schools, where micropolitics occur and agents of resistance exist.

Even more, school organizations' agents are not passive in the face of a dominant ideology or system. There are examples, like those we have just described. There are many ways of resistance. Pedagogical action can be an effective form of resistance when the individuals involved in the teaching and learning process (students and teachers) are aware of their own identities, the societal expectations placed upon them, and the potential roles they can fulfill.

Giroux (1998) suggests a closer analysis of the hidden curriculum that occurs in the interaction of teachers and learners. This aspect of the project is still pending, as it aims to demonstrate the non-verbal actions of cultural promoters as educators, guiding resistance and radical change while seeking recognition.

Some areas of opportunity identified in this study from a methodological perspective include the need for a focused study on the work of cultural promoters, expanding it to include all Yuman communities where this figure is present. Furthermore, with the support of ethnographic techniques, it is necessary to gather more information to achieve triangulation of the three participants' discourse.

This study is a first approximation of the work of cultural promoters. As a project based on a qualitative research approach, the aim was not to obtain information for generalization, but rather to understand the participants' experiences and processes and the contexts in which they occur. This inquiry provides insights that can be used to develop assumptions guiding future projects.

Acknowledgments

The authors appreciate the funding from the Secretariat of Science, Humanities, Technology, and Innovation (CONAHCYT), which helped develop this project.

References

- Acosta, R., (2021). Tensiones y toma de decisiones: Experiencias durante la creación de un libro sobre relatos yumanos. Cuicuilco. *Revista de Ciencias Antropológicas*, 27(78). <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/16529>
- Aguilar, R. (2024). El crimen organizado tiende a ser hegemónico. *Nexos*, (1). <https://www.nexos.com.mx/?p=77283>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR]. Directrices sobre las cuestiones relativas a los pueblos indígenas. ACNUR. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2010/7374.pdf>
- Amnistía Internacional (2024). *Los derechos de los pueblos indígenas*. Amnistía Internacional. <https://www.amnesty.org/es/what-we-do/indigenous-peoples/#:~:text=A%20los%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%20se,de%20salud%20y%20la%20vivienda>.
- Ball, S. (1987). *The Micropolitics of the School: Towards a Theory of School Organization*. Routledge Editions.
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge
- Ball, S. (2014). Performativities and Fabrications in the Education Economy: towards the performative society? *The Australian Educational Researcher*, 27(2). <http://dx.doi.org/10.1007/BF03219719>
- Camarena, L., Von Glascoe, C., Martínez, C. y Arellano, E. (2013). Riesgos del trabajo y salud: percepción de mujeres indígenas jornaleras en el noroeste de México. *Salud Colectiva*, 9(2). <https://doi.org/10.18294/sc.2013.35>
- Castañeda-Sánchez, C. y Tinajero, G. (2020). Recontextualización de la política de gestión en escuelas indígenas de tiempo completo en Baja California. EPAA. *Educational Policy Analytical Files*, 28(19). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4554>
- Coordinación Estatal de Educación Indígena (CEEI). (2021). *Programa anual de trabajo* [Documento de trabajo interno]. CEEI.
- Chávez, J. (2022). El juego de las diferencias: la gestión indígena de la interculturalidad en Baja California. *Universitas Humanística*, (91). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh91.jdgi>
- Chávez-Yepes, J. (2021). Hegemonía y emancipación, elementos representacionales del objeto social colegio. *Psicología Escolar e Educativa*, 25. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021220783>

- Comisión Nacional de Zonas Áridas [CONAZA] (2023). *Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. CONAZA. <https://www.gob.mx/conaza/articulos/dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas-341934>
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas [CDI]. (2012). *Instituto Nacional Indigenista – Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 1948 – 2012*. INPI. <https://www.inpi.gob.mx/dmdocuments/ini-cdi-1948-2012.pdf>
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2024a). *Acuerdo número 04/05/24, por el que se emiten los Lineamientos para la Integración, Organización y Funcionamiento del Consejo Técnico Escolar de Educación Básica*. DOF. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5722476&fecha=08/04/2024#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2024b). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones del artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Pueblos y Comunidades Indígenas y Afromexicanas*. DOF. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5739986&fecha=30/09/2024#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (2025). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. DOF. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Dirección General Aprende [DGA] (2020). *La Telesecundaria celebra su 52 aniversario*. DGA. <https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/la-telesecundaria-celebra-su-52-aniversario?idiom=es>
- Fábregas-Puig, A. (2018). El sol sale de nuevo: la revitalización de la cultura yumana. *Desacatos*, 57. <https://doi.org/10.29340/57.1959>
- Freire, P. (2013). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- García-Gutiérrez, G. (2024). *Del delta del Colorado al Alto Golfo de California: la territorialidad de los pescadores Cucapás de Baja California*. En E. Garduño y A. Velasco. Yumanos: nuevas y diversas miradas sobre los pueblos nativos de Baja California. UABC. <https://publicaciones-museo.uabc.mx/index.php/publicaciones/catalog/view/31/39/213>
- Garduño, E., (2001). De comunidades inventadas a comunidades invisibles: Hacia un marco teórico para el estudio de los yumanos de Baja California. *Estudios Fronterizos*, 2(4). <https://doi.org/10.21670/ref.2001.04.a01>
- Garduño, E., (2010). Los grupos yumanos de Baja California: ¿indios de paz o indios de guerra? Una aproximación desde la teoría de la resistencia pasiva. *Estudios Fronterizos*, 11(22). <https://doi.org/10.21670/ref.2010.22.a07>
- Garduño, E., (2019). *Los cochimí. Grupos Yumanos de Baja California*. UABC. <https://publicaciones-museo.uabc.mx/index.php/publicaciones/catalog/view/3/2/14>
- Garduño, E. (2024). *Tradición-innovación y jóvenes migrantes. El caso de los pueblos yumanos de Baja California*. En E. Garduño y A. Velasco. Yumanos: nuevas y diversas miradas sobre los pueblos nativos de Baja California. UABC. <https://publicacionesmuseo.uabc.mx/index.php/publicaciones/catalog/view/31/39/213>

- Garfias, D. (2019). La educación multigrado en México. Red: *Contando la Educación*, (12). <https://www.inee.edu.mx/la-educacion-multigrado-en-mexico/>
- Giroux, H. (1998). Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2002). Neoliberalismo, cultura corporativa y la promesa de la educación superior: la universidad como esfera pública democrática. *Harvard Educational Review*, 72(4), 425–463.
- Giroux, H. A. (2006). El nuevo autoritarismo, la pedagogía crítica y la promesa de la democracia, *Revista Electrónica de Educación*, (28). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/211/204>
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 18(2). <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/776>
- González, A. y Gabayet N. (2019). Cantantes Yumanos: mitos, sueños y tradición. *Frontera Norte*, 31(1). <https://doi.org/10.33679/rfn.v1i1.2039>
- Guest, G., Namey, E., & Mitchell, M. (2017). *Collecting Qualitative Data: A Field Manual for Applied Research*. SAGE Publications Ltd.
- Hirsch, D. & Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, 13(18). <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.004>
- Hurtado-Saa, T., Rosas-Vargas, R. y Valdez-Cobos, A. (2013). Servicios de salud, discriminación y condición étnica/racial: un estudio de caso de la problemática en México y Colombia. *Revista Ra Ximhai*, 9(1). <https://doi.org/10.35197/rx.09.01.e.2013.12.th>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2020a). *Hablantes de lengua indígena*. México: INEGI. https://cuentame.inegi.org.mx/descubre/poblacion/hablantes_de_lengua_indigena/
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2020b). Presentación de Resultados: Baja California. México: INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/cpv2020_pres_res_bc.pdf
- Instituto Nacional de Pueblos Indígenas [INPI] (2018). *Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas*. INPI. <https://www.gob.mx/inpi/articulos/instituto-nacional-de-los-pueblos-indigenas>
- Instituto Nacional de Pueblos Indígenas [INPI] (2020a). *Atlas de Pueblos Indígenas en México*. México: INPI. <http://atlas.inpi.gob.mx/>
- Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (2020b). Programa de Derechos Indígenas. Promotores culturales indígenas y afromexicanos para la promoción y el fortalecimiento de su patrimonio cultural. *Acciones y Programas del INPI*. <https://www.gob.mx/inpi/acciones-y-programas/mas-informacion-apoyo-a-promotores-culturales-indigenas-para-la-salvaguardia-de-sus-culturas-comunitarias>
- Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (2025). *Catálogo Nacional de Pueblos y Comunidades Indígenas y Afromexicanas*. INPI. <https://catalogo.inpi.gob.mx/cedulas/>

- Korol, C. (2006). Pedagogía de la Resistencia y las emancipaciones. In A. Ceseña (Coord.), *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (199–221). CLACSO.
- López, M. & Olivar, B. (2024). Freire, Giroux y la pedagogía crítica como praxis emancipadora. *Conjeturas Sociológicas*, (33). <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/2998>
- Matos, R., Castaño, R., & Clementino, E. (2018). Pedagogía de la resistencia: la negación como pieza de (de)formación. *Praxis Educativa*, 22(2). <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220209>
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures, and software solution. *Klagenfurt: SSOAR*. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39517>
- Mojica-Castro, K. (2024). El arte verbal en las lenguas yumanas. *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, 7(1). <https://doi.org/10.62190/amla.lmne.2025.7.1.585>
- Navarro, A. & Cruz, S. (2015). Territorio y prácticas culturales amenazadas en pueblos yumanos de Baja California. *EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (5). <https://doi.org/10.31644/ED.5.2015.a03>
- Ortega, P. (2009). Critical Pedagogy: Reflections on its Practices and Challenges. *Pedagogía y Saberes*, (31). <https://doi.org/10.17227/01212494.31pys26.33>
- Pérez-Castro, T. (2004). *Breve recuento histórico de la educación indígena en Baja California*. SEE.
- Santamaría-Rodríguez, J., Benítez-Saza, C., Sotomayor-Tacuri, S., & Barragán-Varela, L. (2019). Critical Pedagogies: Criteria for Teacher Training in Pedagogical Research. *Educação & Sociedade*, 40 (special). <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019193786>
- Secretaría de Cultura (2019). *México es uno de los países con mayor diversidad lingüística en el mundo*. Secretaría de Cultura. [https://www.gob.mx/cultura/prensa/mexico-es-uno-de-los-paises-con-mayor-diversidad-linguistica-en-el-mundo?idiom=es-MX#:~:text=Oaxaca%2C%20Yucat%2C%20Chiapas%2C%20Quintana,de%20Lenguas%20Ind%2C%20ADgenas%20\(INALI\).](https://www.gob.mx/cultura/prensa/mexico-es-uno-de-los-paises-con-mayor-diversidad-linguistica-en-el-mundo?idiom=es-MX#:~:text=Oaxaca%2C%20Yucat%2C%20Chiapas%2C%20Quintana,de%20Lenguas%20Ind%2C%20ADgenas%20(INALI).)
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2024). La Guía CEAP. *La Escuela es Nuestra*. SEP. https://laescuelaesnuestra.sep.gob.mx/storage/recursos/material_consulta/GUIAS_2024/foW0s-cQHcT-2024_02_11_Guia%20de%20CEAP.pdf
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tinajero, G., Solís, S., Páez, J., y Rentería-Díaz, I. (2024). El servicio de educación indígena en Baja California: una caracterización. *Frontera Norte*, 36. <https://doi.org/10.33679/rfn.v1i1.2359>
- Velasco, L. y Rentería-Díaz, I. (2019). Diversidad e interculturalidad: La escuela indígena en contextos de migración. *Estudios Fronterizos*, 20(e022). <https://doi.org/10.21670/ref.1901022>
- Villamizar Acevedo, G. (2020). Encounters between critical pedagogy and the theory of resistance. *Ciencia y Educación*, 4(1). <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i1.pp83-90>

Vinogradov, I. y Sánchez-Fernández, M. (2025). Ku'alh y kumiay: una comparación léxica de dos lenguas yumanas. *Cuadernos de lingüística de El Colegio de México* 12(e340). <https://doi.org/10.24201/clecm.v12.340>.

Docentes indígenas: migración y arraigo en el Valle de San Quintín¹

Indigenous teachers: migration and rootedness in the San Quintín Valley

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i35.1772>

Rafael Pedregal Cortés*

Juan Páez Cárdenas**

Resumen

El objetivo de este trabajo es caracterizar el proceso de arraigo de profesores migrantes de escuelas primarias indígenas establecidas en el Valle de San Quintín, Baja California. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco maestros bajo la perspectiva metodológica de la historia oral temática. En los hallazgos, identificamos lazos de arraigo vinculados principalmente al trabajo y la familia. Los docentes han conformado un fuerte vínculo con su tierra de destino, sin embargo, tienen muy presentes sus raíces en Oaxaca y la cultura de sus comunidades. Las aportaciones de este estudio giran en torno al registro de las fuentes orales del magisterio indígena migrante en el norte de México.

Palabras clave: educación indígena – magisterio – migración – arraigo – Valle de San Quintín.

Abstract

The objective of this paper is to characterize the process of rootedness of migrant teachers of indigenous elementary schools established in the San Quintín Valley, Baja California. Semi-structured interviews were conducted with five teachers under the methodological perspective of thematic oral history. In the findings, we identified the seven ties of rootedness proposed by Quezada (2007). The teachers have formed a strong bond with their land of destination. However, they are very aware of their roots in Oaxaca and the culture of their communities. The contributions of this study revolve around the recording of oral sources of migrant indigenous teachers in northern Mexico.

Keywords: indigenous education – teachers – migration – rootedness – San Quintín Valley.

1 Este trabajo es parte del proyecto de investigación Otras realidades de la educación indígena. Baja California: grupos nativos, indígenas migrantes, no indígenas y retornados internacionales apoyado con financiamiento de la convocatoria de Ciencia de Frontera de la Secihti.

* Doctor en Estudios Globales. Líneas de investigación: Internacionalización de la educación superior, estudios de Norteamérica y Migración Internacional. México. El Colegio de Veracruz y Universidad Veracruzana. Correo: rapecor2007@yahoo.com.mx

** Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa. SNII nivel 1. Líneas de investigación Gestión pedagógica de la escuela, Educación indígena, Etnografía de la educación, Sujetos educativos. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. (Universidad Autónoma de Baja California Campus Ensenada). Correo: paez.juan@uabc.edu.mx

Introducción

El Valle de San Quintín se encuentra dentro del municipio de San Quintín, Baja California, México. En el último cuarto del siglo XX, la región se convirtió en una importante zona agrícola del país que cuenta con alrededor de 100 mil habitantes. Los productos cultivados en la zona son fresa, tomate, papas, alfalfa, trigo, cebada, frijol, avena y maíz. En cuanto a los productos del mar, la actividad pesquera se concentra en la extracción de ostiones, abulones, camarón y langosta (Gómez, 2021).

Con el auge del negocio agrícola en la región a partir de la década de 1980, se incrementó la demanda de jornaleros agrícolas. Muchos de ellos fueron indígenas pertenecientes a grupos mixtecos, triquis y zapotecos, entre otros (Zlolniski, 2018). Con la llegada de estos grupos, hubo la necesidad de otorgar servicios educativos de preescolar y primaria a hijos de agricultores. Actualmente, existen alrededor de 30 primarias de servicio indígena en el Valle y son atendidas por maestras(os) del grupo mixteco, predominantemente. Sobre la historia del subsistema de la educación indígena en el lugar, Tinajero (2007) apunta que:

En Diciembre de 1983, con la comisión de una maestra oaxaqueña a San Quintín, quien llegó acompañada de su esposo (sin plaza) para atender el primer albergue en la Colonia Agrícola Estado 29, puede fijarse como la fecha de los inicios del subsistema de educación indígena en el valle. (p. 129)

De acuerdo con esta autora, posterior a la llegada de la pareja, fueron llegando otros pequeños grupos de docentes con la encomienda de fundar escuelas que atendieran al creciente número de hijos de trabajadores agrícolas.

El acontecer de las escuelas indígenas ha estado ligado al desarrollo de la agroindustria local y de 1983 a 1986 se fundaron las primeras 16 escuelas. Para 1994, había un total de 21 planteles con 118 docentes y durante el ciclo 1992-1993 se registraron 3000 infantes matriculados. Según las cifras más recientes, en San Quintín existen 54 escuelas de educación básica con una matrícula de 8,117 estudiantes cuya atención está a cargo de 289 docentes. Esto significa que el municipio aglutina a la mayor parte del subsistema indígena en Baja California, en donde funcionan en total 128 escuelas de educación básica con una matrícula total de 16,059, atendidos por 654 docentes (IIIE, 2021).

Los profesores que llegaron desde el sur del país a las escuelas de servicio indígena del Valle de San Quintín se han enfrentado al reto de integrarse a otra geografía, a otras culturas y a otros pueblos originarios en un proceso de arraigo, lo cual ha significado un desafío personal para encontrar la manera de echar raíces en un lugar multicultural, cercano a la frontera con los Estados Unidos, siendo integrantes de pueblos indígenas de estados tan alejados de Baja California como Oaxaca.

Para dar seguimiento al proceso de arraigo que debieron seguir estos docentes consideramos adecuado adscribirnos al desarrollo conceptual de Margarita Quezada (2007) sobre el arraigo, el cual se entiende “como el proceso y efecto a través del cual se establece una relación particular con el territorio, en la que metafóricamente se ‘echan raíces’ en él por diversas situaciones, creando lazos que mantienen algún tipo de ‘atadura’ con el lugar (p. 43).

A fin de ubicar estos lazos vinculantes en el caso de docentes indígenas migrantes del Valle de San Quintín, realizamos entrevistas semiestructuradas a cinco profesores del servicio indígena de escuelas públicas provenientes del estado de Oaxaca. El estudio se llevó a cabo bajo la perspectiva metodológica de la historia oral temática, planteando la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué características guarda el proceso de arraigo de cinco profesores migrantes de las escuelas indígenas establecidas en el Valle de San Quintín?

Metodología

Nuestra relación con el profesorado del servicio indígena y sus escuelas en Baja California inició en 2019 con un proyecto de investigación financiado por el entonces Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). El objetivo principal del estudio fue registrar la trayectoria histórica del servicio de educación indígena en el estado y dar cuenta de los pormenores de la gestión pedagógica en cinco planteles ubicados en distintos enclaves geográficos del estado. Uno de ellos se encuentra en San Quintín, en el poblado de Camalú. Posteriormente, a este proyecto se sumó un estudio posdoctoral que tuvo como propósito el analizar el impacto de las migraciones en las escuelas indígenas de la entidad.

Poco tiempo después de iniciar el primer proyecto, tuvo lugar el cierre de escuelas debido a la pandemia por el Covid 19. La ruta metodológica tuvo que modificarse y poco antes de la reapertura de los planteles se viajó a San Quintín para conversar con maestros acerca de varios temas, entre ellos su perspectiva como profesores migrantes. Debido a lo poco estudiado de este tema en la región, este trabajo tiene un alcance exploratorio.

Descubrimos que la apropiación que los maestros habían hecho del territorio bajacaliforniano parecía responder más a razones de subsistencia económica que a elementos simbólicos. Es decir, era una apropiación “predominantemente utilitaria y funcional” (Giménez, 2005, p. 10) en el sentido de que estaban establecidos y arraigados a la región debido a que les brindaba un trabajo con relativa seguridad.

Estuvimos interesados en indagar más sobre las particularidades del arraigo que manifestaron los profesores indígenas migrantes y de los lazos con un territorio agroindustrial trasfronterizo como San Quintín. Para esto, nos pareció interesante el análisis sobre la construcción de arraigos propuesto por Margarita Quezada (2007), quien realizó su trabajo con flujos migratorios de profesores hacia la región central del país, específicamente en el municipio de Ecatepec, en la zona metropolitana de la Ciudad de México.

La autora sostiene que puede hablarse de distintos tipos de lazos que dan sentido al arraigo, tales como lo familiar, lo económico, lo profesional, lo cultural, lo territorial, lo histórico y lo político. En nuestro análisis y dadas las cualidades de nuestros testimonios, decidimos unir algunos de estos lazos para focalizar mejor la reflexión a partir de los elementos que pudieron abordarse en campo con mayor profundidad.

Recurrimos a la metodología de historia oral temática (Aceves, 1997), la cual busca enfocarse en un aspecto problemático de la vida de varios narradores, en este caso, su arraigo en el Valle. Se implementó la técnica de bola de nieve en la que un primer participante remite a otro, este a otro, y así sucesivamente. Se conformó un grupo de cinco profesores de primaria en servicio, todos ellos originarios de Oaxaca, que estuvieron dispuestos a contarnos su experiencia y que nos otorgaron su consentimiento informado para la publicación del presente trabajo. Las características de los docentes pueden verse en la tabla 1.

Tabla 1. Profesores entrevistados, cargo, antigüedad en el servicio y grupo étnico

Nombre del profesor	Cargo	Antigüedad de servicio en el Valle	Grupo étnico
"Eusebio" ⁴	Director y profesor	20 años	Mixteco
Paulo Aparicio	Director de la escuela "Salvador Ruiz Mejía". Turno Matutino. Delegación Camalú. Profesor de la escuela "Monte Albán". Turno Vespertino. Delegación Camalú.	34 años	Mixteco
Celso Salinas	Profesor de la escuela "Salvador Ruiz Mejía". Turno Matutino. Delegación Camalú. Profesor de la escuela "Monte Albán". Turno Vespertino. Delegación Camalú.	15 años	Zapoteco
Gustavo Sánchez	Profesor de la escuela "Monte Albán". Delegación Camalú.	32 años	Mixteco
Regino Ramos	Profesor de la escuela "Salvador Díaz Mirón". Delegación Vicente Guerrero.	20 años	Mixteco

Fuente: elaboración propia.

Algunos rasgos generales de las trayectorias migratorias de los profesores participantes son los siguientes:

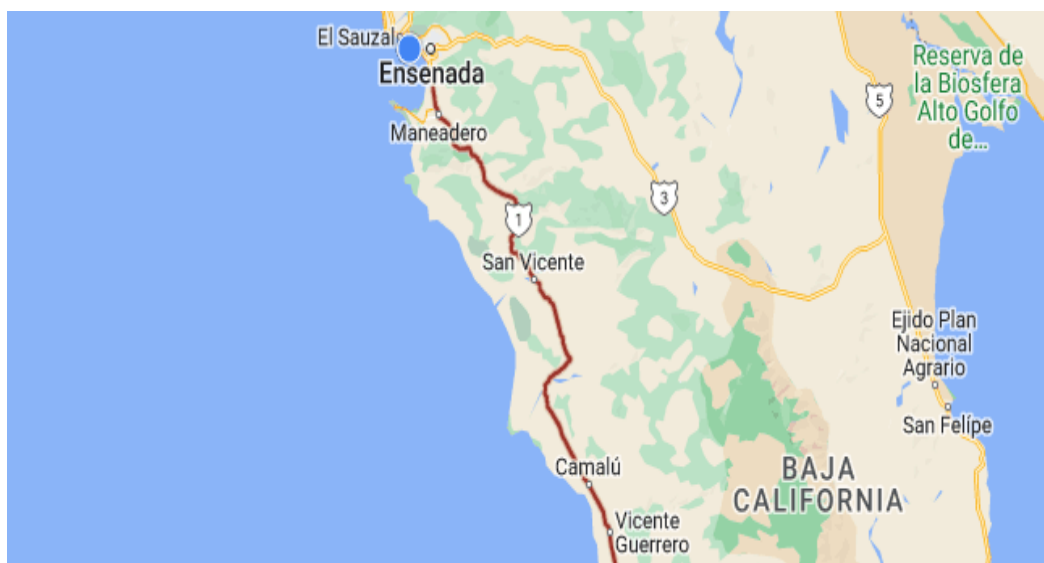
- a) *Eusebio*: Hijo de padres jornaleros agrícolas, su familia se trasladó de Oaxaca a Baja California cuando él tenía apenas tres meses de edad. Estuvieron un tiempo en Tijuana para posteriormente trasladarse al Valle de San Quintín.

4 Solo este maestro pidió anonimato. Los cuatro restantes dieron su autorización verbal para que aparecieran tanto sus nombres reales como sus centros de trabajo.

- b) *Paulo Aparicio*: Realizó sus estudios profesionales en Oaxaca. Posteriormente, se trasladó a la Ciudad de México y ahí se enteró de que había oportunidad de ingresar al sistema educativo en el Valle de San Quintín.
- c) *Celso*: Hijo de padres campesinos, realizó sus estudios secundarios en Oaxaca. Posteriormente, se trasladó a Baja California como instructor del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Regresó a Oaxaca y cursó la preparatoria para luego regresar al estado fronterizo como instructor comunitario. Más tarde, entraría al sistema educativo del estado al mismo tiempo que cursaba estudios profesionales en la Universidad Pedagógica Nacional.
- d) *Gustavo*: Estando en Morelos, se enteró de que había oportunidad de trabajar como profesor en Baja California. En un inicio llegó a Ensenada, para después trasladarse a San Quintín donde realizó estudios profesionales en la Universidad Pedagógica Nacional.
- e) *Regino*: Después de realizar estudios secundarios en Oaxaca, se trasladó al Valle de San Quintín. Ahí trabajó como jornalero agrícola al mismo tiempo que estudiaba la preparatoria. Al finalizarla, ingresó al sistema educativo del estado al mismo tiempo que cursaba estudios profesionales en la Universidad Pedagógica Nacional.

Las entrevistas se realizaron en las localidades de Camalú, Vicente Guerrero y Lázaro Cárdenas, pertenecientes al Valle de San Quintín (ver Figura 1). Cuatro de los maestros son de origen mixteco y uno de ellos es zapoteco. Todos son originarios del estado de Oaxaca.

Figura 1. El Valle de San Quintín se encuentra al sur de la ciudad de Ensenada



Nota: tomado de Google.

Con base en las entrevistas, se procedió a realizar el análisis cualitativo de los datos, el cual consistió fundamentalmente en establecer enlaces comparativos entre las respuestas de los maestros indígenas, de acuerdo con los lazos de arraigo propuestos por Quezada (2007).

Resultados

A través de las entrevistas con los profesores del Valle de San Quintín, pudimos identificar que todos ellos han construido una relación con el territorio al que han migrado y en el cual han echado raíces o ataduras vinculantes, lo que no significa que el lugar de origen sea desplazado en la subjetividad de los sujetos. Como argumentación a lo anterior, presentamos los hallazgos de acuerdo con los tipos de lazo y dando especial espacio a la voz de los docentes en congruencia a la perspectiva de la historia oral temática.

Lazo familiar

Quezada (2007) señala que la familia es uno de los vínculos fundamentales para arraigarse en un lugar o bien puede ser precisamente lo contrario: un factor de desarraigo. Definitivamente, para los profesores del Valle significa lo primero. Ellos sienten un arraigo por Baja California en la medida en que su familia directa como padres, hijos y cónyuges viven con ellos en el Valle. Del Acevo (1996), sostiene que:

En la familia tienen lugar los primeros procesos de socialización del niño que lo preparan para funciones fuera de la familia y que no pueden ser tratados en términos de propiedades del organismo individual sin referencia a consideraciones de personalidad, sociedad y cultura. (p. 62).

El hecho de que los maestros cuenten con otros familiares viviendo en sus lugares de origen, los vincula con sus respectivas regiones de procedencia. Ellos se sentirán siempre unidos a ambos lugares. Algo que Tarrius (2000) apunta de la siguiente forma: "A la oposición clásica entre los nuestros y los suyos, entre ser de aquí o de allá, existe una forma triádica, es decir, el ser de aquí, el ser de allá, y el ser de aquí y de allá a la vez" (p. 41).

Actualmente, existe una tendencia a que las migraciones sean familiares más que individuales, y esto ha generado mayor arraigo de los migrantes en Baja California, en la medida en que los lazos con esta entidad son a la vez físicos y parentales. Mientras que sus relaciones con sus pueblos de origen se vienen dando a través de elementos simbólicos.

Cabe mencionar que, si bien los profesores se consideran arraigados al Valle de San Quintín y a Baja California, sus raíces se encuentran en las poblaciones de donde son originarios, dando lugar simultáneamente a procesos duales de pertenencia tanto al lugar de origen como al lugar de destino de sus trayectorias migratorias. En este sentido, menciona el profesor Gustavo:

Pues sí, todavía tengo raíces. Allá está la familia que se quedó en Oaxaca. Por ejemplo, ahora lo que nos mantiene unidos a mí con mis hermanos que están allá es estar más al pendiente de mi papá, porque ya tiene más de 90 años, ya no puede valerse por sí mismo completamente, ya requiere que uno lo apoye a hacer sus cosas y eso hace que yo esté más al pendiente de mi familia que está allá.

Por su parte, el profesor Celso comenta: "Yo cada ciclo escolar, cada [que tenemos] periodo de vacaciones, cada oportunidad viajo para allá [...]. Todas las relaciones de familia, allá las tengo, como que las raíces están allá". Los profesores entienden por "raíces" su familia directa, sin dejar de considerar que también esta palabra conlleva múltiples significados: cultura, lengua, tradiciones. Sin embargo, en términos de arraigo, pareciera que su lugar de pertenencia depende de dónde se encuentra su familia directa, la cual, al encontrarse dividida entre dos poblaciones lejanas, los lleva a sentirse parte de dos comunidades alejadas por la geografía, pero unidas a través de la reproducción social de su cultura, a través de la escuela y del papel de profesores que ejercen dentro de la población en la que se encuentran.

Algunos teóricos de la migración han postulado la llamada Nueva Economía de la Migración Laboral, que explica que, en la cuestión migratoria, tanto las decisiones como los riesgos que se asumen son tomados no solamente por individuos, sino por colectivos, dentro de los que destaca la familia (Massey, 2015).

El hecho de que muchos profesores todavía cuenten con familiares directos que se quedaron en sus lugares de origen los ha llevado a realizar visitas a estas poblaciones, dando lugar a movimientos relativamente regulares entre los lugares de origen y destino. A respecto, el testimonio del profesor Regino:

Yo viajo cada tres años, cada cinco años. Con la intención de ir a visitar a mi familia. Mi papá falleció hace como siete años. Mi mamá vive allí todavía, yo voy por ella, a visitar a mi familia (...) Igual también quiero esta tierra (...) Aquí hice mi familia y todos mis hijos nacieron aquí, bueno son de aquí, pero sus raíces están allá en Oaxaca.

La idea de arraigarse a un lugar de destino va de la mano de un sentido de pertenencia a la tierra. Por lo tanto, esto también se relaciona directamente con la intención de identificarse como "residente", término que no desplaza al de migrante, como lo explica el profesor Eusebio:⁵

Ya sería migrante residente... porque yo ya vivo aquí, ya tengo mi esposa, mis hijos, mi casa, aquí está mi trabajo. (...) Ya somos residentes. Ya somos de aquí por así decirlo Ajá y nuestros hijos son de aquí. Estoy casado igual con mi esposa que es indígena también. Y mis hijos dicen 'soy de aquí'.

5 El nombre fue cambiado debido a que así lo solicitó el maestro.

La casa o el hogar, señala Del Acevo (1996), tienen su circunstancia. Con esto, el autor subraya que hogar no significa lo mismo para quien siempre ha vivido en un mismo lugar, para quien regresa a él o para quien, como el caso de los docentes, viven lejos de su casa materna y han construido un hogar lejos de ella.

Los profesores Eusebio y Paulo consideran la importancia de que sus hijos hayan nacido en Baja California como motivo de arraigo, a pesar de que ambos migraron desde Oaxaca y sienten orgullo por sus raíces ancestrales, como menciona el profesor Gustavo: "Pero yo soy más de aquí porque aquí nacieron mis hijos". En gran parte, esto obedece a que su condición de migrantes indígenas ha sido causa de discriminación y, como ha ocurrido con los jornaleros, de explotación laboral, tal como señala Garduño (2011: 59):

A estos indígenas se les declaraba ante las instituciones oficiales como trabajadores temporales, aun cuando tenían cerca de veinte años trabajando para una sola empresa; de esta manera, a los indígenas oaxaqueños no les eran reconocidos los beneficios establecidos en *la Ley Federal del Trabajo como trabajadores permanentes*.

Una ventaja de los lazos familiares es que actúan como redes sociales, facilitando los procesos de migración y arraigo. Es el caso del profesor Regino: "[Me dijeron:] 'la opción es que te vas para Baja California. Allí tienes una hermana. Ella me comenta que hay oportunidad de que trabajes y estudies' () Fue cuando mi papá me dijo ' Pues te llevo para allá'".

En un estado como Baja California, frontera con los Estados Unidos —país con una ideología mayormente individualista—, los lazos familiares y las redes de compadrazgo se refuerzan entre quienes se establecieron en San Quintín y aquellos miembros de la familia que se quedaron en Oaxaca. En esta entidad sureña, las familias indígenas suelen ser solidarias y constructoras de comunidad a través de vínculos identitarios que se sostienen a través de la etnicidad y la colectividad, así como de prácticas sociales ancestrales.

Lazo económico-profesional

San Quintín es una tierra cuya principal actividad es la agricultura de exportación y de alguna forma todas las demás actividades económicas giran en torno a dicha actividad. Esto incluye a las escuelas indígenas, pues gran parte de los alumnos de estas escuelas son hijos de jornaleros pertenecientes a grupos étnicos del sur de México, y fundamentalmente del estado de Oaxaca. Al respecto, comentan Velasco *et al.* (2014):

Desde la década de 1980, esta región ha experimentado un crecimiento económico y demográfico, fomentado por la industria hortícola y el establecimiento de miles de jornaleros agrícolas y sus familias por este sector. Gran parte de estos trabajadores son indígenas mixtecos, triques y zapotecos, que

anteriormente migraban al Valle de San Quintín durante la época de cosechas, pero que, con el paso del tiempo y la demanda de mano de obra más estable por parte de la industria hortícola, se fueron asentando y echando raíces en la región. (p. 179).

Para los profesores, la plaza de maestros en las escuelas indígenas representa la oportunidad de contar con un *modus vivendi* y es junto con la familia, uno de los principales elementos de arraigo y de sentido de pertenencia al Valle de San Quintín. En la opinión del profesor Gustavo: “La familia, el trabajo de profesor que tiene uno es lo que le da arraigo por esta tierra, principalmente”. De manera similar, el profesor Regino comenta lo siguiente: “Pues primeramente pues es el trabajo. El trabajo, la familia...” Adicionalmente, menciona que, junto con el trabajo, la posibilidad de obtener un terreno hace que las familias se arraiguen: “La oportunidad de trabajar, la oportunidad de ganar un terreno, y ya se quedan”.

Otros, en cambio, colocan al trabajo por encima de la familia, pues es la fuente de empleo la que le da sustento a la familia. Como opina el profesor Paulo:

Creo que el arraigo de las familias aquí en Baja California ha sido el trabajo, la fuente de trabajo. En el 80, cuando llegué aquí, muchas familias, iban y venían durante la zafra, el tiempo del tomate, que era de los más fuertes en aquel tiempo, el chile. Pero ya una vez que se empezó a sembrar la fresa, empezó a haber trabajo, un poco más.

De igual forma, lo considera el profesor Eusebio, cuya familia migró con él y todos sus hermanos, por lo cual ya no tiene familiares directos en su pueblo de origen:

Lo más importante es el sustento. En este caso, el trabajo. Una familia, o en este caso quien labore, puede ser el papá o la mamá, si tiene un buen trabajo aquí, pues se va a quedar aquí. Y si se queda aquí, ya él, cuando la parte económica ya la tiene, por así decirlo, resuelta, pues ya empieza a pensar en otras cosas, en familia, en construir algo, un patrimonio, etcétera. Yo creo que tiene más que ver con el trabajo. (...) En mi caso, terminé primero mi carrera, estuve trabajando, ya teniendo solucionada esta parte, ya puedo pensar en casarme, en hacer otras cosas.

Para los profesores, que vienen de poblados con muchas carencias donde vivían en el estado de Oaxaca, hacen que San Quintín sea percibido como una tierra de oportunidades, a pesar de las carencias que también existen en el Valle. En este sentido, comenta el profesor Celso: “Me he adaptado aquí, me siento que aquí he sido muy afortunado, que he encontrado oportunidades. Desde un principio he notado que hay facilidades aquí, que encontré una forma de vivir.”

El aspecto profesional tiene que ver con la labor de maestro dentro de su comunidad, así como con aquello a lo que Tinajero (2007) se refiere como "gratificaciones intrínsecas [que] obtiene el docente en relación con los procesos de enseñanza aprendizaje" (p. 200), o como aquellos elementos que otorgan sentido a su labor. Por ejemplo, para el profesor Eusebio: "El venir a la escuela ya es parte de mí, es parte de nosotros, ya es un hábito que tenemos y que tenemos que llevar a cabo". De manera similar es la opinión del profesor Celso:

Aquí hay una forma de saber que hay un trabajo, en mi caso, y ya estando aquí, ya hace uno del trabajo su vida. Aquí me adapté, y sí, pues digamos que esa es pues la razón, pero ya después de tantos años, he encontrado en el trabajo una forma de vida. Ya se me hace difícil separar el trabajo de la vida.

Además del sentimiento de pertenencia a la escuela como lugar de trabajo y su estrecha relación con su vida, otros aspectos se encuentran relacionados con el lazo profesional. Uno de ellos es que la profesión de profesor les permite construir una red social que les da también un sentido de pertenencia y arraigo, como es el caso del profesor Celso:

Las amistades, las relaciones de trabajo, las he construido tan sólidamente que me hace sentir bien aquí (...) que no siento que debo separarme o retirarme... Para mí esa pequeña acción es señal, como maestro, de que, en este espacio a lo mejor muy alejado de la región de origen, muy aislado, de que se está generando la confianza.

Otro aspecto que podría considerarse es el ético, un sentimiento de que están realizando bien su trabajo, lo cual los retroalimenta, ganando el respeto de los padres de familia, de los estudiantes y siendo "el mejor reconocimiento que ellos pueden obtener por el trabajo que hacen". En este sentido, las palabras del profesor Paulo:

Creo que un aspecto muy importante para quien es maestro, y para quienes vivimos aquí en la comunidad, ha sido el respeto hacia las personas, el ser humildes con ellos (...) Compartir con estudiantes lo que uno sabe; del buen trato hacia sus hijos, va a depender que se hable bien o mal de nosotros. Sabemos que no todos los papás van a hablar bien del maestro, pero siempre buscamos que la mayoría estén bien en el trato de sus hijos, principalmente, y la calidad de la enseñanza. (...) Llevo casi 27, 28 años viviendo aquí, en esta comunidad y siempre participo con ellos, estoy en las reuniones (...) y pues, en muchas actividades.

En palabras del profesor Regino:

[El reconocimiento] nos hace sentir bien (...) Me he sentido muy bien en esta comunidad. (...) Yo inicié aquí y sigo aquí, y hasta ahorita, estoy trabajando muy bien con los padres de familia, no he tenido ningún problema, entonces puede ser una de las cosas por las que he durado aquí.

Por su parte, para el profesor Gustavo, el reconocimiento tiene que ver con el desarrollo profesional de sus estudiantes:

El reconocimiento siento que es importante. Porque para mí, me motiva el ver que algunos estudiantes que estudian en la escuela, después se siguen preparando, encuentran trabajo, se desarrollan profesionalmente y eso me hace sentir que mi trabajo impacta en los demás, que es valorado.

El ser humano se siente parte de una comunidad en la medida en que participa en actividades socialmente valoradas (Del Acevo, 1996). Para los maestros indígenas entrevistados es de fundamental importancia el sentir que su trabajo es valioso, que permite realizar transformaciones e impactar en el medio y en la sociedad. Para ellos, la escuela es parte de lo anterior.

El haber migrado, implicó el traslado a una localidad con un desarrollo socioeconómico que les ha dado la oportunidad de crecimiento en los ámbitos académico, profesional y laboral. Tener un empleo digno con plaza base y estable. El vivir en una zona fronteriza significa, por otro lado, establecerse en un lugar con un costo de vida más elevado que el de sus comunidades de origen, sin embargo, esto se compensa con la obtención de un mejor salario. También han tenido la posibilidad de adquirir un terreno, casa propia y un automóvil para transportarse.

Lazo cultural-territorial

Para tratar de entender mejor el lazo cultural-territorial, resultan útiles las concepciones que Giménez (2005) establece acerca del territorio como dos polos: un polo utilitario y funcional, y otro polo simbólico-cultural. En el caso de los docentes entrevistados, el Valle de San Quintín estaría en el primer polo, mientras que su tierra de origen, Oaxaca, en el segundo tipo de polo, pues a decir de Giménez (2005: 11) cuando "se considera al territorio como símbolo metonímico de la comunidad o como referente de la identidad de un grupo, se está enfatizando el polo simbólico-cultural". Por tal razón, hablar de lazo cultural-territorial es hablar de una dualidad entre lo utilitario y lo simbólico. Quezada (2007), por su parte, concibe el lazo cultural como:

Vínculo que establece el individuo con los estilos de vida, las costumbres, las tradiciones, los ritos, etcétera, predominantes en la comunidad socioterritorial donde habita. Esto es, la relación que hay entre los significados que él otorga a sí mismo y a su entorno, y los que manifiestan los otros actores con los que, en diferentes circunstancias de la vida, interactúa. (p. 45).

Para los profesores, este lazo los lleva a arraigarse a la cultura local, pero llevando consigo la de sus lugares de origen, la cual reproducen en el Valle de San Quintín, como menciona el profesor Celso: "Incluso aquí mismo como familia tratamos mucho las prácticas, como los alimentos en casa, usamos muchos productos de allá de Oaxaca, tratamos de preparar esos platillos, y siento que conservamos esta práctica". Esto los lleva a sentirse parte de una gran red que se extiende alrededor de donde ellos viven, conectándolos a su vez con sus poblaciones de origen y con otros migrantes que se encuentran también fuera de su lugar de origen, en otras poblaciones de Baja California, en otros estados o, incluso, en los Estados Unidos.

Asimismo, la cultura de los maestros entrevistados, junto con la de los otros pueblos indígenas, forma parte de un mosaico multicultural. En este sentido, menciona Rentería (2018) que "En las escuelas indígenas de Baja California domina una diversidad cultural que se nutre de la presencia histórica de los pueblos nativos, la migración indígena y no indígena y la dinámica de movilidad transfronteriza del estado (p. 2).

Los profesores entienden que su propia cultura forma parte de la gran diversidad cultural que existe en México, idea que transmiten a través de la escuela, tal como menciona el profesor Eusebio:

Sí conozco las costumbres por mis padres, lo que es el día de muertos, lo que es la lengua. Y esos son elementos me están sirviendo para mi profesión. Como soy maestro, parte de lo que enseño es en la asignatura de la lengua indígena, pues es precisamente el hablarles de mi cultura, el hablarles de la diversidad cultural de nuestro país. Y pues sí, a mí me sirve mucho.

Esta diversidad cultural tiene que ver con los diferentes estados de la república, grupos étnicos, lenguas indígenas, y regiones de procedencia de las poblaciones que migran y se han establecido en el Valle, lo cual repercute en las diferentes manifestaciones culturales que se llevan a cabo adentro de la escuela, tal como menciona el profesor Paulo, acerca de la celebración del día de muertos:

Lo que se hizo [en las escuelas] fue rescatar la cultura mixteca. Y la cultura de otros pueblos, de otros estados. Tenemos compañeros de Veracruz, de Hidalgo, son los que, en aquel tiempo, los que conformábamos el sistema indígena del Valle. Entonces, en una reunión, de charla de compañeros, vamos a hacer nuestros altares del día de muertos para que la gente del Valle los conozca. (...) Entonces se empezaron a hacer los altares del día de muertos que duraban a veces tres días en los salones de la Lázaro Cárdenas y se montaban por regiones: la Mixteca Alta, la Mixteca Baja, los triquis, los zapotecos, el náhuatl y así.

Al encontrarse fuera de su población de origen, algunos migrantes se identifican con paisanos que se encuentran en el Valle, como menciona el profesor Regino: "Todavía conservo la costumbre, la

cultura. De hecho, tenemos un grupo cultural que se llama La Danza de los Diablos". Por su parte, el profesor Gustavo comenta:

Pertenezco al grupo de San Miguelinos, por San Miguel Arcángel que es nuestro patrono de allá de donde somos. Pues San Miguel es una comunidad pequeña y muchos nos conocemos. Al venir aquí, la mayoría de las personas ya nos identificamos por ser una población pequeña.

Los maestros se han organizado en grupos sociales para reproducir sus prácticas culturales en sus nuevas comunidades y, desde luego, también en las escuelas. Esto implica una integración activa y creativa a los procesos culturales del Valle y a la sociedad global en la que se halla inscripto. El comportamiento de vecindad de los maestros va más allá de la proximidad física y "supone, entonces, que el grupo en verdad interactúa socialmente en una multiplicidad de contactos sociales" (Del Acevo, 1996, p. 165).

Quezada explica que el vínculo con el territorio tiene que ver con las condiciones físicas de un espacio: paisajes, edificios, calles, casas, etc. Sin embargo, también apunta que "este lazo puede adoptar una diversidad de sentidos, ya que de manera particular un territorio puede percibirse de múltiples maneras, creándose significados subjetivos" (2007, p. 46). Estos significados, añade, tendrán que ver con las experiencias individuales en el marco de los significados creados por aquellos con quienes se interactúa.

Para el caso que nos ocupa, el arraigo está directamente relacionado con el cambio de una migración temporal a una migración permanente, y eso se relaciona también con el tipo de residencia de la población migrante. Al respecto, menciona Garduño (2011):

La introducción de cultivos de primavera e invierno, tales como la fresa y el cebollín demandó grandes volúmenes de jornaleros durante todo el año y transformó el patrón migratorio individual en un tipo de migración familiar que por supuesto incluía la parte femenina. Este cambio despertó también una elevada expectativa de establecer residencia permanente en la región entre el 35% de los migrantes y consecuentemente, una elevada tendencia a asentarse en colonias o barrios fuera de los campamentos temporales. (p. 62).

Uno de los aspectos definitorios relacionados con el arraigo o establecimiento permanente en la región de San Quintín tiene que ver con la adquisición de terrenos, sobre todo para el caso de los trabajadores jornaleros, quienes encontraron de esa forma su independencia territorial. Como señalan algunos autores, el tránsito de la migración temporal al establecimiento definitivo está directamente relacionada por la vivienda de trabajadores en campamentos o cuarterías a la formación de colonias. Esta independencia territorial se dio cuando los traba-

jadores pudieron adquirir terrenos propios, porque alguien se los hubiera donado, vendido, o bien haberlos ocupado. Camargo (2011) menciona que:

La adquisición de un terreno y la construcción de una casa en la región, propiciaría la creación de colonias de trabajadores en la zona, proceso que modificaría las rutas y patrones migratorios de los individuos y consolidaría los nichos étnicos instalados en los sitios "rurales y urbanos" de la frontera norte del país. (p. 76).

Los trabajadores se fueron agrupando en distintas colonias de acuerdo con el grupo étnico al que pertenecían, con lo cual se generaron también vínculos de identidad y pertenencia territoriales. En el caso particular de la formación de las colonias, mucho tuvo que ver la donación de terrenos por parte de algunas compañías de horticultura, como lo menciona el profesor Paulo:

Entonces, y un poco más que se acabaron los campamentos⁶ también, porque algunos patrones o algunos empresarios donaron algunos terrenos para que se hicieran los poblados como este poblado Benito Juárez, que fue donado. Las tierras, como la Maclovio Rojas, ahí en la Delegación Vicente Guerrero, la 13 de mayo, la Región Triquí, allá por San Quintín (...) Bueno, la cosa es que sí donaron, cierta cantidad de terreno, de hectáreas de tierra, para hacer los fraccionamientos. Y así fue como se arraigó más la gente, se fueron quedando. Y como vieron que ya no había campamento, pues se vieron obligados a buscar sus tierritas, a comprar las tierras, y quedarse a vivir.

El empleo seguro, ya sea el de jornalero o el de profesor de primaria, ha permitido que nuevas poblaciones se establezcan en el Valle de San Quintín y encuentren las facilidades económicas para comprar un terreno y construir su casa, lo cual es una forma de arraigarse. El profesor Regino comenta que "ahorita en muchos lugares se están repartiendo terrenos y hay facilidad de pagarlo mensualmente, por eso la gente se está quedando. Ven que hay trabajo, hay la oportunidad de ganar un terreno y eso les conviene".

El lazo cultural-territorial puede entenderse, tanto desde el punto de vista real como del imaginario o simbólico. Para los migrantes el territorio es el suelo donde viven, pero también el que ha quedado en sus lugares de origen, aquella tierra que imaginan porque ha quedado lejos y que es añorada o traída al presente a través de elementos simbólicos. En el caso de los profesores entrevistados, es posible hablar de una apropiación de la tierra ligada al hecho de que han formado familias en Baja California, por lo tanto, se sienten pertenecientes a esa tierra dado que sus hijos han nacido en ella, sin negar su origen oaxaqueño: "También quiero esta tierra, me ha dado trabajo, aquí compré mi casa, hice mi familia, y todos mis hijos nacieron aquí. Bueno, son de aquí pero sus raíces

6 Se conoce como campamentos a cuarterías precarias dispuestas por los empresarios agrícolas para sus trabajadores(as).

están allá en Oaxaca" comenta el profesor Regino.

Además, algunos docentes, como Gustavo, fueron jornaleros agrícolas antes de dedicarse a la enseñanza, lo que les permite percibir de manera distinta al territorio:

Estuve un tiempo corto trabajando en el campo, cuando todavía no era profesor, pues aquí lo fuerte es la agricultura, y como todavía no trabajaba como profesor tenía que tener algún trabajo, y pues trabajé un tiempo en el campo.

Para los profesores indígenas oaxaqueños que migraron al Valle de San Quintín fue un cambio significativo transitar de un estado del sur del país con una gran diversidad de grupos étnicos a otro donde los grupos indígenas nativos son minoritarios y donde, paradójicamente, se ha poblado con una gran diversidad de grupos indígenas mesoamericanos (Tinajero, *et al.*, 2024).

Lazo histórico

"El lazo histórico es el lazo que se establece a través de la permanencia en un lugar, donde cobra importancia tanto el pasado vivido ahí, como los antecedentes históricos del lugar al ser asumidos como propios" (Quezada, 2007, p. 47). La historia del Valle, predominantemente vinculada con el desarrollo de la agroindustria, ha estado íntimamente relacionada con el crecimiento del servicio educativo y, por ende, de la subjetividad de los docentes y sus propias trayectorias. En este sentido, comenta el profesor Eusebio: "Aquí cursé mi educación. Todo lo que es primaria, secundaria, prepa... la normal. Y el posgrado. La extensión UPN⁷. Ahora soy de aquellos que ven a San Quintín como nuestro pueblo".

Otros profesores emplean otros términos como "identificación" con el lugar, como el profesor Gustavo: "Sí, claro, yo ya llevo varios años viviendo aquí. Aquí tengo amigos, tengo colegas, conozco gente, y eso me hace sentir una mayor identificación con este lugar, cada vez más".

En la construcción de este lazo histórico, la cantidad de tiempo en el lugar puede o no ser significativa, puesto que siempre está determinada por el peso subjetivo que cada actor le concede: "alguien puede pasar la mayor parte de su vida viviendo en un territorio, y no por ello establecer este tipo de arraigo, o viceversa" (Quezada, 2007: 47). Lo que ocurre con los profesores de San Quintín entrevistados es que algunos cuentan con más o con menos años de trabajo, pero todos ellos han sentido fuertemente el arraigo. El maestro Celso tiene 15 años de servicio y señala:

7 Universidad Pedagógica Nacional.

El Conafe me envió. Así conocí esta tierra, terminando la secundaria. Estamos hablando de 15 o 16 años. (...) Claro, a la vez, las amistades, las relaciones de trabajo, las he construido tan sólidamente que me hace sentir bien aquí, pero a la vez no siento que debo separarme o retirarme.

Por otro lado, hay profesores que ya cuentan con más de 30 años de servicio, como el profesor Paulo, quien se siente también arraigado al valle: "La mayoría de los maestros que estamos aquí somos profesores de muchos años de antigüedad, pues yo ya tengo 34 años de servicio aquí. Ya me iba a jubilar, pero todavía sigo aquí".

Efectivamente, en este tipo de lazo, tal vez el tiempo de permanencia en el Valle como factor no esté influyendo de manera independiente, sino en conjunción con otros factores, entre los que destacan las redes sociales que contribuyen enormemente a los profesores a anclarse al territorio histórico donde se han establecido.

Lazo político

Para Quezada (2007), el lazo político se establece tras la apropiación del material simbólico y político presente en determinado territorio. Esto, agrega, puede darse mediante la interpelación propagandística. En el caso de los profesores, su participación tiene que ver, no tanto con pertenencia a partidos políticos o apoyo a candidatos políticos, más bien, ellos se refieren a la política como forma de autogestión y organización a nivel escuela, barrio, comunidad, con la finalidad de hacer mejoras en su medio de trabajo o colonia, algunas veces ejerciendo presión a las autoridades para que atiendan sus demandas y realicen ciertas obras para vivir dignamente en su entorno. De manera que, más que una apropiación pasiva de la simbología política del lugar, los docentes reaccionan con estrategias de gestión política con las cuales empoderarse. En este sentido, el comentario del profesor Eusebio: "En una comunidad donde hay carencias, la clave es organizarnos. Si las comunidades no se organizan, va a ser muy difícil que un presidente municipal, el gobernador, venga y te resuelva tus problemas". O, en palabras del profesor Gustavo: "Yo creo que es importante, no tanto meterse en política, sino juntarnos los profesores para lograr mejoras, para hacer un poco de presión y hacer cambios. Eso sí se funciona".

De forma similar, también opina el profesor Celso:

Bueno, en comunidades donde se han establecido, donde radican mayoritariamente muchos de un mismo pueblo o de una etnia, hay suficiente fuerza de organización, y ya pueden hacer algo que impacte a nivel comunitario. Pues a veces hacen gestiones o logran apoyos para su comunidad, gestionan el servicio de agua, de luz, o de caminos, de pavimentación de calles. O gestionan algún módulo de salud. Pero esos logros, sí se sabe que alcanzan ese nivel de organización. Pero sí cuenta mucho que sean muchos de un solo pueblo o de una sola etnia.

Por su parte, el profesor Regino menciona lo siguiente:

Nosotros somos gestores en mi comunidad, somos comité, y gestionamos los servicios, ayudamos a nuestra comunidad, estamos muy involucrados en eso. (...) Yo soy de una comunidad que se llama Emiliano Zapata, antes de Camalú. Ahí vivo, ahí estamos organizados, ya como comité, pero ya fuera de la escuela.

Además de la organización comunitaria, otra forma de organización es la cultural. Esta tiene la finalidad de generar vínculos sociales entre las personas pertenecientes a un mismo grupo étnico, una misma lengua, a una misma comunidad de origen dentro de la trayectoria migratoria y que se reúne para convivir y reproducir sus tradiciones en la comunidad de destino.

Conclusiones

Diferentes tipos de lazos de arraigo están presentes en los testimonios orales de los cinco profesores indígenas del Valle de San Quintín entrevistados. Sobresale un tipo de arraigo utilitario y funcional vinculado al Valle de San Quintín que coexiste con uno simbólico cultural ligado a los lugares de origen en Oaxaca. Los docentes, tras un autoreconocimiento como actores políticos de sus comunidades en el Valle, promueven la reproducción cultural de sus rasgos identitarios ancestrales en un territorio donde deben disputar un lugar como residentes permanentes y no solo como migrantes etnizados.

Las estrategias de resistencia cultural, como la organización política y socio religiosa y el tequio, les ayudan también a construir comunidad con sus paisanos que viven en el Valle, constituyendo relaciones de apoyo que se extienden hacia el sur y centro de México, e incluso, más allá de la frontera mexicana, hacia los Estados Unidos.

El arraigo de los maestros se observa ligado a la principal actividad económica del Valle: la agricultura, la cual tiene una gran relevancia no tan solo material, sino también simbólica. Y si bien, hoy en día, se han diversificado las actividades económicas en la región, todo sigue girando en torno a la agricultura, incluyendo la propia educación indígena. No obstante, el sector servicios en el Valle cada vez cobra más importancia. De Grammont (2004) afirma que "la población rural no agrícola adquiere mayor importancia y conforma unidades familiares pluri-funcionales que se reproducen a partir de la combinación de las diferentes actividades económicas de sus miembros" (p. 281).

Los docentes reclaman una reivindicación por ser reconocidos como parte del Valle de San Quintín y su historia, su nueva tierra, sin desapegarse de sus lugares de origen, ubicadas lejos geográficamente, pero muy próximas en el nivel simbólico.

Consideramos que la originalidad de este estudio se fundamenta en la recuperación de fuentes orales del magisterio indígena de Baja California; tanto como protagonistas de la

atención educativa a grupos de niñas y niños históricamente vulnerados en México, como sujetos que migraron a una población del norte de México y que han contribuido a forjar. Reconocemos la limitación del estudio al componerse de cinco testimonios orales, sin embargo, alentamos a que el tema se siga explorando mediante un mayor número de investigaciones.

Referencias

- Aceves, J. (1997). Un enfoque metodológico de las historias de vida. En Garay, G. (coord.). *Cuéntame tu vida. Historia Oral: Historias de Vida*. México: Instituto Mora, 9-15.
- Camargo, A. (2011). Migración indígena y la construcción de un territorio de circulación transnacional en México. *TRACE*, 60, 69-84. <https://journals.openedition.org/trace/1751>
- De Grammont, H. (2004). La nueva ruralidad en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 66, 279-300. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2004.0.58057>
- Garduño, E. (2011). Caracterización socioeconómica y cultural de las mujeres indígenas migrantes en los Valles de Maneadero y San Quintín, Baja California. *Boletín de Antioquia*, 25(42), 57-83. <https://www.redalyc.org/pdf/557/55722568002.pdf>
- Giménez, G. (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectorias*, 7(17), 8-24. <https://www.redalyc.org/pdf/557/55722568002.pdf>
- Gómez, E. (2021). Lower California Development Company: historia de los restos urbanos agroindustriales de la capital frustrada de las compañías norteamericana e inglesa en el porfiriato, San Quintín [Baja California] México. *Labor & Engenho*, 15, 1-15. <https://doi.org/10.20396/labore.v15i00.8663983>
- Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (2021). *Otras realidades de la educación indígena. Baja California: grupos nativos, indígenas migrantes, no indígenas y retornados internacionales*. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Massey, D. (2015). A Missing Element in Migration Theories, *Migration Letters: An International Journal of Migration Studies*, 12(3), 263-274. <https://doi.org/10.59670/ml.v12i3.280>
- Quezada, M. (2007). Migración, arraigo y apropiación del espacio en la recomposición de identidades socioterritoriales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 2(3), 35-67. <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/511>
- Rentería, D. (2018). *Practicando la interculturalidad en la escuela indígena. La diferencia y diversidad cultural en el Valle de San Quintín, Baja California*. Disertación doctoral. México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Tarrius, A. (2000). Leer, describir, interpretar las circulaciones migratorias: conveniencia de la noción de territorio circulatorio. Los nuevos hábitos de la identidad. *Relaciones*, 21(83), 38-66. <https://www.redalyc.org/pdf/137/13708303.pdf>

- Tinajero, G. (2007). *Perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas*. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Velasco, L.; Ch. Zlolniski; M. Coubès (2014). *De Jornaleros a colonos: residencia, trabajo e identidad en el Valle de San Quintín*. México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Zlolniski, Ch. (2018). Export Agriculture, Transnational Farmworkers, and Labor Resistance in the Mexico-US Borderlands. *Dialectical Anthropology*, 42(2), 163-177. <https://doi.org/10.1007/s10624-018-9491-z>

Memoria educativa en San José de la Zorra: Razones para dejar la escuela

Educational Memory in San José de la Zorra: Reasons for School Dropout

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i35.1774>

Josep Romans Fontacaba*

María Rebeca Gutiérrez Estrada**

Resumen

El propósito de este artículo es interpretar el abandono escolar en San José de la Zorra, una comunidad indígena en Baja California, a través de la memoria educativa de tres generaciones. Se abordó la temática desde la teoría crítica, centrada en las relaciones de poder construidas históricamente en las poblaciones indígenas en México. Desde este punto de partida, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 6 mujeres y 7 hombres, quienes se autodescriben como *kumiay*, residentes de la localidad y han estudiado en algún momento un grado o más de la educación básica. Los hallazgos indican que el abandono escolar entre los *kumiay* se debe a factores estructurales como pobreza, racismo y falta de apoyo educativo, pero muestran resiliencia buscando alternativas. En este artículo se plantea que hay un cambio en la percepción de la educación, pero que las limitaciones en infraestructura y condiciones económicas no les permiten acceder a una mayor educación formal. Los resultados de este trabajo plantean una nueva mirada al abandono escolar y a la relación de los pueblos originarios de Baja California, con la institución de la escuela, mediante el uso de la categoría de memoria educativa.

Palabras clave: Deserción escolar – *kumiay* – memoria educativa.

Abstract

The purpose of this article is to interpret school dropout rates in San José de la Zorra, an Indigenous community in Baja California, through the educational memory of three generations. The study adopts a critical theory lens, focusing on historically constructed power relations in Mexico's Indigenous populations. Semi-structured interviews were conducted with 6 women and 7 men from the *Kumiay* community, all residents of the area who had completed at least one grade of basic education. Findings reveal that dropout rates among the *Kumiay* stem from structural factors like poverty, racism, and lack of institutional support—yet the community demonstrates resilience by seeking alternatives. The article argues that while perceptions of education are shifting, systemic barriers (e.g., economic constraints and inadequate infrastructure) persist, limiting access to formal schooling. By introducing the category of educational memory,

*Doctor en Humanidades por la Universidad de Sonora. Actualmente trabaja en la Universidad Autónoma de Baja California, campus Tijuana.

**Doctora en Filosofía con enfoque en Lengua, Cultura y Enseñanza por la Universidad de York en Toronto. Actualmente trabaja como profesora en el Departamento de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Sonora.

this work reframes dropout analysis and examines the complex relationship between Baja California's Indigenous peoples and the institution of schooling.

Keywords: School dropout – kumiay – educational memory.

Introducción

El abandono escolar es un fenómeno que en los últimos años ha adquirido una gran relevancia dentro de los estudios educativos en Latinoamérica (Espíndola, León, 2002; Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe [UNICEF LACRO], 2020) y México (Olivier, 2020). En estos trabajos se ha reportado que las principales causas son de tipo económico, siendo los pueblos originarios los más afectados. En el ámbito nacional, aunque la cobertura educativa para la población hablante de lengua indígena es alta en la niñez, alcanzando 95.7% entre los 6 y 11 años, las brechas se agudizan drásticamente en los niveles superiores, cayendo la asistencia a 44% en bachillerato y a tan solo 9.4% en el nivel universitario.

A pesar de los avances tanto cualitativos como cuantitativos, y dada la importante presencia de diversos grupos indígenas en el noroeste del país, los estudios relacionados con dicho fenómeno son aún incipientes, especialmente para el estado de Baja California. Debido a lo anterior, se decidió ahondar en las particularidades de un grupo nativo específico a partir de la siguiente pregunta: ¿Cómo recuerdan el abandono escolar tres generaciones de habitantes de San José de la Zorra?

Los hallazgos indican que en esta localidad, el fenómeno se vincula principalmente a carencias de la institución educativa y a condiciones socioeconómicas. Sin embargo, cada generación expresa una experiencia única que refleja los valores asociados al proceso formativo.

Este trabajo tiene el objetivo de explorar la memoria educativa, entendida como un proceso de reconstrucción individual y colectiva del pasado, de un grupo de personas kumiay de San José de la Zorra, una localidad indígena en Baja California, y analizar sus testimonios y significados sobre el abandono escolar. En este artículo se plantea que hay un cambio en la percepción de la escolarización, pero que las limitaciones en infraestructura escolar y condiciones económicas familiares no permiten a dicho grupo cultural acceder a instituciones de educación media superior y superior. Esta situación no es exclusiva de la comunidad estudiada: a nivel nacional, la población indígena representa cerca de 10% del total, pero su matrícula en educación superior apenas alcanzó 1.2% en el ciclo 2023-2024 (University of Bath, 2025). De hecho, solo 17.2% de los indígenas en edad escolar logra acceder a este nivel educativo (Coordinación de Género UNAM, 2025).

Panorama lingüístico, geográfico y educativo del estudio

Los kumiay son un pueblo binacional perteneciente a la familia etnolingüística *cochimí-yumana* que engloba a grupos indígenas del noroeste de México (kumiay, cucapah, pa ipai, kiliwa, y ku'alh) y del suroeste de Estados Unidos (quechan, yuma, maricopa, mojave, yavapai, hualapai y havasupai). En la actualidad, en México, los kumiay habitan varias localidades distribuidas entre los municipios de Playas de Rosarito (San José de la Zorra), Ensenada (San Antonio Necua y La Huerta) y Tecate (Peña Blanca, San José de Tecate y Juntas de Neji), mientras que en el estado de California (EE.UU.) residen en varias reservaciones indias como Santa Isabel, Viejas, Barona, Cuyamaca, entre otras.

Este estudio se centró en San José de la Zorra, una localidad de 14,400 hectáreas ubicada en la región agrícola del Valle de Guadalupe, entre los municipios de Ensenada y Playas de Rosarito, en el estado de Baja California. El pueblo se encuentra en medio de un cerro, rodeado de un paisaje vegetal de encinares, chaparrales y pastizales y donde abundan plantas nativas que han servido de sustento a los kumiay, como los juncos, sauces, entre otros (Wilken, 2017). En 2020, el número de habitantes era de 167 personas, repartidas en 50 casas particulares (INEGI, 2020).

Las principales actividades económicas son el trabajo asalariado como jornaleros o rancheiros, la producción de artesanías y el autoempleo. La escasez de trabajos estables y bien remunerados es una constante, reflejo de una problemática nacional. Según la medición más reciente del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2023), en 2022, 65.2% de la población indígena (identificada por pertenencia étnica) se encontraba en situación de pobreza. En esta localidad la oferta laboral es escasa, por lo que la mayoría debe salir al Valle de Guadalupe o a los ranchos cercanos. Entre las dificultades que los habitantes reportan, se encuentra la escasez de trabajos estables, mal pagados y sin prestaciones sociales (seguridad social, pensiones, etc.). La producción artesanal se centra principalmente en la elaboración de *shakwin*, *sawil*, collares, y artículos domésticos con junco. En este contexto, la venta de artesanías “ha representado una entrada económica más para la familia indígena; pero el beneficio quizá más trascendente es que, de alguna manera, esto permite a los indígenas permanecer en la comunidad y no dispersarse en la región” (Santiago, 2013, p. 517).

Actualmente, San José de la Zorra cuenta con tres centros educativos que cubren los niveles de educación preescolar (Shap Puman), primaria (Ricardo Flores Magón) y secundaria (Telesecundaria núm. 16). Quienes buscan continuar con su formación en el nivel educativo de educación media-superior, deben desplazarse a la localidad de El Porvenir, situada a unos 30 minutos por un camino de terracería, o al municipio de Ensenada, a más de 45 minutos por una carretera pavimentada. Los tres centros funcionan bajo el esquema del multigrado, donde el docente imparte clases a más de un grado escolar de forma simultánea (Schmelkes, Águila, 2019). Dicho modelo educativo está presente en 65% de las primarias indígenas del país (Páez Cárdenas, 2020).

Por otra parte, a nivel de educación básica, el preescolar es unitario, es decir, una maestra imparte clase a todos los grados. La primaria es bidocente, cuenta con dos profesores que se reparten los seis grados; y por último, en la telesecundaria hay una maestra para los tres grados. En cuanto a su adscripción, tanto la primaria como el preescolar están en la zona escolar 711 dentro del servicio indígena, mientras que la telesecundaria depende de la zona 14 en el sistema de Telesecundarias del Estado de Baja California.

Conceptos teóricos

Esta investigación está enmarcada en el paradigma de la teoría crítica, la cual es un parteaguas teórico que engloba una gran variedad de temáticas, como los estudios críticos de raza, los feminismos, estudios LGTB+, entre otros (Creswell, 2007). El nexo común es la preocupación por las relaciones de poder, la dominación y un posicionamiento político frente a la realidad social. La intención de abordar la problemática como investigador crítico corresponde a lo que Kincheloe *et al.* (2011) definen como “un investigador, profesor, o teórico que trata de usar su trabajo como una forma de crítica social o cultural” (p. 164).

Tomando en cuenta lo anterior, es fundamental considerar que la situación de los pueblos originarios y concretamente la de los kumiai, no se puede desvincular de los ciclos de conquista y dominación por parte de los sectores mestizo-blancos (Spicer, 1962). Tampoco es posible separar la opresión económica de la étnico-racial. Asimismo, la relación entre la institución de la escuela y las comunidades indígenas está marcada por una tensión histórica (Ramírez, 2014; Velasco, 2016), que se puede observar especialmente en la escuela posrevolucionaria, la cual, en sus inicios funcionó como una herramienta del estado mexicano para incorporar a los pueblos indígenas a su proyecto nacional, el cual planteaba entre sus líneas de acción una mayor homogeneidad cultural y lingüística.

El acercamiento crítico al fenómeno estudiando toma en cuenta los trabajos de los teóricos de la pedagogía crítica, quienes fueron los primeros en considerar las escuelas “como lugares culturales que contienen valores, historias y prácticas políticas conflictivas, se hace posible investigar de qué manera las escuelas pueden ser analizadas como una expresión de la organización más amplia de la sociedad” (Giroux, 2004, p. 62). Así, este acercamiento no solo enriquece la investigación educativa, sino que se erige como herramienta para descifrar la compleja relación dialéctica entre la escuela y las estructuras sociales.

Abandono escolar

Los términos ausentismo, deserción y abandono escolar están estrechamente relacionados y se emplean de forma simultánea en la literatura académica sobre el tema. Es importante delimitar las diferencias entre los conceptos para comprender el fenómeno escolar.

El ausentismo se define como la inasistencia a clase por parte de los estudiantes, ya sea por faltas recurrentes o intermitentes durante el curso escolar (Roderick, 1993). Este fenómeno

es complejo y se ve afectado por cuestiones económicas y sociales. En algunos casos es un indicador del abandono o deserción escolar. El ausentismo, la reprobación y la falta de interés por la escuela son elementos que se repiten en las trayectorias escolares de los estudiantes indígenas (Rebolledo, 2023).

El abandono y la deserción escolar son sinónimos que aluden al cese de estudios antes de concluir un programa educativo (Castillo *et al.*, 2023; Rodríguez, Zamora, 2021). Sin embargo, en este artículo utilizaremos el término abandono escolar, debido a que el concepto de deserción alude al contexto militar, mientras que el abandono, desde la perspectiva del sujeto, evoca que se deja una situación que ha lastimado o dejado de ser significativa (van Dijk, 2012).

Aran (2024), presenta algunos de los posibles factores asociados al abandono escolar en mujeres indígenas de una escuela normal rural, mismos que divide en tres grandes categorías: *a)* internos/personales (embarazo, problemas familiares, económicos), *b)* externos/institucionales (falta de apoyo institucional, modalidad virtual), y *c)* estructurales (pobreza, desigualdad de género y etnia, maternidad temprana).

Por otro lado, en la ciudad de Chihuahua, Payán y Flores (2022) reportan que 62.1% de niñas, niños y adolescentes rálámulí tienen la primaria trunca, nivel educativo con mayor abandono escolar, el cual inicia en los últimos grados de primaria y se agudiza al ingreso a secundaria. Los autores mencionan las siguientes causas asociadas: *a)* condiciones económicas precarias, *b)* falta de pertinencia cultural en la educación, rechazo escolar (acoso, discriminación), y *c)* falta de motivación para continuar estudios. Este dato, aunque específico, se enmarca en una tendencia nacional donde solo 43% de la población indígena rural logra completar la educación primaria (Ballard Brief, 2024).

En otro estudio, llevado a cabo por De la Cruz y Heredia (2019) sobre asistencia y deserción escolar de la juventud indígena en secundaria, las autoras discuten los distintos factores y cambios que deben implementarse para promover la asistencia y evitar el abandono escolar de estudiantes indígenas. Entre los factores más socorridos, se encuentran la dimensión estructural, que alude a las condiciones del hogar y del entorno comunitario como las principales barreras para la permanencia escolar. El rol de las madres y particularmente su escolarización. Las autoras plantean que las políticas públicas en materia de educación deben tener un enfoque territorial e intercultural y que no solo debe considerarse la oferta educativa, sino también los obstáculos estructurales del entorno (marginación, pobreza, servicios).

Memoria educativa

La memoria es entendida como el proceso de reconstrucción y reinterpretación del pasado mediante testimonios convertidos en narraciones, de manera individual o colectiva. Mientras que la primera hace referencia a la elaboración del pasado a partir del recuerdo de una persona, la colectiva se conforma de los puntos en común entre los individuos de una colectividad, pudiendo convertirse en memoria étnica o cultural (Giménez, 2009).

Estos testimonios, convertidos en narraciones, se relaboran constantemente a partir del recuerdo del pasado, y con la intervención del investigador, ambos con sus marcos culturales e ideológicos (Lara, 2010; Restrepo, 2018). En otras palabras, existe una intencionalidad y una construcción en las narraciones que da cuenta de los marcos mentales de quienes participan en el proceso investigativo.

En esta investigación se analizan los significados del abandono escolar a partir de conocer y recuperar el conocimiento directo de quienes lo experimentaron (Lara, 2010). En otras palabras, no se busca reconstruir la historia de la institución de la escuela en San José de la Zorra o de México, sino extraer los testimonios que dan sentido a lo que vivieron las tres generaciones durante su proceso educativo y el abandono del mismo.

Con base en lo anterior, la memoria educativa se refiere al recuerdo e interpretación de la experiencia individual del proceso de desconexión con el mundo escolar, expresado en los testimonios de las personas de San José de la Zorra y convertidos en narraciones atravesadas por marcos ideológicos y culturales de los individuos y del propio investigador, además del contexto histórico y social marcado por los ciclos de conquista (Spicer, 1962) y racismo de la institución educativa mexicana (Velasco, 2016).

Metodología

Este trabajo es de corte cualitativo y, de acuerdo con Creswell, “realizamos investigación cualitativa cuando queremos empoderar para que los individuos compartan sus historias, escuchar sus voces y minimizar la relación de poder que a veces existe entre un investigador y un participante de un estudio” (Creswell, 2007, p. 40). En otras palabras, la elección de un acercamiento cualitativo encaja con los principios de la teoría crítica y es el más adecuado para comprender el fenómeno del abandono escolar entre los habitantes de San José de la Zorra.

Las y los participantes que colaboraron en la investigación original (Romans, 2024) fueron seleccionados mediante un muestreo intencional (Patton, 2002), donde se seleccionan participantes basándose en criterios específicos relacionados con las temáticas de la investigación. La muestra fue de 6 mujeres y 7 hombres (véase tabla 1), divididos en tres generaciones con los siguientes criterios: ser residente de San José de la Zorra, autoadscripción como miembro de la etnia kumiay y haber estudiado alguno o todos los grados en la escuela primaria. Al disponer de una muestra con participantes de distintas edades, podemos identificar las diferencias y las continuidades respecto a las experiencias educativas de las personas de San José de la Zorra. Los nombres empleados en este artículo son pseudónimos para proteger la privacidad de los participantes.

Tabla 1. Nombre de los participantes, edad y último grado de escolaridad

Nombre	Generación	Edad	Escolaridad
Noelia	60+	69	2° de primaria
Verónica	60+	70	2° de primaria
Alberto	60+	67	4° de primaria
Adrián	60+	68	3° de primaria
Raúl	60+	68	2° de primaria
Marta	40+	44	Secundaria
Rosaura	40+	45	4° de primaria
Alma	40+	42	Secundaria
Gabriel	40+	49	Carrera técnica
Saúl	20+	27	1° de preparatoria
Raquel	20+	26	Preparatoria
Guillermo	20+	22	2° de preparatoria
Luis	20+	36	2° de secundaria

Nota: Elaboración propia.

Los relatos de la memoria de la educación se construyen mediante los datos de las entrevistas a partir de la categoría de “razones para dejar la escuela”. En ella, las personas expresan las circunstancias que vivían en el momento que dejaron de asistir a la escuela; además de sus impresiones sobre el hecho, también reflexionan sobre el motivo que ocasionó esa situación. En este punto se plasman condiciones estructurales, económicas y de género que las personas asocian como el punto de inflexión en sus estudios, además de mostrar su capacidad de actuar ante las adversidades. A continuación, se explica cómo se presentarán los datos relacionados con la investigación, basados en las generaciones correspondientes.

El primer apartado corresponde a las experiencias de las personas de la generación 60+, quienes nacieron en la década de los años cincuenta del siglo pasado y que cursaron su educación básica durante los años sesenta. Este grupo comparte una serie de características, como ser adultos mayores, no haber concluido los estudios de primaria, residir en San José de la Zorra y ser considerados hablantes competentes de kumiay por la comunidad. Como se plantea al final de este apartado, las diferencias en su trayectoria educativa están vinculadas a los roles de género y a la reproducción económica y cultural de lo kumiay.

La generación 40+ es un grupo conformado por tres mujeres y un hombre, quienes nacieron en la década de los setenta y que asistieron a la primaria a finales de la misma e inicios de la siguiente. A diferencia de sus antecesores, todos, excepto una persona, finalizaron la educación básica, lo que se puede interpretar como un cambio de mentalidad respecto a la importancia de la educación formal, así como un mayor desarrollo en la infraestructura educativa (mayor presencia del estado y de instituciones educativas y menor rotación de docentes).

Por último, la generación 20+ consiste en un grupo de personas nacidas a principios de los años noventa, quienes cursaron sus estudios de primaria a inicios del nuevo milenio. Respecto a los años de escolaridad, la mayoría de los jóvenes terminaron la secundaria, algunos llegaron a la preparatoria y solo una la finalizó. En los relatos, los participantes describen el abandono escolar a partir de factores económicos y de la calidad de la educación que recibieron. A continuación, se presentan los testimonios de las y los participantes de esta investigación.

Resultados y discusión: Testimonios

Los testimonios aquí presentados forman parte del proyecto de investigación original y fueron recolectados desde el año 2021 y hasta 2024. Durante esos tres años se realizaron estancias de campo que buscaron conocer en mayor profundidad la localidad de San José de la Zorra y sus habitantes.

Generación 60+

Todas las personas de la generación 60+ mencionaron que no finalizaron la educación primaria, y solamente cursaron entre dos y tres años. Los hallazgos describen dos razones principales, la ausencia de profesores y su incorporación laboral. El primer motivo se refiere a la falta de docentes impartiendo clases y que por eso los padres de familia o tutores no llevaban a sus hijos a la escuela. Verónica menciona que llegó hasta tercero de primaria porque el profesor repentinamente dejó de asistir:

Yo nomás llegué a primaria, apenas iba a entrar a la primaria. Apenas iba a entrar a tercero, nomás llegamos porque ya el maestro que estuvo aquí pos ya ve que en aquel tiempo estaba todo muy difícil, todo el camino, el transporte, todo... el profesor que vino duró poquito, porque nosotros... sí, nomás hasta tercero. Sí, nomás llegué a tercero.

Según cuentan las personas mayores, antes no existía el camino de terracería y la gente cruzaba la brecha a caballo para ir hasta El Porvenir o a Guadalupe a comprar o a trabajar. Las dificultades para acceder persisten hoy en día, sobre todo en la época de lluvias, que convierte los arroyos en obstáculos infranqueables. Las personas consideran que la falta de accesibilidad al pueblo fue el motivo principal de la ausencia de los profesores; aunque no se puede confirmar, es razonable argumentar otras posibilidades, como la búsqueda de mejores condiciones laborales o por motivos familiares de los docentes. En otras palabras, la desconexión con el mundo escolar se dio porque el Estado no garantizó quién impartiera clases en la localidad. En el siguiente fragmento, Verónica recuerda que cuando regresaron los docentes ella ya era demasiado grande para asistir a clase:

Pues sí, porque cuando nosotros íbamos a la escuela estábamos chicos y luego ya dejaron de venir los profesores, pues ya cuando yo estuve en la escuela tenía, era el 63 cuando hicieron la primera escuela, pues yo ahí tenía como más de 10 años, yo soy del 53, ¿del 64 pues ya tenía cuántos años? 10 ¿verdad? No, pues ya dejaron pasar, ya nos hicimos grandes, y ya pues volvieron a llegar los profesores, pero ya los profesores de las comunidades, no, no...

En los testimonios se menciona que la rotación de profesores era constante, de manera que en cada ciclo escolar había una persona diferente. Esta tendencia se puede observar desde los primeros docentes que arribaron, quienes procedían principalmente de la Ciudad de México y posteriormente del municipio de Ensenada (Santiago, 2013). Sobrepasa el interés de este artículo conocer los motivos del profesorado para cambiar de escuela, pero cabe decir que a partir de la década de los sesenta, las políticas educativas e indigenistas se propusieron incorporar personas procedentes de las mismas comunidades indígenas, primero como promotores escolares y posteriormente, en 1978, con la creación de la Dirección General de Educación Indígena, como maestros (Instituto Nacional Indigenista [INI] y Secretaría de Educación Pública [SEP], 1976; Ramírez, 2014), resultando en una menor rotación. Esta tendencia se mantiene en la actualidad y en las escuelas del área 711 muchos de los docentes pertenecen a alguna comunidad nativa.

La otra razón está relacionada con la incorporación temprana al mundo laboral, la cual está estrechamente influenciada por los roles de género. En esta investigación se entienden los roles de género como las representaciones sobre cómo debe comportarse un hombre o una mujer en una cultura específica. En este caso se trata de una visión tradicional y dicotómica, en la que las mujeres se encargan de los cuidados y los hombres trabajan fuera del hogar. Es relevante mencionar que las mujeres entrevistadas en ningún momento hacen referencia a sus labores domésticas o a las artesanías como trabajo, incluso una de ellas cuenta orgullosamente que nunca ha trabajado. Lo anterior parece indicar que su concepto de trabajo se vincula a una actividad asalariada fuera del espacio doméstico, como ser jornalero agrícola o ranchero, excluyendo otras ocupaciones como la producción artesanal o los cuidados. Estos resultados dan indicios sobre las formas compartidas con las que se construye la feminidad y masculinidad en esa cohorte de edad en San José de la Zorra.

Tal como se ha mencionado previamente, la incorporación de las mujeres al mundo laboral está vinculada a los cuidados familiares. Noelia menciona que su padre la dio de baja de la escuela antes de terminar el segundo año, porque debía ayudar a su madre a atender a sus hermanos menores. A partir de ese momento, Noelia se encargó de las tareas del hogar, que incluían cuidar a sus hermanos, hacer tortillas, preparar los alimentos para su padre, limpiar la vajilla, entre otros quehaceres. En los siguientes fragmentos se recupera su testimonio sobre ese suceso:

Yo, pues... primero, pasé a segundo, pero mi papá ya me sacó de la escuela porque mi mamá estaba ya por aliviarse.

No le digo que mi mamá estaba por aliviarse. Y mi papá vino y me llevó. Yo estaba aquí y mi papá vivía en El Porvenir. Ahí trabajaba él. Pues me llevó para que le ayudara a mi mamá. Pues tendría como unos 11 años, creo yo.

A través de la experiencia de Noelia, se puede intuir la importancia de los roles de género en la reproducción económica y familiar, además de la poca relevancia de la educación formal en ese tiempo. La carga de los cuidados es una labor exclusivamente femenina, que como se ha dicho anteriormente, las mujeres mismas no lo conciben como el trabajo asalariado, aunque sea totalmente necesario para la reproducción de este. En otras palabras, parece ser que la estructura económica se basa en el trabajo asalariado de los hombres como rancheros o jornaleros fuera de San José de la Zorra, mientras que las mujeres se dedican a las labores de cuidado. La desconexión escolar de las mujeres es producto de una estructura socioeconómica que invisibiliza los cuidados familiares. Por lo tanto, requiere de su incorporación al mercado laboral.

En cuanto a la incorporación laboral de los hombres, esta se da en condiciones diferentes a la de las mujeres. La primera, referente a la consideración de su labor como trabajo activo. La segunda, es que se da en compañía de otros familiares varones, especialmente padres y tíos, quienes les enseñan a trabajar y a la vez reproducen prácticas de masculinidad. Por último, es que tienen mayor capacidad de movilidad, ya que los ranchos donde se ocupa su mano de obra están fuera de San José de la Zorra. Sobre este punto, dos hombres entrevistados afirman que pasaron la mayor parte de su vida fuera del pueblo, y que no fue hasta su adultez que regresaron.

En el relato de Adrián se describen los motivos del abandono escolar y los significados de la incorporación al trabajo para esta generación de hombres. En su entrevista menciona que únicamente asistió hasta segundo de primaria, y que a partir de los 6 años empezó a acompañar a su padre a pastorear las borregas. Esta labor consistía en cuidar y transportar a los animales a lo largo del estado. Según relata, los trayectos se realizaban a pie y tardaban un mes para llegar hasta San Quintín. En su obra, Garduño (2016) ha descrito este tipo de empleos como una forma de resistencia yumana que permite reproducir ciertas prácticas de movilidad cultural aun cuando su territorio tradicional hubiera sido invadido por mexicanos y extranjeros. En el siguiente fragmento Adrián recuerda cuándo empezó a trabajar en las borregas junto a unos familiares:

Le pedí permiso [a mi padre]. "Me ofrecen un trabajo. Quiero cuidar borregas. ¿Puedes hacerlo? ¿Por qué no? ¿Qué trabajo es cuidar borregas?" No, pues ahí vamos, yo y Tacho fuimos, por cierto. El papá de Tacho vivía allá abajo en un rancho trabajando. Fuimos, nos quedamos allí. Y el otro día madrugamos. Mi viejito se levantó temprano, nos hizo lonche. Tenía que caminar todo el día todavía para llegar al trabajo. Sí. Sí, duramos cuatro meses trabajando allá. Sin venir para acá. [...] La necesidad nos obligó a dejar la

escuela. Poder trabajar, ayudar a mis padres. Eso fue lo que hice. Y por eso nomás estudié tercer año de primaria nomás. Fue todo. Ya cuando volví “No, pues ya voy a seguir trabajando, ya perdí la escuela. Tú sabes lo que haces.” Ya me fui a trabajar manejando el tractor allá al Valle [de Guadalupe], *disqueando* uva.

Esta trayectoria coincide con el relato de Raúl, quien después de asistir tres años a la escuela se incorporaría a trabajar en un rancho cercano al municipio de Playas de Rosarito. En ese lugar pasó la mayor parte de su vida laboral, cuidando ganado y aprendiendo a elaborar artesanías de cuero, y no fue hasta su edad adulta que regresó a San José de la Zorra. Enseguida se adjunta un fragmento de la entrevista:

Yo nomás tres años [asistí a la escuela]. Salí, me llevaron para trabajar por ahí y ya no seguí estudiando porque me hice mayor y ya no quise. Como te acabo de decir, no pase aquí mi juventud pues.

Por último, en su entrevista, Anastasio relata su primer trabajo como borreguero junto a su padre. Durante los largos recorridos por los cerros, arroyos y aguajes, su padre le contaba historias sobre los coyotes, víboras y otros animales que habitaban el territorio ancestral de los pueblos yumanos. Esto permite interpretar que el trabajo representa un espacio donde se reproduce la cultura indígena y se comparten valores culturales y prácticos. En contraste, la escuela parece ser un espacio ajeno y poco significativo para las familias kumiay.

El valor de la educación formal se plasma en las palabras de Anastasio, quien menciona que “la mentalidad de antes no veía lo bueno [de la escuela], lo despreciaba. No sabía que lo íbamos a necesitar”. En este relato se observa un contraste en la percepción sobre la utilidad de la escuela: mientras que antes se consideraba algo innecesario, en la actualidad se estima como algo beneficioso para las personas. El cambio se debe tanto a la mayor presencia de las instituciones del estado en el territorio indígena, así como al proceso de apropiación de estas.

En resumen, en los relatos de la generación 60+ se presentan factores culturales, como la incorporación infantil al mundo laboral, y factores institucionales, como la precariedad de la escuela y la falta de profesores como las razones principales para dar sentido a la desconexión escolar de las personas. A partir de estos hallazgos, se puede interpretar el mayor peso de las estructuras socioeconómicas indígenas, en contraste con escaso valor de la institución educativa para las personas de San José de la Zorra.

Generación 40+

La generación 40+ es un grupo conformado por tres mujeres y un hombre, quienes nacieron en la década de los setenta y asistieron a la primaria a finales de la misma e inicios de la siguiente. En cuanto a su escolaridad, se observa un claro aumento de los años y grados obtenidos en

comparación a sus antecesores. En esta generación todas las personas, excepto una, finalizaron la secundaria e incluso uno realizó estudios técnicos.

Respecto a la desconexión con el mundo escolar, los entrevistados coinciden en la ausencia de una escuela secundaria en la localidad, la falta de recursos económicos de las familias para solventar el transporte y gastos escolares y, por último, las escasas becas gubernamentales. En el siguiente fragmento Marta describe la situación que vivió:

Josep: ¿No era una posibilidad ir [a estudiar] al Porvenir?

Marta: No, porque antes no había carros casi. Creo que no había este... secundaria tampoco en El Porvenir. Había hasta al Valle de Guadalupe y eran muy escasos de que pudieras entrar a la escuela ahí. Y luego pues aparte, pues no había dinero porque era una escuela donde tenía que estar pagando.

Josep: ¿Como privada?

Marta: No es privada, es pública, pero tenías que pagar cosas en la escuela, no sé para qué pedían cooperaciones y todo eso... porque iba a entrar y ya a lo último pues ya no.

En el relato se muestran las dificultades de algunas familias para hacer frente a los gastos de transporte, cooperaciones y útiles escolares de los hijos o hijas. Esta situación aún persiste, por lo cual las personas buscan formas para acceder a la educación formal, en algunos casos a través de becas gubernamentales o mediante el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Según el recuerdo de los participantes, los pocos apoyos eran entregados por el gobierno federal a los alumnos con un promedio de 8 o superior en sus calificaciones. Las ayudas se daban a partir del nivel secundaria, y como relata Gabriel, no todos tenían la oportunidad de recibir una:

Es igual sí... antes era más difícil que un alumno tuviera una beca. No, pues no. Por ejemplo, yo tuve una beca a partir de que estuve en la secundaria... Estuve becado. Pero no todos tenían la misma...

Además de las becas federales, existía la posibilidad de cursar la secundaria con apoyo del CONAFE. Esta institución, creada en 1971 y vigente en la actualidad, tiene la función de brindar educación comunitaria en las localidades de alta o muy alta marginación, donde no es posible contar con los servicios educativos regulares. Mediante la figura del Líder Educativo Comunitario (LEC) se da la oportunidad a jóvenes para que impartan clases en los niveles de preescolar y primaria a cambio de una beca para proseguir sus estudios (Herrera, 2022). En el siguiente fragmento, Alma relata su experiencia al finalizar la primaria, enfatizando en sus ganas de seguir estudiando:

No, no había en aquella época, aparte de que no había secundaria, no había tanto apoyo como

lo hay ahora. Mi mamá era sola y tenía cinco hijos y sola ella empezó este mal como para estarle así, pues también yo este, porque a mí sí me encantaba la escuela. Pues nunca fallé y todo eso de una vez se llevó la tarea. Me fue mal, por eso le digo, me puse unas orejas de burro, pero sí, este sí me gustaba, pues y este. Y ya después entré, tenía como 13 años, me invitaron por parte de CONAFE que entrara como a dar clases a los [alumnos del preescolar] como maestra pues que me iban a becar para la secundaria, pues yo encantada trabajé, pero no, nunca me becaron tampoco, o sea, como no terminé también.

Cabe mencionar que las mujeres concluyeron el grado de secundaria siendo adultas, y una de ellas, durante las estancias de campo, estaba preparándose para un examen de convalidación de la preparatoria. Estas acciones son una expresión del valor que le asignan a la educación formal, además de mostrar su capacidad de agencia y resiliencia ante la exclusión educativa que se padece en el medio rural e indígena.

En resumen, los testimonios de esta generación expresan que la desconexión del mundo escolar se dio por razones económicas, ajenas a su voluntad. La ausencia de una secundaria en la localidad, la imposibilidad de sufragar los gastos de transporte, útiles y cooperaciones escolares obliga a los entrevistados a depender de apoyos federales o a trabajar como LEC para poder continuar con sus estudios. Aún con lo anterior, las personas encuentran formas de continuar con sus estudios, reflejando la importancia de asistir a la escuela.

Generación 20+

La generación 20+ se compone de jóvenes nacidos a principios de los años noventa del siglo pasado, quienes cursaron sus estudios de primaria a inicios de 2000. Respecto a los años de escolaridad, la mayoría terminaron la secundaria, algunos cursaron semestres de la preparatoria, pero solamente una participante la concluyó.

Los testimonios develan el abandono escolar a partir de factores económicos, aunados a la calidad de la educación que recibieron. Los motivos económicos refieren a la situación familiar y a la “falta de recursos” para solventar los gastos, como salir de la comunidad y pagar útiles escolares. A nivel nacional, la pobreza es una barrera estructural para la educación de la población indígena; según datos de 2022, 65.2% de los hablantes de lengua indígena se encontraban en situación de pobreza (CONEVAL, 2023).

La calidad educativa plantea cuestiones sobre la práctica docente y los planes y programas de estudio implementados en el subsistema indígena y multigrado.

Luis, Saúl y Raquel expresan la “falta de recursos” como el factor principal del abandono escolar. Específicamente, Luis menciona que se salió de la secundaria cuando tenía 14 años y empezó a trabajar debido a las dificultades económicas de su familia:

Porque yo tuve que trabajar también a los 13 años, 14 años porque haz de cuenta que mi papá dejó de venir y haz de cuenta que, pues antes había empleado en el camino, arreglando el camino y era... de trabajar el camino y ayudar con los gastos a mi mamá. Y ya pues me empezó a gustar el dinero y pues ya me compraba mi ropa, mis zapatos e iba al Porvenir por lonche.

Sobre este mismo tema, Saúl comenta que al terminar la secundaria en San José de la Zorra entró a la preparatoria en El Porvenir, donde estuvo solamente dos meses. El joven cuenta que a raíz de un accidente con unos compañeros, tomó la decisión de no asistir más al centro. En el siguiente fragmento se describe lo sucedido:

Pues... problemas ahí con los compañeros, pues llega hasta los golpes uno. Y ya mejor... ya le dije a mi mamá, pues lo que había pasado ¿no? Que me había agarrado en la prepa y eso. Y me dijo "¿trabajas o estudias?" Le dije "trabajo mejor" y ya me salí de la prepa.

Al indagar más sobre el accidente, Saúl comenta que la pelea se dio porque otro estudiante le menospreció y humilló por ser indígena, lo cual provocó la ira del joven:

Con un compañero más grande de ahí que nos quería hacer menos porque éramos indígenas y ya pos. No queda conforme uno y por eso tomé la decisión de no estudiar. (...) Pues que te quieren humillar, de que eres indio, puras de esas, y a uno no le gusta eso.

El racismo es un problema que enfrentan las personas indígenas en casi todos los ámbitos de la vida en México, y la escuela no es una excepción. El hecho de pertenecer a una comunidad étnica es uno de los factores para ser objeto de discriminación, ya sea a través del currículum, por parte de los mismos docentes o de sus pares mestizos (Baronnet, Velasco, 2021; Velasco, 2016). Al preguntar sobre cómo se sintió al dejar los estudios, Saúl respondió que aliviado, ya que así no tendría que lidiar con los problemas de discriminación y podría apoyar económicamente a su familia:

Saúl: No pues un alivio [Saúl se ríe]

Josep: ¿ah sí?

Saúl: Sí, tenías que madrugar mucho para ir y luego como le digo, no había recurso, como para... y ya es como más batalloso. Y ya mejor prefiere uno trabajar para ayudar algo en la casa aquí.

Por último, Raquel cursó la primaria y secundaria en San José de la Zorra y posteriormente la preparatoria en El Porvenir. La joven comenta que casi tuvo que salirse de estudiar porque la situación familiar era complicada a causa de un accidente que sufrió su hermano:

Porque era complicado. Siento que estábamos en una racha en mi familia que era muy complicado, un hermano tuvo un accidente y era como que todo, toda la economía pues y ya pues de este de hecho me iba a salir de la prepa yo, me iba a salir porque un hermano tuvo un accidente y mi papá me dijo que “pos ni modo, vas a tener que salir de la prepa” y ya a lo último él como pudo lo resolvió y ya yo continué. Pero siempre yo trataba de trabajar para no ser una carga como para mis papás. Desde que entré a la prepa siempre fui como “voy a trabajar, voy a trabajar” y así.

En su testimonio se puede intuir que las dificultades económicas de las familias ejercen presión sobre las decisiones de los jóvenes en relación con el abandono escolar. En los tres relatos se observa un compromiso de las personas para apoyar a sus parientes mediante la incorporación al mundo laboral. Como menciona Raquel, era una preocupación “ser una carga”, y siempre intentó compaginar estudios y algún tipo de trabajo, como por ejemplo, arreglar el camino de San José de la Zorra a El Porvenir:

Pues haz de cuenta que mi papá tenía un programa de cómo arreglar caminos, haz de cuenta que era el encargado. Y haz de cuenta que pues ellos trabajaban en la mañana y ya nosotros cuando llegábamos de la prepa nos íbamos a trabajar. Y ya a la quincena ya nos daba lo que era y ya nos íbamos a, pos ya era el gasto para la escuela.

El aislamiento geográfico y el mal estado del camino ha condicionado el acceso a la localidad, dificultando la entrada y salida de las personas a lo largo del tiempo. El gobierno, a partir de un programa federal de limpieza del camino ha buscado solucionar el problema, pero aún no se ha logrado construir una carretera de asfalto. Cabe mencionar que algunas familias de San José de la Zorra buscaron soluciones para apoyar en el transporte de los estudiantes hasta El Porvenir, tal como cuenta Raquel, durante sus años de preparatoria tuvieron una camioneta para todos los estudiantes, aunque luego se estropeó y tuvo que ir de *raite* con un tío:

Haz de cuenta que los primeros años que fui hicieron como un evento que recaudaron fondos para comprar una camioneta para los estudiantes, porque éramos varios. Entonces duró como unos dos años y medio, y ya no, se descompuso. Se descompuso por el camino muy feo que estaba, y así de ir todos los días de ir y venir. Y se descompuso y entonces, entró un cuñado a trabajar, ahí un cuñado y ya nos íbamos con él en las mañanas, y en la tarde sí era un poco batalloso venirnos porque por decir, él salía de la escuela, nos íbamos nosotros temprano con él y él tenía que hacer sus cosas y pos nosotros le esperábamos en un parque en El Porvenir. [...] Ya él pasaba por nosotros y ya todo el tiempo llegábamos 7, 8 aquí a San José. Sí era muuuuy cansado.

Del relato de Raquel se puede extraer que la situación económica presiona a los estudiantes, dejando la escuela en un segundo plano de importancia. Aunque la joven pudo terminar

la preparatoria, el tema del dinero siempre estuvo presente, y por eso no se planteó seguir sus estudios de licenciatura porque ya no quería “ser una carga” para su familia.

El otro factor es la calidad de la educación impartida en los centros de San José de la Zorra, considerada por algunos como mediocre o que no está al nivel del sistema regular. Según cuenta Guillermo, la educación que recibió en la escuela primaria y telesecundaria no fue suficiente para “acoplarse” a la preparatoria. A diferencia de los otros entrevistados, él se mudó a la ciudad de Ensenada para entrar al Centro de Estudios Tecnológicos del Mar No. 11 (CET-MAR 11), donde cursó 3 semestres. Enseguida se adjunta un fragmento de su experiencia:

Porque, sí enseñan pero yo pienso que, esto es algo personal que he platicado mucho con Isabel, de que sí enseñan, pero yo creo que debería de haber algo más avanzado porque, por ejemplo, el kínder muy bien, te enseñan a socializar, a convivir con los demás... Primaria, primero, segundo y tercero no vi muchos avances, porque... en primero, segundo y tercero de primaria era que te enseñaban el abecedario, te enseñaban a escribir, blablablá, y sí era muy chido pero, neta, yo en la actualidad, yo digo que era muy mediocre, que se necesita algo mucho más avanzado, prepararte para la secundaria también. Pues digo, es un sistema muy mediocre, saliendo de la secundaria, secundaria igual, de no separar los grados entra en conflicto porque ven casi los mismos temas todos los años, entonces saliendo de la secundaria ya me fui a la ciudad de Ensenada a estudiar la prepa en CET-MAR y la verdad no me sentí competente. No me sentí competente para entrar, tuve muchos problemas, llegué hasta tercer trimestre, tercer semestre, la mitad de la escuela y con un chingo de problemas, materias arrastrando, estuve dos años en la escuela y no, me salí.

Su percepción coincide con evaluaciones nacionales. Los resultados de aprendizaje en escuelas multigrado suelen ser más bajos en comparación con las escuelas de organización completa. En la prueba PLANEA, por ejemplo, las escuelas indígenas mostraron un desempeño inferior (Mendoza, 2023). Además, aunque el dato requiere actualización, en 2017 se reportó que 9.5% de las escuelas primarias multigrados indígenas carecían de servicios básicos, agua potable, energía eléctrica y drenaje sanitario (INEE, 2017, citado en *Education Profiles*, 2021).

Los tres centros educativos en San José de la Zorra funcionan bajo el sistema multigrado, en que un docente imparte más de un grado. En el preescolar es una maestra, en la primaria son dos profesores y en la telesecundaria es un docente para todos los grados. La interpretación de Gabriel sobre la calidad educativa del sistema multigrado coincide con estudios sobre el aprovechamiento escolar de los distintos modelos educativos en México (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2019). En su testimonio también se menciona la diferencia de trato de los profesores; mientras los de San José de la Zorra están más pendiente de sus estudiantes, en CET-MAR “no te ponen atención pues, o haces el trabajo o repruebas”.

No me sentía preparado, batallé mucho para acoplarme, para entrar al sistema de allá. Porque por ejemplo acá los profes en San José de la Zorra sí te ponen atención, que si las tareas, que si la *desto*, de los trabajos... bueno en mi tiempo ¿no? Te ponían a hacer trabajos, más trabajos o... sí te ponían la atención para que concluyeras con las tareas o con los trabajos que ponían, aun así, digo, era... hubiera implementado más cosas porque allá en las prepas, no te ponen atención pues, o haces el trabajo o repruebas.

Como se puede leer, el joven no se sintió competente para seguir el ritmo de la preparatoria, y finalmente decidió abandonar. Cabe mencionar que la reprobación es uno de los factores que puede conducir hacia el abandono escolar (Olivier, 2020; Rebolledo, 2023). Está fuera del alcance de esta investigación conocer el grado de aprendizaje de los jóvenes al finalizar sus estudios de primaria o secundaria, pero, a juzgar por los relatos de los participantes, es posible develar probables fallas de la educación de su localidad. Durante las estancias de campo, se preguntó a las personas si tenían algún familiar o conocido que hubiera llegado a la universidad y las respuestas siempre se refieren a dos jóvenes que habían terminado sus estudios en criminología y administración pública en UABC. Sobre este punto, Guillermo argumenta que no hay universitarios de San José de la Zorra por culpa de la mediocridad del sistema actual. Esta anécdota personal refleja una dura realidad nacional: solo 0.7% de la población indígena rural accede a la educación universitaria (Ballard Brief, 2024):

Guillermo: De mi generación [de la telesecundaria] éramos alrededor de 12 personas, 12 jóvenes y ninguno [llegó a la universidad].

Josep: ¿Y por qué crees que eso pasa?

Guillermo: Yo le sigo echando la culpa al sistema mediocre que tenemos, en ese tiempo, no sé cómo está ahorita.

A través de los discursos y de las acciones de los jóvenes se observa la importancia de la educación formal dentro de su sistema de valores. Por un lado, las personas toman decisiones como trabajar y estudiar para no ser una carga, y por el otro, son conscientes de las deficiencias del sistema educativo en su localidad.

En los relatos de la generación más joven se observa la tensión entre las dificultades económicas y la voluntad de seguir estudiando. Las personas se encuentran en la disyuntiva de estudiar o incorporarse al mercado laboral para apoyar a sus familias. Esta desconexión escolar se da por la falta de recursos económicos de las familias para solventar los gastos de transporte y, por el otro, una visión crítica hacia el sistema multigrado aplicado en todos los niveles educativos de San José de la Zorra.

Conclusión

Entender el abandono escolar desde una visión crítica permite vincular el racismo estructural y las relaciones de poder existentes entre la institución escolar y los pueblos indígenas de Baja California. Analizar el recuerdo de las personas en diferentes generaciones permite ahondar en las percepciones sobre el valor de la escuela, así como entender cómo enfrentan las dificultades de forma individual y colectiva.

Las personas expresan sus impresiones de las circunstancias que vivían al momento que dejaron de asistir a clases, y reflexionan sobre el motivo que ocasionó esa situación. En los testimonios plasman condiciones estructurales, económicas y de género que las personas asocian como el punto de inflexión en sus estudios, además de mostrar su capacidad de accionar ante las adversidades.

En los testimonios de la generación 60+, las personas identifican la incorporación laboral y la falta de maestros como las principales razones para abandonar la escuela. Como se indicó previamente, la vinculación al mundo laboral estaba marcada por los roles de género y era fundamental para la reproducción cultural y económica de los kumiay de San José de la Zorra. Por un lado, los hombres acompañaban a sus parientes en el trabajo en el rancho o con las borregas, mientras que las mujeres debían dedicarse a los cuidados de las familias.

En los testimonios de la generación 40+ se remarca la falta de compromiso de las instituciones educativas para garantizar su derecho a seguir formándose. Se pone énfasis en la dificultad para salir de la comunidad y el largo camino que deben recorrer para asistir a clase. La falta de apoyo, ya sea con una escuela en la comunidad o de becas para estudiar, se muestran como los motivos que bloquearon la educación de las personas. Existe un discurso de reclamo y de responsabilidad hacia el gobierno y se observa un cambio de paradigma sobre las bondades de estudiar.

Por último, en los relatos de la generación más joven se percibe la continuidad de las carencias económicas de las familias y las carencias del sistema educativo como factores clave para dejar de estudiar. Como mencionan varios de ellos, “la falta de recursos” obliga a las personas a decidir entre seguir estudiando o trabajar. Además, aparece una crítica a la educación que no les permite incorporarse fácilmente a los centros escolares urbanos. En todos los casos, las personas afrontan con resiliencia la situación y expresan su voluntad de incorporarse al mercado laboral para apoyar a sus familias. Este último punto contrasta con los discursos de las personas mayores, quienes eran obligadas a participar de la economía familiar a una edad mucho más temprana. En otras palabras, se observan las carencias de la educación en el medio indígena y se marca la voluntad de las personas para resistir las dificultades provocadas por esta situación.

A lo largo de las narraciones de los participantes, se observa que las limitaciones en la infraestructura escolar y las condiciones económicas no permiten a los kumiay acceder a otros

niveles de educación formal. El mal estado del camino, la pobreza de las familias y los gastos de transporte y útiles escolares afectan las posibilidades reales de las personas para continuar con los estudios. Como se ha descrito anteriormente, tanto las familias como los individuos emprendieron acciones para lograr sus objetivos, ya sea solicitando becas, trabajando junto con CONAFE o con sus parientes, e incluso haciendo rifas para comprar un carro para transportar a los estudiantes. Todo esto refleja la capacidad de agencia del pueblo kumiay ante las deficiencias del estado mexicano para garantizar el derecho a la educación.

Para concluir, el abandono escolar entre las generaciones de los kumiay de San José de la Zorra se asocia a factores culturales y económicos, como en otras regiones. Pero a partir de la memoria educativa extraída de sus relatos se observan las particularidades de su organización social, los cambios y continuidades en las circunstancias, percepciones sobre la institución escolar y los docentes, y la capacidad de agencia ante las adversidades que enfrentan producto de la discriminación.

El presente trabajo brinda las voces de los testimonios de un grupo de miembros de la comunidad kumiay y sus experiencias de abandono escolar. Se plasman tres generaciones de personas y se observa que algunas vivencias siguen constantes de generación a generación, como son: la discriminación, la falta de acceso a docentes, apoyos, así como los roles tradicionales de género, los cuales circunscriben ciertas tareas como exclusivas de las mujeres y otras de los hombres. También se observa que las personas entrevistadas en este estudio encontraron en el trabajo un propósito de vida que la escuela no necesariamente les garantizó. Por lo que el sistema educativo rural y/o indígena, aunque gratuito, sigue sin atender algunas problemáticas importantes, particularmente las referidas a cómo las personas que acuden a este sistema se relacionan con la escuela.

Referencias

- Arán, A. (2024). Permanencia y abandono escolar temporal de mujeres indígenas de una escuela normal rural: análisis pre y pospandemia. *Razón Crítica*, 17, 1-16. <https://doi.org/10.21789/25007807.2014>
- Ballard Brief (2024, 27 de febrero). Lack of Access to Quality Education for Rural Indigenous Communities in Chiapas, Mexico. <https://ballardbrief.byu.edu/issue-briefs/lack-of-access-to-quality-education-for-rural-indigenous-communities-in-chiapas-mxico>
- Baronnet, B.; S. Velasco (2021). Las formas del racismo en la escuela primaria de una comunidad maya-tseltal en Chiapas. *Nodos y Nudos*, 7(50), 87-101.
- Castillo, S.; G. Bermúdez; K. García (2023). Factores asociados a la deserción escolar de los jóvenes en San Andrés Isla. *La Casa del Maestro*, 1(5), 305-320. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/RVCDM/article/view/5534>

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2023). Informe de la pobreza multidimensional en México, 2022. CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Pobreza_Multidimensional_2022.pdf
- Coordinación de Género UNAM (2025, 7 de marzo). Cuatro de cada diez indígenas no asisten a la escuela. <https://coordinaciongenero.unam.mx/2025/03/cuatro-de-cada-diez-indigenas-no-asisten-a-la-escuela/>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. Sage.
- De la Cruz, I.; B. Heredia (2019). Asistencia y deserción escolar de la juventud indígena en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(24), 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e24.1973>
- Education Profiles (2021, 24 de agosto). Mexico | Inclusion. <https://education-profiles.org/latin-america-and-the-caribbean/mexico/~inclusion>
- Espíndola, E.; A. León (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39-62. <https://doi.org/10.35362/rie300941>
- Garduño, E. (2016). *En donde sale el sol. Decadencia y revitalización de la cultura yumana en Baja California*. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 21(41), 7-32.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI editores; UNAM.
- Herrera, D. (2022). Hacerse educador: El caso de las exfiguras educativas del CONAFE. *Ética, Evaluación y Pensamiento Crítico*, 11(10), 120-140. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i10.1901>
- INEGI (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Instituto Nacional Indigenista, Secretaría de Educación Pública (1976). *Boletín Centro Coordinador Indigenista de Baja California*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- IWGIA (2025). El mundo indígena 2025: México. <https://iwgia.org/es/mexico/5743-mi-2025-m>
- Kincheloe, J. L.; P. McLaren; S.R. Steinberg (2011). Critical Pedagogy and Qualitative Research: Moving to the Bricolage. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4th ed.) (pp. 163–178). Sage.
- Lara, A. (2010). La construcción de la memoria como fuente histórica. En Lara, A.; F. Macías, M. Camarena (coords.). *Los oficios del historiador: Taller y práctica de la historia oral*. México: Universidad de Guanajuato, 59-78.
- Mendoza, A. H. (2023). La práctica docente en una escuela multigrado indígena. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 15(30).
- Olivier, G. (2020). Aproximación al estudio del ausentismo en la educación media superior. *Andamios*, 17(43), 271-290. <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.775>

- Páez Cárdenas, J. (2020). La gestión en primarias multigrado indígenas inscritas al Programa de Escuelas de Tiempo Completo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), 129-154.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Payán, M.; J. Flores (2022). Indiferencia y violencia cultural: la deserción escolar en niñas, niños y adolescentes rarámuri en la ciudad de Chihuahua. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1718. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1718>
- Ramírez, E. (2014). *La educación indígena en México*. México: UNAM.
- Rebolledo, N. (2023). Migración indígena y diversidad lingüística. Perspectivas de educación intercultural en la Ciudad de México. *Etnografías Contemporáneas*, 9(17), 118-138. <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/1466>
- Roderick, M. (1993). *The Path to Dropping Out: Evidence for Intervention*. Westport: Auburn House.
- Rodríguez, M.; J. Zamora-Anaya (2021). Abandono temprano en estudiantes universitarios: un estudio de cohorte sobre sus posibles causas. *Uniciencia*, 35(1), 19-37. <http://dx.doi.org/10.15359/ru.35-1>
- Romans, J. (2024). Prácticas culturales de la interculturalidad y memoria educativa en San José de la Zorra. Tesis de doctorado. México: Universidad de Sonora.
- Santiago, L. (2013). Genealogía de la migración y la comunidad kumiai de San José de la Zorra. El Valle de Guadalupe, Ensenada, Baja California. En Olmos, M. (ed.). *Antropología de las fronteras. Alteridad, historia e identidad más allá de la línea*. México: El Colegio de la Frontera Norte, 499-528.
- Schmelkes, S.; G. Águila (coords.). (2019). *La educación multigrado en México*. México: INEE.
- Spicer, H. (1962). *Cycles of Conquest. The Impact of Spain, Mexico, and the United States on the Indians of the Southwest, 1533-1960* (2020 ed.). The University of Arizona Press. <https://open.uapress.arizona.edu/projects/cycles-of-conquest>
- UNICEF; LACRO (2020). Educación en pausa. Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido a la COVID-19. UNICEF para cada niño. <https://www.unicef.org/lac/media/18741/file/Educacion-en-pausa-web-1107-2.pdf>
- University of Bath. (2025). Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico. Research Centre for Global Higher Education. https://www.researchcghe.org/wp-content/uploads/2024/12/Presentacio%CC%81n-resultados-Bath-2025_2.pdf
- van Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 115-139. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/742/1158>
- Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226), 379-407. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30015-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30015-0)
- Wilken, M. (2017). *Kumeyaay Ethnobotany: Shared Heritage of the Californias: Native People and Native Plants of Baja California's Borderlands*. Sunbelt Publications.