

El servicio de educación indígena en Baja California: una caracterización**The Indigenous Education Service in Baja California:
A Characterization**

María Guadalupe Tinajero Villavicencio,¹ Sharon Stephanie Solis del Moral,²
Juan Páez Cárdenas³ e Irma Daniela Rentería-Díaz⁴

RESUMEN

En este artículo se sustenta que el servicio de educación indígena de Baja California, el cual opera desde hace más de 40 años, posee características que lo distinguen de otros similares que se desarrollan en diversos estados de la república mexicana. En este caso, su crecimiento está articulado a los procesos de migración interna, cuya diversidad cultural y lingüística está presente en las aulas. Para lograr una descripción pormenorizada de sus principales rasgos, se realizó un análisis estadístico con información obtenida de las bases de datos de la Coordinación Estatal de Educación Indígena, de la prueba Planea, de la estadística educativa del Formato 911, así como de entrevistas aplicadas a informantes clave. Los resultados permiten identificar el tipo de organización de los centros escolares, los perfiles académico y lingüístico del profesorado y del alumnado, así como sus especificidades y retos para continuar brindando el servicio.

Palabras clave: 1. educación indígena, 2. docentes, 3. diversidad, 4. frontera, 5. Baja California.

ABSTRACT

In this article it is founded that the indigenous education service in Baja California, which has been operating for more than forty years, has acquired characteristics that distinguish it from other similar services that operate in different states of the Mexican Republic. In this case, its growth is linked to internal migration processes. Hence, the cultural and linguistic diversity in the classrooms. In order to achieve a detailed description of their characteristics, a statistical analysis was carried out with information from the databases of the Coordinación Estatal de Educación Indígena, the PLANEA test, and the educational statistics of the Formato 911, as well as interviews with key informants. The results allow to identify the type of organization of the schools and the academic and linguistic profiles of teachers and students, as well as their specificities and challenges to continue providing the service.

Keywords: 1. indigenous education, 2. teachers, 3. diversity, 4. border, 5. Baja California.

Recepción: 3 de julio, 2023

Aceptación: 18 de diciembre, 2023

Publicación web: 15 de agosto, 2024

¹ Universidad Autónoma de Baja California, México, tinajero@uabc.edu.mx, <https://orcid.org/0000-0002-3120-9099>

² Universidad Autónoma de Baja California, México, sharon.solis@uabc.edu.mx, <https://orcid.org/0000-0002-2758-6115>

³ Universidad Autónoma de Baja California, México, paez.juan@uabc.edu.mx, <https://orcid.org/0000-0001-8991-0112>

⁴ Universidad Autónoma de Baja California, México, daniela.renteria@uabc.edu.mx, <https://orcid.org/0000-0002-7423-0285>



INTRODUCCIÓN

Desde 1921 el gobierno en México ha instituido dependencias y políticas públicas de diverso alcance con el objetivo de brindar una atención diferenciada a la población indígena. Sin embargo, la conformación de un servicio indígena fue posible hasta 1978, con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (Vergara Fragoso, 2021).

A partir de la institucionalización de esta dependencia se han presentado iniciativas políticas y acciones específicas para atender a la niñez indígena, las cuales, no obstante, han sido cuestionadas a lo largo del tiempo. Para muchos autores, la educación ha sido eminentemente castellanizadora, ya que los modelos oficiales (bicultural bilingüe e intercultural bilingüe) no han propiciado un currículo diferenciado ni estimulado un bilingüismo aditivo, y mucho menos han impulsado el entendimiento de la diversidad cultural presente en México (Bautista Martínez y Briseño Maas, 2011; Bello, 2009; Hamel, 2008; Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016; Mendoza Zuany, 2018; Moya, 1998).

Al poner en marcha la Reforma Integral de la Educación Básica (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011), se introdujeron especificaciones en la propuesta curricular para la atención diferenciada de la niñez indígena, dos de las cuales señalan: a) los parámetros para la enseñanza de la lengua indígena y b) los marcos curriculares para contextualizar los contenidos. Si bien, antes de esa fecha, se publicaron y distribuyeron libros en variantes lingüísticas (Hamel, 2008) de algunas de las 68 lenguas reconocidas por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali, 2009), la enseñanza de la lengua materna no estaba incluida dentro del currículo.

Ahora, en el marco normativo (Decreto de 2019) se estipula que las familias indígenas pueden optar por un servicio que atienda las particularidades lingüísticas y culturales de sus hijos. Este tipo de servicio:

Está destinado a proporcionar educación con pertinencia cultural [...] en la lengua materna de los estudiantes, de manera que este tipo de escuelas cuenten con materiales específicos para el fortalecimiento de su identidad y la preservación de las lenguas originarias (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2022, p. 80).

Es necesario subrayar que este es un servicio que únicamente se ofrece en 24 de los 32 estados de la república mexicana en los niveles de educación inicial, preescolar y primaria. En el ciclo escolar 2022-2023, la Mejoredu (2022) informó que la matrícula indígena (preescolar y primaria) ascendía a 1 192 477 estudiantes, es decir, 7.24 por ciento respecto de la matrícula de escuelas generales (16 482 124). Igualmente, señaló que la mayor parte de las escuelas multigrado⁵ en México pertenece a ese servicio: uno de cada dos preescolares y dos de cada tres primarias. En el

⁵ Las escuelas multigrado son aquellas en las que un profesor puede atender más de un grado, de ahí que se conozcan como escuelas bidocentes, tridocentes o unitarias. En cambio, las instituciones no multigrado o graduadas son aquellas que cuentan con un maestro para cada grado.

mismo ciclo escolar, a nivel nacional se observó una eficiencia terminal de 96 por ciento, con solo dos puntos de diferencia de la que se reportó en el sistema indígena (94 %).

Sin embargo, en los resultados de logro académico (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018) se advierte una brecha entre ambos servicios: 79 por ciento del alumnado de escuelas indígenas obtuvo el nivel I o insuficiente contra 50.7 por ciento de las escuelas generales. Otro elemento que permite dimensionar el servicio indígena se relaciona con la disminución de la matrícula (SEP, 2022), situación que puede vincularse con el cierre de escuelas entre 2020 y 2022, lo cual, de no revertirse, puede agravar la desigualdad existente entre los servicios educativos y sus poblaciones.

Baja California es uno de los estados que atiende a la niñez indígena. Su sector industrial y agroexportador y la aspiración del cruce de muchos connacionales hacia Estados Unidos son las circunstancias (históricas, económicas y sociales) que han propiciado distintas olas de migración hacia este estado (Rentería-Díaz, 2018). Así mismo, diferentes grupos indígenas provenientes del sur de México se han establecido y ahora son parte de la diversidad cultural y lingüística presente en la entidad. Inicialmente, tales asentamientos se desarrollaron con los miembros de los grupos mixteco y purépecha que encontraron en la frontera norte un espacio de trabajo tanto en el comercio ambulante como en la agricultura (Clark, 2008). En la actualidad, la información disponible da cuenta de miembros de 20 grupos lingüísticos presentes en la región (Dirección General de Educación Indígena Intercultural Bilingüe [DGEIIB], 2022).

A más de 40 años de la instalación de las primeras escuelas para los grupos originarios en el estado de Baja California, el servicio de educación indígena ha ido adquiriendo características específicas que no se han abordado ni analizado a profundidad. De ahí surge la propuesta de estudiar a dichos actores y sus trayectorias para conocer su composición actual respecto a sus condiciones para la enseñanza.

Los resultados que se presentan en diferentes apartados permiten distinguir las especificidades del servicio de educación indígena de Baja California. Por un lado, se identifica la organización de las supervisiones, las características organizativas de las escuelas, así como las comunidades en las que se ubican este tipo de planteles. Por otro, se describe el perfil profesional y etnolingüístico del personal docente y directivo en los niveles preescolar y primaria, para finalmente detallar los contextos familiares y la situación socioeconómica de los estudiantes, así como los resultados de los aprendizajes en pruebas nacionales. También se recuperan las voces de algunos actores clave que participaron activamente en la conformación del servicio y que permiten acentuar el trabajo de muchos docentes, así como subrayar las condiciones bajo las cuales se fundaron las escuelas.

MÉTODO

El presente estudio se fundamenta en una indagación documental (Tancara, 1993) y en la recuperación de entrevistas realizadas con cuatro actores clave del desarrollo de la educación indígena en el estado. Este acercamiento a las fuentes se logró gracias a la información disponible de la Coordinación Estatal de Educación Indígena (CEEI, 2021), la cual proporcionó una amplia

gama de bases de datos internas sobre el profesorado (por ejemplo, escolaridad, función y perfil lingüístico), los estudiantes y las escuelas. Además, se accedió a la estadística educativa del Formato 911⁶ (SEP, 2021) correspondiente al ciclo escolar 2020-2021, así como a las bases de datos de las pruebas del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), tanto a nivel del Sistema Educativo Nacional (SEN) como en lo referente a las escuelas individuales. Los datos recopilados se analizaron para elaborar una caracterización detallada de las comunidades, del personal docente, de los directivos y de los estudiantes (cuadro 1).

Cuadro 1. Uso de los datos para la caracterización del servicio de educación indígena de Baja California

Datos	Ámbitos de la caracterización			
	Supervisiones escolares	Comunidades escolares	Personal docente y directivo	Estudiantes
Bases internas de la CEEI	✓		✓	
Estadística educativa del Formato 911			✓	
Perfil lingüístico			✓	✓
Planea-SEN		✓		✓
Planea Escuelas				✓
Entrevistas	✓	✓	✓	

Fuente: Elaboración propia con base en la recolección y análisis de los datos.

Cabe señalar que las bases de datos de las pruebas nacionales corresponden a los resultados de la aplicación en 2015 y 2018, que son las últimas con las que se cuentan, ya que las evaluaciones nacionales quedaron en suspenso debido al cierre de escuelas en marzo de 2020. Posterior a la recolección de los datos, fue necesario realizar una depuración y un procesamiento para su análisis con el apoyo del software estadístico SPSS v26. Se realizaron cuatro entrevistas abiertas y otras cuatro a figuras clave de la trayectoria del servicio de educación indígena en la región. Se analizó información de diferente naturaleza con la finalidad de reconocer particularidades, características sobresalientes y condiciones de operación de este servicio en Baja California.

⁶ El Formato 911 es un sistema de registro en línea coordinado por la SEP, cuyo objetivo es recopilar información estadística sobre todas las escuelas, docentes y estudiantes matriculados en los diversos tipos, niveles, modalidades y servicios del SEN. Este registro es realizado en cada escuela y puede ser consultado en línea. Cabe destacar que la estadística educativa del Formato 911 referida en este artículo fue proporcionada por la Coordinación Estatal de Educación Indígena de Baja California.

RESULTADOS

En las comunidades de los grupos originarios del estado, la educación indígena desde instancias especializadas se impulsó en la década de 1970. En 1974, el Instituto Nacional Indigenista (INI) – actualmente llamado Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas– coordinó y ejecutó programas para brindar inicialmente servicios de salud y atención educativa para los adultos en las localidades yumanas (Castañeda Sánchez y García Poyato, 2021). Una trabajadora del INI de aquellos años relató:

Cuando yo llego ya estaba funcionando el servicio educativo con el primer director de educación indígena. Él es indígena cucapá, vive en Mexicali. Ya habían creado las escuelas de Santa Catarina; La Huerta; Quiliwas (que nunca funcionó); Cucapá; San José de la Zorra y, aquí, en San Antonio Necua. Eran seis en total, pero funcionaban como albergues. Lo que pasa en las comunidades indígenas nativas, el patrón de asentamiento es disperso, entonces, la intención era traer a los niños de diversos ranchos al centro de población para darles alimento, hospedaje y educación de lunes a viernes, y ahí me tocó conocer a los primeros maestros [alrededor de 1976] (N. Carvajal, comunicación personal, 12 de septiembre de 2023).

Posteriormente, la creación de la DGEI fue el detonante para la fundación de escuelas en las comunidades yumanas, especialmente de nivel primaria. En el caso de los grupos autóctonos, principalmente de la familia lingüística oto-mangue, la atención educativa se produjo a principios de la década de 1980 (Lestage y Pérez, 2003). En 1982, la escuela Juan José de los Reyes Martínez *El Pipila* de la colonia Obrera de Tijuana fue la primera que se fundó para recibir a los hijos de indígenas migrantes del grupo mixteco y con ella se inauguró un conjunto de escuelas enclavadas en zonas urbanas de Tijuana (Clark, 2008; Lestage y Pérez, 2003). La importancia de este hecho reside en su ubicación, ya que la presencia de escuelas indígenas en zonas urbanas no es un rasgo frecuente de este servicio y se destaca porque solamente existen en Tijuana y en Acapulco (Páez Cárdenas y Tinajero Villavicencio, 2020). En el caso de Nuevo León, específicamente en Monterrey, se ha reportado la atención a niños indígenas dentro de las escuelas generales (Durin, 2007).

Así, en la década de 1980 se experimentó un acelerado crecimiento del servicio indígena, sobre todo en el Valle de San Quintín y en los límites de la zona conurbada de la ciudad de Ensenada. Tinajero Villavicencio (2007) documentó que la primera escuela del Valle se fundó en 1983 y, una década después, el número había aumentado a 21. La fundación de las escuelas estuvo vinculada al interés de las familias que iban asentándose y a las gestiones del profesorado. Una maestra adscrita a la Coordinación Estatal de Educación Indígena rememoró el proceso de creación de las escuelas indígenas:

Ahorita me viene a la mente cuando se crean nuevas escuelas, por lo menos en educación indígena. Recuerdo, como asesora técnica de una zona, entonces teníamos que ir atendiendo las necesidades de los padres de familia. Por lo general, llegan los padres de familia a las oficinas, en comité, pidiendo la creación de escuelas. Ese fue el caso de la comunidad conocida como El Zorrillo. No había escuela, no había construcción, no había nada. Maestros de nuevo ingreso fueron a la comunidad, visitaron a los papás, visitaron casas. Finalmente, ellos consiguieron unos cuartos desocupados por ahí y ahí empezaron a trabajar [...]. Así se han

creado muchas escuelas de educación indígena, iniciando en aulas provisionales, consiguiendo terrenos, colaborando los padres en construcciones de rebaje, de cercado; apoyar con la construcción de la escuela (O. Bazán, comunicación personal, 11 de marzo de 2021).

Esta descripción ilustra tanto la participación de las familias como las condiciones bajo las cuales el profesorado empezó a trabajar. Ahora, el servicio indígena bajacaliforniano coordina cuatro centros de educación inicial, 56 de preescolar, 70 de primaria y dos de secundaria. El crecimiento es significativo. En el ciclo 2021-2022 se reportó una matrícula de 15 292 alumnos en esos niveles con el apoyo de 611 docentes (Mejoredu, 2022).

La entidad encargada de coordinar la labor de las supervisiones del servicio de educación indígena ha experimentado distintos cambios de denominación, mismos que reflejan las modificaciones en la política nacional y estatal. Desde 2012, a esta entidad se le conoce como Coordinación Estatal de Educación Indígena, sin embargo, antes de ese año, sus nombres eran otros, esto de acuerdo con una integrante de la CEEI:

Antes de mi ingreso se llamaba Dirección Regional de Educación Extraescolar. Después fue Departamento de Educación Indígena, luego Unidad de Enlace y Representación de Educación Indígena y ahora Coordinación Estatal de Educación Indígena, pero en ninguna ley u organigrama aparecen esos nombres (O. Bazán, comunicación personal, 23 de marzo de 2022).

Así, aunque existe un espacio físico para la coordinación y para el personal administrativo adscrito a ella, en la normativa estatal la unidad no existe. Esta característica puede ser propia del servicio. Por ejemplo, en el estado de Oaxaca, el servicio indígena se encuentra dentro del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (Ieepo), pero tampoco aparece en su organigrama (a pesar de ser de dimensiones considerables). Mientras que en Chiapas sí existe una Dirección de Educación Indígena.⁷

El aumento en el número de escuelas, principalmente en la región sur del estado, propició también el incremento de supervisiones. En la actualidad operan siete: dos con sede en Tijuana, dos en Ensenada y tres más en el sur del estado (específicamente en San Quintín, Vicente Guerrero y Camalú). En el cuadro 2 se agrupa información detallada de la ubicación de estas supervisiones, sus localidades, el tipo de organización y la cantidad correspondiente a estas escuelas.

⁷ La Dirección de Educación Indígena depende de la Secretaría de Educación del gobierno de Chiapas.

Cuadro 2. Características generales de las supervisiones escolares del servicio de educación indígena de Baja California

Número de supervisión	Ubicación de la supervisión	Nivel	Total de escuelas	PETC	Escuelas multigrado	Ubicación de las escuelas	Año de creación
711	Ensenada	Inicial	2	-	-	Ensenada, Mexicali y San Quintín	1982
		Preescolar	9	5	5		
		Primaria	5	5	5		
712	San Quintín	Preescolar	8	-	6	San Quintín	1986
		Primaria	12	11	2		
713	Vicente Guerrero	Preescolar	7	-	5	Vicente Guerrero	1993
		Primaria	11	8	3		
714	Tijuana	Preescolar	5	-	-	Tijuana y Playas de Rosarito	1995
		Primaria	6	-	3		
		Secundaria	2	-	1		
715	Ensenada	Inicial	2	-	-	Ensenada (Maneadero, Ojos Negros y San Antonio de las Minas)	1999
		Preescolar	13	-	6		
		Primaria	16	4	8		
716	Camalú	Preescolar	9	-	8	Camalú y San Vicente	1999
		Primaria	14	6	3		
717	Tijuana	Preescolar	5	-	1	Tijuana y Tecate	2002
		Primaria	6	1	2		
		Total	132	40	58		

Nota: Los guiones indican que algunos niveles no cuentan con planteles inscritos al Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) o con escuelas multigrado.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la CEEI (2021).

Es posible advertir rasgos en las labores de las supervisiones: 1) las escuelas que atienden se ubican en diversas localidades o municipios; 2) los planteles son de diferente organización educativa, es decir, escuelas graduadas (un profesor para cada grado) y multigrado (unitarias, bidocentes o tridocentes) y 3) todas las supervisiones coordinan escuelas de diferente nivel educativo. Las dos primeras son particularidades que pueden estar presentes en muchas supervisiones del país, no así la última. Esta circunstancia –atender escuelas de preescolar, primaria o secundaria– complejiza la labor de las supervisiones debido a las diferentes lógicas de los niveles educativos y las necesidades de acompañamiento y asesoría que puede demandar el profesorado.

El trabajo docente del profesorado que atiende escuelas multigrado es diferente al de las graduadas (Delgado Gastelum, 2023). Además, este tipo de escuelas son las que carecen, en la mayoría de las veces, de infraestructura escolar y de estructuras de apoyo para la gestión pedagógica (Coneval, 2022). Por último, la distancia entre las escuelas y las supervisiones escolares es un factor que puede limitar también la asesoría pedagógica de la supervisión a los planteles, sobre todo por las horas de traslado.

Otro aspecto del servicio de educación indígena bajacaliforniano es la operación de escuelas extensiones o anexas. Este tipo de organización no cuenta con una clave escolar, por lo que utilizan la de otros centros educativos, y tanto su matrícula como sus recursos humanos se contabilizan en

una escuela reconocida oficialmente. Si bien, esta práctica soluciona el problema de garantizar el derecho al servicio educativo en las comunidades que lo requieren, también incrementa la desigualdad educativa, ya que no reciben los recursos de forma directa. En la actualidad funcionan tres escuelas anexas en la región.

Finalmente, es importante señalar que en la última década, 35 escuelas primarias (más de 50 % del total de los planteles del estado) y cinco preescolares estuvieron adscritos al PETC. Este programa, que funcionó con reglas de operación anuales, adquirió diferentes componentes: se les concedían recursos para mejorar la infraestructura escolar y para cubrir los alimentos del alumnado y de profesores que atendían líneas de trabajo pedagógico por las tardes.

En un estudio realizado entre 2017 y 2018⁸ sobre las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias indígenas adscritas a ese programa en el estado, Tinajero Villavicencio (2018) reportó la ausencia de algunas condiciones. Por ejemplo, en la mayoría de los casos, los directores informaron sobre ciertos problemas con los servicios básicos (uno de ellos fue el agua), con la infraestructura precaria o en malas condiciones, además de personal y materiales insuficientes. Por otra parte, señalaron no tener problemáticas asociadas a la gestión del aprendizaje y a la organización y convivencia escolar.

Las razones que emplearon los directivos para su ingreso al PETC fueron: incrementar el logro educativo de sus alumnos y obtener recursos para mejorar las condiciones materiales de sus planteles y del servicio de alimentos. Los directores consideraron que la alimentación en las escuelas (un bocado, a juicio de algunos) beneficiaría la salud de muchos de los estudiantes. Dos supervisiones fueron las que reportaron un mayor número de escuelas adscritas al PETC: la supervisión 711 con todas las escuelas que coordina (seis preescolares y cinco primarias) y la 712 con 11 de un total de 12 centros escolares. El cierre de planteles por la pandemia del COVID-19 afectó directamente el funcionamiento de este programa y, en 2022, regresando a la modalidad presencial, el PETC fue cancelado por las autoridades educativas. Si bien, el programa tuvo un alcance nacional, es importante destacar el número de escuelas que se inscribieron y las razones que presentaron para su participación voluntaria.

Las comunidades

Las comunidades donde se asientan las escuelas son un elemento central para entender los resultados del logro educativo del servicio indígena. De acuerdo con la información obtenida de la prueba Planea (INEE, 2018), de las 67 escuelas primarias registradas en 2018, 51 se localizaban en comunidades con un alto grado de marginación, 12 en comunidades con un grado medio y de cuatro no se obtuvo información. Es decir, casi todas las escuelas primarias indígenas del estado están ubicadas en comunidades con altos grados de marginación. La estimación de los niveles de

⁸ En este estudio se indagó sobre la infraestructura, el mobiliario y el equipo, el material de apoyo educativo, el personal docente, la gestión de aprendizaje, la organización escolar y la convivencia escolar dentro de estas escuelas primarias.

marginación se determina por diferentes dimensiones: educación, vivienda, distribución de la población e ingresos por trabajo (cada una con sus correspondientes indicadores) y categorías: muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo (Consejo Nacional de Población [Conapo], 2013). Aunque para el caso del cuestionario de la prueba Planea únicamente se utilizan tres: alto, medio y bajo (INEE, 2018).

Así mismo, según los registros de la CEEI (2021), de las 70 escuelas primarias que funcionaban en el ciclo escolar 2021-2022, 56 (80 %) estaban ubicadas en zonas catalogadas con un grado alto y muy alto de marginación, 11 (15.71 %) en marginación media y tres (4.28 %) no anotaron ningún nivel. Esta información coincide con una apreciación sobre los maestros fundadores por parte de una promotora de la educación indígena:

Sí maravillosos, eran unos niños, unos jóvenes muy entusiastas, muy comprometidos con la educación. Le pusieron muchas ganas. Por ejemplo, Fidel; la escuelita donde estaba trabajando estaba acá en el campo Santa Lucía, la primera, y era debajo de un árbol, los niños sentados en lo que se pudiera y con pedazos de yeso para escribir y una tabla pintada. Víctor en el campo Llamas, ya en mejores condiciones, entre comillas, porque en el campo Llamas la construcción era de adobe y pues estaba más cubierto y sí llovía, pues, ya no les iba tan mal. Pero en el campo Hamilton no recuerdo quiénes estaban, también estaban en terribles condiciones, el aguaje no servía. Acá en el ejido Venustiano Carranza cuando llegó René, Rubén y Víctor les fue mejor (N. Carvajal, comunicación personal, 12 de septiembre de 2023).

Los maestros y directivos

Los maestros son los principales recursos del servicio educativo. En sus inicios, una gran cantidad de los que ingresaron al servicio provenía del sur del país:

Ya estaban todos los profes con sus papelitos en la mano, porque en ese tiempo había algunos que tenían preparatoria y secundaria, pero aquí hay una escuela normal, me decía, y dije sí. Pero mis reglas de operación dicen que tienen que tener secundaria, tomar una nivelación pedagógica y comprometerse a que van a seguir estudiando y se van a preparar y, otra cosa, es que deben de ser hablantes de la lengua indígena predominante del lugar. Que me diga el profesor Pedro cuántos de sus alumnos de la normal son hablantes de una lengua o tan siquiera si son indígenas, no pues, ninguno. Entonces, se hizo un arreglo con [una institución educativa de nivel medio superior de San Quintín] y ahí fue cuando vinieron maestros de México y Oaxaca y les dieron cursos de nivelación pedagógica y se abrieron los servicios el 14 de septiembre de 1984 con los primeros profes en San Quintín. Hubo mucho jaloneo desde que si estaban preparados, que si estábamos retrocediendo (N. Carvajal, comunicación personal, 12 de septiembre de 2023).

De hecho, una crítica recurrente hacia el profesorado de educación indígena ha sido su bajo nivel de estudios (Coneval, 2022; Gigante, 2004; Velasco Cruz, 2015). En cierto sentido, debido a sus orígenes, este señalamiento puede ser cierto. Sin embargo, en el caso particular de Baja California, se puede confirmar que actualmente la mayoría cuenta con estudios superiores. De los

514⁹ docentes en servicio, únicamente dos se reportan sin estudios de nivel superior, mientras que el resto (433) tiene un grado de licenciatura, 76 cuentan con maestría y dos con doctorado. Algunas de las licenciaturas que cursaron son: en educación preescolar y primaria para el medio indígena; en educación preescolar; en educación primaria; en educación y en intervención educativa.

De la información recabada en 2022 (CEEI, 2021), en el ciclo escolar 2020-2021, todo el profesorado –314 mujeres y 200 hombres– estaba incorporado al Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California (ISEP), es decir, se habla de profesores federales. Con relación a esto, el cuadro 3 registra el número de docentes que se concentra en cada supervisión.

Cuadro 3. Número de docentes por zona escolar del servicio de educación indígena de Baja California

Supervisiones	Total de docentes	Preescolar	Primaria
711	11	6	5
712	99	19	80
713	73	24	49
714	49	14	35
715	102	20	82
716	115	25	90
717	65	16	49
Total	514	124	390

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la CEEI (2021).

De acuerdo con el cuadro anterior, el personal docente del nivel primaria es más numeroso en todas las supervisiones, excepto en la 711 (que corresponde a instituciones ubicadas en comunidades yumanas). También se puede observar que los valores más altos en términos de la matrícula de docentes de ambos niveles se concentran en la supervisión 716 con 90 profesores de primaria y 25 de preescolar.

Otro elemento relevante entre el profesorado es el grupo étnico al que pertenece cada docente. En el cuadro 4 se muestran las etnias de auto adscripción y la frecuencia de cada una de ellas.

⁹ Estudios superiores y antigüedad no da el total debido a que varios de los profesores no anotaron el dato faltante en la base de datos.

Cuadro 4. Grupo étnico de adscripción del profesorado del servicio de educación indígena de Baja California

	Grupo étnico						
	Mixteco	Triqui	Zapoteco	Náhuatl	Purépecha	Paipai	Kumiai
Docentes	363	32	29	26	17	6	4

	Grupo étnico					
	Mayo	Totonaco	Cora	Rarámuri	Mixe	Ninguna
Docentes	2	2	1	1	1	27

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la CEEI (2021).

La mayor parte de los docentes señaló el mixteco como su grupo étnico, pero muchos identificaron su variante etnolingüística como alto, bajo, del Valle, de la Costa, de Guerrero, de Oaxaca y de Zaachila. Otros grupos con representatividad en el servicio educativo son el triqui –también con las variantes alto y bajo–, el zapoteco –con la variante del Valle, en donde todas las lenguas son de la familia oto mangué–, el náhuatl –con la variante de Veracruz– y el purépecha.

Respecto al profesorado bilingüe, se desconoce su nivel de dominio, ya que únicamente indicaron si eran bilingües o no. Con esta aclaración, 439 docentes se identificaron como hablantes de alguna lengua indígena (HLI) y del español, 72 como no HLI y tres no lo especificaron. Es importante puntualizar que la identificación del bilingüismo dentro de este grupo es solo un aspecto de su caracterización y no hace referencia a la enseñanza de la lengua indígena ni al impulso del bilingüismo en las aulas, de acuerdo con las directrices oficiales (SEP, 2017).

Finalmente, el último aspecto que se identificó fue la fecha de ingreso al servicio docente, pues permite reconocer la trayectoria de este personal. Durante el ciclo escolar 2020-2021, la mayoría tenía una antigüedad entre 11 y 25 años. En términos descriptivos, 9 docentes tenían entre 35 y 31 años de antigüedad en el servicio, 48 entre 30 y 26 años, 86 entre 25 y 21 años, 70 entre 20 y 16 años, 84 entre 15 y 11 años, 49 entre 10 y 6 años, 66 entre 5 y 1 año, y, finalmente, cinco docentes ingresaron en 2021, a quienes se puede señalar como docentes noveles.

Otro recurso humano imprescindible en las escuelas son sus directivos. En el servicio indígena del estado se contabilizaron 103 (64 mujeres y 39 hombres), los cuales se distribuyen entre las siete supervisiones, tal como se muestra en el cuadro 5.

Cuadro 5. Recuento del personal directivo por zona escolar del servicio de educación indígena de Baja California

Supervisión	Total de		
	directivos	Preescolar	Primaria
711	11	6	5
712	12	3	9
713	8	3	5
714	10	5	5
715	22	12	8
716	23	10	14
717	11	5	6
Total	95	44	52

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la CEEI (2021).

De acuerdo con el cuadro anterior, las supervisiones escolares que concentran un mayor número de directivos son la 715 y la 716 con 22 y 23, respectivamente y, en menor medida, las supervisiones 712, 711, 717, 714 y 713, cada una entre 11 y 8 directivos. Adicionalmente, se identificó el nivel educativo en el que se desempeñan. De los 95 directivos registrados, 43 laboran en el nivel preescolar y 52 en el nivel primaria. La mayor parte del personal directivo tiene nombramiento de director/a y le sigue el de encargado/a de despacho con y sin grupo (mayormente en las escuelas multigrado).¹⁰ En otras palabras, no todas las escuelas que funcionan en la actualidad (56 de preescolar y 70 de primaria) cuentan con un director asignado oficialmente. Principalmente son las escuelas de organización multigrado las que no poseen este recurso. De igual manera, cobra relevancia el grupo étnico al que pertenece el personal directivo. En el cuadro 6 se da cuenta de la auto adscripción.

Cuadro 6. Grupo étnico al que corresponde el personal directivo del servicio de educación indígena de Baja California

	Grupo étnico					
	Mixteco	Náhuatl	Kumiai	Paipai	Zapoteco	Cucapá
Directivos	67	7	6	6	4	3

	Grupo étnico					
	Purépecha	Triqui	Totonaco	Mixe	Mayo	Ninguna
Directivos	2	2	1	1	1	3

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la CEEI (2021).

Dentro de este grupo, 93 se identificaron como HLI, dos como no bilingües y uno no contestó; la mayoría de ellos son mixtecos. Así mismo, fue posible conocer su grado de estudios. Del total, cuatro tienen el nivel de bachillerato, 61 un nivel de licenciatura, 29 cuentan con estudios de

¹⁰ Las clasificaciones se apegan a la totalidad de los datos de la estadística educativa del Formato 911.

maestría y dos con doctorado. Por lo anterior, se puede afirmar que la mayoría de los directivos cuenta con licenciatura y las más frecuentes son: en educación básica; en ciencias de la educación; en intervención educativa y en educación preescolar. Mientras tanto, las maestrías más representativas fueron: en educación preescolar; en educación y en formación docente.

Durante el ciclo escolar 2020-2021, la mayor parte del personal directivo tenía una antigüedad que oscilaba entre 25 y 21 años y entre 15 y 11 años, mientras que 33 directivos tenían una experiencia de entre 30 y 26 años y de entre 20 y 16 años. De manera descendente, nueve directivos tienen entre cinco y un año en servicio, ocho entre 35 y 31 años, cuatro entre 41 y 36 años (lo que representa la antigüedad máxima del personal directivo), tres entre 10 y 6 años y, finalmente, dos que ingresaron en 2021.

Los alumnos: características contextuales y socioeconómicas

De las narrativas de los entrevistados, se destacan dos que ofrecen una idea contextual de la niñez indígena. Una trabajadora del INI de aquellos años señaló:

A finales de los 70, principios de los 80, se empieza a incorporar a la mujer al trabajo de campo y la migración deja de ser de una sola persona. Comienzan a incorporar a la mujer para que les preparen los alimentos y luego se van incorporando al trabajo. Entonces, encontramos en Maneadero, que fue el primer servicio [un albergue] que se abrió, donde los niños se quedaban solos y comienzan a ocurrir accidentes (N. Carvajal, comunicación personal, 12 de septiembre de 2023).

Por su parte, una asesora de la CEEI narró las diferencias entre los contextos en donde se ubican las escuelas, enfatizando las carencias de las familias:

Es muy difícil que el padre de familia colabore, por lo general, en el indígena, al menos en el contexto migrante, de los yumanos también. Los padres de familia no tienen una amplia educación instituida, no han terminado la primaria, algunos son analfabetas, principalmente en el contexto indígena. Lamentablemente, no todos los padres cuentan con estudios. Por lo menos en San Quintín, la mayoría de los padres trabajan en el campo, en Maneadero también. En Tijuana, por lo menos en las escuelas indígenas que tenemos allá es más diferente, es zona más urbana, los papás cuentan con más nivel de escolaridad. Es muy difícil que ayuden a los niños (O. Bazán, comunicación personal, 11 de marzo de 2021).

La primera cita refiere las razones que condujeron a la instalación del primer albergue para niños indígenas en Ensenada en 1980. Hoy en día, la información contextual de la prueba Planea –recabada a través de cuestionarios– permite reconocer en qué condiciones vive la niñez indígena. Tales cuestionarios se aplicaron a los estudiantes de sexto año de primaria durante el ciclo escolar 2017-2018 (INEE, 2018). La muestra de estudiantes del servicio indígena de Baja California fue pequeña: únicamente 100 alumnos, pero, a partir de ella, se puede inferir que siguen prevaleciendo en los actuales estudiantes similares características contextuales, familiares y socioeconómicas (cuadro 7).

Cuadro 7. Información contextual de estudiantes de primaria

Acceso a servicios básicos y bienes	Porcentaje	Trasmisión y comunicación	Porcentaje
Electricidad	91	Línea telefónica fija	55
Agua	61	Televisión de paga	74
Drenaje	53	Televisor	82
Estufa	92	Internet	45
Refrigerador	83	DVD o Blu-ray	59
Lavadora	78	Teléfono móvil	21
Automóvil	79	Computadora	46

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la prueba Planea-SEN (INEE, 2018).

Las cifras que se presentan revelan una realidad que no ha variado mucho. Por ejemplo, según los resultados del cuestionario, existe la ausencia de servicios básicos en las comunidades donde habitan los estudiantes (principalmente de agua y drenaje). Sobre bienes de uso, los porcentajes son más elevados que los de acceso a servicios y bienes.

Así mismo, la información recabada da cuenta de las limitaciones de los estudiantes hacia el acceso tecnológico: únicamente 45 por ciento cuenta con estas posibilidades. Un aspecto que cobró relevancia durante el cierre de escuelas, debido a la contingencia provocada por el COVID-19, fue el acceso a dispositivos electrónicos, pues se convirtieron en una de las principales herramientas de apoyo pedagógico durante la estrategia Aprende en casa (SEP, 2020). En el año de registro de la prueba Planea, únicamente 46 por ciento de las familias contaba con una computadora o laptop, esto es solo la mitad de los hogares, y 21 por ciento de los estudiantes señaló que en su casa se disponía de al menos un teléfono móvil o celular.¹¹ De igual manera, al indagar si las computadoras (o laptops) con las que contaban en el hogar estaban a la disposición de los estudiantes, se encontró que únicamente 21 por ciento la utilizaba para realizar sus actividades escolares.

En esta misma línea, se averiguó la frecuencia con la que los estudiantes aprovechaban el internet para fines educativos. Se identificó que al menos 22 por ciento lo hacía diariamente como apoyo al trabajo escolar. De lo anterior, se puede inferir que la mayor parte del uso diario del internet se destinaba a actividades ajenas al trabajo escolar.

Esta realidad puede estar relacionada con los bajos resultados obtenidos por la estrategia Aprende en casa I, II y III que se implementó en todo el país para asegurar la continuidad de la educación básica durante la pandemia causada por el COVID-19. Se reportó que la estrategia recurrió a la televisión abierta y al internet, pero no logró llegar a todos los estudiantes del servicio indígena del país (Gallardo Gutiérrez, 2020; Portillo *et al.*, 2020; SEP, 2022). Los estudios realizados hasta ahora revelan que los maestros de las escuelas indígenas introdujeron una serie de

¹¹ Los porcentajes no suman 100, ya que se presentaron valores ausentes.

ajustes a la estrategia gubernamental en función de sus contextos de actuación. Entre ellos están la elaboración de cuadernillos, el envío de trabajos por WhatsApp y las visitas ocasionales a las escuelas para solventar dudas e intercambiar dichos cuadernillos de trabajo (Dietz y Mateos, 2020).

Ahora bien, de las cifras recabadas a partir de la prueba Planea (INEE, 2018), importa subrayar la escolaridad de los padres y madres de familia. En el cuadro 8 se señalan los porcentajes.

Cuadro 8. Nivel de escolaridad de padres y madres de niños indígenas

Nivel educativo	Padres (%)	Madres (%)
Secundaria	26	21
Secundaria incompleta	16	16
Primaria incompleta	16	14
Primaria completa	11	9
Bachillerato incompleto	6	6
Carrera universitaria	-	5
No estudió	4	13
No sé	17	14
No tengo papá	3	-
Omitió respuesta	1	-
Respuesta múltiple	-	2

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la prueba Planea-SEN (INEE, 2018).

Como puede observarse, el mayor porcentaje de los estudios de los padres (69 %) y madres (60 %) de familia de niños inscritos en escuelas indígenas no supera la escolaridad básica. Esto se relaciona con las limitadas posibilidades que tiene este grupo de ofrecer apoyo académico a sus hijos. Los datos refieren que 60 por ciento de los padres y madres de familia nunca revisó los cuadernos o los libros de texto de sus hijos (o lo hizo pocas veces), mientras que 40 por ciento lo hizo con frecuencia o siempre. No obstante, los estudiantes presentan expectativas respecto a sus estudios: siete por ciento de los estudiantes desea finalizar primaria, 16 por ciento secundaria, 15 por ciento bachillerato, 36 por ciento una carrera universitaria y 26 por ciento considera que estudiará un posgrado. En este sentido, la mayor parte del estudiantado tiene la expectativa de incursionar en un nivel educativo superior.

Otro aspecto sobresaliente es el perfil lingüístico de los alumnos. En un estudio realizado en 14 escuelas de la región, Velasco Ortiz y Rentería-Díaz (2019) encontraron “una diversidad cultural en el alumnado que señala una heterogeneidad de orígenes histórico-regionales y lingüísticos con el dominio del español como lengua materna” (p. 22). A través de la elaboración de un perfil lingüístico escolar, durante el ciclo 2021-2022, la CEEI (2021) recuperó información de la diversidad lingüística existente en las aulas. Es decir, a pesar del predominio del español, ahora se tiene un mayor conocimiento sobre los orígenes lingüísticos de los estudiantes. En el cuadro 9 se

concentran las cifras a nivel estatal de los grupos étnicos a los que se adscriben los alumnos y las lenguas de sus familias.

Cuadro 9. Grupo étnico de adscripción de los estudiantes del servicio de educación indígena de Baja California

Grupo étnico	Inicial	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total
Tsotsil	0	2	5	0	7
Ch'ol	0	1	6	0	7
Cora	0	2	5	0	7
Mixe	0	4	4	0	8
Mazahua	0	5	4	0	9
Mayo	0	0	11	0	11
Tarahumara	0	3	8	0	11
Amuzgo	0	15	0	0	15
Tlapaneco	0	10	6	0	16
Cucapá	0	7	22	0	29
Paipai	0	2	27	0	29
Tseltal	0	1	30	0	31
Purépecha	0	13	29	0	42
Kumiai	9	21	64	0	94
Mazateco	0	1	101	0	102
Náhuatl	0	40	182	0	222
Zapoteco	0	113	555	0	668
Triqui	0	112	684	0	796
Mixteco	19	890	4 629	34	5 572
Otras lenguas	0	52	271	0	323
Español	16	1 954	5 359	*	7 329

Nota: * En el perfil lingüístico no se registró este dato.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la CEEI (2021).

De acuerdo con el cuadro anterior, la mayor parte de los estudiantes de quienes se recuperó información eran hablantes del español y, en muchos de los casos, la reconocen como su lengua materna. La lengua originaria con mayor representatividad en la educación básica fue la mixteca, con 5 572 alumnos, seguida por el triqui con 796, el zapoteco con 668, el náhuatl con 222, el mazateco con 102, y así sucesivamente. Algunos de los datos que resaltan es que existe un mayor número de estudiantes que pertenecen a grupos originarios migrantes que los que se adscriben a los grupos de la región: únicamente se registraron 29 estudiantes cucapá, 29 paipai y 94 kumiai; además, la lengua yumana está representada únicamente por el 1 por ciento de los estudiantes. Otro aspecto relevante es que se aprecia una mayor diversidad lingüística dentro del nivel primaria

—ya que solo existen dos secundarias indígenas en el estado—. No obstante, es importante señalar que el perfil lingüístico únicamente refiere a las lenguas de los pueblos de adscripción de los estudiantes, no da cuenta de su nivel de bilingüismo.

La información contextual recabada por la prueba Planea (INEE, 2018) señala que 43 por ciento de los padres o abuelos son HLI, mientras que en el alumnado se reporta que únicamente 24 por ciento son HLI. Lo anterior significa que continúa el desplazamiento lingüístico en los espacios domésticos, además de los espacios académicos.

RESULTADOS DEL LOGRO EDUCATIVO

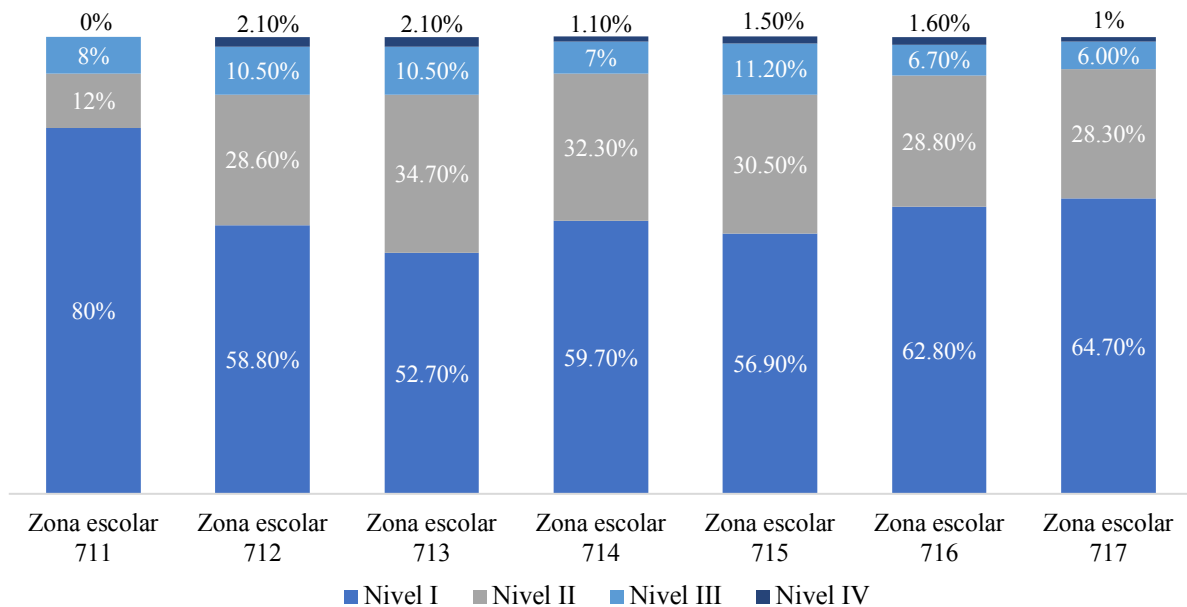
La evaluación del logro referente a la prueba Planea (Escuelas) se aplicó a los estudiantes de sexto año de primaria de 67 planteles del servicio indígena de Baja California durante los ciclos escolares 2014-2015 y 2017-2018. Cabe señalar que el número de escuelas participantes corresponde al total de instituciones registradas durante los años de aplicación.¹²

Los resultados del alumnado en dichas pruebas se agrupan en cuatro niveles: I, II, III y IV. El primero es considerado un rango de dominio insuficiente, el cual refleja carencias en el aprendizaje, mismas que, si no se resuelven, pudieran dificultar el desarrollo futuro de los alumnos. El segundo incluye los aprendizajes básicos del currículo. El III manifiesta un dominio satisfactorio de los contenidos del currículo. Por último, el IV, es considerado un rango de dominio sobresaliente, el cual circunscribe una amplia capacidad de todos los aprendizajes evaluados. Cabe señalar que cada área diagnosticada tiene descriptores específicos para cada nivel.

Como se observa en la gráfica 1, el mayor porcentaje de los resultados de la prueba de Lenguaje y Comunicación se sitúa en el nivel I. El caso más ilustrativo es el de la zona 711, supervisión que coordina los trabajos de las escuelas en las comunidades yumanas. Las supervisiones que lograron que sus estudiantes se situaran en un nivel superior fueron la 713 (escuelas ubicadas en Camalú) y la 714 (instituciones de Tijuana).

¹² Para el ciclo escolar 2020-2021, las cifras de las escuelas indígenas se modificaron, así como su tipo de organización, pues algunas pasaron de tener una organización incompleta a una completa.

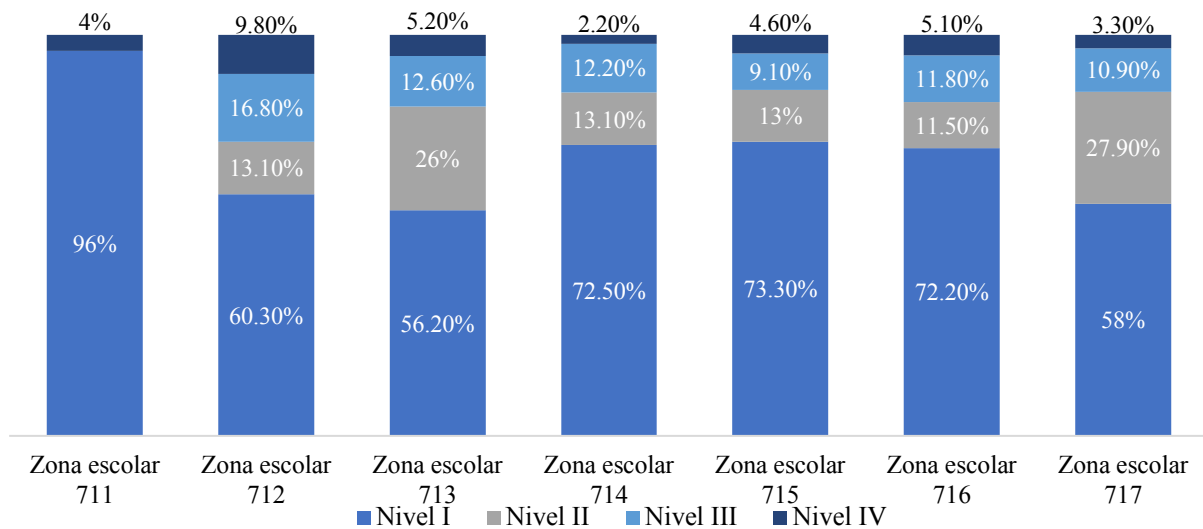
Gráfica 1. Logro de aprendizaje en Lenguaje y Comunicación por zona escolar, ciclo escolar 2017-2018



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la CEEI (2021).

Por otro lado, en la gráfica 2 se plasman los resultados de los estudiantes en la prueba de Matemáticas en 2018.

Gráfica 2. Logro de aprendizaje en Matemáticas por zona escolar, ciclo escolar 2017-2018



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la CEEI (2021).

En la gráfica anterior se observa que los porcentajes de estudiantes en nivel insuficiente se incrementan si se comparan con el área de Lenguaje y Comunicación, con excepción de la zona 712. Nuevamente destaca la zona 711.

Las pruebas nacionales de logro educativo continúan evidenciando que los niños que asisten a este servicio obtienen bajos resultados de aprendizaje si se les compara con los alcanzados por los estudiantes de la modalidad general. Un elemento discutido alrededor de la prueba se relaciona con el dominio del español de los estudiantes que asisten a escuelas de la modalidad indígena. Aunque existe información, en términos generales, sobre el monolingüismo en México (Coneval, 2022), se desconoce el grado de dominio del español de los alumnos en edad escolar. Lo que sí se puede afirmar es que el monolingüismo decrece conforme los estudiantes avanzan de grado en el SEN.

En la actualidad, se ha incrementado el uso de la lengua materna en el contexto escolar. Como lo señaló una maestra de una escuela indígena: “Bajo el libro de parámetros de la lengua indígena, se trabaja con ciertos proyectos dependiendo del grado con el que se está trabajando números, el himno nacional y se destina cierto tiempo a la semana como cualquier asignatura” (O. Bazán, comunicación personal, 23 de marzo de 2022). Aún con ello, no se puede señalar que sea una educación bilingüe.

A partir de todo lo anterior, puede cerrarse esta descripción a través de los siguientes señalamientos: el servicio de educación indígena de Baja California se caracteriza por ser diverso y heterogéneo, diferenciado y dinámico. Es diverso por la pluralidad de perfiles lingüístico, cultural y profesional de los maestros y de las contrastantes características de las comunidades en las que se localizan las escuelas (urbanas, rurales y periurbanas). También es heterogéneo en relación con el tipo de organización de sus instituciones: multigrado y graduadas. Igualmente, es diferenciado si se toma en consideración el servicio general, ya que cada supervisión atiende los niveles inicial, preescolar, primaria y secundaria, lo cual demanda de los encargados de las supervisiones un conocimiento amplio sobre la educación. Por último, es dinámico, pues los maestros y los padres de familia se han desarrollado como agentes al gestionar los espacios escolares, y esa capacidad de atender las necesidades comunitarias ha permitido la transformación de las escuelas.

Se finaliza anotando que el servicio de educación indígena de la región es un caso *sui generis*, ya que es uno de los estados donde la diversidad lingüística y cultural obedece a dinámicas económicas. Por ello, es pertinente reconocer el trabajo de diferentes actores (docentes, padres de familia y agentes sociales) que posibilitaron la construcción y constitución de espacios para hacer efectivos los derechos educativos, sociales, culturales y lingüísticos de los niños pertenecientes a los pueblos originarios de México.

Con todo esto, también es necesario subrayar el caso específico de las comunidades yumanas, ya que en sus escuelas se aprecian otros rasgos: las instituciones –todas multigrado– corresponden al 12 por ciento del total y son espacios donde se ha registrado un mayor desplazamiento lingüístico. Vale la pena rescatar lo que enunció una asesora adscrita a la CEEI, ya que expresa esta realidad plural y diferenciada:

Me gustaría una coordinación con mayor estructura en cuanto a supervisiones y cobertura, mayor crecimiento con niños y niñas de otros estados de la república, pero también en las comunidades yumanas. Un servicio con mayor presencia en el sistema educativo, pero, principalmente, con mejores resultados en el logro educativo (O. Bazán, comunicación personal, 23 de marzo de 2022).

CONCLUSIONES

Con base en estos resultados, se señalan especificidades del servicio de educación indígena de Baja California relacionadas a los documentos emitidos por las instancias correspondientes y por las narrativas de informantes clave. Se reconoce que tiene presencia en el estado desde hace más de cuatro décadas, responde a la política federal de atención a los grupos originarios del país y atiende población originaria del estado y de otros del sur de México (mixtecos, zapotecos, triquis y nahuas, por mencionar algunos).

Para la operación del servicio de educación indígena de la región se cuenta con una coordinación estatal que no existe en el organigrama de la Secretaría de Educación del estado. La matrícula y el número de las escuelas aumentó con la atención a la niñez indígena de grupos alóctonos. De hecho, las escuelas primarias que atienden a hijos de padres jornaleros migrantes suman 65 a diferencia de las cinco en comunidades yumanas (todas de organización multigrado).

Las supervisiones 711, 712, 713 y 716 atienden centros educativos instalados en diferentes localidades rurales del estado. Otras dos, las de Tijuana, coordinan escuelas ubicadas en áreas urbanas, y, en el caso de la 715, las escuelas mayormente se ubican en áreas periurbanas de Ensenada. Sobra decir que hay diferencias obvias entre las zonas escolares, no únicamente por el número de escuelas que coordinan, sino también por el tipo de organización que prevalece en cada una de ellas, pues un porcentaje importante de instituciones son multigrado (34 % en el caso de primarias y 64 % en preescolares). Además, atienden diferentes niveles educativos (desde inicial hasta secundaria). Solo una supervisión atiende a escuelas ubicadas en comunidades yumanas (tres grupos de cuatro). Esta zona tiene la matrícula más reducida y cuenta con el menor número de docentes, pero, al mismo tiempo, es la que mayor dispersión geográfica reporta entre sus centros escolares (escuelas en dos municipios: Mexicali y Ensenada), así como el menor porcentaje de alumnos con logro académico suficiente.

La atención educativa ha ampliado su cobertura geográfica (hay escuelas en todos los municipios del estado), pero se concentra en el sur de la región (San Quintín), donde abundan los campos agrícolas; muchas de estas escuelas se ubican en contextos con un alto grado de marginalidad. Por otra parte, las supervisiones enfrentan retos para la asesoría y el acompañamiento de los directores: la distancia entre las escuelas y las supervisiones escolares (muchos de los planteles se encuentran ubicados en diferentes localidades y en diversos municipios) y las necesidades de acuerdo con el nivel que atienden (inicial, preescolar, primaria y secundaria).

En el caso particular de Baja California, la mayor parte del personal docente son mujeres y cuentan con estudios superiores (licenciatura, maestría y doctorado) y, al igual que los estudiantes, presentan diversidad cultural y lingüística. La mayoría de los profesores tiene una antigüedad en el servicio entre 11 y 25 años (46 %), de esta manera, se sitúan con una trayectoria importante. Además, 66 docentes tienen entre uno y cinco años y, por último, cinco docentes que ingresaron en 2021, a quienes se puede señalar como docentes noveles (13 %). No obstante, aunque muchos se identifican como HLI, no hay información fidedigna del grado de bilingüismo de este grupo y así también se reconocen docentes monolingües en español al interior del servicio.

Los resultados de la prueba Plana de 2018 dieron cuenta del bajo nivel de logro de los aprendizajes de la educación obligatoria en el nivel primaria del servicio indígena. Aunque nuestros resultados, en términos generales, permiten señalar que son mejores que la media nacional (79 % de alumnos ubicados en el nivel I), un porcentaje considerable de escolares continúa obteniendo un puntaje insuficiente. Los estudiantes con mayor rezago escolar son los originarios de las comunidades yumanas. Con respecto a las otras seis supervisiones, los resultados son diferenciados tanto en el área de Lenguaje y Comunicación como en Matemáticas. Aun en el caso de las escuelas que pueden ser clasificadas como urbanas (todas en Tijuana), los resultados siguen apuntando a aprendizajes insuficientes de más del 50 por ciento del alumnado. Aunado a esta situación ya endémica de los niños inscritos en escuelas indígenas, el rezago se agudizó como consecuencia de la pandemia, debido a que fue casi imposible que se aplicara la estrategia Aprender en casa, tal y como fue diseñada. Es así que la brecha ya existente entre los alumnos de escuelas generales e indígenas se acrecentó como resultado del cierre de instituciones.

La caracterización del servicio indígena es más un acercamiento a los elementos que lo componen y un intento de reconocer cómo se ha respondido a las necesidades de miembros de los grupos indígenas que decidieron residir en el estado de Baja California. Por más de cuatro décadas se ha brindado un servicio educativo que atiende a la niñez indígena que radica en el estado, independientemente si son comunidades nativas o migrantes. Sin embargo, el servicio de educación indígena enfrenta una serie de desafíos, uno de los más importantes –dada la discusión tanto a nivel local como nacional– tiene que ver con la enseñanza de la lengua indígena y, en muchos casos, la revitalización de las lenguas maternas (en el caso de las lenguas yumanas). Es un reto que demanda acciones a nivel central, ya que las lenguas indígenas aún no tienen una función sociocomunicativa y académica en los espacios educativos.

REFERENCIAS

- Bautista Martínez, E. y Briseño Maas, L. (2011). La educación indígena en Oaxaca, entre la pedagogía y la política. *Matices del Posgrado Aragón*, 5(11). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/matices/article/view/25705>
- Bello, J. (2009, 21-25 de septiembre). *El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas en México* [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1589-F.pdf
- Castañeda Sánchez, C. E. y García-Poyato Falcón, J. (2021). *Nosotros nos pusimos las pilas: análisis del nacimiento y desarrollo de una escuela indígena bajacaliforniana* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2296.pdf>
- Clark, V. (2008). *Mixtecos en frontera. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2022). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2022: cifras del ciclo escolar 2020-2021*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2022.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval). (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural y bilingüe*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/CEIPP/IEPSM/Documents/Educacion_intercultural_y_bilingue.pdf
- Consejo Nacional de Población (Conapo). (2013). *Índice absoluto de marginación 2000-2010*. Consejo Nacional de Población. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/112515/_ndice_Absoluto_de_Marginaci_n_2000-2010.pdf
- Coordinación Estatal de Educación Indígena (CEEI). (2021). *Programa anual de trabajo* [Documento de trabajo interno]. Coordinación Estatal de Educación Indígena.
- Decreto de 2019 [con fuerza de ley]. Por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. 30 de septiembre de 2019. *Diario Oficial de la Federación* núm. 23. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Delgado Gastelum, G. (2023). *Trabajo docente en primarias indígenas multigrado, un estudio mixto* [Tesis doctoral, no publicada]. Universidad Autónoma de Baja California.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2020). Mexican intercultural education in times of covid-19 pandemic. *Intercultural Education*, 32(1), 100-107. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1843895>

- Dirección General de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DGEIIB). (2022). *Prontuario estadístico de la educación indígena nacional, 2020-2021*. Dirección General de Educación Indígena Intercultural Bilingüe. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/datos/prontuarios-estadisticos/pe_2020-2021.pdf
- Durin, S. (2007). ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El departamento de educación indígena en Nuevo León. *Frontera Norte*, 19(38), 63-91. <https://doi.org/10.17428/rfn.v19i38.1007>
- Gallardo Gutiérrez, A. L. (2020). Educación indígena en tiempos de COVID-19: viejos problemas, nuevos problemas. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 164-169). UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Gigante, E. (2004). La construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática etnocultural y de género. En I. Sichra (Ed.), *Género y etnicidad en América Latina* (pp. 139-156). Ediciones Morata.
- Hamel, R. E. (2008). Indigenous language policy and education in Mexico. En N. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 301-312). Springer.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali). (2009). *Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008-2012 (Pinali)*. <https://www.inali.gob.mx/pdf/PINALI-2008-2012.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *Manual técnico del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. Planea 2015: sexto de primaria y tercero de secundaria*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1E207.pdf>
- Jiménez-Naranjo, Y. y Mendoza-Zuany, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública, integral, cualitativa y participativa. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 60-72. <http://liminar.cesmeca.mx/index.php/r1/article/view/423/pdf>
- Lestage, F. y Pérez T. (2003). Una escuela bilingüe ¿Para quién? El caso de los migrantes indígenas en Baja California. En A. Quesnel y F. Lartigue (Coords.), *Las dinámicas de la población indígena. Cuestiones y debates actuales en México* (pp. 249-263). Instituto de Investigación para el Desarrollo; Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Mendoza Zuany, R. G. (2018). Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica*, (50). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/780/999>
- Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1105/2090>
- Páez Cárdenas, J. y Tinajero Villavicencio, M. G. (2020). La gestión en primarias multigrado indígenas inscritas al PETC: caso comparativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(29), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e29.3564>

- Portillo Peñuelas, S., Reynoso González, O. y Castellanos Pierra, L. (2020). El inicio de un nuevo ciclo escolar en México ante el COVID-19. Comparativo entre contextos rural y urbano. *Revista Conrado*, 16(77), 218-228. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1589>
- Rentería-Díaz, D. (2018). *Practicar la interculturalidad en una escuela indígena. La diferencia y diversidad cultural en el Valle de San Quintín, Baja California* [Tesis doctoral, El Colegio de la Frontera Norte]. <https://www.colef.mx/posgrado/tesis/20141114/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Orientaciones pedagógicas y criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID 19) para el ciclo escolar 2020-2021*. Secretaría de Educación Pública https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202008/202008-RSC-qoRTiFRo5V-Anexo1_OrientacionesparaapoyarestudioenCasa.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2021). *Estadística del Formato 911* [Documento de trabajo]. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Estrategia nacional para promover trayectorias educativas continuas, completas y de excelencia*. Secretaría de Educación Pública. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Estrategia-Trayectorias-ejecutivo_final_1-1.pdf
- Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas Sociales*, (17), 91-106. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rts/n17/n17a08.pdf>
- Tinajero Villavicencio, M. G. (2007). *Perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Tinajero Villavicencio, M. G. (2018). *Estudio sobre la infraestructura de las escuelas de tiempo completo en el servicio indígena* [Informe técnico]. Universidad Autónoma de Baja California.
- Velasco Cruz, S. (2015). La escolaridad de los docentes indígenas de México. Un recuento de los datos a finales de la primera década del siglo XXI. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(2). <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457544924006.pdf>
- Velasco Ortiz, L. y Rentería-Díaz, D. (2019). Diversidad e interculturalidad: la escuela indígena en contextos de migración. *Estudios Fronterizos*, 20. <https://doi.org/10.21670/ref.1901022>
- Vergara Frago, 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), 11-24. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/36560/39411>