

Políticas para la educación preescolar indígena en México: entre la obligatoriedad y el rezago

Policies for indigenous preschool education in Mexico: between compulsory and backwardness

 Itziar Scarlet Gallegos Ruiz¹

 María Guadalupe Tinajero Villavicencio²

Resumen: Este artículo presenta un análisis documental de la educación preescolar con énfasis en el servicio indígena. El objetivo es valorar el alcance del decreto de obligatoriedad que cumple veinte años en 2022, y reflexionar la situación de la niñez a partir del cierre de las escuelas. Se concluye mostrando que el preescolar no ha logrado un horizonte deseable y universal.

Palabras clave: Política pública, educación preescolar, educación indígena, COVID-19

Abstract: This article presents a documentary analysis of preschool education with emphasis on the indigenous service. The purpose is to assess the scope of the mandatory decree that turns twenty years in 2022, and reflect on the situation of children since the closure of schools. It concludes by showing that preschool has not achieved a desirable and universal horizon.

Key words: Public policy, preschool education, indigenous education, COVID-19.

Recepción: 29 de julio de 2022

Aceptación: 30 de diciembre de 2022

Forma de citar: Gallegos, I.S. y Tinajero, M.G. (2022). Políticas para la educación preescolar indígena en México: entre la obligatoriedad y el rezago. Voces de la educación 7(14), p. 48-69.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0

International License.

¹ itziar.gallegos@uabc.edu.mx

² tinajero@uabc.edu.mx

Políticas para la educación preescolar indígena en México: entre la obligatoriedad y el rezago

Introducción

México es uno de los países de América Latina con mayor matrícula, un poco más de 38 millones están inscritos en los diferentes niveles educativos: inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior (Comisión Nacional de la Mejora Continua [MEJOREDU], 2021). Las diferentes leyes y normativas de México indican que todos los individuos tienen el derecho a recibir educación (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019), sin importar su nivel socioeconómico. No obstante, de acuerdo con la MEJOREDU (2021), el sistema educativo no cuenta con la capacidad para garantizar la incorporación de toda la población -en edad típica- ni brinda las mismas oportunidades a todas las personas de forma equitativa.

Particularmente, esta aseveración cobra relevancia en la educación preescolar, nivel que incrementó su cobertura a partir del decreto de obligatoriedad de 2002 (DOF, 2002), pero que no ha logrado su universalización veinte años después (MEJOREDU, 2021). La obligatoriedad del preescolar se proyectó de forma escalonada a partir del ciclo escolar 2004-2005: ese ciclo se inició con los niños de cinco años, el siguiente con los de cuatro años, y el ciclo 2008-2009 con los de tres (DOF, 2002). La educación preescolar es el segundo nivel de la educación básica y se ofrece en tres grados escolares. Tiene como objetivo desarrollar armónica e integralmente las capacidades afectivas, artísticas, sociales, físicas y cognoscitivas de niños entre los tres y los cinco años. Los estudiantes pueden acceder mediante tres modalidades: general, ofrecida en todo el territorio nacional; indígena con oferta solo en 24 de las 31 entidades federativas; y comunitaria, la única que está a cargo de una instancia específica: Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019a; INEE-Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación [IIPE], 2018).

La emergencia sanitaria causada por el virus SARS-COV2 que provoca la enfermedad denominada COVID-19 modificó las actividades cotidianas de la población mundial. A partir de marzo de 2020, los gobiernos de todo el mundo tomaron acciones para evitar la propagación del virus, entre ellas el distanciamiento social, el confinamiento en casa, la prohibición de circulación entre los países y, por supuesto el cierre de instituciones educativas (Rodríguez, Magallanes y Gutiérrez, 2020; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022).

Para continuar con los procesos educativos, los Estados nacionales instrumentaron diferentes líneas de acción y programas dirigidos a los diferentes niveles (Cáceres-Muñoz, Jiménez y Martín-Sánchez, 2020). Si bien ya circulan estudios que señalan los resultados de las acciones emprendidas, así como las dificultades que enfrentaron los docentes en función de sus contextos de actuación (Dietz y Mateos, 2020; Gutiérrez, 2020; Moreno y Moreno, 2021; Padilla, Armellini y Tralex, 2021; Portillo, Reynoso y Castellanos, 2020; Rodríguez, Magallanes y Gutiérrez, 2020; Sánchez-Cruz, Masinire y Vez, 2020), poco se ha indagado sobre los efectos en el alumnado (Van Dijk, 2022) y, menos de quienes estaban inscritos en el preescolar. De acuerdo con López, Behrman y Vázquez (2020) en primera instancia, el cierre de los centros preescolares afectó “a más de 160 millones de niños en 140 países” (p.8).

Sánchez y Robles (2016) señalaban, ante el avance de la tecnología, que muchas familias desconfiaban de que los niños se pasaran tiempos excesivos frente a un ordenador. Ahora, de manera contundente se afirma que la niñez que asistía a educación inicial, preescolar y en el primer ciclo de primaria no poseían aun las capacidades y habilidades de tipo socioemocional ni de orientación espacio-temporal para ser capaces de seguir instrucciones frente al televisor (Van Dijk, 2022). En ese sentido, la educación a distancia no fue la mejor opción para ese grupo de edad según lo reporta Razo (2021).

En el mismo sentido, Dietz y Mateos (2020) y Sánchez-Cruz *et al.* (2020) aseveran que la estrategia de México *Aprende en casa* fue inadecuada; particularmente entre la población indígena debido a que, además de no haber contemplado su escaso acceso las herramientas digitales, tampoco consideró su diversidad cultural y lingüística, brindando contenido monolingüe en español e incluyendo solo algunos materiales en otras lenguas indígenas, insuficientes para atender al gran número de agrupaciones etnolingüísticas y variantes lingüísticas del país³. Otras indagaciones dan cuenta de estrategias a las que recurrieron docentes para que los niños continuaran inscritos, pero en el mejor caso fueron cuadernillos para que los padres pudieran apoyarlos (Gallegos y Tinajero, 2020; Gutiérrez, 2020; Portillo *et al.*, 2020 y Rodríguez *et al.*, 2020). Una de ellas sobre la educación preescolar indígena (Gallegos y Tinajero, 2022) documenta que antes de la contingencia sanitaria, los preescolares indígenas de Baja California no habían sido

³ En México se documentó la existencia de 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones etnolingüísticas y de 364 variantes lingüísticas (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI], 2009).

atendidos por el sistema educativo con equidad; por consiguiente, ante la nueva dinámica de trabajo a distancia, los efectos de las carencias y de la vulnerabilidad se incrementaron, trayendo consigo nuevos retos pedagógicos, de comunicación, de formación y tecnológicos.

El presente artículo es un análisis documental (Peña y Pirela, 2007) de la educación preescolar con énfasis en el servicio indígena; el objetivo es valorar cuál ha sido el alcance de la política decretada en 2002 hasta la actualidad (2022) y, las consecuencias del cierre de escuelas en la niñez mexicana. Se parte del supuesto de que no ha habido equidad para ofrecer educación a todos los estudiantes del nivel, debido a que el acceso a la educación no ha sido equitativo ni uniforme entre los diferentes sectores de la población mexicana, provocando la exclusión, sobre todo, de alumnos de comunidades de pueblos originarios.

Política pública: acepciones y límites en su uso práctico.

La palabra *política* proviene de griego antiguo *politiké*, y se traduce como la actividad pública de los ciudadanos (Emmerich, 2007 como se citó en Castañeda, 2020). La *política*, en el idioma inglés, tiene tres acepciones: *polity*, *politics* y *policy* (Aguilar y Lima, 2009; Castañeda, 2020). El significado de cada una, de acuerdo con Aguilar y Lima (2009) y Castañeda (2020) es el siguiente:

- *Polity*: Esta palabra hace referencia al conjunto de espacios en donde se ejerce una ideología y, a su vez, el funcionamiento, la organización y la normatividad de los gobiernos y de los asuntos públicos.
- *Politics*: Esta palabra se relaciona con tres significados. El primero, con todas las actividades que se realizan dentro del gobierno y la legislación. El segundo, con las personas que desempeñan algún cargo de poder en el gobierno. La tercera, con el estudio de la teoría y práctica del gobierno.
- *Policy*: Esta palabra refiere a programas gubernamentales, planes de acción y reglas normativas -definidas de manera oficial-, que gestionan o conducen algún objeto, asociación o campo concreto.

Particularmente, en este texto, la política es entendida como *policy* desde los postulados de Niernberg (2006). Este autor asevera que los planes, programas y reglas normativas se formulan a partir de las disconformidades de la sociedad y que se proponen con el fin de generar diferentes condiciones en cierto horizonte temporal (corto, mediano o largo plazo). Lo anterior significa que la política se constituye como una herramienta de cambio que se visualiza a futuro. Así, desde

nuestra postura, el decreto de obligatoriedad para el preescolar se proyectó como un horizonte; es decir, como un futuro deseable y de largo alcance. No obstante, la realidad indica que lo deseable no siempre ocurre, sobre todo, cuando se trata del campo educativo.

Educación preescolar general e indígena en México

Desde que se decretó la obligatoriedad del nivel -en 2002- hasta 2020, el nivel experimentó cambios sustanciales en las tasas de matriculación y de asistencia del alumnado. Se reconoce que entre 2008 y 2016 hubo un aumento de 3.5 a casi cinco millones en relación con la tasa de matriculación; no obstante, al mismo tiempo, el nivel registró el mayor porcentaje (17.4%) de niños no matriculados; en números absolutos, 1 153 683 de niños de tres a cinco años no asistían a clases (INEE, 2017). Por otra parte, la tasa de asistencia creció alrededor de 10 puntos porcentuales en la década de 2010 y 2020, de 52.2% a 61.9%, respectivamente (MEJOREDUE, 2021).

Si bien la obligatoriedad del preescolar ha ido en aumento en sus porcentajes de matriculación y asistencia, en 2020, 37.9% de la población de 3 a 5 años no había logrado acceder, lo que lo convierte en el nivel con el índice más alto de inasistencia de la educación básica y media superior (MEJOREDUE, 2021). Esa cifra evidencia que el acceso a la educación preescolar dista mucho de ser universal. Entre la población más afectada se encuentra la niñez que pertenece a familias que habitan en zonas con altos o muy altos grados de rezago social, lugares en los que coincidentemente la oferta educativa se proporciona mediante el servicio indígena y el comunitario (MEJOREDUE, 2021). Así, este servicio presenta la más baja tasa de matriculación oportuna; muestra de que en México aún la educación no es distribuida de manera equitativa.

Al respecto, las cifras de la SEP (2019) dan cuenta de la diferencia porcentual entre la asistencia de los niños de tres, cuatro y cinco años. Lo anterior se desglosa en la tabla 1.

Tabla 1

Atención a la niñez de tres y cinco años, ciclos 2016-2017 y 2018-2019.

Indicador educativo	2016-2017 (%)	2017-2018 (%)	2018-2019 (%)
Atención de 3 años	47.2	47.9	48.0
Atención de 4 años	91.0	91.1	89.0
Atención de 5 años	83.3	80.7	78.5
Cobertura (de 3 a 5 años)	74.0	73.6	72.1

Fuente: Elaboración propia a partir de la SEP (2019).

La información contenida en la tabla 1 permite observar que son niños de tres años quienes no accedían al nivel, además, los porcentajes de cobertura total de los estudiantes en edades preescolares disminuyó a partir de 2016. Igualmente, la SEP (2019) informó que durante el ciclo escolar 2018-2019, del total de alumnos (25 493 702) y docentes (1 224 125) de educación básica a nivel nacional, 4 780 787 estudiantes y 236 509 profesores se encontraban adscritos al nivel preescolar. Su distribución por tipo de servicio se anota en la tabla 2.

Tabla 2

Alumnos, docentes y escuelas de educación preescolar, ciclo escolar 2018-2019

Tipo de servicio	Alumnos	Docentes	Escuelas
General	4 229 648	199 424	62 541
Indígena	396 755	19 125	9 826
Comunitario	154 384	17 960	18 079
Total	4 780 787	236 509	90 446

Fuente: Elaboración propia a partir de la SEP (2019).

La tabla 2 da cuenta que durante el ciclo escolar 2018-2019, el mayor número de estudiantes, docentes y planteles se concentró en el servicio general; por el contrario, el menor número de alumnos y docentes lo registró en el servicio comunitario. Por su parte, el servicio indígena reportó la menor cantidad de escuelas a pesar de que su matrícula casi triplica el número de estudiantes del servicio comunitario. En el siguiente ciclo escolar, 2019-2020, hubo modificación en el número de estudiantes atendidos; se observa una baja en el servicio general y un mayor número de niños inscritos en los otros dos servicios. La comparación de las cifras se desglosa en la tabla 3.

Tabla 3

Comparación entre el número de alumnos de preescolar por tipo de servicio en los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020

Tipo de servicio	Ciclo escolar 2018-2019	Ciclo escolar 2019-2020
General	4 229 648	4 180 677

Indígena	396 755	397 708
Comunitario	154 384	156 242
Total	4 780 787	4 734 627

Fuente: Elaboración propia a partir de la SEP (2019) y MEJOREDU (2021)

De la tabla 3 se puede señalar que el servicio general seguía contando con el mayor número de estudiantes; sin embargo, en un ciclo escolar presentó una reducción de 48 971. Por el contrario, los servicios indígena y comunitario se incrementaron: 953 y 1858 alumnos, respectivamente. Asimismo, la MEJOREDU (2021) indicó que en dicho ciclo escolar el número de docentes se redujo de 236 509 a 236 437. Las cifras del INEE (2019) y la MEJOREDU (2021) permiten inferir que los docentes de educación preescolar -principalmente los adscritos al servicio indígena- brindaban su servicio a un mayor número de estudiantes en pocos centros de trabajo a nivel nacional, esta circunstancia se relaciona con otra característica del sistema educativo nacional: la prevalencia de escuelas multigrado.

Las escuelas multigrado reúnen a estudiantes de diversas edades, grados y niveles de desarrollo en una sola aula (INEE, 2019a); están instaladas mayormente en comunidades dispersas por todo el territorio nacional y registran un número pequeño de pobladores (MEJOREDU, 2021). A nivel nacional, durante el ciclo escolar 2019-2020, el preescolar fue el nivel de educación básica que tuvo un porcentaje considerable de escuelas multigrado⁴ (37.5%). La mayoría eran unitarias y atendían al 9.7% del estudiantado; en términos absolutos, ese porcentaje equivaldría a un poco más de 460 mil alumnos. Las preescolares multigrado eran atendidos por 14% de los docentes del nivel; es decir, un poco más de 33 mil (MEJOREDU, 2021).

Generalmente, en las escuelas multigrado los profesores además de cumplir con su función como docente, atienden las responsabilidades administrativas del plantel (INEE, 2019a). De acuerdo con las cifras de la MEJOREDU (2021) durante el ciclo escolar 2019-2020, 62.3% de los

⁴ A la fecha (2022) los docentes que laboran en este tipo de escuelas no tienen una propuesta curricular específica para abordar los contenidos educativos ni reciben capacitación para desempeñar su labor bajo esas condiciones de trabajo y, en palabras del INEE (2019a) esto compromete los resultados educativos de los estudiantes.

profesores del servicio general y 89% del servicio indígena cumplían con una doble función (como docentes y directivos).

Es relevante destacar que de acuerdo con la MEJOREDU (2021) y el INEE (2019a), la mayoría de las escuelas multigrado se encuentran ubicadas en zonas rurales, dispersas y con altos grados de marginación⁵; o bien se instalan en zonas con presencia de familias migrantes (MEJOREDU, 2021). Estos centros escolares se caracterizan por carencias de materiales educativos, infraestructura en mal estado y por no beneficiarse de un acompañamiento educativo ni de supervisión escolar. Las zonas más afectadas son donde se ubican los albergues indígenas⁶, comunidades con presencia jornalera migrante, localidades rurales y campamentos agrícolas (INEE, 2019a; MEJOREDU, 2021). El INEE (2019a), a partir de datos del ciclo escolar 2017-2018, expuso que un gran porcentaje de los estudiantes que asistieron al nivel preescolar vivían en localidades con altos (31.9%) y muy altos (8.6%) índices de marginación. A partir de los datos de la tabla 4, es evidente que el servicio indígena era el que atendía a un mayor número de alumnos que residía en zonas de muy alto y alto nivel de marginación (40.7% y 54.7%, respectivamente), seguido por el servicio comunitario con 16.9% y 66.1%.

Tabla 4

Distribución de alumnos de preescolar por tipo de servicio, según grado de marginación, ciclo escolar 2017-2018.

Tipo de servicio	Grado de marginación				
	Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo

⁵ Para un mayor conocimiento de las condiciones de vida de las diferentes localidades mexicanas, las autoridades correspondientes utilizan cinco niveles de marginación para caracterizarlas: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto.

⁶ Centros ubicados en localidades con pocos o nulos servicios educativos a los que asisten niños indígenas y se les proporciona, además de hospedaje y alimentación, educación primaria (CDI, 2007).

CENDI	1 473	9 006	27 317	26 805	30 844
	1.5%	9.4%	28.5%	28.0%	32.2%
General	225 242	1 221 724	1 318 685	753 536	663 130
	5.3%	28.9%	31.2%	17.8%	15.7%
Indígena	167 772	225 459	10 045	1 076	535
	40.7%	54.7%	2.4%	0.3%	0.1%
Comunitario	26 259	102 720	14 541	5 892	575
	16.9%	66.1%	9.4%	3.6%	0.4%
Total a nivel nacional	420 746	1 558 909	1 370 588	787 309	695 084
	8.6%	31.9%	28.0%	16.1%	14.2%

Fuente: Elaboración propia a partir de INEE (2019a).

En un estudio, el INEE (2019a) también presentó la distribución de los planteles preescolares según su denominación por grado de marginación; la información más relevante está plasmada en la tabla 5. En dicha tabla, se puede observar que la mayoría de los preescolares (44.3%) se encontraban ubicados en zonas con altos grados de marginación. También se advierte que las escuelas con niveles altos y muy altos de marginación pertenecían a los servicios comunitario e indígena. Con respecto al primero, 65.0% de sus escuelas se ubicaba en localidades con un nivel alto de marginación, mientras que 18.2% correspondía a un nivel muy alto. En el caso del segundo, 95.1% de los planteles indígenas se situaba en localidades con grados de marginación muy alto y alto.

Tabla 5

Distribución de planteles de preescolar por tipo de servicio según grado de marginación, ciclo escolar 2017-2018.

Tipo de servicio	Grado de marginación				
	Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo
CENDI	75	366	727	559	573
	3.2%	15.9%	31.5%	24.2%	24.8%
General	2 838	21 692	16 684	9 424	8 384
	4.8%	36.4%	28.0%	15.8%	14.1%

Indígena	3 326	5 999	247	36	9
	33.9%	61.2%	2.5%	0.4%	0.1%
Comunitario	3 242	11 597	1 541	1 541	73
	18.2%	65.0%	65.0%	8.6%	0.4%
Total	9 481	39 654	19 199	10 695	9 039
	10.6%	44.3%	21.4%	11.9%	10.1%

Fuente: Elaboración a partir de INEE (2019a).

De la información contenida en las tablas 4 y 5, se infiere que la mayoría de los estudiantes inscritos al nivel preescolar provienen de zonas con grados altos y muy altos de marginación, pero ¿qué indica el que los estudiantes mexicanos residan de zonas con alta y muy alta marginación? De manera resumida, en estas zonas existe una insuficiencia de servicios básicos, recursos económicos, acceso a la cultura y bienes materiales (Secretaría del Bienestar, 2018); por lo tanto, muchos de los habitantes que allí residen tienen carencias económicas y se encuentran en una situación de vulnerabilidad.

Estas condiciones de desventaja se reflejan en los planteles escolares ubicados en zonas con altos y muy altos niveles de marginación, debido a que no disponen de infraestructura adecuada ni de acceso a materiales didácticos suficientes para los estudiantes. En ese sentido, puede señalarse que los ambientes no son los más propicios para promover el aprendizaje de los estudiantes (INEE, 2019b; SEP, 2022) como lo dispone el Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM).

Como se señaló, los grupos que presentan las mayores condiciones de desventaja son los que pertenecen a población originaria (SEP, 2022). En términos generales, estas poblaciones presentan rezago social y educativo, condiciones sanitarias y de salud desfavorables, limitaciones nutricionales, exclusión, muestras de racismo y la negación de sus identidades, las cuales se agravaron como consecuencia del cierre de las escuelas en 2020.

La información antes del cierre de escuelas indicaba que en México no había un ejercicio pleno de los derechos humanos, sobre todo para la población excluida históricamente y en condición vulnerable (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL] - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2012). Por su parte, el Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) (2012) difundió que 79.3% de la población indígena vivía en condiciones de pobreza extrema o moderada y, que 17.5% de esa

misma población, clasificada como no pobre, se encontraba en situación de vulnerabilidad causada por carencias sociales o económicas. Igualmente, indicó que, la población indígena, en mayor o en menor medida, se encontraba en circunstancias precarias, con desigualdad para emplearse y con limitado acceso a la educación y a los servicios de salud.

Las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje del servicio indígena no eran las óptimas. Por una parte, porque 25.7% de las escuelas unitarias y 21.4% de los centros educativos no unitarios que tienen salones propios, estaban edificadas con algún material precario como lámina, palma, carrizo, lámina de plástico, metálica o de asbesto. Por otra parte, 7.8% de los preescolares unitarios no disponían de espacios educativos para trabajar, por consiguiente, el profesorado realizaba su labor en casas particulares, bodegas o locales comerciales. La Ley General de Protección Civil (INEE, 2019c) estipula que no debe construirse en asentamientos de alto riesgo; no obstante, una gran cantidad de preescolares indígenas no cumplían con las normas básicas establecidas para su construcción, ya que estaban contruidos en lugares que implicaban peligros para los miembros de la comunidad escolar. Éstos estaban ubicados en zonas de desastres naturales, con violencia social, con contaminación, con tránsito constante de autos e inmuebles o en espacios abandonados; situación que ponía en peligro la seguridad e integridad de la comunidad escolar (INEE, 2019c). La tabla 6 indica el porcentaje de escuelas del servicio que se encuentran laborando bajo estas circunstancias.

Tabla 6.

Porcentaje de preescolares del servicio indígena ubicados en zonas de riesgo durante 2017.

	Indígena unidocente ⁷	Indígena no unidocente ⁸
Desastres naturales (inundación, deslaves, entre otros)	45.6%	43.6%
Violencia social	9.4%	13.6%
Contaminación	10.4%	8.5%
Tránsito constante de autos	13.4%	24.0%
Inmuebles o espacios abandonados	5.9%	8.6%

⁷ Con un docente en todo el plantel escolar.

⁸ Con dos o más docentes por plantel escolar.

Fuente: Elaboración propia a partir de INEE (2019c).

Aunado a las condiciones desfavorables de infraestructura, algunos centros indígenas de preescolar presentaban problemas de mantenimiento en muros o bardas, techos, áreas juegos e instalación eléctrica en mal estado, así como vidrios rotos o estrellados. Dichos problemas de mantenimiento se exponen en la tabla 7.

Tabla 7.

Porcentaje de preescolares del servicio indígena con problemas de mantenimiento en 2017.

	Indígena unidocente	Indígena no unidocente
Vidrios rotos o estrellados	21.4%	24.0%
Instalación eléctrica en mal estado o sin protección	26.4%	28.1%
Muros o bardas en mal estado	31.5%	36.4%
Techo(s) en mal estado	33.1%	40.8%
Área de juego en mal estado	10.9%	16.7%

Fuente: Elaboración propia a partir de INEE (2019c).

Los porcentajes de la tabla 7 revelan que aproximadamente la tercera parte de los preescolares del servicio -tanto unitarios como no unitarios- tenían muros y techos en mal estado y, poco más de la cuarta parte, contaba con instalaciones eléctricas en mal estado. Además, debido a la precariedad de las zonas en las que se ubicaban los preescolares indígenas, es muy probable que los recursos económicos para realizar un mantenimiento apropiado de sus instalaciones hayan sido escasos.

Además de las condiciones antes mencionadas, existen preescolares indígenas sin servicios básicos como luz, agua y drenaje. Respecto al servicio eléctrico, el INEE (2019c) expuso que 7.4% de las escuelas que no son unitarias y 8.3% de las unitarias tenían conexión sin ningún contrato; es decir, estaban conectados al servicio de forma clandestina. Además, resaltó que las unidocentes se encontraban en condiciones aún más precarias puesto que 11.8% no tenía luz.

Respecto al servicio de agua, 48.7% de los planteles unitarios la recibía algunos días, mientras que 4.8% no disponía de ésta en ningún momento; además, en los que no son unitarios, 39.1% solo contaba con este vital líquido en ocasiones esporádicas. Asimismo, se anota que aproximadamente 31% de las escuelas que recibían agua, la obtenían mediante pipas de agua o

acarreo realizado por los profesores en conjunto con los padres de familia y miembros de la comunidad (INEE, 2019c).

Respecto al servicio de drenaje, 46.6% de las escuelas unitarias y 42.2% de las no unitarias tenían fosa séptica sin instalación hidráulica; mientras que 6.2% y 4.0%, respectivamente utilizaban letrina seca. Asimismo, 5.8% y 6.7% poseían desagüe al aire libre (INEE, 2019c). La situación más grave se presenta en 22.2% de las escuelas unitarias y 4.3% de las no unitarias que no contaban con servicios sanitarios para los estudiantes. Las condiciones mencionadas anteriormente, propician la insalubridad en los planteles y causan riesgos para su salud, tanto para los estudiantes como para los miembros de la comunidad, así como también causaban ausentismo de los alumnos (INEE, 2019c). Al respecto, la MEJOREDU (2021) destaca que la ausencia de espacios educativos físicos y de servicios básicos en las escuelas tiene repercusiones negativas para el ejercicio del derecho a la educación de los estudiantes de cualquier nivel educativo.

En cuanto a los servicios educativos, la MEJOREDU (2021) reportó que durante el ciclo escolar 2019-2020 no todos los estudiantes de preescolar tuvieron acceso a los libros de texto gratuitos; solo 57% de las escuelas del servicio general y 45.8% del servicio indígena los recibieron, dejando al resto sin la posibilidad de contar con este material educativo. Asimismo, indicó que en los preescolares indígenas no se contaba con profesores con una formación específica (en ciencias, tecnología, lenguas extranjeras, educación física, artes, entre otros) para proveer una experiencia educativa de aprendizajes trascendentes, integrales y significativos, como lo señala la normativa vigente (MEJOREDU, 2021); por lo tanto, los docentes frente a grupo ofrecen estas actividades en función de las herramientas y conocimientos que tienen a su alcance. De igual manera, se reconoce que ni en el servicio ni en el nivel se ofrecía atención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), a pesar de que 40.8% de las escuelas preescolares reportó, al menos, un estudiante con dificultades y trastornos de conducta o aprendizaje.

Aunado a lo anterior, es importante destacar que a nivel nacional se registra presencia de estudiantes que hablan alguna lengua indígena en todos los niveles y tipos de servicio; ellos tienen derecho a recibir educación en su propia lengua. La atención de la población Hablante de la Lengua Indígena (HLI) descansa primordialmente en los servicios de educación indígena. Este servicio brindó, durante el ciclo escolar 2019-2020, atención educativa en 9 875 preescolares distribuidos en 24 de las 32 entidades y atendió 65.6% de los HLI de entre 3 y 5 años. Del total de preescolares indígenas, 138 (1.4%) atendieron a estudiantes HLI en sus aulas; lo anterior sucedió a causa de los

fenómenos migratorios suscitados en todo el país (MEJOREDU, 2021). Si bien el servicio indígena es el encargado de atender a los HLI, no todas las escuelas recibieron los materiales correspondientes. La MEJOREDU (2021) expuso que solamente 1 de cada 5 centros escolares obtuvo los materiales en lengua indígena desarrollados por la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) durante el ciclo escolar 2019-2020; por lo que solamente 1 975 preescolares pudieron hacer uso de este recurso educativo.

Las condiciones que prevalecen en los preescolares no son la única razón por la que los niños de poblaciones originarias en edad preescolar no logran ingresar al nivel. Galeana (2014) indicó que los niños indígenas tienen impedimentos para el ingreso o permanencia en la educación preescolar, entre ellos, por no contar con su acta de nacimiento, por falta de recursos económicos, por ser monolingües (niños y madres) en una lengua indígena lo que impide la comunicación efectiva con las educadoras, la baja o nula escolaridad de los padres y el trabajo infantil que muchos de estos niños tienen que realizar para apoyar en sus hogares. De acuerdo con la autora, estas situaciones son causa de abandono o rezago escolar.

Si bien los datos precedentes reflejan que hasta el ciclo escolar 2019- 2020 las poblaciones indígenas en edad preescolar tenían menores oportunidades para acceder al nivel y, así, ejercer su derecho a la educación, a partir del año 2020, con la contingencia sanitaria, esta situación se agravó.

Educación preescolar indígena ante la contingencia sanitaria

Los datos mencionados en los párrafos anteriores muestran que hasta el ciclo escolar 2019-2020 las condiciones de los preescolares indígenas no habían sido óptimas debido a que el Sistema Educativo Nacional no había logrado reducir las brechas de desigualdad en contextos con altos y muy altos grados de marginación y pobreza. En ese sentido, la obligatoriedad no modificó la dinámica del nivel a pesar del aumento de niños inscritos. De acuerdo con los datos de la MEJOREDU (2021) y la SEP (2022) con el cierre de escuelas provocado por la emergencia sanitaria se incrementaron las disparidades educativas entre los niveles y servicios educativos; principalmente, afectó al estudiantado que previamente se encontraba en riesgo de exclusión y rezago.

La MEJOREDU (2021) refiere que el cierre de las escuelas durante la pandemia y la estrategia educativa vía remota trajo consigo repercusiones para el estudiantado que no contaba con las condiciones tecnológicas óptimas para desarrollarla; una de ellas fue el abandono

provisional. Por ejemplo, se documentó que los principales dispositivos para recibir educación obligatoria durante el periodo de pandemia fueron la televisión, computadora (laptop o de escritorio) o tableta y celular; al primero tuvieron acceso 93.1% de los hogares el país, a los segundos 38.8% y al tercero 9 de cada 10 viviendas.

No obstante, las condiciones de las localidades con menos de 2 500 habitantes fueron distintas: 13.6% contaron con computadora o tableta y 9 de cada 10 no disponían de conexión a internet. Las condiciones de los hogares indígenas fueron similares, el 14.5% tenía computadora y 1 de cada 10 contaba con internet. En el caso de las zonas de alto y muy alto rezago social solamente 6.2% tuvo acceso a una computadora o tableta y 3% a internet (MEJOREDU, 2021). Los niños de hogares ubicados en ese tipo de localidades se vieron afectados en su proceso formativo al no tener acceso a las tecnologías de la información y no pudieron seguir de forma efectiva la estrategia *Aprende en casa*.

Las cifras de la SEP (2022) permiten señalar que en la educación básica, durante el ciclo escolar 2019-2020, se inscribieron 25 253 306 alumnos, número que disminuyó considerablemente en el ciclo 2020-2021; dicha reducción equivale al 2.6% de la población estudiantil. Para el ciclo escolar 2021-2022 la matrícula nuevamente experimentó una disminución en todos los niveles de la educación básica. El desglose de las cifras por ciclo y nivel educativo se encuentra en la tabla 8.

Tabla 8

Matrícula total de estudiantes por nivel educativo entre los ciclos 2019 y 2022.

Nivel educativo	Ciclo escolar 2019-2020	Ciclo escolar 2020-2021	Ciclo escolar 2021-2022
Inicial	249 302	196 861	222 993
Preescolar	4 734 627	4 328 188	4 336 715
Primaria	13 862 321	13 677 465	13 488 297
Secundaria	6 407 056	6 394 720	6 402 618
Total de la educación básica	25 253 306	24 597 234	24 450 623

Fuente: SEP (2022).

Los datos de la tabla 8 permiten señalar que, como consecuencia del cierre de escuelas, se redujo la matrícula en todos los niveles educativos de la educación básica; no obstante, es importante destacar que el mayor porcentaje se dio en dos ciclos: 2019-2020 y el 2020-2021. En el

caso del primero el cierre fue a finales del ciclo escolar, en cambio en el segundo, la escolarización fue de manera virtual. Durante estos periodos, el nivel con mayor pérdida de matrícula fue el preescolar, con 406 439 estudiantes. Si bien podemos observar que hubo un ligero incremento de matrícula entre los ciclos 2020-2021 y 2021-2022 en los niveles de educación inicial, preescolar y secundaria, no se recuperaron los porcentajes de matrícula alcanzados en el ciclo 2019-2020. Aunado a esta situación, la SEP (2022), debido a las circunstancias extraordinarias producto de la contingencia sanitaria y a la estrategia adoptada, propuso a las autoridades estatales flexibilidad respecto a los procesos escolares, con la finalidad de mantener cierta “estabilidad” entre los niveles. Así, el hecho de que los estudiantes estuvieran inscritos no implicó que hayan mantenido interacciones con los docentes a pesar de estar matriculados.

En el caso de la educación preescolar, entre 2010 y 2020 se observaron tasas de crecimiento en la asistencia y en la matriculación del nivel, manteniendo una relativa estabilidad durante la década; esta situación amplió la cobertura escolar. Sin embargo, aun con ese aumento (INEE, 2017; 2019a; MEJOREDU, 2021) el preescolar era el nivel con menor cobertura educativa de la educación básica.

Con el inicio del ciclo escolar 2020-2021, como lo vimos en la tabla 8, se presentó una drástica disminución en la tasa de matrícula atribuible al periodo de crisis sanitaria. De acuerdo con la MEJOREDU (2021) la cobertura del nivel se redujo 8.6% con una pérdida de 406 439 estudiantes. La MEJOREDU (2021) atribuye la baja asistencia de alumnos de 3 a 5 años a la escasa valoración del nivel, las condiciones económicas y el insuficiente acceso a las tecnologías de las familias; y señalan que la niñez más vulnerada fue aquella que habita en zonas con altos y muy altos grados de rezago social en los que se ofrecen mayormente los servicios comunitario e indígena.

Conclusiones

Como lo evidencia la información presentada, el alcance de esta política ha sido limitado para la niñez que vive en situación de vulnerabilidad, como lo son los residentes de localidades rurales. En este sentido, a nivel nacional, la política de obligatoriedad no ha tenido el efecto esperado ni se ha asegurado el acceso bajo condiciones equitativas para todos los niños de tres a cinco años.

La niñez indígena es quien presentan las mayores dificultades para poder acceder, permanecer y culminar sus estudios de educación preescolar. Los más vulnerables son aquellos que

tienen tres años y que viven en zonas con altos grados de marginalidad; ya que muchos de ellos postergan su ingreso no sólo en función de sus condiciones económicas, sino también en función del cupo en las escuelas.

La cobertura universal del nivel es todavía una realidad distante. A pesar de haber sido decretada la obligatoriedad hace 20 años. Diversas circunstancias han impedido el acceso irrestricto para niños de ese grupo de edad. Se ha priorizado la atención educativa a los niños de cuatro y cinco años. Esta situación ha persistido, puesto que, si bien es obligatorio el certificado para ingresar al nivel primaria, no es necesario cursar los tres grados para obtenerlo.

Además, la distribución ha sido inequitativa, las zonas con altos grados de marginación y pobreza -que en algunas ocasiones coinciden con las que habitan los pobladores indígenas- han sido las menos atendidas, tanto previamente como durante la contingencia sanitaria. Finalmente, los estudiantes que han logrado acceder al nivel, lo han hecho bajo condiciones que no son las óptimas: la infraestructura, mobiliario y servicios básicos son limitados y poco adecuados. Aunado a lo anterior, muchos de los estudiantes de preescolar indígena persistieron en el nivel gracias al esfuerzo de los docentes que implementaron estrategias diversas para que no abandonaran la educación durante la emergencia sanitaria.

En suma, la información presentada permite inferir que el decreto para la obligatoriedad del preescolar no contiene los postulados de la política que concibe Niernberg (2006). El Estado no ha garantizado el derecho a la educación establecido en el artículo 3° constitucional, al no procurar las condiciones para que los estudiantes preescolares adscritos al servicio indígena accedan y permanezcan en la educación de manera universal.

Como se anotó, no todos los niños asistían a la escuela, el incremento había sido paulatino sobre todo para niños de cuatro y cinco años, no así los de tres; el cierre revertió el crecimiento. El cierre de escuelas modificó esa tendencia. Independientemente de las razones que pueden justificar la ausencia de los niños preescolares en las aulas, no es posible dejar de mencionar la inadecuada estrategia para la primera infancia, ya que son quienes requieren de un mayor apoyo para incorporarse a los procesos de escolarización. El cierre de escuelas contribuyó a que los niños indígenas en edad preescolar o a quienes estuvieron inscritos en el nivel se convirtieran en sujetos doblemente vulnerables. Revertir la situación actual requerirá de acciones de política pública que contribuyan de manera efectiva no solo a su escolarización, sino además a su permanencia y a tratar de recuperar la pérdida de aprendizajes.

Referencias

- Aguilar Astorga y Lima Facio. (2009). ¿Qué son y para qué sirven las Políticas Públicas? *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Aguilar-Astorga/publication/46562252_QUE_SON_Y_PARA_QUE_SIRVEN_LAS_POLITICAS_PUBLICAS/links/59cdd37d458515cc6aa4c440/QUE-SON-Y-PARA-QUE-SIRVEN-LAS-POLITICAS-PUBLICAS.pdf
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez, A. y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 199-221. <https://pdfs.semanticscholar.org/da67/a4a2970d77d2b523fab82ab1aef6832ae8e7.pdf>
- Castañeda, C. (2020). *Los procesos de recontextualización de la política de gestión escolar en dos escuelas indígenas de Baja California*. (Tesis de doctorado). Recuperado del sistema bibliotecario de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).
- Comisión Nacional de la Mejora Continua. (2021). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Ciclo escolar 2019-2020*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/hallazgos-indicadores2021.pdf>
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2007). Programa Albergues Escolares Indígenas (PAEI). <https://www.gob.mx/ejn/articulos/albergues-escolares-indigenas>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2012). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2008-2010*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza_en_ni%C3%B1os_y_adol_mex_2008_2010.pdf
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2012). *Documento Informativo sobre el día Internacional de los Pueblos Indígenas*. https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Dossier%20INDIGENAS_INACCSS.pdf

- Diario Oficial de la Federación (2002). *Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3o., en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción 1, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Publicaciones/Compilacion/970.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos.* https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0
- 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>
- Galeana, C., R. (noviembre-mayo, 2014). Ser niña, niño o adolescente indígena en México. Y los obstáculos para ejercer el derecho a la educación. *Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos: Rayuela*, 5(9).
- Gallegos, I. y Tinajero, G. (2020). Resiliencia y demandas de la política educativa durante la contingencia sanitaria [Edición especial]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 121-142. <https://www.redalyc.org/journal/270/27063237023/27063237023.pdf>
- Gallegos, I. y Tinajero, G. (2022). Aulas llenas y aulas vacías: decisiones y acciones de una directora de preescolar indígena durante el confinamiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, 241-268. <https://www.redalyc.org/journal/270/27068693013/movil/>
- Gutiérrez, N. (2020). Aprende en Casa. Una propuesta para la educación básica en México en tiempos de COVID-19. *Notas de coyuntura del CRIM*, (29), 1-6. https://ru.crim.unam.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/69/crim_029.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas niños y adolescentes indígenas.* <https://historico.mejoredu.gob.mx/directrices-para-mejorar/directrices-para-mejorar-la-atencion-educativa-de-ninas-ninos-y-adolescentes-de-comunidades-indigenas/#:~:text=Prioridades%20estrat%C3%A9gicas&text=Atender%20la%20diversidad%20de%20la,Garantizar%20un%20biling%C3%BCismo%20equilibrado.>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación e Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación. (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C236.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019a). *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2017-2018*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2M111.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019b). *Las prácticas de docentes que trabajan en educación indígena, escuelas de organización multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1C159.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019c). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los preescolares de México Una mirada desde el derecho a la educación*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D257.pdf>
- López, F., Behrman, J. y Vázquez, C. (2020). *Costos económicos de las reducciones en los programas preescolares por la pandemia del COVID-19*. Nota técnica del Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Costos-economicos-de-las-reducciones-en-los-programas-preescolares-por-la-pandemia-del-COVID-19.pdf>
- Moreno, R. y Moreno, M. (2021). Experiencias docentes en el contexto del COVID-19. Diversidad, desigualdad e inequidad en la crisis pandémica. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*, 10(19), 13-29. <http://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/7625>
- Nirenberg, O. (2006). Programación y evaluación de proyectos sociales. Aportes para la racionalidad y la transparencia. Paidós.
- Padilla Rodríguez, B.C., Armellini, A., & Traxler, J. (2021). The forgotten ones: How rural teachers in Mexico are facing the COVID-19 pandemic. *Online Learning Journal*, 25(1), 253-268. https://www.researchgate.net/profile/Brenda-Padilla-Rodriguez/publication/349966044_The_Forgotten_Ones_How_Rural_Teachers_in_Mexico_are_Facing_the_COVID-19_Pandemic/links/6049d724299bf1f5d83dad72/The-Forgotten-Ones-How-Rural-Teachers-in-Mexico-are-Facing-the-COVID-19-Pandemic.pdf

- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, 16(1), 55-81. <http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n16/n16a04.pdf>
- Portillo, S., Reynoso, O. y Castellanos, 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. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600218
- Razo, A. (2021). Lo que se aprende en Aprende en casa III. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/lo-que-se-aprende-en-aprende-en-casa-iii/>
- Rodríguez, J., Magallanes, M. y Gutiérrez, N. (2020). Estrategias docentes para la educación a distancia del programa Aprende en Casa I. *Investigación científica*, 14(2), 255-260. http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/2199/1/2021_%20Estrategias%20docentes%20COVID%20publicado.pdf
- Sánchez-Cruz, E., Masinire, A. y Vez, E. (2020). The impact of COVID-19 on education provision to indigenous people in Mexico. *Brazilian journal of public administration*, 55(1), 151-164. <https://www.scielo.br/j/rap/a/w4pjpgGhTVdkBNjxCTsZZWLv/?lang=en&format=html>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Estrategia Nacional para promover trayectorias educativas y mejorar los aprendizajes de los estudiantes de educación básica*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/04/6.SUBSECRETARIA-DE-EDUCACION-BASICA-CORR_A.pdf
- Secretaría de Gobernación (2020). *Programa Sectorial derivado Del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/575834/Programa_Sectorial_de_Bienestar.pdf
- Van Dijk, S. (2022). La pandemia de la covid-19 y sus repercusiones en el ámbito educativo para niños y niñas de cero a ocho años. *InterNaciones*, 9(22), 101-120. <https://internaciones.cucsh.udg.mx/index.php/inter/article/view/7202>

Acerca de los autores

Itziar Scarlet Gallegos Ruiz, maestra en ciencias educativas, egresada del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Actualmente es estudiante del Doctorado en Educación en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Es autora y coautora de 3 artículos y 2 capítulos de libro. Durante 2021 fue integrante del proyecto: Otras realidades de la educación indígena. Baja California: grupos nativos, indígenas migrantes, no indígenas y retornados internacionales. Trabaja temas relacionados con: la educación preescolar, la educación indígena, la resiliencia y las demandas de la política pública educativa a los docentes y directivos de educación básica ante la contingencia sanitaria.

María Guadalupe Tinajero Villavicencio, doctora en educación. Actualmente es investigadora de tiempo completo en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (Universidad Autónoma de Baja California). Docente en diferentes programas de la UABC y participante del cuerpo académico Discurso, identidad y prácticas educativas. Trabaja en temas relacionados con las políticas públicas en educación, alumnos y docentes en las escuelas indígenas y la diversidad en la educación indígena de Baja California. Es autora o coautora de más de 30 artículos y capítulos, y del libro *Perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas* (selección anual del libro universitario UABC 2005-2006). Ha sido responsable en proyectos financiados. Actualmente participa en el proyecto *Otras realidades de la educación indígena. Baja California: grupos nativos, indígenas migrantes, no indígenas y retornados internacionales*.