

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

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

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

Josep Romans Fontacaba*

María Rebeca Gutiérrez Estrada**

Resumen

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

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

Abstract

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

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

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

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

Keywords: School dropout – kumiay – educational memory.

Introducción

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

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

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

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

Panorama lingüístico, geográfico y educativo del estudio

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

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

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

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

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

Conceptos teóricos

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

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

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

Abandono escolar

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

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

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

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

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

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

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

Memoria educativa

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

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

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

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

Metodología

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

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

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

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

Nota: Elaboración propia.

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

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

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

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

Resultados y discusión: Testimonios

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

Generación 60+

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Generación 40+

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

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

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

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

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

Josep: ¿Como privada?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Generación 20+

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Saúl: No pues un alivio [Saúl se ríe]

Josep: ¿ah sí?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Josep: ¿Y por qué crees que eso pasa?

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

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

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

Conclusión

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

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

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

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

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

A lo largo de las narraciones de los participantes, se observa que las limitaciones en la infraestructura escolar y las condiciones económicas no permiten a los kumiay acceder a otros

niveles de educación formal. El mal estado del camino, la pobreza de las familias y los gastos de transporte y útiles escolares afectan las posibilidades reales de las personas para continuar con los estudios. Como se ha descrito anteriormente, tanto las familias como los individuos emprendieron acciones para lograr sus objetivos, ya sea solicitando becas, trabajando junto con CONAFE o con sus parientes, e incluso haciendo rifas para comprar un carro para transportar a los estudiantes. Todo esto refleja la capacidad de agencia del pueblo kumiay ante las deficiencias del estado mexicano para garantizar el derecho a la educación.

Para concluir, el abandono escolar entre las generaciones de los kumiay de San José de la Zorra se asocia a factores culturales y económicos, como en otras regiones. Pero a partir de la memoria educativa extraída de sus relatos se observan las particularidades de su organización social, los cambios y continuidades en las circunstancias, percepciones sobre la institución escolar y los docentes, y la capacidad de agencia ante las adversidades que enfrentan producto de la discriminación.

El presente trabajo brinda las voces de los testimonios de un grupo de miembros de la comunidad kumiay y sus experiencias de abandono escolar. Se plasman tres generaciones de personas y se observa que algunas vivencias siguen constantes de generación a generación, como son: la discriminación, la falta de acceso a docentes, apoyos, así como los roles tradicionales de género, los cuales circunscriben ciertas tareas como exclusivas de las mujeres y otras de los hombres. También se observa que las personas entrevistadas en este estudio encontraron en el trabajo un propósito de vida que la escuela no necesariamente les garantizó. Por lo que el sistema educativo rural y/o indígena, aunque gratuito, sigue sin atender algunas problemáticas importantes, particularmente las referidas a cómo las personas que acuden a este sistema se relacionan con la escuela.

Referencias

- Arán, A. (2024). Permanencia y abandono escolar temporal de mujeres indígenas de una escuela normal rural: análisis pre y pospandemia. *Razón Crítica*, 17, 1-16. <https://doi.org/10.21789/25007807.2014>
- Ballard Brief (2024, 27 de febrero). Lack of Access to Quality Education for Rural Indigenous Communities in Chiapas, Mexico. <https://ballardbrief.byu.edu/issue-briefs/lack-of-access-to-quality-education-for-rural-indigenous-communities-in-chiapas-mxico>
- Baronnet, B.; S. Velasco (2021). Las formas del racismo en la escuela primaria de una comunidad maya-tseltal en Chiapas. *Nodos y Nudos*, 7(50), 87-101.
- Castillo, S.; G. Bermúdez; K. García (2023). Factores asociados a la deserción escolar de los jóvenes en San Andrés Isla. *La Casa del Maestro*, 1(5), 305-320. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/RVCDM/article/view/5534>

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2023). Informe de la pobreza multidimensional en México, 2022. CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Pobreza_Multidimensional_2022.pdf
- Coordinación de Género UNAM (2025, 7 de marzo). Cuatro de cada diez indígenas no asisten a la escuela. <https://coordinaciongenero.unam.mx/2025/03/cuatro-de-cada-diez-indigenas-no-asisten-a-la-escuela/>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Sesign: Choosing among Five Approaches*. Sage.
- De la Cruz, I.; B. Heredia (2019). Asistencia y deserción escolar de la juventud indígena en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(24), 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e24.1973>
- Education Profiles (2021, 24 de agosto). Mexico | Inclusion. <https://education-profiles.org/latin-america-and-the-caribbean/mexico/~inclusion>
- Espíndola, E.; A. León (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39-62. <https://doi.org/10.35362/rie300941>
- Garduño, E. (2016). *En donde sale el sol. Decadencia y revitalización de la cultura yumana en Baja California*. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 21(41), 7-32.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI editores; UNAM.
- Herrera, D. (2022). Hacerse educador: El caso de las exfiguras educativas del CONAFE. *Ética, Evaluación y Pensamiento Crítico*, 11(10), 120-140. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i10.1901>
- INEGI (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Instituto Nacional Indigenista, Secretaría de Educación Pública (1976). *Boletín Centro Coordinador Indigenista de Baja California*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- IWGIA (2025). El mundo indígena 2025: México. <https://iwgia.org/es/mexico/5743-mi-2025-m>
- Kincheloe, J. L.; P. McLaren; S.R. Steinberg (2011). Critical Pedagogy and Qualitative Research: Moving to the Bricolage. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4th ed.) (pp. 163–178). Sage.
- Lara, A. (2010). La construcción de la memoria como fuente histórica. En Lara, A.; F. Macías, M. Camarena (coords.). *Los oficios del historiador: Taller y práctica de la historia oral*. México: Universidad de Guanajuato, 59-78.
- Mendoza, A. H. (2023). La práctica docente en una escuela multigrado indígena. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 15(30).
- Olivier, G. (2020). Aproximación al estudio del ausentismo en la educación media superior. *Andamios*, 17(43), 271-290. <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.775>

- Páez Cárdenas, J. (2020). La gestión en primarias multigrado indígenas inscritas al Programa de Escuelas de Tiempo Completo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), 129-154.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Payán, M.; J. Flores (2022). Indiferencia y violencia cultural: la deserción escolar en niñas, niños y adolescentes rarámuri en la ciudad de Chihuahua. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1718. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1718>
- Ramírez, E. (2014). *La educación indígena en México*. México: UNAM.
- Rebolledo, N. (2023). Migración indígena y diversidad lingüística. Perspectivas de educación intercultural en la Ciudad de México. *Etnografías Contemporáneas*, 9(17), 118-138. <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/1466>
- Roderick, M. (1993). *The Path to Dropping Out: Evidence for Intervention*. Westport: Auburn House.
- Rodríguez, M.; J. Zamora-Anaya (2021). Abandono temprano en estudiantes universitarios: un estudio de cohorte sobre sus posibles causas. *Uniciencia*, 35(1), 19-37. <http://dx.doi.org/10.15359/ru.35-1>
- Romans, J. (2024). Prácticas culturales de la interculturalidad y memoria educativa en San José de la Zorra. Tesis de doctorado. México: Universidad de Sonora.
- Santiago, L. (2013). Genealogía de la migración y la comunidad kumiai de San José de la Zorra. El Valle de Guadalupe, Ensenada, Baja California. En Olmos, M. (ed.). *Antropología de las fronteras. Alteridad, historia e identidad más allá de la línea*. México: El Colegio de la Frontera Norte, 499-528.
- Schmelkes, S.; G. Águila (coords.). (2019). *La educación multigrado en México*. México: INEE.
- Spicer, H. (1962). *Cycles of Conquest. The Impact of Spain, Mexico, and the United States on the Indians of the Southwest, 1533-1960* (2020 ed.). The University of Arizona Press. <https://open.uapress.arizona.edu/projects/cycles-of-conquest>
- UNICEF; LACRO (2020). Educación en pausa. Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido a la COVID-19. UNICEF para cada niño. <https://www.unicef.org/lac/media/18741/file/Educacion-en-pausa-web-1107-2.pdf>
- University of Bath. (2025). Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico. Research Centre for Global Higher Education. https://www.researchcghe.org/wp-content/uploads/2024/12/Presentacio%CC%81n-resultados-Bath-2025_2.pdf
- van Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 115-139. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/742/1158>
- Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226), 379-407. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30015-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30015-0)
- Wilken, M. (2017). *Kumeyaay Ethnobotany: Shared Heritage of the Californias: Native People and Native Plants of Baja California's Borderlands*. Sunbelt Publications.