

Capítulo 7

Desigualdades en el ejercicio del derecho humano a la educación en escuelas públicas de Baja California

José Candelario Osuna García
Universidad Autónoma de Baja California, México
<https://orcid.org/0000-0002-5426-8534>

Karla Verónica Félix Jaramillo
Universidad Autónoma de Baja California, México
<https://orcid.org/0000-0002-7923-5122>

Nadxilli López Pérez
Universidad Autónoma de Baja California, México
<https://orcid.org/0000-0002-9054-9552>

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20256289>



Resumen

Este capítulo tiene como objetivo describir las desigualdades en el ejercicio del derecho humano a la educación en el nivel básico, a partir del análisis de la percepción y experiencia docente sobre las realidades escolares y sus problemáticas comunes en sus espacios de trabajo. Con el fin de determinar si las políticas públicas educativas implementadas en Baja California garantizan el acceso, la permanencia y el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes, a pesar del compromiso del Estado con el derecho humano mencionado. Por lo anterior, la metodología del estudio adoptó una perspectiva fenomenológica, es decir, centrada en la experiencia, la percepción y los significados que construyen cinco maestros y maestras de educación básica en torno a su práctica educativa en el servicio público. Para ello, se empleó la técnica de entrevista en profundidad como medio para la aproximación a la realidad escolar de cada centro educativo.

Introducción

La educación es un derecho humano universal que el Estado mexicano debe impartir y garantizar en condiciones de equidad a las niñas, niños y adolescentes de este país. Desde la educación inicial hasta la media superior, la formación es obligatoria para todas las personas, de allí que el Estado, como rector de la educación nacional, priorizará el acceso, la permanencia y el aprendizaje tanto en los servicios educativos públicos como privados, según lo señalado en el artículo tercero constitucional.

Por ser la educación un derecho para todos según la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), los gobiernos del mundo, a través de sus sistemas educativos, asumen el compromiso permanente e irrevocable de asegurar el acceso a la escuela pública a la niñez y juventud, por lo menos, en los niveles de formación que se

consideran obligatorios. Sin embargo, para un pleno ejercicio de este derecho, no es suficiente con que las personas tengan asegurado un lugar, o bien, un mesabanco escolar, ya que durante su estancia en la escuela es indispensable garantizar que aprenden los conocimientos y habilidades definidos en el currículo oficial, prevenir que abandonen o interrumpan sus estudios, que tengan acceso a maestras y maestros con un alto nivel de profesionalización docente, así como a infraestructura y recursos para el aprendizaje de calidad, en igualdad de condiciones.

Lastimosamente, en México y Baja California, dichas condiciones educativas son desiguales e inequitativas para gran parte de la población estudiantil y docente (Mejoredu, 2022), con escenarios o realidades escolares diversas y acceso a recursos (económicos, humanos, didácticos, tecnológicos, etcétera) en forma diferenciada, pero con problemáticas escolares comunes y complejas que, al conectarse con los anteriores, frenan el cumplimiento del derecho a la educación, sobre todo en los grupos históricamente excluidos (mujeres, inmigrantes, grupos indígenas, personas con discapacidad, que habitan en localidades rurales, que viven en situación de pobreza y marginación, entre otros).

Por esta razón, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2022) recomienda a las autoridades educativas de los tres niveles (federal, estatal y municipal) priorizar la atención y dirigir más apoyo a aquellos contextos escolares considerados adversos o marginados, para evitar que la brecha entre las entidades del norte y sur del país, entre una escuela urbana y una rural, se haga más grande.

No obstante, a pesar de la voluntad política de los gobiernos de los tres niveles y las reformas educativas de la última década, el objetivo de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015, p. 19) parece estar muy lejos de lograrse según lo pactado en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Principalmente, porque prevalece la desigualdad, inequidad y exclusión educativas al interior del sistema nacional de educación obligatoria (Mejoredu, 2022).

El objetivo del capítulo es describir las realidades escolares y sus problemáticas comunes a partir del testimonio de cinco maestros y maestras de educación básica (primaria y secundaria) del estado de Baja California,

con el fin de ilustrar que, pese a que el Estado mexicano está comprometido con el derecho humano a la educación, las políticas públicas intersectoriales implementadas antes, durante y después de la pandemia de COVID-19 no están gestionando las condiciones sociales ni académicas en las escuelas públicas que aseguren el acceso, la permanencia y el aprendizaje en las niñas, niños y adolescentes.

La educación pública como política para el desarrollo y bienestar

En México, la educación pública está a cargo del Estado, quien es el responsable de financiar, planear y construir centros escolares para que todas y todos los mexicanos puedan acceder a una formación académica de excelencia y útil para la vida en sociedad. En las instituciones públicas se puede matricular cualquier niña, niño, adolescente o adulto que tiene interés en ejercer su derecho humano a la educación, según corresponda a su edad y nivel de progreso académico. Por ello, el Estado mexicano asume la totalidad o una parte considerable del gasto educativo, dotando de presupuesto, infraestructura y recursos a dichas instituciones para que no se excluya a nadie de este servicio público.

En el contexto de la región latinoamericana, la esencia de lo público también está puesta en la gratuidad de la educación; mientras que, en los países europeos, dicho concepto refiere a una formación dirigida a satisfacer las necesidades de la sociedad, orientada al bien individual y colectivo, pero basada en el reconocimiento y respeto de las normas sociales impuestas por el Estado, como rector de la educación (Ansion, 2011). Este último planteamiento es un punto muy cuestionado por las teorías educativas y pedagógicas críticas (Bourdieu y Passeron, 2018; Freire, 2000), es decir, sobre el papel del Estado en el control y adoctrinamiento de los seres humanos desde la educación pública, generando un debate prolongado al interior de la sociología educativa en busca de determinar quién debe tener el control sobre la escuela pública.

Tan relevantes e imprescindibles son las instituciones educativas públicas en nuestro país que, durante el ciclo escolar 2021-2022, el 85.6 % de las y los estudiantes del sistema educativo mexicano se formaban en

escuelas y universidades de dicho sector, es decir, más de 34.4 millones de personas; mientras que el 14.4 % lo hacía en la educación privada (SEP, 2022). Esta cifra representa un primer indicador de que la educación pública más que ser un tipo de servicio gratuito que demanda un grupo cuantioso de personas, es una plataforma para generar desarrollo y bienestar en las comunidades y los sectores de la población socioeconómicamente vulnerables; en donde la escuela pública es para muchos su primera y única opción, en la que los padres y madres de familia depositan su confianza porque aspiran a que sus hijos e hijas logren un mejor nivel de vida a través de la preparación académica, desarrollando capacidades que les permitan ser o hacer realidad cualquier aspiración personal con libertad: tener un mejor empleo, formar un familia, comprar una casa o automóvil, viajar por el mundo, emprender un negocio, ser presidente de un país, etcétera.

Así como lo plantea Amartya Sen (1998) por medio del concepto de expansión de la capacidad humana, que refiere a “la habilidad para llevar el tipo de vida que consideran valiosa e incrementar sus posibilidades reales de elección” (p. 69), en donde la acción educativa tiene una función fundamental de acuerdo con lo expresado por este autor:

Si la educación hace que la persona sea más eficiente en la producción de bienes, es claro que hay un mejoramiento del capital humano. Este mejoramiento puede agregar valor a la producción de la economía y aumentar el ingreso de la persona que ha sido educada. Pero aún con el mismo nivel de ingreso, esa persona puede beneficiarse de la educación por la posibilidad de leer, argumentar, comunicar, elegir con más información, ser tomada en cuenta con seriedad por otros y así sucesivamente (Sen, 1998, p. 70).

De manera que la educación pública, como política de Estado que garantiza el acceso, la permanencia y el aprendizaje en todos los espacios y niveles escolares, sin excluir a nadie, impulsará la expansión de las capacidades humanas en una gran proporción de la población mexicana (por educar a más del 80 % de las y los estudiantes mexicanos), permitiéndoles llevar una vida más larga, más libre y más digna, como literalmente lo señala Amartya Sen (1998), con efectos inmediatos en

el desarrollo económico y democrático de las naciones, así como en el bienestar y la libertad de la que gozan los ciudadanos. Convirtiéndose en un instrumento para la transformación o cambio social (Sen, 1998).

Diseño de investigación

Para el desarrollo metodológico de este estudio, se adoptó una perspectiva cualitativa-fenomenológica, que busca la comprensión de los fenómenos socioeducativos desde las experiencias y puntos de vista de los actores sociales (Izcara, 2014). Un marco interpretativo que toma como referencia los conceptos de temporalidad, espacialidad, corporalidad y comunalidad, porque “los seres humanos están vinculados con su mundo y pone el énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 86).

El principal motivo de la elección metodológica es porque dicha experiencia vivida por los sujetos de la educación es valiosa e imprescindible para la comprensión profunda y situada de la escuela pública y sus problemáticas educativas, más allá de los datos cuantitativos o indicadores que continuamente se publican a nivel sistémico por su utilidad descriptiva y correlacional, pero que difícilmente aportan elementos sobre pensamientos, creencias, prejuicios, sentimientos y emociones de los sujetos en la realidad escolar, así como de las reflexiones que construyen antes, durante y después de la experimentación de un fenómeno socioeducativo.

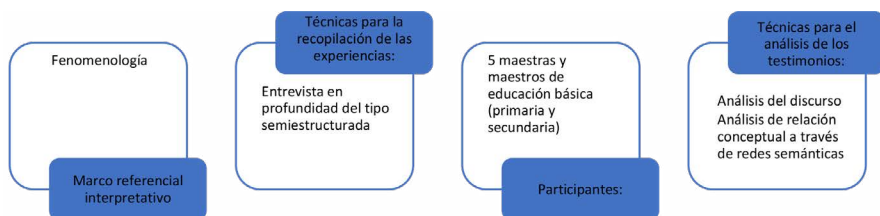
La técnica aplicada para la recopilación de la información fue la entrevista en profundidad del tipo semiestructurada (Álvarez-Gayou, 2003; Izcara Palacios, 2014; Sierra, 1998). Los participantes fueron cinco maestras y maestros laboralmente activos en escuelas públicas del sistema de educación básica (primaria y secundaria) de Baja California, elegidos por conveniencia (facilidad de acceso) y por demostrar disposición para participar como informantes. Los datos más relevantes de los entrevistados se resumen en la tabla 1. Las cinco entrevistas se realizaron en la modalidad virtual, con apoyo de la aplicación Google Meet, en la fase final de la pandemia de COVID-19.

Tabla 1
Perfil del profesorado entrevistado

Clave	Sexo	Nivel	Localidad donde trabaja	Años en el ejercicio docente	Último grado de estudios
P1EPC	Femenino	Educación primaria	Tijuana	2	Licenciatura
P2EPD	Masculino	Educación primaria	Mexicali	4	Maestría
P3EPF	Masculino	Educación primaria	Tijuana	6	Licenciatura
P4ESD	Femenino	Educación secundaria	Ejido 27 de Enero, Ensenada	4	Maestría
P5ESM	Femenino	Educación secundaria	Mexicali	1	Licenciatura

Nota. Elaboración propia.

A su vez, en la Figura 1, se muestran las técnicas implementadas para la examinación de los testimonios; fueron la técnica de análisis del discurso y de relación conceptual a través de redes semánticas (Álvarez-Gayou, 2003; Izcara Palacios, 2014; Sierra, 1998). Para la simplificación y el procesamiento de la información se puso en práctica tanto la codificación abierta como axial referidas por Álvarez-Gayou (2003), lo que implicó la creación de una categoría analítica general (la escuela pública en contexto) y cinco subcategorías (la escuela como espacio geográfico, social y cultural; condiciones de la infraestructura escolar; rendimiento académico de los estudiantes; la familia como barrera para el aprendizaje; críticas al currículo oficial) en función del relato de la experiencia vivida por los informantes.

Figura 1*Ruta crítica de la metodología*

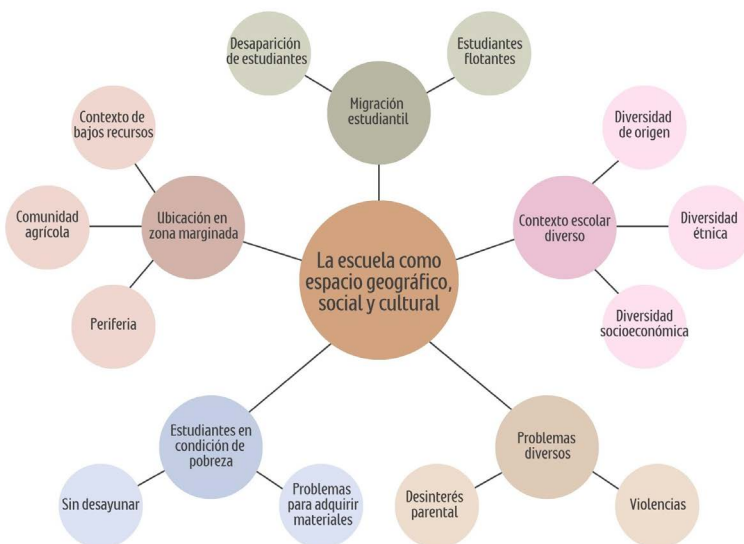
Nota. Elaboración propia.

La escuela pública como espacio geográfico, social y cultural

Los docentes de educación básica pública, desde una realidad educativa diferente, pero al mismo tiempo análoga por los problemas comunes que padecen, reconocen a sus centros escolares como espacios en donde la diversidad sociocultural que caracteriza al estado de Baja California encuentra su punto de convergencia, principalmente por la diversidad de origen y étnica que identifican en sus estudiantes. Además, por estar las escuelas ubicadas en zonas de alta marginación, también se manifiesta una diversidad de condiciones socioeconómicas, por ejemplo, alumnos y alumnas en situación de pobreza, que no desayunan o con problemas para adquirir los materiales educativos solicitados por el docente. Como se ilustra en la Figura 2.

Figura 2

Relación de conceptos que ilustran la percepción docente de la escuela como espacio geográfico, social y cultural



Nota. Elaboración propia.

A esta problemática hay que sumarle otra, que se deriva de la condición de Baja California como estado fronterizo: la migración interna y externa de estudiantes, que algunos profesores etiquetan como alumnos flotantes, porque cambian de escuela constantemente; a veces desaparecen sin decir nada. Por lo que estamos frente a dos problemas sustantivos que obstaculizan el ejercicio del derecho humano a la educación de las niñas, niños y adolescentes bajacalifornianos que asisten a la escuela pública. Sin ser los únicos problemas educativos, ya que las maestras y maestros refieren otros que también afectan su trabajo docente, como desinterés parental, violencia intrafamiliar, narcotráfico, adicciones y vandalismo. Para confirmar lo anterior, se recomienda dar lectura a los testimonios docentes de la Tabla 2.

Tabla 2*Experiencias docentes en torno a la escuela como espacio geográfico, social y cultural*

Categoría: La escuela pública en contexto

Subcategoría: La escuela como espacio geográfico, social y cultural

P1EPC: La escuela se localiza... en un cerro, colinda con el cerco internacional. El 50 % de los estudiantes de mi grupo vienen de otros estados. El otro 50 % llegaron aquí desde hace mucho tiempo y se asentaron en esta zona. La movilidad hace difícil mi trabajo, la movilidad de estudiantes, que hoy están y el día de mañana desaparecen, sin decirte nada... Los padres de familia, la mayoría trabajan en fábrica, en la industria maquiladora..., su sustento proviene de ese sector.

P2EPD: Cada escuela tiene diferente contexto... Actualmente estoy en la zona 3; los alumnos son de bajos recursos... Yo llegué a determinar que son de bajos recursos por dónde está ubicada la escuela, por la vestimenta de los alumnos, porque regularmente llegan al aula sin haber desayunado, porque no tienen dinero para comprar un lonche... Además, aquí el padre de familia no apoya a su hijo, no revisa las tareas, no apoya en la escuela y eso se nota en el rendimiento académico del alumno.

P3EPF: La escuela se localiza en la periferia de Tijuana. El contexto socioeconómico es marginado. Hay violencia intrafamiliar, narcotráfico, adicciones, vandalismo... Las familias de los niños no tienen solvencia económica para llevar materiales; algunos no desayunaban.

P4ESD: Los niños son triquis y mixtecos, muchos son migrantes de Sinaloa, de Sonora; como era una comunidad agrícola, entonces, se da que al final de la temporada se van..., mucho alumno flotante, o sea, llegan con la temporada y se van cuando se acaba... Se mueven porque se les acaba el trabajo.

P5ESM: La situación socioeconómica de los alumnos es variada; algunos tienen problemas para pagar los libros especiales con los que trabajamos. Otros estaban faltando mucho a la escuela porque se fueron a trabajar con sus padres; incluso estuvieron a punto de abandonar sus estudios... Hemos tenido casos de violencia, peleas entre estudiantes por situaciones naturales de la edad, la novia, los amigos, etcétera.

Nota. Elaboración propia.

Condiciones de la infraestructura escolar en la educación pública

Sin la intención de generalizar, las escuelas públicas carecen de la infraestructura y los servicios básicos, como agua potable, electricidad y drenaje. De ahí que los principales problemas que afectan las actividades académicas sean la sobrepoblación estudiantil por aula, la falta de acceso al servicio de agua potable o entubada, la disponibilidad de baños

en función de la matrícula, la falta de acceso al servicio de internet y el limitado número de rampas para alumnos con discapacidad motora. Para los docentes, esta situación es consecuencia del abandono por parte de las autoridades educativas y, en algunos casos, de la débil gestión del personal directivo del centro escolar. Para confirmar lo anterior, se recomienda dar lectura a los testimonios docentes de la Tabla 3.

Tabla 3

Experiencias docentes en torno a las condiciones de la infraestructura escolar

Categoría: La escuela pública en contexto

Subcategoría: Condiciones de la infraestructura escolar

Testimonios:

P1EPC: Es una escuela muy pequeña en espacio, con casi 500 alumnos repartidos en los seis grados. Los salones están sobrepoblados de estudiantes. Otra problemática es la situación del agua; de los 5 días de clases, en 2 o 3 no teníamos el servicio de agua potable. Imagina lo que implicaba en cuanto al servicio sanitario, a la higiene, al lavado de manos.

P2EPD: Cada escuela es un mundo en cuestión... Las aulas son distintas a otras escuelas que tienen mayores recursos.

P3EPF: La escuela está muy carente en infraestructura; imagínate, solo hay un baño de hombres y mujeres para 1,200 alumnos. Cuando se supone que debe haber uno por cada 300 alumnos. La escuela tiene alrededor de 12 años, pero por el vandalismo y la zona en la que está, la escuela está muy deteriorada. El gobierno no pone mucha atención en las escuelas de la periferia. El mal manejo de los directores también influye mucho. Tengo entendido que se dividen las obras de infraestructura por turno, pero si el de la tarde no hace nada, el de la mañana tampoco.

P4ESD: La infraestructura de las escuelas de las comunidades rurales es fatal. No tenemos internet, ni siquiera agua entubada; tenemos que llamar para que nos llenen la pila de agua, no hay drenaje, y algunas veces no hay luz... No están suministrando los recursos básicos que necesita una escuela para su funcionamiento.

P5ESM: Las condiciones de la escuela son aceptables, pero pueden ser mejores, sobre todo en el acceso a la tecnología.

Nota. Elaboración propia.

De modo que la escuela, al no disponer de los recursos básicos para su funcionamiento, impone una serie de retos a las y los docentes que tienen la responsabilidad de desarrollar la tarea formativa con lo poco o mucho que está a su alcance. Una situación que pone en entredicho el compromiso constitucional del Estado por asegurar el acceso a una escuela

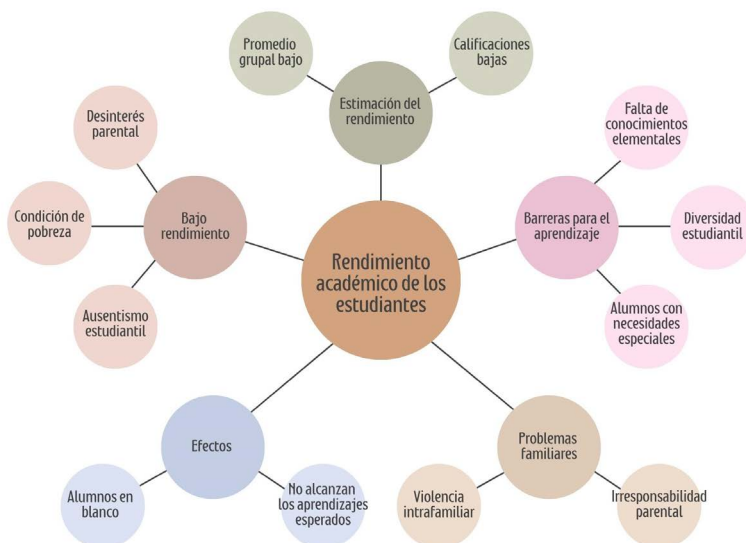
digna, así como la permanencia y el aprendizaje de todos los educandos, porque en condiciones de desigualdad de entrega de recursos como las denunciadas por los entrevistados, es casi imposible que se cumpla con estos tres propósitos educativos. Se podrá garantizar el acceso, pero no así la permanencia y el aprendizaje.

Rendimiento académico de los estudiantes en la educación básica pública

Para el profesorado, el rendimiento académico de sus alumnos es medio-bajo, y es consecuencia de factores de carácter familiar, como la falta de interés o apoyo de las madres y padres en la educación de sus hijos, la condición de pobreza en la que se encuentran las familias, así como de la irresponsabilidad o negligencia parental, puesto que hay casos de estudiantes que no asisten a la escuela porque el padre o la madre no los lleva, y otros no se alimentan adecuadamente antes del inicio de la jornada escolar, situación que para los docentes provoca la falta de concentración de los menores en las clases.

Figura 3

Percepción docente sobre el rendimiento académico de sus estudiantes y sus causas



Nota. Elaboración propia.

Otras barreras para el aprendizaje identificadas por ellos son la falta de conocimientos elementales de grados anteriores, la diversidad de estudiantes que asisten a las aulas de las escuelas públicas, así como la presencia de niñas, niños y adolescentes con necesidades especiales. Lo anterior tiene efectos a nivel áulico, institucional y sistémico porque el alumnado no demuestra o alcanza el dominio de los aprendizajes esperados, etiquetados como “alumnos en blanco” por uno de los profesores entrevistados. En la Figura 3 se sistematizan los conceptos asociados a la percepción docente sobre el rendimiento académico estudiantil.

Tabla 4

Experiencias docentes en torno al rendimiento académico de los estudiantes

Categoría: La escuela pública en contexto

Subcategoría: Rendimiento académico de los estudiantes

Testimonios:

P1EPC: Yo creo que no existe una institución educativa, en ningún nivel, que trabaje como tal los aprendizajes esperados y que se alcancen.

P2EPD: El rendimiento de mis alumnos es bajo. Si le pongo una calificación al grupo sería un seis, porque les falta conocimientos básicos de otros niveles anteriores... Para un nivel de sexto grado ya deben saber conocimientos de matemáticas, multiplicaciones, divisiones, pero el grupo no está al 100 % en esta cuestión.

P3EPF: Los alumnos eran de un nivel de rendimiento bajo, casi medio. Se debe a que la mayoría de los padres trabajan por las noches. A veces no llevaban a los niños porque se quedaban dormidos, o bien, no les ayudaban con las tareas... Yo que estoy en primaria y en preparatoria, me da tristeza ver que los alumnos que estamos formando están en blanco, no tienen ese poder de preguntar, de cuestionar.

P4ESD: El nivel socioeconómico de las familias es muy bajo. Los niños llegan sin desayunar, llegan más preocupados por si van a comer cuando lleguen a su casa. Muchas veces no tienen ni agua para bañarse... Todo eso impacta en el rendimiento del alumno, cómo vas a pedirle al muchacho que se concentre en las clases si no viene bien alimentado, si no viene aseado, si viene con dolor de cabeza.

P5ESM: Cada trimestre hacemos un promedio de calificaciones por asignatura, ahorita el promedio de los estudiantes por grupo es de 7.3 y 7.5. El promedio máximo es de 7.8 en la materia de Formación Cívica y Ética. En mis materias, Inglés, tienen 7.2, algunos grupos 7.0, el máximo fue de 7.4. En Historia Universal este trimestre que acaba de pasar fue de 6.8.

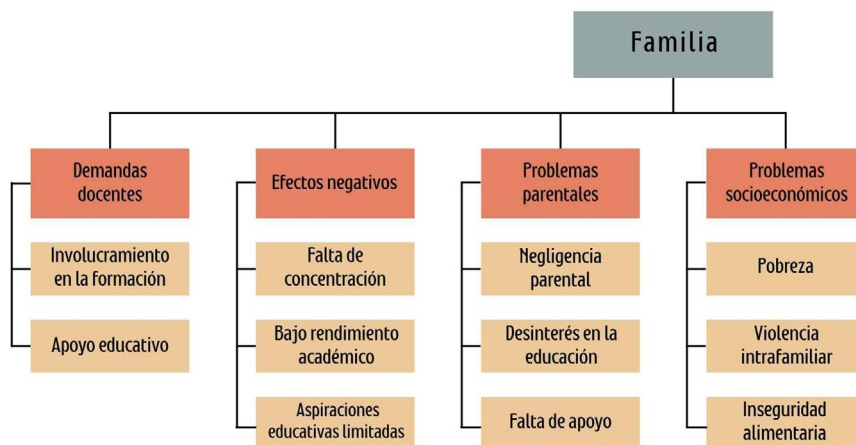
Nota. Elaboración propia.

La familia como barrera para el aprendizaje

De acuerdo con las experiencias docentes, existe un consenso unánime en que la familia es una barrera para el proceso de adquisición de aprendizajes en las escuelas públicas, por lo menos, del nivel básico, ya que cuando las condiciones socioeconómicas del hogar y los problemas que esto conlleva (inseguridad alimentaria, violencia intrafamiliar, alcoholismo, drogadicción, etcétera) no son favorables, como ya se dijo anteriormente, producen falta de concentración de los estudiantes durante la jornada escolar. A esto se suman otras problemáticas, como el incumplimiento de las obligaciones o responsabilidades por parte de las madres y padres de familia, así como su desinterés o baja participación en la formación de sus hijos e hijas, que al combinarse con los primeros, tienen efectos negativos en el rendimiento académico y en las aspiraciones educativas de los menores. Tal y como es posible identificarse en la Figura 4 y en los testimonios docentes de la Tabla 5.

Figura 4

Percepción docente sobre la familia como barrera para el aprendizaje



Nota. Elaboración propia.

Tabla 5*Experiencias docentes en torno a la familia como barrera para el aprendizaje*

Categoría: La escuela pública en contexto

Subcategoría: La familia como barrera para el aprendizaje

Testimonios:

P1EPC: Los niños llegan con problemas desde casa, sin desayunar, alcoholismo, drogadicción, situaciones que al niño no le permiten estar concentrado al 100%. Hay padres que no tienen para comprarle ni siquiera un cuaderno al niño; a veces se ríen, pero la imagen en donde le tienes que dar tu lonche al niño es real.

P2EPD: Los padres de familia no se interesan. Por ejemplo, se han estado mandando comunicados para que mejoren la letra, para hacer lectura, por ser uno de los principales factores para que los alumnos sean buenos profesionistas, pero los padres no se involucran, como que no les interesa que su hijo se prepare.

P3EPF: Los padres no están al pendiente de los niños porque tienen otras obligaciones, como trabajar.

P4ESD: El nivel socioeconómico de las familias es muy bajo. Los niños llegan sin desayunar... Comen frijoles y arroz; si acaso un día comen carne a la semana... No es algo exclusivo del nivel socioeconómico bajo, pero los niveles de violencia en las familias son altos; entonces, hay jóvenes que en su casa son violentados. A lo más que aspiran es a terminar la secundaria.

P5ESM: A pesar de que nosotros queremos desarrollar las competencias con los materiales a la mano, si en casa no se apoya, no podemos hacer magia. La escuela educa; los valores son de casa. Por ejemplo, la empatía viene desde casa, pero muchas veces no se tiene el apoyo de los padres.

Nota. Elaboración propia.

Críticas al currículo oficial

En la última subcategoría, la principal crítica al currículo oficial que hacen las y los docentes es que se encuentra desvinculado de las realidades educativas de la escuela pública mexicana; por lo tanto, en la práctica se realizan ciertas adecuaciones curriculares en función de las características y necesidades de los estudiantes para cumplir con lo educativamente esperado. Desde su perspectiva, esto es resultado de haber implementado las recomendaciones (imposiciones) de políticas públicas que hacen los organismos internacionales al sistema educativo mexicano, sin llevar a cabo algún ajuste o adaptación; de planear la educación desde atrás de un escritorio, sin un diagnóstico pertinente; así como de implantar y legitimar un pensamiento homogeneizador de las realidades escolares,

que no reconoce la diversidad socioeconómica y cultural que se vive al interior de las aulas. Aspectos que influyen negativamente en la adquisición de los aprendizajes o competencias esperadas, de acuerdo con los testimonios docentes de la Tabla 6.

Tabla 6
Experiencias docentes en torno al currículo oficial

Categoría: La escuela pública en contexto

Subcategoría: Críticas al currículo oficial

Testimonios:

P1EPC: Es muy fácil diseñar, planear, estructurar desde atrás de un escritorio, donde lo planeado es muy diferente a lo que se vive dentro de las aulas; no se conoce esa diversidad. Simplemente, un plan jamás se lleva a cabo como tal; conociendo a tu grupo y a tu contexto, se hacen adecuaciones... El modelo educativo hace mucho énfasis en el lado humano, en llevarlo a la práctica; te lo dicen, pero al ponerlo en práctica, te limitan, te sujetan de nuevo, y te tienes que regresar a las asignaturas tradicionales, que son tomadas en cuenta por PISA y PLANEA.

P2EPD: Está estipulado en el papelito, en donde se establecen los aprendizajes que deben tener los alumnos según los objetivos de la educación, pero no se reflejan en una escuela convencional. Cada escuela es diferente, con sus propias necesidades; los alumnos también son totalmente distintos; eso influye en la no adquisición de los aprendizajes o competencias esperadas.

P3EPF: El currículo no está planeado para los diferentes contextos de los alumnos. Es muy general. Para las autoridades educativas, la realidad del centro del país es la misma que en el sur, que en el norte, que en todos los estados, pero es diferente... Tengo que buscar el contenido tomando en cuenta los recursos que tienen mis alumnos, las realidades en las que ellos se desenvuelven. Hasta en las mismas ciudades hay diferentes contextos. Este es uno de los principales problemas a los que me he enfrentado.

P4ESD: El currículo se basa en las recomendaciones que hacen los organismos internacionales, el Banco Mundial, la ONU, la UNESCO; México incluye dichas recomendaciones, que en mi opinión son imposiciones, que se incorporan casi en forma textual en el discurso, en las políticas... No es lo mismo lo que se tiene en papel a lo que pasa en las aulas. No se hacen estudios previos... Hay una brecha muy grande entre lo que está escrito en un papelito y lo que se vive en las aulas de este país. El currículo no atiende la riqueza cultural de los grupos indígenas.

P5ESM: ...en las escuelas no seguimos el plan al 100%. No se puede por las cuestiones socioeconómicas de los alumnos, ya que no cuentan con recursos... Aunque quisiéramos, no se pueden lograr todos los aprendizajes esperados en el modelo educativo porque cada niño tiene diferentes habilidades.

Nota. Elaboración propia.

Conclusiones

A partir de la experiencia vivida por las maestras y maestros entrevistados, se llega a la conclusión de que prevalece la desigualdad en el ejercicio del derecho humano a la educación en las escuelas públicas del nivel básico en Baja California y, por ende, la privación en el desarrollo de las capacidades humanas referidas por Sen (1998). El análisis de lo vivido desde cada realidad escolar y la práctica docente aporta elementos para sostener que la meta de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015, p. 19) todavía está muy lejos de lograrse, por lo menos en el contexto de la educación básica pública de nuestro estado.

Lo anterior, porque persisten escenarios escolares en donde la carencia de infraestructura, recursos para el aprendizaje y servicios públicos se mantiene como una deuda histórica de las autoridades educativas, tanto federales como estatales, hacia las comunidades más vulnerables. Las escuelas públicas ubicadas en zonas urbanas marginadas y rurales siguen en el abandono, en palabras del personal docente; pese a que el actual gobierno federal, al inicio de su gestión, estableció que la equidad era el eje ordenador de la acción educativa y prometió no escatimar esfuerzos ni recursos para garantizar la igualdad de oportunidades educativas en todo el país (SEP, 2020). Hoy, a menos de un año de que finalice la gestión de Andrés Manuel López Obrador, los grupos históricamente excluidos del derecho a la educación siguen sin tener acceso a una escuela digna y a las oportunidades educativas que otros mexicanos gozan con plenitud.

Por otra parte, el derecho de aprender a través de una educación de excelencia, pertinente y relevante que quedó plasmado en el artículo tercero constitucional y en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, también está lejos de ser una realidad. Porque la pandemia de COVID-19 incrementó las brechas de aprendizaje entre las y los estudiantes, principalmente como consecuencia de un acceso desigual a las tecnologías (CEPAL, 2020). De la misma forma como ocurrió en otros escenarios latinoamericanos, en las realidades escolares estudiadas, las niñas, niños y adolescentes procedentes de hogares en condición de pobreza, con un alto grado de desinterés parental en la formación, se vieron gravemente afectados en su proceso de adquisición de aprendizajes esperados durante

la contingencia sanitaria. Aunque a decir del profesorado entrevistado, las condiciones familiares representan una barrera para los procesos de enseñanza y aprendizaje desde antes de la pandemia, porque la negligencia parental, definida como “un tipo de maltrato infantil, ejercida por los padres o las madres, que priva a los menores del cuidado, protección y afecto que deben recibir de los adultos responsables que le rodean para un óptimo desarrollo integral” (SIPINNA, 2023, párr. 6), así como la falta de interés y apoyo educativo de los mismos hacia sus hijos e hijas, no emergieron en ese contexto, sino que es una problemática arraigada desde hace décadas que se potencializa con esta coyuntura sanitaria, lo que afectó y sigue afectando negativamente el rendimiento académico y las aspiraciones educativas de los menores bajacalifornianos.

Por último, es relevante destacar que, en Baja California, al igual que en otras entidades del país, las realidades escolares, construidas por el entramado de relaciones entre sujetos de la educación en un espacio determinado, son diversas en términos del origen de estudiantes y docentes, de sus antecedentes étnicos, así como de su condición socioeconómica, y a pesar de ello, encontramos problemáticas educativas comunes (estudiantes en condición de pobreza, migración estudiantil, bajo rendimiento académico, ausentismo escolar, carencia de conocimientos elementales, alumnos con necesidades educativas especiales, etcétera) que las maestras y maestros entrevistados enfrentan a su modo, algunas veces solos y en otras acompañados, pero en la búsqueda de soluciones a ellas, con los recursos cognitivos y emocionales de los que disponen, por el compromiso ético-profesional adoptado (o bien, socialmente impuesto) hacia la formación de sus estudiantes. Y son precisamente esas experiencias y acciones pedagógicas las que los conectan unos a otros, pese a ejercer la práctica docente en comunidades con diferentes matices socioeconómicos y culturales.

Por esta razón, si es genuina la intención del Estado mexicano de garantizar el derecho humano a la educación obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica, más allá de una promesa política, en primer lugar, deberá asegurar que las escuelas públicas se encuentran en igualdad de condiciones para todos, con independencia de su ubicación geográfica y nivel educativo. Seguido de maestros y maestras habilitados

para la docencia efectiva en cualquier ambiente de aprendizaje, incluyendo a aquellos que emergieron durante la pandemia de COVID-19, como la enseñanza remota de emergencia; finalmente, de planes y programas de estudio en donde se reconoce, se enseña y se aprecia la riqueza natural, cultural, cívica y científica de nuestro país, diseñados bajo un esquema colaborativo entre autoridades, especialistas y docentes, alejados de ideologías políticas e imposiciones de organismos económicos internacionales, porque una de las principales críticas que se hacen al currículo oficial es que se encuentra desvinculado de las realidades de la educación mexicana, por estar planeado desde atrás de un escritorio, sin un diagnóstico real y legítimo. Lo anterior, para ponerle fin a la premisa de que en nuestro país durante décadas se ha entregado la peor educación a quien más la necesita (Gil Antón, 2014), y de esta manera recomponer el rumbo de la transformación educativa mexicana.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Ansion, J. (2011). Volver a pensar la educación pública. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 3, 52-73.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2018). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Freire, P. (2000). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gil Antón, M. (2014). *Las grietas de la educación en México*. El Colegio de México. https://www.youtube.com/watch?time_continue=601&v=lbd-q8NZHhg&feature=emb_logo
- Izcara Palacios, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Mejoredu (2022). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2020-2021*. Comisión

- Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2022.pdf>
- ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Organización de las Naciones Unidas. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/93/PDF/N1529193.pdf?OpenElement>
- Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de Economía*, 17(29), 67-72.
- SEP (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- SEP (2022). *Principales cifras del sistema educativo nacional, 2021-2022*. Secretaría de Educación Pública. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En L. Galindo Cáceres (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 277-345). Pearson Educación.
- SIPINNA (2023, enero 20). “Me duele más a mí que a ti”: Por una crianza libre de violencia. *Blog del Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes*. <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/me-duele-mas-a-mi-que-a-ti-por-una-crianza-libre-de-violencia?idiom=es>