

Análisis de la política educativa indígena en el Estado de Baja California, México: un acercamiento epistémico desde Frantz Fanon. Artículo de Emilia Cristina González-Machado, Ernesto Israel Santillán-Anguiano. Praxis educativa, Vol. 29, N°3 septiembre - diciembre 2025. E-ISSN 2313-934X. pp.1-23. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290307>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



DOSSIER

Análisis de la política educativa indígena en el Estado de Baja California, México: un acercamiento epistémico desde Frantz Fanon

Analysis of indigenous education policy in the state of Baja California, México: an epistemic approach from Frantz Fanon

Análise da política educacional indígena no estado da Baixa Califórnia, México: uma abordagem epistêmica a partir da perspectiva de Frantz Fanon

Emilia Cristina González-Machado

Universidad Autónoma de Baja California, México
cristina.gonzalez@uabc.edu.mx
ORCID 0000-0002-9172-0956

Ernesto Israel Santillán-Anguiano

Universidad Autónoma de Baja California, México
santillan_er@uabc.edu.mx
ORCID 0000-0001-5954-8175

Recibido: 2025-04- 29 | **Revisado:** 2025-08-17 | **Aceptado:** 2025-08-20

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar, desde los planteamientos epistémicos de Frantz Fanon, la política pública en materia de educación indígena en el estado de Baja California. Desde el método hermenéutico-dialéctico, el cual se apoya del enfoque cualitativo, nos basamos en estrategias de revisión documental para analizar la política pública del gobierno en materia de educación indígena en el periodo 2019-2023. Entre los resultados, reportamos el proceso de modificación de los artículos 31, 32 y 33 de la Ley de Educación del Estado de Baja California, consecuencia de la demanda de inconstitucionalidad emitida por la Comisión Nacional de Derechos Humanos y la Suprema Corte de Justicia de la Nación, que obligó al Congreso del Estado y al gobierno estatal a implementar foros de consulta entre los pueblos originarios para garantizar el ejercicio de sus derechos en educación, cultura y lengua. Finalmente, en las conclusiones, proponemos construir la política pública en materia educativa desde matrices epistémicas críticas decoloniales, que incorporen la diversidad de visiones y saberes sobre el mundo para responder, respetar y escuchar todas las perspectivas, desde la singularidad y las diferencias.

Palabras clave: educación intercultural, política educacional, descolonización, epistemología decolonial

Abstract

This paper aims to analyze public policy on Indigenous education in the state of Baja California, using Frantz Fanon's epistemic approaches. Using a hermeneutic-dialectical method, which is supported by a qualitative approach, we use documentary review strategies to analyze the government's public policy on Indigenous education for the 2019-2023 period. As a result, we report the process of amending Articles 31, 32, and 33 of the Education Law of the State of Baja California, as a result of the unconstitutionality claim issued by the National Human Rights Commission and the Supreme Court of Justice of the Nation. This ruling forced the state Congress and the state government to implement consultation forums among Indigenous peoples to guarantee the exercise of their rights in education, culture, and language. Finally, in the conclusions, we propose building public policy on education from critical decolonial epistemic matrices that incorporate the diversity of worldviews and knowledge to respond to, respect, and listen to all perspectives, both from uniqueness and differences.

Keywords: intercultural education, educational policy, decolonisation, epistemology

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar, a partir da perspectiva epistêmica de Frantz Fanon, a política pública de educação indígena no estado da Baixa Califórnia. Utilizando um método hermenêutico-dialético, apoiado por uma abordagem qualitativa, utilizamos estratégias de revisão documental para analisar a política pública governamental de educação indígena para o período de 2019 a 2023. Entre os resultados, relatamos a alteração dos artigos 31, 32 e 33 da Lei de Educação do Estado da Baixa Califórnia, consequência da alegação de inconstitucionalidade emitida pela Comissão Nacional de Direitos Humanos e pela Suprema Corte de Justiça da Nação. Essa decisão obrigou o Congresso Estadual e o governo estadual a implementar fóruns de consulta entre os povos indígenas para garantir o exercício de seus direitos em educação, cultura e língua. Por fim, nas conclusões, propomos a construção de uma política pública de educação a partir de matrizes epistêmicas decoloniais críticas, incorporando a diversidade de visões de mundo e saberes para responder, respeitar e escutar todas as perspectivas, com base tanto nas singularidades quanto nas diferenças.

Palavras-chave: educação intercultural, política educacional, descolonização, epistemologia decolonial.

Introducción

*El dominio colonial,
por ser total y simplificador,
tiende de inmediato a desintegrar
de manera espectacular
la existencia cultural del pueblo sometido.*
Frantz Fanon, 1965

A partir de la conquista española, la educación en México estuvo marcada por la condición social. Los centros de instrucción en la Nueva España estaban destinados particularmente a la población criolla, donde importaba más la posición social de la familia que la intensidad del color de piel de los estudiantes (Navarrete, 2022). Sin embargo, también es cierto que la educación dirigida a la población indígena estaba normada por las ordenanzas y reales cédulas que emanaban en el siglo XVII. La visión “civilizatoria” y sobreprotectora de la educación operaba como una forma de eliminar cualquier vestigio cultural que tuviera reminiscencias del “primitivismo y barbarie” de la época anterior a la “conquista”. De esta forma, existieron una serie de prohibiciones sobre los saberes y las corporalidades: los torsos desnudos, el largo de las melenas en los varones, la reverencia a las manifestaciones de la naturaleza, las lenguas, las herramientas de uso diario, y las características de las viviendas (Cárdenas *et al.*, 2023).

Sin duda, esta visión “civilizatoria-protectora” se encontraba atravesada por la definición de lo que significaba ser indio. Para España (2024), la estratificación socioracial en la Nueva España era de carácter eminentemente teológica, ser indio significaba el “miserable especialmente amado por Dios”, cuyo único derecho era ser protegido y defendido por la delegación pontificia en Indias y la Corona castellana, quienes eran los representantes de Dios en la tierra.

Sustentos epistemológicos en la educación indígena en México y colonialismo interno

La principal interrogante que sustenta el presente trabajo es: ¿cuáles son los sustentos epistémicos que orientan el diseño de las políticas públicas en materia de educación indígena en el estado de Baja California y cuáles son las implicaciones ético-políticas de las acotaciones del problema indígena en el diseño de la política pública? La pregunta nos remite a intentar comprender, desde nuestros locus de enunciación mestizos y académicos, en primer lugar, la categoría ontológica de lo qué es ser indio en México. ¿Qué es ser indígena? ¿Cómo se ha reconfigurado el ser indio-indígena desde la conquista? Para ello, nos remitimos al Diccionario del Español de México (El Colegio de México, 2024), que define indio como “Persona que descende de los habitantes originarios de América o se relaciona con ellos: *indio maya, indio apache, indio araucano, pueblo indio, lengua india*”. En el mismo sitio, se define indígena como:

Persona que nació o tuvo su origen en la tierra, la región o el país del que se trata; que se relaciona con los pueblos y las culturas originarias de un lugar: indígenas americanos, indígenas mexicanos, indígenas asiáticos, una lengua indígena de Europa.
(El Colegio de México, 2024)

Etimológicamente, la palabra indígena en español proviene de del latín *indu/indi* (en el interior) y la raíz indoeuropea *gen* (parir, dar luz), por lo que *indigēna* significa aquel que ha sido generado en su interior, aquel que es nativo. El caso de la palabra indio es distinto, proviene del latín *India, Índicus, Indus*, las cuales eran voces que provienen del vocablo persa río (*Hindu*), que a su vez proviene del sánscrito *sindhu* (río o corriente de agua); por lo que, al menos etimológicamente, las palabras indígena e indio no tendrían un origen común (Anders, 2025).

Ahora bien, desde un marco internacional, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (Organización Internacional del Trabajo, 2014), referente obligado para las políticas públicas internacionales, describe a los pueblos considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenecía el país en la época de la conquista, la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. En el caso mexicano, la Constitución Política define que los pueblos indígenas son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciar la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas. Son comunidades integrantes de un pueblo indígena aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2025). Es importante señalar que, específicamente en el caso del Estado mexicano, este ha incorporado una serie de avances en el reconocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas al mismo tiempo que intenta alejarse de una tradición asimilacionista. Sin embargo, al igual que sucede en otros países latinoamericanos, México se ha decantado por un pluralismo jurídico aditivo; que, en la práctica, no ha ofrecido una alternativa verdadera de justicia hacia las comunidades originarias. Esta visión neoindigenista que promueve el Estado mexicano no busca estructural ni ideológicamente contribuir a una nueva relación con los pueblos indígenas (Uribe-Cruz, 2021).

Particularmente, queremos apoyarnos en el trabajo intelectual del sociólogo mexicano Pablo González Casanova, que, lejos de una visión indigenista/neoindigenista, expresa que:

Los indios son la categoría social remanente y renovada de las relaciones de producción y dominación coloniales; es decir, los indios son los sobrevivientes de los pueblos conquistados del nuevo Mundo que preservan aún, por lo menos en parte, sus culturas aborígenes y que continúan desempeñando en la América Latina contemporánea los papeles de la época clásica colonial, mientras juegan nuevos papeles propios el neocapitalismo periférico estratificado, móvil y negociado, que es también colonial. (González Casanova, 2009, p. 300)

Continuando con el pensamiento de González Casanova, los indios en México permanecen como habitantes de las reservas coloniales, las cuales han transformado en sus comunidades sociales, culturales y políticas, como formas de resistencia contra los colonialistas extranjeros y locales. Como etnias o pueblos, sufren la discriminación, la opresión y explotación del capitalismo, el imperialismo y la globalización. El problema indígena para Pablo González Casanova “es un problema de colonialismo interno” (2009, p. 97), es decir, es la expresión del dominio y explotación de unos grupos culturales por otros, falta conciencia de

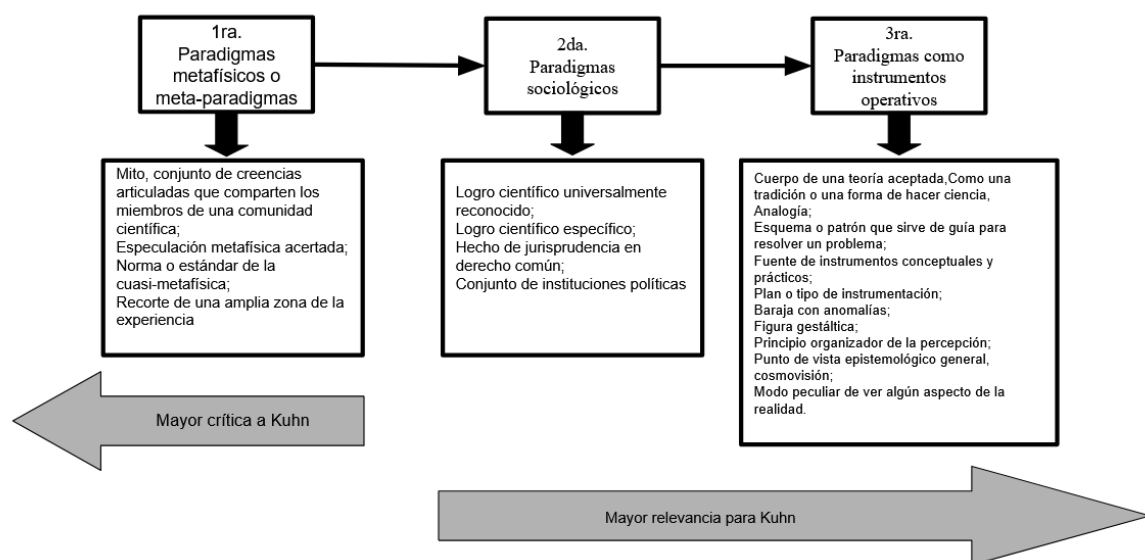
ser colonizadores y colonizados al mismo tiempo. Este colonialismo interno se manifiesta en regiones donde conviven los indígenas y los mestizos, a través del prejuicio, la discriminación, la explotación del tipo colonial, las formas dictatoriales y el sometimiento racial-cultural de las poblaciones dominantes sobre las dominadas. Lo anterior permite entender cómo la estructura política de México reproduce la marginación de sus habitantes, en términos concretos, la marginación social y cultural influyen y son influidas por la marginación política. Para González Casanova, gran parte de la población indígena se encuentra al margen del ingreso, de la cultura, de la información, del poder:

Y a esta imagen que el indio tiene del ladino y de las autoridades ladinas o constitucionales, se añade la imagen que el ladino tiene del indio. Y no pensamos en los antropólogos, en los historiadores de la historia de México, en los políticos del centro, en los maestros de buena fe, en los sacerdotes de espíritu moderno, sino en la autoridad que está frente al indio, manipulándolo, dominándolo, usando la coerción del gobierno local para la explotación colonial. La imagen que tiene esta autoridad local del indio es la imagen de un ser inferior, de un ser-cosa. (González Casanova, 2009, p. 125)

Ante esta descripción ontológica de lo indígena-indio en el México mestizo, tenemos también que incorporar la perspectiva epistémica. Para dar cuenta de las matrices epistémicas, nos remitimos en primer lugar a Thomas Kuhn (2004), con su noción de paradigma, el cual integra el consenso de una comunidad científica sobre las dimensiones necesarias para construir conocimiento, es decir, alude a los aspectos tanto teóricos como metodológicos. Para Kuhn, el término paradigma designa a aquellos logros científicos universalmente aceptados que proveen durante un determinado tiempo una serie de modelos, tanto de problemas como de soluciones a la comunidad científica. Sin embargo, es importante identificar que, al acercarse al concepto de paradigma, debe tomarse en cuenta lo que se ha llamado “la ambigüedad” en la definición de paradigma del propio Kuhn. Una década después de la publicación de *La estructura de las revoluciones científicas* (2004), Margaret Masterman identificó al menos veintiún acepciones diferentes del término paradigma utilizadas por Kuhn. La que nos interesa particularmente es acentuar en un primer momento la idea de que: “un paradigma tiene que ser una ‘representación’ concreta utilizada analógicamente; porque tiene que ser un ‘modo de ver’” (Masterman, 1975, p. 183). En la Figura 1, se muestra de forma esquemática la agrupación que realiza Masterman de las veintiún variaciones del término paradigma en la ERS.

Figura 1

Agrupación de las nociones de paradigma de acuerdo al sentido utilizado por Kuhn



Fuente: elaboración propia.

Obligado por la crítica debido a la ambigüedad con la cual manejó el concepto de *paradigma*, Kuhn intenta realizar una transición hacia un concepto que consideró de mayor precisión y el cual denominó *matriz disciplinar*. La matriz disciplinar busca incluir dos acepciones generales: la primera, que se refiere al conjunto de creencias que comparten los integrantes de la comunidad científica; y la segunda, que engloba a las distintas características que conforman la herencia, desarrollo y práctica de una disciplina científica (Picasso y de Gracia, 2021).

Guba y Lincoln (2002) entienden que el sistema de creencias o *matrices epistémicas*, a modo de cosmovisión, brinda pautas para realizar investigación científica, orienta desde un marco categorial aquello que refiere la realidad y, al mismo tiempo, identifica el papel del sujeto que conoce, así como los aspectos técnicos y metodológicos para dar cuenta de esa realidad. Definen la ontología como *eso* que es posible conocer; la epistemología como la *relación* entre quien conoce y lo *que* se conoce; y la dimensión metodológica como los *modos y formas* en que se *procede* para conocer la realidad. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2012), el conocimiento desde sus dimensiones epistemológicas y políticas tiene influencia en las decisiones sociales y comunitarias, por lo que las aportaciones desde la ciencia tienen incidencia en la esfera pública, la ciudadanía y las interacciones sociales. En el centro de estas implicaciones políticas, se encuentra el ejercicio de poder en la sociedad para actuar y expresarse en entorno social; además, implica crear espacios donde aquellos que han sido marginados o silenciados puedan expresarse y ser escuchados, promoviendo así el diálogo y la participación. Identifican cuatro paradigmas: 1) positivista y postpositivista; 2) constructivista interpretativo; 3) marxista emancipatorio; y 4) feminista posestructural. Los últimos operan en contra de la perspectiva positivista-pospositivista, desde ontologías relativistas, epistemologías subjetivistas y aproximaciones metodológicas interpretativas-emancipadoras.

Desde el punto de vista latinoamericano, rescatamos el trabajo de Maritza Montero (2004), quien entiende matrices epistémicas como comunidades científicas que comparten el modo de conocer y la concepción de mundo del sujeto, define cinco dimensiones desde un paradigma sociocomunitario:

Ontológica: concierne a definición del sujeto cognoscente, reconoce los conocimientos producidos por quienes integran las comunidades; Epistemológica: se refiere a la relación entre sujetos cognoscentes y objetos de conocimiento; Metodológica: trata sobre los modos empleados para producir el conocimiento, que desde esta mirada se orientan participativos; Ética: remite a la definición del Otro y a su inclusión en la relación de producción de conocimiento, al respeto a ese Otro y a su participación en la autoría y la propiedad del conocimiento producido; Política: se refiere al carácter y la finalidad del conocimiento producido, así como a su ámbito de aplicación y a sus efectos sociales -esto es, el carácter político de la acción. (Montero 2004, p. 42)

Por su parte, Rolando Pinto (2012) reflexiona sobre los paradigmas que participan en la construcción de conocimientos desde diferentes enfoques normativos ético-sociales y políticos en las prácticas educativas en Latinoamérica. El autor menciona los siguientes: 1) el paradigma de la educación como socialización valórica y conductual del educando; 2) el paradigma constructivista individual; 3) el paradigma de la comprensión histórica-crítica de la Educación; y 4) el paradigma crítico transformador de la educación.

En relación con los conocimientos derivados de las investigaciones en política educativa, coincidimos con Tello (2015), quien define la perspectiva epistemológica como la “cosmovisión que el investigador asume para llevar adelante su indagación, nos referimos a la *“Teoría General”* (p.44). En la misma línea, entiende el posicionamiento epistemológico como la *teoría sustantiva* vinculada al campo de estudios, a entender las aproximaciones teóricas del campo que denotan el objeto teórico y empírico de los datos de la investigación; es decir, el posicionamiento epistemológico se convierte en el lugar político, ideológico y ético desde donde el sujeto investigador se sustenta (Tello, 2015, p. 44-45). Para el autor, la política educativa alude al campo teórico, mientras que las políticas educativas refieren la realidad sociopolítica por ser analizada, indagada, investigada. Siguiendo su argumento, define el objeto de estudio de las políticas educativas: la interrelación del campo teórico, las políticas educativas, lo político y las tomas decisiones en el ámbito educativo (Tello, 2015).

En otro orden de las ideas, en 2003, Pablo González Casanova redefinió su categoría de colonialismo interno a la luz de los cambios sociales de las últimas décadas. Lo caracterizó históricamente bajo siete condiciones que viven los pueblos colonizados y que identificó como:

1. Habitar un espacio territorial sin autogobernarse.
2. En condiciones de desigualdad frente a las clases dominantes.
3. Su administración jurídica se encuentra bajo la responsabilidad de las etnias dominantes o sus aliados.
4. Sin participación política en los cargos más altos del gobierno.
5. Con derechos altamente regulados e impuestos desde la hegemonía.
6. Bajo una condición racial distinta a la dominante y considerada inferior.
7. Con una condición cultural diferente, lo que implica una lengua distinta a la lengua colonizadora.

Para González Casanova (2003), la conquista global del capitalismo producto del desarrollo neoliberal complejiza el colonialismo interno, al ser este proceso influenciado por un nuevo colonialismo internacional y transnacional que busca una reconquista del mundo, pero que, al mismo tiempo, incorpora formas novedosas de resistencias alternativas a la estatista

revolucionaria, la reformista o la anárquica y libertaria y que tienen como base las autonomías y la dignidad de los pueblos.

Las políticas públicas y el nuevo desarrollismo económico en América Latina

Lo que actualmente se denomina *política pública* es una traducción literal del término inglés *public policy* y se refiere, en términos generales, a la aceptación de un conjunto de decisiones, acciones, *inacciones* y resoluciones de los gobiernos, que se concretan en un conjunto de dispositivos institucionales (normas, planes, adjudicación y recursos económicos y humanos, etc.), para solucionar problemas. Se entiende que el objetivo de una política pública es saldar una necesidad social a partir de generar confianza entre el Estado y la ciudadanía. De esta forma, es factible asumir la existencia de una política pública cuando las instituciones del Estado incorporan parcial o totalmente acciones para alcanzar objetivos que busquen cambiar las condiciones de las cosas consideradas problemáticas (Blas *et al.*, 2022). De aquí, se desprende lo que para Valencia (2020) ayuda a identificar como los elementos constitutivos de una política pública: 1) la participación de un gobierno o una autoridad; 2) la percepción de un problema o insatisfacción; 3) las definiciones de los objetivos o alcances; y 4) su aplicación o desarrollo a partir de procesos.

De esta forma, se desprende que las políticas públicas juegan un papel importante tanto como instrumento de transformación social como para mantener el orden social. Para el Estado, las políticas públicas son esenciales como mecanismos de dominación, ya que movilizan actores o medios que dan respuesta a necesidades colectivas. Analizar las políticas públicas permite identificar la construcción y las dinámicas que median las relaciones de fuerza entre diferentes actores, pues permite, en primer lugar, identificar los mecanismos de dominación. En segundo lugar, objetar la práctica política implantada para definir problemas sociales y regular conflictos. En tercer lugar, mediante el análisis de políticas específicas, cuestionar el papel del Estado y las instituciones en su concepción de realidad social; para, de esta forma, cuestionar el marco normativo e ideológico dominante (Cardozo *et al.*, 2021). En otras palabras, las políticas públicas emanan de preceptos ideológicos, Boneti lo refiere de la siguiente manera: “Toda política pública es originada de una idea y esta de un principio, de un presupuesto o de un deseo” (Boneti, 2017, p. 8). Por ello, no es posible analizar la complejidad de la generación y aplicación de las políticas públicas sin asumir la existencia de una relación íntima entre el Estado y las clases sociales, especialmente la relación entre el Estado y la clase dominante (Boneti, 2017).

Esta relación íntima entre el Estado y las clases sociales hegemónicas se acentúa de forma particular a partir de la segunda mitad del siglo XX, lo que provoca la generación de un tipo de políticas públicas que promulga la idea de desarrollo como construcción teórico-ideológica asociada a la generación de riqueza, progreso y crecimiento (Medina-Valdez, 2020). Este proceso cobra relevancia en el caso de las políticas públicas que se han implementado en América Latina después de la Segunda Guerra Mundial, es importante reconocer que muchas de ellas han funcionado como un intento permanente de los distintos gobiernos norteamericanos para generar, reproducir e imponer su influencia hegemónica en el continente.

A continuación, destacamos algunas condiciones históricas que permitieron la instauración del desarrollismo como paradigma de las políticas públicas:

- 1) En primer lugar, se puede identificar lo que se ha llamado el momento de *inflexión económica*, que se da en 1914, cuando el dominio de Gran Bretaña como potencia mundial comienza a decaer, provocando el abandono del *patrón de oro* de los últimos cien años como sistema económico. Esto inicia la expansión del dominio norteamericano con lo que se conoce como *diplomacia del dólar*, al mismo tiempo que se origina la Primera Guerra Mundial (Casanova, 2020). Para 1924, Europa continúa

recuperándose de la guerra, lo que facilita que Estados Unidos controle el sistema financiero internacional. El centro económico mundial se traslada de Londres a Nueva York. Estados Unidos consolida su política del *gran garrote* sobre Latinoamérica, por lo que la crisis norteamericana de 1929 obliga al presidente Roosevelt a promover su política interna de *New Deal* en 1933 (Hsu, 2023).

- 2) Entre 1933 y 1939, paralelamente a la política del *gran garrote*, el gobierno de Estados Unidos continúa promoviendo el *panamericanismo*, el cual busca extender la doctrina Monroe como ideología supremacista norteamericana en Latinoamérica, evitando cualquier injerencia de alguna potencia europea. El panamericanismo o política del buen vecino (*good neighbor policy*) se estableció como un modelo hegemónico de organización internacional bajo el diseño de Estados Unidos para resolver las disputas a partir de mecanismos jurídicos (Morgenthau, 2023).
- 3) Entre 1937 y 1939, Estados Unidos firmó un acuerdo de neutralidad (*Neutrality Act*), que le permitiría, sin verse involucrado oficialmente en la Segunda Guerra Mundial, vender armamento a Gran Bretaña. Sin embargo, la experiencia de las deudas generadas por la Primera Guerra Mundial hacía imposible el pago por parte de los países europeos a Estados Unidos. Para 1941, es innegable el ingreso de Estados Unidos a la Segunda Guerra Mundial.
- 4) Durante el periodo de posguerra entre 1945-1960, Estados Unidos y sus aliados europeos buscaron mantener el control sobre los territorios disputados. Promueven un proyecto de desarrollo poscolonial para Asia y África, y un proyecto de modernización para los países latinoamericanos. Dos fenómenos importantes acontecen durante este periodo de tiempo, el primero sucede en 1949, cuando Harry S. Truman inaugura oficialmente el discurso del *desarrollo/subdesarrollo*, al abandonar el concepto de “viejo imperialismo” y sustituirlo por lo que Gustavo Esteva denominó un “eufemismo... para aludir a la era de la hegemonía norteamericana” (Esteva, 1996, p. 53), de esta forma, de la noche a la mañana, dos mil millones de latinoamericanos despertaron siendo “subdesarrollados”. No es casualidad que el segundo fenómeno acontezca dos años después, en 1951; Harold Lasswell se convierte en el padre fundador de las *policy sciences* en Estados Unidos, basándose en la idea de generar conocimiento académico relevante que impacte en la toma de decisiones de los gobiernos (Bentancur et al., 2023).
- 5) Entre 1961 y 1973, durante las presidencias de Kennedy, Johnson y Nixon, Estados Unidos encaró la Guerra Fría con el proyecto para Latinoamérica denominado Alianza para el Progreso (ALPRO), como respuesta de contención a la revolución cubana y los gobiernos de orientación “nacional y popular”. Kennedy presenta la ALPRO como la propuesta transformadora que llevaría al desarrollo a los países latinoamericanos, siempre y cuando se apoyarán en los criterios y valores norteamericanos de la democracia liberal capitalista de la posguerra (Di Filippo, 2020).
- 6) A partir de la década de 1980n tanto el Banco Mundial como el Fondo Monetario Internacional impusieron una serie de políticas que dismantelaron el proceso de desarrollo implementado desde la posguerra. Así, con el advenimiento de las políticas neoliberales de ajuste estructural, se redujeron las inversiones estatales en materia de gasto público, que afectaron negativamente las políticas públicas sociales. Todo en aras de disminuir la inflación y promover un aumento de la privatización del sector público (Obregón Torres, 2020).

En América Latina, las consecuencias de las políticas neoliberales que iniciaron en los años ochenta del siglo XX tuvieron su punto más álgido diez años más tarde, con la incorporación de una serie de medidas proclives al libre mercado que fueron promovidas por

un conjunto de organismos internacionales, conocidos como el *Consenso de Washington*, por adecuarse a los requerimientos del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Departamento del Tesoro de Estados Unidos. Para Solimano (2021), la influencia de estas instituciones provocó no solamente el aumento de las desigualdades, sino el desmantelamiento de una variedad de mecanismos que intentaron disminuir las brechas económicas. De esta forma, puede describirse de manera concreta el impacto de los modelos económicos en las políticas públicas de América Latina posteriores a la posguerra. Líneas arriba exponíamos sobre el gran proyecto desarrollista que se impuso a los países del tercer mundo, como una búsqueda por integrarse a la modernización que significaban Estados Unidos y las principales potencias europeas. En el caso mexicano, el modelo desarrollista se puede rastrear desde mediados de los años treinta del siglo XX, con el gobierno de Lázaro Cárdenas, hasta la primera devaluación económica en 1976, con el gobierno de López Portillo (Suárez Dávila, 2021).

La década de los ochenta del siglo XX es antecedida por el llamado *shock* Volcker, una serie de medidas económicas restrictivas para frenar la inflación entre 1979 y 1982. Estas acciones fueron diseñadas por el presidente de la Reserva Federal de Estados Unidos, Paul Volcker, y recuerda el mayor desempleo mundial que se tenga registrado en la historia (Barker, 2019). Para Marta Skinner (2023), el fin del modelo desarrollista y la irrupción del neoliberalismo para América Latina se acentuó a partir de 1982 y terminó de consolidarse en 1992.¹ La era neoliberal latinoamericana estuvo lejos de significar la “modernización” y el “ingreso al primer mundo”; por el contrario, significó el aumento de la deuda pública, el desmantelamiento de la infraestructura social y económica, un mayor desempleo, una caída de la industrialización y, en general, un aumento de la vulnerabilidad social.

Lo interesante viene en esta tercera ola que experimentamos actualmente. Con el surgimiento de los llamados gobiernos “progresistas” en América Latina, se busca alejarse ideológicamente del neoliberalismo, promoviendo políticas públicas de apoyo social, pero, al mismo tiempo, se continúa con la promoción de la inversión del mercado global. Esta contradicción va de la mano de impulsar nuevas constituciones o reformas constitucionales que permitan fortalecer el Estado de bienestar enmarcado en una dinámica de mercado (Vitali y Oulhaj, 2021). Para Vidal *et al.* (2019), estas políticas progresistas pueden ser identificadas como una nueva corriente neodesarrollista, que discursivamente se encuentra cercana a la “izquierda”, pero estructuralmente responde a los mismos mecanismos neoliberales. Una vez realizado este recorrido histórico, cabría preguntarnos: ¿cómo impactan estas oleadas ideológicas en la creación de políticas públicas en general, y en particular, cómo influyen en el desarrollo de políticas educativas?, ¿cómo influyen en la “construcción” de políticas educativas concretas, como en el caso de la Ley de Educación de Baja California, México? Y, sobre todo, ¿de qué forma influyen en la concepción de la educación indígena y el papel de las comunidades?

Escuchar al otro. El caso de la educación indígena en la Ley de Educación de Baja California, México

En el presente apartado, analizaremos la restructuración de la Ley de Educación del Estado Baja California, como ejemplo de una política pública educativa regional, impulsada dentro de un gobierno afín al lopezobradorismo. Desde su elección en 2019, Andrés Manuel López Obrador y el Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA) canalizaron el

¹ Coincidentemente a 500 años del inicio de la conquista europea.

hartazgo social hacia las políticas neoliberales bajo el estandarte de lo que denominaron la Cuarta Transformación (4T) de México:

Si se observa de manera retrospectiva, el ciclo neoliberal no fue la superación ni la salida de las crisis finales del desarrollo estabilizador sino su perpetuación y ahondamiento. Así lo señalan los indicadores de crecimiento, la multiplicación de la deuda externa, la pérdida del poder adquisitivo de la moneda y del salario y el crecimiento de la desigualdad, la pobreza y la marginación. Los gobiernos neoliberales fueron reprobados por su propio fetiche, que eran las cifras macroeconómicas. En estas más de tres décadas el ejercicio del poder público, lejos de resolver los conflictos entre los distintos sectores, los ha agudizado y llevado hasta peligrosos puntos de quiebre. La aplicación de los preceptos del Consenso de Washington en el país se tradujeron [sic] en un desarrollo desestabilizador que incrementó las dificultades y los obstáculos para la convivencia y que generó una oligarquía político-empresarial. (Presidencia de la República, 2019, p. 10)

Para Navarro Trujillo y Linsalata (2020), al contrario del discurso oficial de los gobiernos morenistas, que se han planteado el fin de neoliberalismo, lo que en México se vive actualmente es el ejercicio de una retórica posneoliberal bajo un modelo económico capitalista en general, y particularmente con un “patrón extractivista primario exportador” (p. 331). Para Dias Carcanholo (2022), las políticas públicas neodesarrollistas son un mecanismo discursivo, más que una alternativa:

El neo-desarrollismo se cree una alternativa al neoliberalismo, pero no lo es, porque el enfrentamiento que hace -y a veces lo hace- no lo desarma. Lo que desarma al neoliberalismo es una estrategia de desarrollo distinta, vinculada a nacionalizaciones, modificar las aperturas financieras y comerciales, etc. (p. 18)

Es claro que el neodesarrollismo ha funcionado como maniobra intelectual para organizar una fase de transformación social, en función de las incertidumbres sociales y económicas, no es un elemento ideológico que antecede a la acción política (Constantino y Cantamutto, 2023).

A continuación, analizaremos específicamente el caso de la Ley de Educación de Baja California como política pública impulsada por el anterior y el presente Congreso del Estado, donde la mayoría de las y los diputados se identifica políticamente con el Movimiento de Regeneración Nacional. Aquí, vamos a identificar tres actores importantes. El primero es el ya mencionado Congreso del Estado de Baja California, que promueve una nueva Ley de Educación acorde a los principios ideológicos del gobierno federal. El segundo actor es la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), que no cuestiona de manera general la nueva Ley de Educación, pero sí pone el acento en los capítulos VI y VIII, los cuales se refieren específicamente a la educación indígena y a la educación especial. En esta ocasión, solamente nos centraremos en el caso de la educación indígena. El tercer actor es la Suprema Corte de

Justicia, que tiene la facultad de analizar si los capítulos cuestionados por la CNDH realmente son violatorios de los derechos hacia las comunidades indígenas y afromexicanas.

En una línea del tiempo, podemos observar cómo este proceso de modificación de la Ley de Educación inicia en agosto del 2019, con una serie de solicitudes al interior del Congreso del Estado para modificar artículos específicos de la Ley de Educación anterior. Durante 2020, la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Congreso del Estado de Baja California presenta y revisa todas las iniciativas y aprueba finalmente un dictamen para una Nueva Ley de Educación que turna al entonces Gobernador Jaime Bonilla Valdéz para que emita el decreto. Sin embargo, en enero del 2021, la CNDH promueve una acción de inconstitucionalidad respecto a los apartados VI y VIII (Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2021). Para agosto del 2021, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) declaró inconstitucionales y violatorios de derechos los apartados y le otorga un plazo de 18 meses al Congreso del Estado para que haga una consulta con los pueblos y comunidades indígenas respecto a lo que está propuesto en la Nueva Ley de Educación:

El Pleno de la SCJN declaró la invalidez de los artículos 31 al 33, del Capítulo VI “De la Educación Indígena”, y de los artículos 37 al 41, del Capítulo VIII “De la Educación Inclusiva”, todos de la Ley de Educación del Estado de Baja California, expedida mediante Decreto publicado el 28 de diciembre de 2020, al advertir que la legislatura estatal, previo a la emisión de dichas normas, no consultó a los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas, ni a las personas con discapacidad de la entidad respecto de las mismas, a pesar de que éstas incidían en sus derechos e intereses. (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2021, p. 1)

La SCJN basó su resolución, en primer lugar, en el Artículo 2 de la Constitución mexicana, donde se indica el carácter pluricultural de la nación y reconoce a los pueblos indígenas como aquellos que descienden de las poblaciones existentes antes del proceso de colonización (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2025). El Artículo 2 también indica que las políticas de Estado que afecten a los pueblos indígenas tienen que ser diseñadas y operadas de manera conjunta con ellos. El segundo elemento que la SCJN consideró en términos normativos es lo referente a los Artículos 6 y 7 del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, donde se asume que los Estados firmantes deberán consultar a los pueblos indígenas en lo relativo a las políticas públicas que los afectan, toda vez que son los pueblos quienes tienen el derecho de decisión sobre sus prioridades, al igual que a participar en el diseño, aplicación y evaluación de las políticas que puedan afectarles (Organización Internacional del Trabajo, 2014).

Para la SCJN, fue claro que nunca se desarrolló una consulta real con los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas de Baja California. Lo que sí se desarrollaron, entre octubre y noviembre del 2020, fueron dos mesas de trabajo. Estas mesas fueron coordinadas y organizadas por la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del propio Congreso del Estado. Ahí, participaron activamente: un representante de la Secretaría de Educación, el presidente del Consejo Estatal de Participación Social, así como varios representantes de la iniciativa privada, como son: La Asociación de Escuelas Particulares de Baja California, la Coalición para la Participación Social en la Educación de Baja California, la Confederación Patronal de la República Mexicana y el Sistema Educativo José Vasconcelos (Poder Legislativo del Estado de Baja California, 2020). Para la SCJN, estos actores que participaron en las mesas de trabajo no representan a las comunidades indígenas y afromexicanas de Baja California. Por lo tanto, el 18 de agosto del 2021 declara inconstitucionales los apartados VI y VIII y solicita al Congreso del Estado que realice una consulta con las comunidades indígenas.

La SCJN sugirió una consulta que se desarrollará en cinco momentos o fases: 1. fase preconsultiva; 2. fase informativa; 3. fase de deliberación interna; 4. fase de diálogo; y 5. fase de decisión. Es importante indicar que la SCJN también indica una serie de recomendaciones sobre la forma de realizar la consulta y, para ello, se basó en lo establecido por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, que indica que: 1) La consulta debe realizarse con carácter previo; 2) el proceso consultivo no se agota simplemente informando; 3) el proceso debe realizarse bajo un criterio de buena fe y de confianza; 4) la consulta debe realizarse por medio y a través de las instituciones representativas indígenas reconocidas y; 5) el proceso debe ser sistemático y transparente.

Para Vismara (2012), el proceso de consulta previa garantiza de forma especial el respeto de los derechos colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, pues asume que es la comunidad quien posee la titularidad de los derechos y, por lo tanto, tiene la capacidad y posibilidad de tomar decisiones sobre aspectos que puedan afectar la forma tradicional de tomar decisiones.

La consulta se desarrolló durante el mes de febrero de 2023, siendo la fase más importante del periodo de deliberación, el cual buscaba:

Para el desahogo de esta etapa, los pueblos, comunidades y personas consultadas a través de sus autoridades indígenas, tradicionales o comunitarias, y las personas indígenas en lo individual, de conformidad con sus propias formas de deliberación y toma de decisión, tendrán un periodo para deliberar sobre los temas establecidos en el cuestionario y la información brindada para construir sus decisiones, y en su caso, sus reflexiones respecto del tema de consulta. (Poder Legislativo del Estado de Baja California, 2023)

El capítulo VI de la Ley de Educación referente a la educación indígena, consta de tres artículos. A continuación, presentamos de manera sucinta los artículos en su versión original (2021) y su reforma después de la consulta a las comunidades indígenas y la sentencia de acción de inconstitucionalidad (2024).

En lo que respecta al artículo 31, referente a la educación indígena, el cambio discursivo más importante radica en centrar el papel preponderante del Estado como responsable de garantizar el derecho a la educación de los pueblos y comunidades indígenas. Además, se puede identificar que ya no aparecen los jornaleros agrícolas como parte de las comunidades indígenas, y que la tradición oral es sustituida por la noción de lenguas indígenas. Aparecen conceptos como *enfoque intercultural plurilingüe* en los distintos subsistemas educativos, así como la categoría de *revitalización del patrimonio cultural*:

Artículo 31. En el Estado se garantizará el ejercicio de los derechos educativos, culturales y lingüísticos a todas las personas, pueblos y comunidades indígenas o afromexicanas, migrantes y jornaleros agrícolas. Las acciones educativas de las autoridades respectivas contribuirán al conocimiento, aprendizaje, reconocimiento, valoración, preservación y desarrollo tanto de la tradición oral y escrita indígena, como de las lenguas indígenas del Estado como medio de comunicación, de enseñanza, objeto y fuente de conocimiento.

La educación indígena debe atender las necesidades educativas de las personas, pueblos y comunidades indígenas con pertinencia cultural y lingüística; además de basarse en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y las culturas del Estado. (Congreso del Estado de Baja California, 2021, pp. 13-14)

Artículo 31. El Estado garantizará el ejercicio de los derechos en materia de educación, cultura y lengua a todas las personas, pueblos y comunidades indígenas, así como afromexicanas. Las acciones en materia educativa de las autoridades respectivas contribuirán al conocimiento, aprendizaje, reconocimiento, valoración, revitalización, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas, en su forma oral y escrita, como medio de comunicación, de enseñanza, objeto y fuente de conocimiento. La educación indígena debe atender las necesidades educativas con enfoque intercultural plurilingüe con equidad e inclusión; de los niveles inicial, preescolar, primaria, secundaria y media superior con pertinencia cultural, social, lingüística, tradiciones, usos y costumbres, basada en el respeto a la cosmovisión, promoción, preservación y revitalización del patrimonio cultural e histórico de los pueblos y comunidades indígenas, así como afromexicanas que radican en el estado. (Congreso del Estado de Baja California, 2024, p. 14)

El Artículo 32 prácticamente se mantiene igual sin modificaciones sustanciales, refiriéndose a la responsabilidad de las autoridades educativas respecto de la consulta a las comunidades y pueblos en materia de educación, logrando incorporar, ahora, a las comunidades afromexicanas como parte de los procesos de autodeterminación:

Artículo 32. Las autoridades educativas del Estado consultarán de buena fe y de manera previa, libre e informada, de acuerdo con las disposiciones legales nacionales e internacionales en la materia, cada vez que prevea medidas en materia educativa, relacionadas con los pueblos y comunidades indígenas o afromexicanas, respetando su autodeterminación en los términos del artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (Congreso del Estado de Baja California, 2021, p. 14)

Artículo 32. Las autoridades educativas del Estado consultarán de buena fe, de manera previa, libre e informada, de acuerdo con las disposiciones legales nacionales e internacionales en la materia, cada vez que prevean medidas en materia educativa, relacionadas con los pueblos y comunidades indígenas, así como afromexicanas, respetando su autodeterminación en los términos del artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (Congreso del Estado de Baja California, 2024, p. 14)

El Artículo 33 es al que se le adicionan más cambios. Iniciando con la obligatoriedad de las autoridades educativas de generar una estructura especializada en materia de educación indígena. Por ello, lo presentamos de forma disgregada: en el inciso 1, relativo a la infraestructura, obliga al Estado a dotar de los insumos necesarios para desarrollar desde las prácticas culturales y el respeto a los usos y costumbres los procesos educativos:

Artículo 33. En materia de educación indígena, las autoridades educativas estatal y municipal podrán realizar lo siguiente, entre otras acciones:

I. Fortalecer las escuelas de educación indígena, los centros educativos integrales y albergues escolares indígenas, en especial en lo concerniente a la infraestructura escolar, los servicios básicos y la conectividad. (Congreso del Estado de Baja California, 2021, p. 14)

Artículo 33. En materia de educación indígena, las autoridades educativas estatal y municipal mediante una estructura especializada deberá realizar lo siguiente, entre otras acciones:

I. Fortalecer y dotar escuelas de educación indígena, centros educativos integrales y albergues escolares indígenas, con infraestructura necesaria para que, de manera enunciativa y no limitativa, puedan desarrollar sus usos y costumbres, ceremonias, artesanías, medicina tradicional, huertos, deportes, practicas socioculturales, juegos autóctonos, actividades físicas organizadas y artísticas, con equipamiento óptimo y tecnológico, acorde al contexto de cada comunidad, bibliotecas escolares, garantizando la equidad de todos los centros educativos. (Congreso del Estado de Baja California, 2024, p. 15)

El inciso 2 hace referencia a los programas educativos, posiblemente el aporte más sobresaliente sea el reconocimiento de los saberes comunitarios, la herencia cultural y la cosmovisión:

II. Desarrollar programas educativos que reconozcan la herencia cultural de los pueblos indígenas y comunidades indígenas o afromexicanas, y promover la valoración de distintas formas de producir, interpretar y transmitir el conocimiento, las culturas, saberes, lenguajes y tecnologías. (Congreso del Estado de Baja California, 2021, p. 14)

II. Desarrollar programas y proyectos educativos que integren los saberes comunitarios y prácticas socioculturales de los pueblos y comunidades indígenas así como afromexicanas y que se reconozca la herencia cultural, cosmovisión, trabajo colectivo a favor de la comunidad indígena, respeto a la naturaleza, vestimenta originaria, lenguas indígenas, usos y costumbres, materiales didácticos y lúdicos en lenguas indígenas,

medicina tradicional, artesanías, que sirvan de apoyo para los contextos de diversidad cultural y lingüísticos y de educación física. (Congreso del Estado de Baja California, 2024, p. 15)

En lo referente a los materiales educativos, el inciso tercero del Artículo 33 menciona ahora la obligatoriedad del Estado de producirlos en las distintas lenguas existentes. Además, se elimina la categoría de *etnias que pueblan el estado*, sustituyéndola por el concepto de pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas que viven en el Estado: “III. Elaborar, editar, mantener actualizados, distribuir y utilizar materiales educativos, entre ellos libros de texto gratuitos, en las diversas lenguas de las etnias que pueblan el Estado” (Congreso del Estado de Baja California, 2021, p. 14); “III. Elaborar, actualizar, distribuir material educativo, didáctico, multimedia, lúdico, libros de texto gratuitos en las diversas lenguas indígenas, de los pueblos y comunidades, así como afromexicanas que viven en el Estado” (Congreso del Estado de Baja California, 2024, p. 15).

En el apartado 4, asociado a las instituciones públicas de formación docente, la ley de educación reconoce la necesidad de una *visión intercultural plurilingüe* (ya no bilingüe), así como el conocimiento de las cosmovisión y diversidad cultural de la región y el país. Se mantiene la categoría de etnias, así como se continúa con la visión evaluativa de la práctica docente enmarcada en procesos de *actualización y certificación*:

IV. Fortalecer las instituciones públicas de formación docente, en especial las normales bilingües interculturales, la adscripción de los docentes en las localidades y regiones lingüísticas a las que pertenecen, así como impulsar programas de formación, actualización y certificación de maestras y maestros en las lenguas de las etnias que pueblan el Estado. (Congreso del Estado de Baja California, 2021, p. 14)

IV. Fortalecer las instituciones públicas de formación docente, con una visión intercultural plurilingüe, donde se dé a conocer la cosmovisión de la diversidad cultural del Estado y del país, en los usos y costumbres, lenguas, formas de convivir, de elegir a representantes, que sirvan de herramienta, para la formación, actualización y certificación de maestras y maestros de las diferentes etnias y afromexicanas que viven en el Estado; involucrando a las instituciones de educación superior en la generación de una oferta educativa acorde a las necesidades formativas de docentes indígenas. (Congreso del Estado de Baja California, 2024, p. 15)

En el apartado quinto, ahora, pasan a tomar un papel más activo los *docentes, los padres de familia, los sabios del pueblo y las comunidades* para la conservación de la cosmovisión, usos y costumbres. Desaparece la concepción de *expresiones y prácticas culturales*, y toman importancia el respeto a los *usos y costumbres*:

V. Tomar en consideración, en las opiniones que emitan para la elaboración de los planes y programas de estudio, los sistemas de conocimientos de las comunidades indígenas y afromexicanas, para favorecer la recuperación cotidiana de las diferentes

expresiones y prácticas culturales de cada pueblo en la vida escolar. (Congreso del Estado de Baja California, 2021, p. 14)

V. Tomar en consideración las aportaciones que emitan los docentes de escuelas indígenas, así como los padres de familia y sabios de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas para la elaboración de planes y programas de estudio, que permitan la preservación de su cosmovisión y cosmogonía, respetando los usos y costumbres. (Congreso del Estado de Baja California, 2024, p. 15)

En el inciso VI, relativo a la formación de los educandos, ahora cobra importancia la formación intercultural y plurilingüe, la cual debe de estar asociada al respeto a los usos y costumbres: “VI. Crear mecanismos y estrategias para incentivar el acceso, permanencia, tránsito, formación y desarrollo de los educandos con un enfoque intercultural y plurilingüe” (Congreso del Estado de Baja California, 2021, p. 14); “VI. Elaborar mecanismos y estrategias, para que el educando pueda formarse, desarrollarse, con un enfoque intercultural, plurilingüe con respeto a sus usos y costumbres” (Congreso del Estado de Baja California, 2024, p. 15).

En lo que respecta a la posibilidad de movilidad e intercambio estudiantil, el inciso VII menciona ahora que estas actividades deben de estar supeditadas al respeto de los usos y costumbres como mecanismo para enriquecer la diversidad cultural:

VII. Establecer esquemas de coordinación entre las diferentes instancias de gobierno para asegurar que existan programas de movilidad e intercambio, nacional e internacional, dando especial apoyo a estudiantes de las comunidades indígenas o afromexicanas, en un marco de inclusión y enriquecimiento de las diferentes culturas. (Congreso del Estado de Baja California, 2021, pp. 14-15)

VII. Establecer convenios de colaboración y coordinación entre las diferentes instancias educativas y gubernamentales para que existan programas de intercambio, nacional e internacional, donde se apoye a estudiantes y personal educativo de comunidades indígenas y afromexicanas, respetando sus usos y costumbres, permitiendo la inclusión y enriquecimiento de la diversidad de culturas. (Congreso del Estado de Baja California, 2024, pp. 15-16)

Para la formación docente y de estudiantes indígenas y afromexicanos, se mantiene la idea de vinculación con autoridades educativas de otros países, pero, especialmente, se observa como referente a los Estados Unidos de América. Se incorpora la obligatoriedad en la generación de becas como incentivo:

VIII. Impulsar la vinculación con las autoridades educativas de los Estados Unidos de América y demás países que tengan presencia industrial, comercial o de cualquier otra actividad empresarial en el Estado, para la formación de maestros y alumnos bilingües y binacionales. (Congreso del Estado de Baja California, 2021, p. 15)

VIII. Impulsar la vinculación con las autoridades educativas de los Estados Unidos de América y de otros países con presencia industrial, comercial y empresarial en el Estado, para la formación de maestros y alumnos indígenas y afromexicanas bilingües y binacionales, mediante becas o estímulos para ello. (Congreso del Estado de Baja California, 2024, p. 16)

Es importante indicar que, a partir del proceso de consulta, se adiciona un noveno inciso al Artículo 33 de la Ley de Educación de Baja California, donde se garantiza la participación y actualización de personas con conocimientos de lengua y cultura indígenas y afromexicanas para fortalecer la educación del Estado: “X. Garantizar la participación, formación y actualización de personas con conocimiento de la lengua y cultura indígena y afromexicana para que formen parte de la modalidad educativa indígena en el Estado” (Congreso del Estado de Baja California, 2024, p. 16).

Una relectura desde Frantz Fanon a modo de notas de conclusión

Queremos apuntar que, desde nuestra trinchera académico/docente, es de suma importancia: la formación de sujetos políticos, el carácter del conocimiento y cómo se construye, en el papel de la conciencia, en la organización como proceso de dismantlar la colonización, y sobre todo en la praxis en materia de educación indígena. Parafraseando a González Casanova (2009), proponemos pensar desde matrices epistémicas que articulen lo universal y lo diverso en un proyecto único que abarca todas las perspectivas, incluyendo formas particulares de escuchar y expresarse, propias de las culturas pluriétnicas o mexicanas. Enriquecer el “corazón” y el “mundo”, desde políticas educativas que revitalizan los discursos y las acciones.

Para estas notas finales, retomamos algunos conceptos de Frantz Fanon que nos permitan analizar, a la luz de su crítica al colonialismo, las formas discursivas en las que se ha redactado la Ley de Educación del Estado de Baja California (Congreso del Estado de Baja California, 2024). Para ello, nos basaremos en sus dos escritos con mayor influencia: *Piel negra, máscaras blancas* de 1952 (2009) y *Los condenados de la tierra* de 1961 (1965).

Comencemos con una idea básica en Fanon, que es la categoría misma de *raza*, la cual ha sido la punta de lanza en la que históricamente se ha sustentado la concepción de la educación indígena; como construcción colonial, el concepto ha operado como herramienta de opresión. Para Fanon, la raza es una construcción compleja la cual ha dado sentido de existencia diferenciado a partir del color de piel: “Consideramos que, por el hecho de la presentación de las razas blanca y negra, se ha apelmazado un complejo psicoexistencial. Mediante el análisis, nosotros apuntamos a su destrucción” (2009, p. 45).

A la par de la concepción diferenciada de raza, Fanon reconoce en el sujeto colonizado una identidad de inferiorización ontológica frente al sujeto y la cultura colonial. La cultura colonizadora es una cultura civilizatoria, en el sentido de que busca romper la singularidad de la cultura dominada, normando los “usos y costumbres” y “acercando lo más posible” al sujeto a identificarse con la dinámica opresión: “Todo pueblo colonizado, es decir, todo pueblo en cuyo seno ha nacido un complejo de inferioridad debido al entierro de la originalidad cultural local, se posiciona frente al lenguaje de la nación civilizadora, es decir, de la cultura metropolitana” (Fanon, 2009, p. 50).

El complejo de inferioridad al que alude Fanon, no es una respuesta azarosa, es por el contrario, la consecuencia de una cultura dominante que ve al sujeto colonizado como un ser inferior. Esto es especialmente importante notarlo, cuando lo exponemos en un contexto de

educación intercultural. El complejo de inferioridad se manifiesta, porque existe un entramado mecanismo de inferiorización, que en la actualidad se manifiesta bajo un modelo de “infantilización del indígena”. Fanon lo expone de la siguiente manera:

Un blanco que se dirige a un negro se comporta exactamente como un adulto con un chiquillo, se acercan con monadas, susurros, gracias, mimos... Hablar a los negros de esta forma es ir hacia ellos, es hacerlos sentir cómodos, es querer hacerse comprender por ellos, es darles confianza... Hablar en *petit-negre* a un negro es ofenderlo, porque se le convierte en «el que habla *petit-negre*». Sin embargo, se nos dirá, no hay intención, no hay voluntad de ofender. (Fanon, 2009, p. 58)

¿Cómo se relacionan entonces los sujetos en su relación colonizador/colonizado cuando ambos son inconscientes de la dinámica en la que la historia de sus pueblos los ha colocado? Hemos descrito, líneas arriba, que el concepto de raza ha apuntalado en general la relación de colonización y, de esta forma, ha estructurado la concepción de la educación indígena. Por lo tanto, difícilmente se puede encontrar algún modelo educativo indígena o afrodescendiente que no reproduzca en cierto nivel el sistema de dominación racial. Es ahí donde cobra importancia un acercamiento descolonizador, que como Fanon indica, es y será un también un proceso históricamente construido:

La descolonización, como se sabe, es un proceso histórico: es decir, que no puede ser comprendida, que no resulta inteligible, traslúcida a sí misma, sino en la medida exacta en que se discierne el movimiento historizante que le da forma y contenido. (Fanon, 1965, p. 17)

Más adelante, en *Los condenados de la tierra*, expone la relación de confrontación implícita entre colonizado y colonizador, estableciendo que esta relación desigual es el producto de un primer encuentro impuesto a base de violencia, que ha permanecido a lo largo del tiempo a partir de una relación de explotación: “La descolonización es el encuentro de dos fuerzas congénitamente antagónicas que extraen precisamente su originalidad de esa especie de sustanciación que segrega y alimenta la situación colonial” (Fanon, 1965, p. 17). Para Fanon, toda relación colono/colonizado es una relación cercana basada en la violencia, y donde el colonizador construye una realidad en la cual basa todo el sistema colonial.

Deconstruir, dismantelar o destruir el sistema colonial de pensamiento y la estructura que lo sustenta no es tarea sencilla. Por tanto, cuando se expone la idea de descolonizar la educación, se está poniendo sobre la mesa la desaparición de los mecanismos y prácticas que reproducen los sistemas de dominación colonial. Cualquier estrategia para impulsar una educación descolonial seguramente encontrará detractores, ya que afectará directamente las relaciones de poder y privilegio material, cultural y político. Descolonizar la educación es, para Fanon, la creación de un tipo de relación que no existe, que, por lo tanto, no asume como propios los valores y la cultura dominante, genera incluso una forma de comunicación distinta, pues aspira a una relación distinta, que trascienda los procesos de los aprendizajes, es, en suma, soñar con otra humanidad:

La descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la hoz de la historia. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos. (Fanon, 1965, p. 17)

Podemos ir concluyendo este trabajo, retomando lo expuesto por Carrillo-Robalino y Illicachi-Guznay (2025), quienes indican que las políticas educativas se han orientado a reproducir la exclusión sociocultural y sostener las jerarquías propias de la colonización. De igual forma, se han sustentado en sistemas coloniales que han privilegiado históricamente los discursos eurocéntricos, deshumanizantes, perpetuando estructuras de poder y alienación, impuestas a partir de la construcción del concepto de raza para clasificar y oprimir.

Por cuestiones de tiempo, queremos apuntar algunas interrogantes que nos permitan seguir construyendo el análisis desde las aportaciones de Frantz Fanon en relación con la matriz epistémica, las políticas públicas y la educación indígena.

1. ¿De qué forma las políticas públicas educativas responden o dejan de responder a las necesidades sociales, considerando a quiénes atienden, cómo lo hacen y qué dinámicas de exclusión racial y deshumanización reproducen?
2. ¿Qué visiones del mundo convergen en el discurso político al caracterizar educación y lo indígena en general y la educación indígena en particular; y cómo dichas concepciones reproducen o cuestionan la colonialidad y la alienación?
3. ¿Cómo articular el campo teórico de las políticas educativas en torno a la educación indígena, desde lógicas de humanización y descolonización cultural?



El mensaje, collagraph. Marta Arangoa

Referencias bibliográficas

- Anders, V. (2025) Indígena-Indio. *Diccionario Etimológico Castellano En Línea*. <https://etimologias.dechile.net/>
- Barker, T. (2019). Other People's Blood. *n+1 Magazine*, (34). <https://www.nplusonemag.com/issue-34/reviews/other-peoples-blood-2/>
- Bentancur, N., Milanesi, A. y Martínez, R. (2023). El campo de estudio del Estado y las Políticas Públicas en Uruguay: Desarrollos académicos y conocimiento aplicado. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 20, 43-74. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/21493/1/RFLACSO-EPP20.pdf#page=41>
- Blas, F. G., Uribe-Hernández, Y. C., Cacho, A. y Valqui, J. M. (2022). Modernización del Estado en la gestión pública: Revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(Especial 5), 290-301. <https://doi.org/10.31876/rsc.v28i.38164>
- Boneti, L. (2017). *Políticas públicas por dentro*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/xmlui/handle/CLACSO/1658>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2025). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cárdenas, E., Cortés, L. y Pani, E. (2023). Los bordes de la secularización: civilización y cristianismo en la Nueva España/México, de la Ilustración a la Revolución. En Cárdenas, E. y Ortega, F. (Coords.), *El lenguaje de la secularización en América Latina. Contribuciones para un léxico* (pp. 33-45). Universidad de Guadalajara. Ediciones Universidad Cantabria.
- Cardozo, N., Canto-Sáenz, R. y Roth-Deubel, A. (2021). Las teorías de las políticas públicas en y desde América Latina: una introducción. *Revista Pilquen*, 24(5), 3-18. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/Sociales/article/view/3555>
- Carrillo-Robalino, S. E. y Illicachi-Guzñay, J. (2025). El concepto de raza según Frantz Fanon y Achille Mbembe. *Polo del Conocimiento*, 10(2), 1207-1224. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i2.8941>
- Casanova, M. (2020). Desigualdad global y teoría de sistemas: una aproximación histórica. *Revista del Magister en Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad*, (42), 10-24. <https://revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/view/59293>

- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2021). *Acción de inconstitucionalidad en contra de diversas disposiciones de la Ley de Educación del Estado de Baja California*. Comisión Nacional de Derechos Humanos. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2021-02/Acc_Inc_2021_18.pdf
- Congreso del Estado de Baja California. (2021). *Ley de Educación del Estado de Baja California*. Reforma del 28 de diciembre de 2020. https://www.congresobc.gob.mx/Documentos/ProcesoParlamentario/Leyes/TOMO_VI/20210416_LE_YEDUCACION.PDF
- Congreso del Estado de Baja California. (2024). *Ley de Educación del Estado de Baja California*. Reforma del 8 de marzo de 2024. https://www.congresobc.gob.mx/Documentos/ProcesoParlamentario/Leyes/TOMO_VI/20240308_LE_YEDUCACION.PDF
- Constantino, A. y Cantamutto, F. (2023). El neodesarrollismo como continuidad estructural: el programa de la industria realmente existente. En D. Clemente y M. Félix (Coords.), *El neodesarrollismo en el Cono Sur ¿crónica de una década pasada? Correlación de fuerzas y modelo de desarrollo en Argentina y Brasil* (pp. 137-160). Editorial El Colectivo.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa: Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Gedisa.
- Di Filippo, A. (2020). The Alliance for Progress and the “developmentalism” in Chile. *Revista de historia (Concepción)*, 27(1), 135-163. <https://dx.doi.org/10.29393/rh27-7aaf10007>
- Dias Carcanholo, M. (2022). El neo-desarrollismo se cree una alternativa al neoliberalismo, pero no lo es, porque el enfrentamiento que hace no lo desarma. *Encrucijada Americana*, 14(1), 8,20. <https://doi.org/10.53689/ea.v14i1.184>
- El Colegio de México. (2024). Diccionario del español de México. *El Colegio de México*. <http://dem.colmex.mx>
- España, M. (2024). Identidad y religión en la cultura latinoamericana. La fe liberadora ante la religión (neo)colonial. *Teología y cultura*, 26(2), 221-258. <https://teologiaycultura.ucel.edu.ar/identidad-y-religion-en-la-cultura-latinoamericana-la-fe-liberadora-ante-la-religion-neocolonial/>
- Esteve, G. (1996). Desarrollo. En W. Sachs (Ed.), *Diccionario del Desarrollo. Una guía del conocimiento como poder* (pp. 52-78). Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Fanon, F. (1965). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal
- González Casanova, P. (2003). Colonialismo Interno (una redefinición). *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/412trabajo.pdf
- González Casanova, P. (2009). *De la sociología del poder a la sociología de la explotación: pensar América Latina en el siglo XXI*. Siglo del Hombre Editores.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. (pp. 113-145). El Colegio de Sonora.
- Hsu, C. (2023). Coolidge Prosperity and the Great Depression. *BCP Business & Management*, 45, 53-58. <https://doi.org/10.54691/bcpbm.v45i.4833>
- Kuhn, T. S. (2004). *La Estructura De Las Revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Masterman, M. (1975). La naturaleza de los paradigmas. En I. Lakatos y A. Musgrave (Eds.), *La crítica y el desarrollo del conocimiento* (pp. 159-202). Paidós.
- Medina-Valdés, Z. (2020). Teorías del desarrollo: ¿alternativa o reforma? *Economía Y Desarrollo*, 165(1). <https://revistas.uh.cu/econdesarrollo/article/view/1597>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Morgenfeld, L. (2023). *Nuestra América frente a la doctrina Monroe: 200 años de disputas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Navarrete, F. (2022). Blanquitud vs. blancura, mestizaje y privilegio en México de los siglos XIX a XXI, una propuesta de interpretación. *Estudios Sociológicos*, 40, 119-150. <https://doi.org/10.24201/es.2022v40.2080>
- Navarro Trujillo, M. L. y Linsalata, L. (2020). Más allá de la retórica anti-neoliberal: ofensiva extractivista y megaproyectos en tiempos de la Cuarta Transformación. *Bajo el volcán. Revista del posgrado de sociología*, 1(2), 329-366. <https://doi.org/10.32399/ICSYH.bvbuap.2954-4300.2020.1.2.673>
- Obregón Torres, D. (2020). La OMS y el paradigma global: los determinantes sociales de la salud o la retórica de la inclusión. *Revista Facultad Nacional De Salud Pública*, 38(2), 1-10. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.e341524>
- Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. OIT. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

- Picasso, F. y de Gracia, D. (2021). Revisión, crítica e innovación en las clasificaciones de paradigmas en ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (21), 7-22. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/66522801def3554e7c15c300>
- Pinto, R. (2012). *Comprensión paradigmática de los sentidos éticos sociales y políticos, que orientan las prácticas educativas en América Latina*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Poder Legislativo del Estado de Baja California. (2020). Acta de sesión extraordinaria de la Comisión de Educación, cultura, Ciencia y Tecnología de la XXIII Legislatura del Poder Legislativo del Estado Libre y Soberano de Baja California (27 de julio). Poder Ejecutivo del Estado de Baja California. <https://www.congresobc.gob.mx/Documentos/SesionesComision/EducacionCulturaCienciayTecnologia/2020/JULIO/Acta%20Edu%2027%20jul%2020.pdf>
- Poder Legislativo del Estado de Baja California. (2023). *Consulta indígena Baja California 2023. Convocatoria*. <https://www.congresobc.gob.mx/Documentos/Convocatorias/CONSULTA%20INDIGENA%20BC%202023.pdf>
- Presidencia de la República (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/487316/PND_2019-2024.pdf
- Skinner, M. (2023). Lawfare y el desmantelamiento del desarrollismo en América Latina. En E. Samper, L. Ramina y C. Proner, *Guerras jurídicas contra la democracia el lawfare en Brasil. Volumen II*. (pp. 55-93). Escuela de Estudios Latinoamericanos y Globales, Instituto Joaquín Herrera Flores.
- Solimano, A. (2021). Desigualdad persistente en América Latina, perspectiva histórica y experiencias contemporáneas. *Pensamiento Iberoamericano*, 2(11), 119-127. <https://pensamientoiberoamericano.org/archivo/la-iberoamerica-que-queremos/>
- Suárez Dávila, F. (2021). Lecciones del desarrollismo para la estrategia económica de México para los años veinte. En R. Cordera y E. Provencio (Coords.), *Coordenadas para el debate del desarrollo* (pp. 54-64). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2021). Son inválidas diversas disposiciones de la Ley de Educación del Estado de Baja California por falta de consulta previa a las personas con discapacidad y a las comunidades indígenas y afromexicanas. *Sinopsis. Asuntos destacados del Pleno y de las Salas*. https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/sinopsis_asuntos_destacados/documento/2021-10/TP-120821-JFFGS-0018-21.pdf
- Tello, C. (2015). Los objetos de estudio de la política educativa: tres argumentaciones epistemológicas para su análisis. En C. Tello (Comp.), *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico* (pp. 43-62). Editorial Autores de Argentina.
- Uribe-Cruz, M. (2021). *El reconocimiento de la diversidad cultural y étnica como base del Estado plural en América Latina en los umbrales del siglo XXI* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000818362/3/0818362.pdf>
- Valencia, M. (2020). El análisis de las políticas públicas. En F. Sánchez y N. Liendo (Eds.), *Manual de ciencia política y relaciones internacionales* (pp. 125-150). Universidad Sergio Arboleda. <https://doi.org/10.22518/book/9789585511972/ch05>
- Vidal, P., González, C., Silva, R., Agüero, C. y Selame, N. (2019). Neoliberalismo y neodesarrollismo en Latinoamérica: encuentros y desencuentros ideológicos entre los gobiernos de Bachelet-Piñera y Lula-Dilma Rousseff (2005-2013). En P. Vidal (Coord.), *Neoliberalismo, Neodesarrollismo y Socialismo bolivariano. Modelos de desarrollo y Políticas públicas en América Latina* (pp. 162-187). Ariadna Ediciones.
- Vismara, J. (2012). Pueblos indígenas y derechos colectivos. Una mirada a esta cuestión en el contexto del Sistema Interamericano de Derechos Humanos. En S. Rey y M. Filardi (Coords.), *Derechos humanos. Reflexiones desde el Sur* (pp. 245-270). Ediciones Infojus.
- Vitali, S. y Oulhaj, L. (2021). La “Economía Social y Solidaria” entre la restauración neoliberal y los gobiernos progresistas. Análisis de las políticas públicas implementadas en Argentina y México en el siglo xxi. *GIZAEOA. Revista Vasca de Economía Social*, (18), 37-74. <https://doi.org/10.1387/gizaekoa.22495>