



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
POSGRADO EN DESARROLLO RURAL
NIVEL MAESTRÍA



Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nnewanto“ Ts“an
“UNA ESCUELA PARA LA VIDA”: UN PROYECTO EDUCATIVO
ALTERNATIVO DE RESISTENCIA VIVA EN SULJAA´

TESIS

QUE PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRÍA EN DESARROLLO RURAL

PRESENTA

STEPHANIE CASTILLÓN MEDINA

DIRECTORA DE TESIS

SONIA COMBONI SALINAS

CIUDAD DE MÉXICO

ENERO/2024

COMITÉ:

DRA. SONIA COMBONI SALINAS

DRA. ROSA MARGARITA SÁNCHEZ PACHECO

DR. JAIME ROMERO DE LA LUZ

DR. JOSÉ MANUEL JUÁREZ NUÑEZ

Des-escolarización¹

Criminales de cuello blanco
En academias sobre-educados
Obesos de capital, definen nuestra curricula
No queremos educación
No más escuela obligatoria
Ni instrucción prefabricada
Para incapacitados.
La escuela nos desalienta
A buscar saberes importantes
Salones con promesas huecas
Inútiles certificaciones
Lotería obligatoria
Sociedad infantilizada
No más docentes
Con complejo de terapeutas.

No a la jornada completa
Que reclame nuestra energía
Alienación preparatoria
Para egresar como déspotas

Ni escuelas activas
Liturgias de misas folk
Nos liberan de este mal
Que asigna el rango social

Siniestras escuelas
Tortura pedagógica
Dosis de información
Diseñada por tecnócratas

¡No queremos
Más puentes hacia la nada!

Aprendizaje liberado de restricción curricular
Memorias amalgamadas en personas y lugares
Acceso directo a las fuentes
Intercambios de destrezas
Nuevos medios para encarar
La educación informal
Saberes no planificados, clubes de discusión
Lonjas de habilidades
¡Tramas de aprendizaje!

¹ Adaptación libre de I. Illich, “La sociedad desescolarizada” por Naomi Rincón Gallardo

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis realizada en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco y en la comunidad de Suljaa' es un esfuerzo en el cual, directa e indirectamente, participaron distintas personas opinando, corrigiendo, teniéndome paciencia, dando ánimo, acompañándome en los momentos de crisis y en los momentos de felicidad; este trabajo me ha permitido aprovechar la experiencia y sabiduría de muchas personas que deseo agradecer en este apartado.

En primer lugar, a mi directora de tesis, la Dra. Sonia Comboni Salinas, por su paciencia ante mi inconsistencia, por su valiosa dirección y apoyo para seguir este camino y así llegar a la conclusión del mismo y cuya experiencia y dedicación han sido mi fuente de motivación y admiración durante este tiempo.

A mis sinodales: el Dr. José Manuel Juárez Núñez, la Dra. Rosa Margarita Sánchez Pacheco y al Dr. Jaime Romero de la Luz, por la lectura, los comentarios y apoyo que me dieron para finalizar mi tesis, pero, sobre todo, por brindarme su amistad.

Mi eterno agradecimiento a los maestros y maestras de la escuela primaria "El Porvenir" turno vespertino en Suljaa', a Oliver, Zenaida y Jaime por siempre inspirarme a pensar otras realidades, mostrarme su historia de resistencia y de lucha.

Para mis papás, porque ellos fueron y serán los principales promotores de mis sueños, por cada día confiar en mí y en mis expectativas, gracias a mi mamá por acompañarme cada larga y agotadora noche de estudio en la que su compañía era para mí lo mejor de todas las cosas. Gracias a mi papá por siempre desear y anhelar lo mejor para mi vida, gracias a los dos por los consejos y por cada una de las palabras que me guiaron en mi vida, pero, sobre todo, por el amor que me han dado.

Quiero también agradecer y dedicar esta tesis a mi gran amor, mi hermana y compañera de vida, porque tu cariño, amor y tus grandes manifestaciones de afecto fueron una gran bendición para mí. Gracias por tu constante motivación y ayuda para concluir este trabajo.

A mis abuelitos, porque más que mis abuelitos fueron las personas después de mis padres que más se preocupaban por mí. Cada consejo que me brindaron fue sinónimo de sabiduría.

Para mis amigos: Hilda, Isa, Angy, Erick, Tere, Euni, Eli, Leydy, Luis y Jaime por su eterno cariño y compañía.

Para Yoko, Kory y Maze...

A todos ustedes, mi mayor reconocimiento y gratitud.

RESUMEN

Cuando comencé a imaginar esta investigación, surgieron muchas preguntas que tenían que ver con la existencia de los proyectos educativos alternativos y las prácticas, luchas y resistencias que tenían las comunidades indígenas para llevar a cabo estos proyectos. Después de muchas vueltas y en medio de los escuchas y los diálogos desatados durante mis prácticas de campo decidí llevar a cabo esta investigación en el contexto de Suljaa', Guerrero. Con el apoyo de los maestros y maestras de la escuela primaria "El Porvenir" turno vespertino pude analizar el objetivo principal de esta tesis: las condiciones sociopolíticas, económicas, culturales y educativas que dieron origen al proyecto educativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts'an "Una escuela para la vida" como medio de potenciación de la identidad, lengua y cultura ñomndaa, y cómo los maestros y maestras han logrado la sostenibilidad educativa del proyecto educativo alternativo como resistencia viva del territorio Suljaa' a raíz de la pospandemia Sars-CoV2.

Este análisis se llevó a cabo por la aplicación del método cualitativo, en el que retomó la Investigación Acción Participante (IAP) que me ayudó a realizar la investigación con la misma gente de la comunidad, es decir, desde la reflexión sobre los problemas de su realidad y desde la búsqueda de caminos para superarlos, sin embargo, como parte de esta metodología, fue necesario trabajar con el método etnográfico para llevar a cabo una reflexión desde las prácticas y significados de la misma gente y así tener una mayor profundidad a mis reflexiones finales.

En este trabajo, se presenta un breve análisis teórico de los procesos que son importantes en la construcción de los proyectos educativos alternativos como: movimientos indígenas, diálogo de saberes, lengua, cultura, decolonialidad e interculturalidad y el papel que juegan los maestros y maestras en la construcción de una *educación otra*.

En la construcción de los proyectos educativos alternativos, como el de los ñomndaa, también fue importante desarrollar un análisis sobre el proceso histórico que han vivido los pueblos originarios en relación a la educación ofertada por el estado a través de los proyectos de nación, pasando por sus proyectos educativos de asimilación e incorporación a la población, lo que ayudará a comprender, por qué la construcción teórica e histórica son parte de los motivos por el cual surge el proyecto educativo alternativo de los ñomndaa.

Finalmente, y como parte de los antecedentes del proyecto educativo alternativo de los ñomndaa, se presenta un panorama general sobre el pueblo ñomndaa, su organización y formas de vida para conocer sus prácticas sociales que se vinculan con la organización y resistencia del territorio Suljaa´ y que son importantes en la construcción de su proyecto educativo, pero sobre todo, se presenta para reflexionar y entender cómo fue que los ñomndaa lograron la sostenibilidad educativa y la resistencia del territorio Suljaa´ a través de su proyecto educativo alternativo frente a la desigualdad que dejó la pandemia Sars-CoV2.

PALABRAS CLAVE: educación indígena, interculturalidad, proyectos educativos alternativos, decolonialidad, educación otra, movimientos indígenas, pandemia.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	14
-------------------	----

CAPÍTULO I

ACERCAMIENTO A REFLEXIONES TEÓRICAS. LA INTERCULTURALIDAD EN LOS MOVIMIENTOS SOCIALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO EDUCATIVO ALTERNATIVO.....	27
--	----

1. Educación Intercultural en México
 - 1.1 Multiculturalidad
 - 1.2 Interculturalidad y diálogo de saberes
 - 1.3 Decolonialidad
 - 1.4 Lengua y cultura como forma de identidad
 - 1.5 Educación Intercultural en México
2. Educación pertinente desde la lucha de los movimientos indígenas y el papel de los maestros y maestras indígenas en la construcción de una *educación otra*
3. Otros caminos: Ejemplos de proyectos educativos alternativos construidos desde las resistencias indígenas
 - 3.1 Proyecto Educativo Autónomo de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) de Chiapas
 - 3.2 Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR)

CAPÍTULO II

PROYECTOS EDUCATIVOS OFICIALES PARA LOS INDÍGENAS EN MÉXICO: LA CONSTRUCCIÓN EDUCATIVA EN EL PROYECTO DE NACIÓN.....	48
--	----

1. Construcción del Sistema Educativo Nacional posrevolucionario
 - 1.1 Colonización del saber, del poder y del ser de los pueblos originarios a través de los proyectos educativos oficiales
 - 1.2 La profundización de los procesos educativos a través de la conformación de un proyecto educativo oficial para los indígenas y el reconocimiento a la diversidad: La Educación Intercultural Bilingüe
2. Memoria histórica. De cómo en Suljaa´ se llevaron a cabo los proyectos educativos oficiales
3. Una apuesta a una mejor educación: Proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una Escuela para la Vida”

CAPÍTULO III

SULJAA´, CONOCIENDO EL PUEBLO ÑOMNDAÁ.....72

1. El origen: “los mitos desde el agua”. De cómo llegaron los ñomndaa a Suljaa´
2. Construcción del territorio Suljaa´ y la población ñomndaa
 - 2.1 ¿Por qué me refiero a ñomndaa y Suljaa´?
3. Esbozo socio-cultural de los ñomndaa en Suljaa´
 - 3.1 Economía de los ñomndaa
 - 3.2 Organización política de los ñomndaa y el papel de los maestros y maestras ñomndaa
 - 3.3 Cosmogonía, saberes y conocimientos en ñomndaa
 - 3.4 Cultura y lengua materna de los ñomndaa
 - 3.5 Educación en Suljaa´ para los ñomndaa
4. Construcción y resistencia del territorio Suljaa´ desde la voz de los actores
 - 4.1 Movilizaciones de lucha y resistencia del pueblo ñomndaa en Suljaa´
 - 4.2 Municipio de Suljaa´. El escenario de una movilización y la esperanza de una comunidad mejor

CAPÍTULO IV

LA SOSTENIBILIDAD EDUCATIVA DEL PROYECTO EDUCATIVO ALTERNATIVO Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “UNA ESCUELA PARA LA VIDA”. LAS CONSECUENCIAS EDUCATIVAS Y DE VIDA EN LA POSPANDEMIA SARS-COV2.....106

1. Pandemia Sars-CoV2. El nuevo conquistador invisible en la educación indígena en México
2. Las estrategias socio pedagógicas del proyecto Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una Escuela para la Vida” frente a la pandemia Sars-CoV2
3. La sostenibilidad educativa del proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una Escuela para la Vida” como resistencia viva en Suljaa´ en tiempos de la pospandemia. ¿De qué normalidad hablamos?

REFLEXIONES FINALES.....129

BIBLIOGRAFÍA.....134

ENTREVISTAS.....144

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1: Plan de trabajo UNISUR. Fuente: “Génesis y apuesta de un proyecto universitario intercultural: UNISUR (2007-2011)” de Omar Cruz, 2015

ÍNDICE DE FOTOS

Foto 1: Entrada de la escuela “El Porvenir” primaria donde se lleva a cabo el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una Escuela para la Vida”. Imagen propia.

Foto 2: Ambas fotografías son de una clase de “comidas tradicionales” de la comunidad de Suljaa’ que los niños y niñas iban mencionando tanto en ñomndaa como en español. Imagen propia

Foto 3: Niños y niñas tomando clase en el patio de la escuela. Imagen propia

Foto 4: Territorio Suljaa’ “Llanura de flores”. Imagen propia

Foto 5: Ritual de día de muertos con símbolos que representan parte de la cultura ñomndaa. Imagen propia

Foto 6: Cooperativa de mujeres artesanas. En la fachada de la cooperativa se puede ver el diseño y los colores que utilizan los ñomndaa y que rinden homenaje a sus memorias y a su historia oral. Imagen propia

Foto 7: Entrada y logo de la “Escuela Secundaria Técnica 20 de noviembre”. Imagen propia

Foto 8: Entrada al colegio de Bachilleres de la comunidad de Suljaa’. Imagen propia

Foto 9: Mural Suljaa’. Se muestran los líderes y lideresas de los movimientos indígenas en Suljaa’. Imagen propia

Foto 10: “El cuerpo humano” es una de las hojas de trabajo que realizaban los maestros y maestras de acuerdo al grado de estudio de los niños y niñas para que trabajaran en casa durante el confinamiento por la pandemia. Imagen propia

Foto 11: Juegos como lotería y memorama en ñomndaa en donde los niños y niñas aprenden su lengua y su cultura. Imágenes propias

Foto 12: Construcción de la cocina para los niños y niñas de la comunidad. Imagen propia.

Foto 13: Regreso a clases. Imagen propia.

ÍNDICE DE GRÁFICAS:

Grafica 1. Número semanal de casos confirmados y muertes por el virus Sars-CoV2 en México entre enero de 2020 y julio de 2022. Fuente: Statista Research Department, 2023

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1: Escuela zapatista por: Mujeres y la sexta. Fuente: <https://mujeresylasextaorg.com/2013/08/28/el-significado-de-la-escuelita-zapatista/>

Imagen 2: “67 Colores de Murales de México para Madiba”. Mural desarrollado en las instalaciones de la UNISUR sede Cuajinicuilapa, Guerrero

Imagen 3: Candidato Bartolomé y grupo de maestros y maestras. Fuente: https://m.facebook.com/571910972890526/photos/a.572197266195230/3992551847493071/?type=3&_rdr

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1: Las 7 regiones del Estado de Guerrero. Fuente: Imagen tomada de la página las Regiones de Guerrero, por Lizbeth Hernández

Mapa 2: Mapa de la República Mexicana marcando el Estado de Guerrero y el Municipio de Suljaa´(Xochistlahuaca) Fuente: Imagen tomada de la página “La Flor de Xochistlahuaca”

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Organización y contenido del horario. Elaboración propia. Información obtenida de mi diario de campo en la escuela el Porvenir

INTRODUCCIÓN

“Buscamos seguir las huellas y las inspiraciones de los pueblos en movimiento [...] que mientras resisten, crean los mundos nuevos que necesitamos para seguir siendo, seguir viviendo. La experiencia viva de los pueblos es la brújula para la reflexión teórica y para proyectar el tipo de transición que estamos viviendo hacia los mundos otros que se están construyendo y los modos como cada pueblo los está defendiendo...”

Zibechi

La comunidad de Xochistlahuaca, Guerrero, mejor conocida por sus habitantes como Suljaa', por la población amuzga, nombrada por ellos como ñomndaa, se encuentra al sur de la República Mexicana, tiene una extensión territorial de 63,794 kilómetros cuadrados y representa el 3.2% de la superficie total del país. Suljaa' pertenece a la Costa Chica de Guerrero y se localiza al sureste de Chilpancingo, tiene una extensión territorial de 430 kilómetros cuadrados, que representa el 0.68% del total estatal (Municipios, 2021:1).

En Suljaa' podemos encontrar el río Santa Catarina, que sirve de límite con el estado de Oaxaca hasta unirse con el río del Puente y el río San Pedro, también llamado río Xochistlahuaca. Los arroyos de corriente permanentemente abastecen de agua a las comunidades por donde pasan. La población total del municipio, de acuerdo con las estadísticas Data México del Gobierno de México (2020), fue de veintinueve mil ochocientos noventa y uno, siendo 52.3% mujeres y 47.7% hombres, en el que los rangos de edad de mayor población fueron de 10 a 14 años con 3,534 habitantes, de 15 a 19 años con 3,241 habitantes y de 5 a 9 años con 3,058 habitantes, lo cual representa el 32.9% de la población total del estado, además, en esta zona podemos encontrar en su mayoría a la población ñomndaa caracterizada principalmente por su cultura, lengua y tradiciones.

En voz de los principales líderes de la comunidad, Xochistlahuaca, significa “llanura de flores” mejor conocida como Suljaa' que significa “Plan de las Flores”. El nombre real de la lengua amuzga es el ñomndaa que quiere decir “lengua del agua” y/o “personas de en medio”. “Amuzgo” es la denominación que les dan las personas ajenas a la comunidad y que está compuesta por las palabras Amoztli, que quiere decir “libros” y co, “algo local” por lo que queda de esta forma: *amoxco* que significa “lugar de libros” (Cruz; 2015:121).

Conociendo un poco el significado y el lugar en que se ubica esta tesis, como parte del objetivo principal, los grandes problemas que analizo son: en primer lugar, los proyectos educativos que se proponían en la educación indígena a nivel primaria no eran los adecuados para los niños y niñas, pues siempre se buscaba aplicar la enseñanza en español y con contenidos únicamente occidentalizados, sin reconocer aquellos de la población en cuestión, además, los maestros y maestras carecían de la formación docente adecuada para los contextos donde enseñaban y/o los mandaban a territorios que no tenían nada que ver con su lugar de origen, ni con la lengua y la cultura a la que pertenecían; puesto que, la distribución que hacía la Secretaría de Educación Pública (SEP) o la Secretaría de Educación en Guerrero (SEG) en este caso, no tomaba en cuenta la lengua materna que se hablaba en el lugar, ni la cultura de los maestros y maestras, en todo caso, al azar o en la mayoría de los casos, diferente a la del lugar de enseñanza.

Este problema, era consecuencia de la creación del modelo nacional de educación en México, el cual, trataba de construir una sociedad homogeneizada en función de la construcción de un Estado Moderno occidentalizado, a partir del desconocimiento de la gran diversidad de culturas y regiones contenidas en el país y del deseo de colonizar que se implantó a través de proyectos como la “instrucción rudimentaria”, las “campañas de alfabetización y castellanización”, “las misiones culturales”, “El proyecto Tarasco”, entre otros, para castellanizar y asimilar al indígena a la nueva cultura mestiza nacional, provocando que las escuelas indígenas en México, no tuvieran un programa, proyecto, leyes o políticas desde la construcción de sus necesidades locales, sino al contrario, obedeciendo a la necesidad de la asimilación y/o la integración de progreso y desarrollo nacional bajo la idea de un pensamiento único.

Retomando el problema que represento y representa en la actualidad la carencia de los proyectos educativos y la formación docente indígena en el país en general y en específico en Suljaa´, antes de que se creara la Licenciatura en Educación para el medio Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), las solicitudes para ser maestros eran, sobre todo de estudiantes de bachillerato o preparatoria de 15 o 16 años de edad y que se caracterizaban por una formación deficiente para emprender procesos de enseñanza-aprendizaje, Jordá menciona que

“[la organización de los maestros] era incompleta y solo contaban con [maestros de] primero y segundo año. [Si querían continuar] sus estudios tenían que salir de la comunidad, en el caso de Xochistlahuaca [Suljaa´] los maestros solo seguían el modelo de la política educativa que proponía la homogeneización lingüística, por tanto, era monolingüe en español y continúa funcionando en la mayoría de la zona de esta manera” (Jordá; 2003:153).

En este caso, es hasta el año 2002 que la Universidad Pedagógica Nacional inicia las licenciaturas en Educación Primaria y la de Educación Preescolar para el Medio Indígena, por lo que la SEP empezó a contar con algunos maestros formados para dicha población, es decir: “especializados en Educación Indígena”, sin embargo, estos maestros por el perfil curricular que les daba la UPN al llegar a la comunidad se enfrentaban a varios problemas:

1. Por sus formas culturales tradicionales, su cosmovisión y el trabajo comunitario, los grupos étnicos han impedido la conformación de la nación mexicana, lo que los ha orillado a la marginación.
2. La castellanización como estrategia educativa, permitirá al indígena incorporarse a la cultura nacional y al desarrollo económico-social del individuo y su colectivo.
3. El adecuado manejo del idioma español asegura que los indígenas se relacionen de modo eficiente con el resto de la sociedad.
4. Los docentes deben de instruir al educando en el correcto dominio del español como primera lengua y lengua local como segunda.
5. La incompetencia lingüística en el manejo de las dos lenguas por parte de los alumnos se debe a un perfil docente inadecuado (Galicia; 2017:2).

Como se menciona anteriormente, en muchos de los casos los maestros y maestras eran enviados a una comunidad distinta a la de su origen cultural y lingüístico (zapotecos o mixes eran enviados a Suljaa´ donde se habla el ñomndaa (amuzgo)) provocando que estos maestros y maestras no contarán con el perfil adecuado para la enseñanza en una comunidad hablante de una lengua distinta. Evidentemente, estos hechos denotaban claramente un proyecto educativo de castellanización obligatoria y de abandono de las lenguas y contenidos culturales, ya que como lo menciona McLaren y Giroux “*las políticas culturales [y educativas] [...] inculcan una ideología profesional meritocrática, racionalizando la industria del conocimiento por niveles de clase social, reproducen la desigualdad, el racismo y el sexismo; y fragmentan las relaciones sociales democráticas mediante la enfatización de la competitividad, el androcentrismo, el legocentrismo y el etnocentrismo cultural*” (McLaren y Giroux, 1994:48).

Otro problema, es que la mayoría de los maestros y maestras asignadas a comunidades indígenas, generalmente alejadas y en situación de pobreza extrema, buscaban, de manera

paulatina, acercarse a los centros urbanos más grandes, provocando una gran movilidad de maestros y maestras, y en muchos casos el abandono de las escuelas de estas zonas por varios meses o años hasta que volvieran a ser enviados nuevos maestros y maestras. En este caso, Suljaa' es uno de los ejemplos claros de este fenómeno.

En este sentido, las escuelas indígenas en Suljaa' se caracterizaron por su vulnerabilidad y descuido, provocando que los niños y niñas no llevaran una escolaridad permanente y constante y de calidad, además de una enseñanza que no reconocía su cultura, su lengua y sus conocimientos propios.

Por otro lado, un segundo problema que se analiza en esta tesis son las consecuencias de despojo y dominación característicos de los gobiernos caciquiles y despóticos, cuyo principal objetivo ha sido apoderarse de los recursos destinados a mejorar la atención a la salud, la vivienda, educación, impulso a la agricultura y artesanado, entre otras cosas y orientarlos hacia otros rubros convenientes para su enriquecimiento ilícito y su perpetuación en el poder.

Esta situación vivida por años de dominación y pobreza llevó a la comunidad de Suljaa', en varios momentos de su historia, a organizarse de distintas maneras, que implicaron formas de resistencia, explícitas e implícitas de movimientos y levantamientos sociales, y que finalmente, impulsaron a principios de este siglo, un gran levantamiento que implicó varios objetivos para el fortalecimiento de la población ñomndaa. Entre estos objetivos, estaba la recuperación del gobierno para el pueblo, el impulso de la agricultura, la construcción de una radio comunitaria y el fortalecimiento de la educación básica, media y superior, formando parte del movimiento que se creó para la construcción de la propuesta de la Universidad de los Pueblos del Sur.

Evidentemente, el objetivo de deponer a la familia caciquil que por años detento el poder con mano férrea y que implicó asesinatos de líderes, y de miembros de la comunidad, el exilio para otros, los desplazamientos forzados por el despojo de la tierra, el agua, entre otros bienes materiales, por muchos años hasta que la población ñomndaa ganó su autonomía, lo que implicó una organización política, económica, social y educativa lograda a través de años de trabajo y de lucha intermitente.

En esta organización, la población ñomndaa presentó tanto demandas económicas y políticas enmarcadas en la construcción de una democracia real representativa de los intereses de la comunidad. Es importante remarcar que allí se presentó, como una más de sus demandas importantes, la educativa, a través de la cual buscaban la construcción de un proyecto educativo alternativo que respondiera a las necesidades, pero, sobre todo, al contexto y a mejorar las formas y los procesos educativos que fueran apropiados, significativos y de calidad para su población infantil, adolescente y juvenil.

Es por eso que, a partir de los movimientos y de estas preocupaciones, nace la iniciativa de construir un proyecto alternativo, no solo con una dimensión pedagógica descolonizada, sino también que proyectara su vida cultural, sus tradiciones y costumbres, su cosmogonía, sus formas de vida y creencias de su pueblo e historia. Es decir, una educación que no subordinara su lengua originaria y sus valores a los de la cultura mestiza nacional.

El proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida” en Suljaa´ y su importancia en esta investigación

En este contexto de lucha y de expectativas de una mejor educación, que he mencionado anteriormente, nace en la primaria “El Porvenir” turno vespertino el proyecto educativo alternativo, Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida” el cual tiene como principal objetivo recuperar lo antes dicho, pero, sobre todo, recuperar su lengua y su cultura con acciones de la comunidad en la escuela y dentro del aula; para ello, se incluye un tiempo específico para la enseñanza y contenidos escolares relativos a su cultura, para desarrollar en todos los grupos de la escuela una planeación didáctica con un tema en común, por ejemplo, los juegos tradicionales ñomndaa, alimentos, vestimenta, el telar de cintura, música y danzas y que, además gestiona y permite, la intervención de los padres y madres en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos. Es decir, busca acercar a la comunidad a la escuela, dándole un lugar importante en la formación de los niños, niñas y adolescentes.

Por lo tanto, el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida” representa una oferta específica desde la

práctica de la “*educación y de la pedagogía otra*”, sobre todo, desde la realidad localizada en la comunidad de Suljaa’, que incluye, tanto la metodología de trabajo de los maestros y maestras como los contenidos que responden a las necesidades y fortalezas lingüísticas y culturales de los niños y niñas de la población ñomndaa.

Sin embargo, aun cuando los maestros y maestras ñomndaa luchan a través del proyecto educativo alternativo en contra de la dominación y violencia del gobierno estatal de Suljaa; contra la occidentalización, asimilación e integración de los proyectos educativos nacionales, también han tenido que enfrentar, como parte del tercer problema que se analiza en esta tesis, las consecuencias de la pandemia Sars-CoV2, entre ellas, la sostenibilidad educativa del proyecto educativo alternativo, pues este virus obligo a la población en su conjunto a un aislamiento social por su alto nivel de contagio y peligrosidad y que además paralizó gran parte de las actividades sociales, políticas, económicas, culturas y educativas.

Con base en lo anterior, se plantean las siguientes preguntas de investigación, mismas que me ayudaron en el desarrollo de mi investigación:

1. ¿Qué procesos sociales impulsaron la construcción de un proyecto educativo alternativo legítimo para la población ñomndaa?
2. ¿Cómo ha respondido el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida” implementado en la escuela “El Porvenir” a las expectativas de pertinencia política, social, educativa, lingüística y cultural de la población ñomndaa?
3. ¿Cuáles son las estrategias socio pedagógicas y de sostenibilidad educativa del proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida” a raíz de la pandemia Sars-CoV2?

En este sentido, el interés principal que me llevó a elegir el tema de mi tesis es porque luego de convivir con los maestros y maestras de la escuela “El Porvenir” turno vespertino pude darme cuenta que en la pandemia se enfrentaron a condiciones muy difíciles tanto sociales, políticas, económicas y en el caso de la educación a problemas de conectividad, energía eléctrica, a las necesidades personales de cada niño y niña y de sus hogares, pues he observado que al no atender las necesidades de estudio y de aprendizaje de los niños y las

niñas, los padres y madres de familia, han tenido que sacar a los niños y niñas de la escuela para que ayuden en el campo, en la casa o en otras necesidades urgentes de supervivencia.

Por estas razones, esta tesis tiene como objetivo principal lo siguiente: analizar las condiciones sociopolíticas, económicas, culturales y educativas que dieron origen al proyecto educativo de la escuela primaria “El Porvenir” turno vespertino como medio de potenciación de la identidad, lengua y cultura ñomndaa, y cómo los maestros y maestras han logrado la sostenibilidad educativa del proyecto Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida” como resistencia viva del territorio Suljaa’ a raíz de la pandemia Sars-CoV2

Como parte de mi objetivo principal, fue necesario plantear cuatro objetivos específicos:

1. Analizar los proyectos educativos nacionales que han vivido los pueblos originarios en relación a la educación ofertada por el Estado para entender la construcción del proyecto educativo de los ñomndaa desde una educación descolonizada.
2. Analizar los procesos sociales e históricos en el que se encontraba la comunidad ñomndaa cuando nace la necesidad de construir un proyecto educativo alternativo
3. Analizar si el proyecto educativo alternativo ha permitido responder a las expectativas (cultural, de identidad y lengua) de la comunidad ñomndaa frente a la situación de pandemia Sars-CoV2
4. Identificar las estrategias socio pedagógicas y de sostenibilidad educativa emprendidas por los maestros y maestras de las escuelas “La casa de los Niños Amuzgos” y “El Porvenir” turno vespertino durante el proceso de cierre de escuelas y del programa "aprende en casa II" así como del regreso a clases ante la situación de pandemia Sars-CoV2

Estrategia metodológica

En este sentido, para llevar a cabo dicha investigación tuve que centrarme desde el método cualitativo, en el que de acuerdo con Izcara ha sido

“asociada a una perspectiva teórica principal, descrita como fenomenológica, la cual aparece ligada a una amplia gama de métodos de investigación y escuelas de pensamiento que comparten puntos

específicos y una orientación general dentro de la citada tradición o perspectiva teórica. La investigación cualitativa aparece referida a una familia de métodos, tradiciones de investigación, enfoques, o formas de producción de conocimiento que comparten una antología, o forma de concebir los fenómenos de investigación similar: análisis narrativo, constructivismo, estudios culturales, estudios de caso, etnografía, etnometodología, fenomenología, investigación-acción, investigación-heurística, interaccionismo simbólico, método biográfico, teoría fundamentada, teoría crítica y posmodernismo” (Izcara,2014:13).

Por lo tanto, dentro del paradigma de la metodología cualitativa, retomé la Investigación Acción Participante (IAP) que me ayudó a analizar el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida”, desde sus actores y procesos, pues dicho método

“abre paso en el mundo académico, producto [...] de los cualificados resultados que se obtienen desde el primer día de investigación con acción y participación, tanto por la comunidad (que son las que construyen las herramientas para sus acciones sociales) como para la comunidad que empezó a reconocer detalles de la vida social planteados por los propios actores sociales” (Fals y Brandao, 1987).

Este método me pareció de gran importancia, pues gracias a esto pude realizar esta investigación con la misma gente de la comunidad, es decir, desde una reflexión sobre los problemas de su realidad y desde la búsqueda de caminos para superarlos, pero, sobre todo, porque logré reflejar un crecimiento en mi capacidad de reflexionar, de participar y de producir un conocimiento desde la colectividad, pues la investigación también se llevó a cabo desde

“la perspectiva de grupos y actores sociales [...] [y de los] elementos que les permiten a estos aprovechar el conocimiento generado como un recurso para avanzar en el logro de sus objetivos y el impulso a transformaciones diversas en las relaciones técnicas, sociales, económicas, políticas o culturales en que se insertan” (Cortez, 2016:8).

Esta investigación también se construyó desde la etnográfica, pues me ayudó a

“definir la descripción de lo que la gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesan tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas)” (Restrepo, 2018:16).

En este sentido, puedo decir que desde la IAP y la etnografía, mi investigación tuvo un mayor enriquecimiento, sobre todo, cuando pude trabajar etnografía de aula, entendiendo esto como *“una eficaz herramienta [donde se describen y analizan] los procesos de enseñanza-aprendizaje y las relaciones alrededor del mundo escolar (padres, profesores, alumnos)”* (S.A., 2012:3), en este caso, me ayudo a analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura ante la situación de la pandemia.

Por otra parte, con el fin de comprender los antecedentes, la propuesta inicial y cómo se implementó antes y durante la pandemia el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida”, me apoye de mi diario de campo y de las entrevistas, el cual, fueron elaborados desde la visión de Bertaux, ya que menciona que *“en el cuaderno de campo [se anotan] todas nuestras actividades, nuestras entrevistas, resultados, nuestras observaciones y también nuestras reflexiones [...] y la guía de la entrevista se trata de una lista de preguntas que surgen acerca del tema de estudio, su modo de funcionar su contexto de acción”* (Bertaux, 2005:64). A partir de la visión de Bertaux, entreviste a los principales gestores que participaron en los movimientos de lucha y resistencia en Suljaa’ y en la construcción inicial del proyecto educativo alternativo. Se incluyen las voces de mis principales actores sociales que fueron los maestros y maestras ñomndaa, así como de los padres y madres de familia para hablar de la participación y organización que tuvieron en la puesta en marcha del proyecto, pero también desde la complejidad de la crisis sanitaria. Es necesario puntualizar que hubo entrevistas realizadas en donde los actores sociales me pidieron quedar en anonimato, por la información que dieron y porque prefieren no correr un riesgo dentro de la comunidad.

Es importante mencionar, que, aunque no están presentes en el escrito las entrevistas de los niños y niñas, fue importante escuchar a cada uno de ellos para dar un sentido profundo al objetivo central de esta investigación.

Metodológicamente fue necesario realizar un espejeo entre mi escuela base “El Porvenir” turno vespertino y la escuela primaria “La Casa de los Niños Amuzgos²” (en ambas escuelas

² Ambas escuelas están en la misma comunidad. “La Casa de los Niños Amuzgos” es un anexo de la escuela “El Porvenir” solo que en esta escuela asisten los niños que viven en la periferia. La intención de crear esta escuela fue para que los niños tuvieran la oportunidad de seguir estudiando y tener acceso a una educación de calidad.

se implementa el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida”) con el propósito de que el análisis realizado en ambas escuelas sustentara mi objetivo principal, es decir, a través de esta metodología se permite crear espacios de interacción, se comparten conocimientos en ambas escuelas que llevan a cabo el mismo proyecto educativo alternativo con el fin de contribuir entre los maestros y maestras una educación libre y situada.

Finalmente, el análisis e interpretación de mis herramientas metodológicas como, entrevistas, audios, notas y reflexiones que tuve en colectivo me ayudaron en la construcción de esta investigación, pero, sobre todo, a contribuir en la sostenibilidad educativa del proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida” de la comunidad ñomndaa frente a la crisis sanitaria Sars-CoV2.

Estructura teórica

Es importante mencionar que la presente investigación se inscribe desde el análisis teórico de los procesos denominados movimientos indígenas, pues de acuerdo con López Bárcenas, *“ponen en evidencia el carácter colonial del gobierno y de la sociedad mexicana; así como el carácter depredador del capital”* (López Bárcenas, 2016:60). En este sentido, Zibechi también nos dice que los movimientos *“no solo ponen en evidencia los despojos, sino que en sus espacios y territorios están creando relaciones sociales: para educar a partir de la educación popular o la pedagogía de la tierra; [...] los movimientos resisten y recrean a la vez...”* (Zibechi, 2022:119), por lo tanto, es con los movimientos indígenas que se detona la organización de los sujetos y la creación de sus proyectos alternativos.

Por otro lado, retomó la construcción de una *educación otra*, es decir una educación que se construye desde la lucha y la resistencia de una educación inclusiva, digna, crítica y significativa para los pueblos originarios, es decir, desde la idea de *“un mundo donde quepan todos los mundos”* (Medina y Baronnet, 2020:267), en esta construcción, también es importante incorporar las *pedagogías otras* pues estas pedagogías atienden *“necesidades específicas y [crean] las condiciones para que esa educación otra sea posible”* (Gómez Sollano, 2015:15). Sin embargo, hablar de la construcción de una *educación otra*, también

es poner sobre la mesa la educación intercultural, pues esta educación debe tener presente el objetivo del buen vivir, el estar bien en colectividad, es decir, una educación en donde *“se piense y se construya en y a partir de la autonomía, desafiando [...] la matriz del poder moderno/colonial/global”* (Walsh, 2013:28).

Desde esta perspectiva, fue necesario reflexionar la construcción del diálogo de saberes, como un proceso de construcción constante que ha implicado cuestionar, reconstruir, reconocer, valorar, de convivir y dialogar con el “otro” y que ayuda a construir el proceso de decolonialidad como

“una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres. La descolonización sólo ocurre cuando todos individualmente y colectivamente participan en su derribar, ante el cual, el intelectual revolucionario –como también el activista y maestro- tiene la responsabilidad de activamente asistir y participar en el “despertar” [...] que significa abrir las mentes [y] despertar [las masas]” (Fanón, citado por Walsh, 2013:43).

Finalmente, como parte de mi construcción teórica fue necesario analizar la lengua y cultura como un núcleo fundamental en la construcción de la identidad colectiva, entendiéndose como *“procesos a través del cual se vive y se expresa un estilo étnico determinado, que posee códigos y significados; es justamente en la lengua donde reside la fuerza de la cultura cuando tiene que desarrollarse en situaciones de dominación, subordinación y de enfrentamiento con ellas”* (Devalle, 1992, citado por Comboni y Juárez, 2019:15), por lo tanto, desde esta construcción teórica, reflexionó la importancia que tienen estos procesos para la educación, el cual constituye una promesa de libertad para los pueblos originarios, pero también, con la intención de comprender los fines políticos de las luchas de los pueblos originarios, particularmente en Suljaa’, que han logrado compartir y mantener dentro de la comunidad diálogos interculturales, sus saberes y conocimientos que refuerzan sus identidades como pueblos originarios con acciones que serán *“plasmadas en proyectos educativos [alternativos] que buscan otras ciudadanías, otras educaciones, pedagogías e interculturalidades activas, muchas de ellas insumisas”* (Medina, 2012 citado por Medina y Baronnet, 2020).

Estructura de la investigación

En atención a tales desafíos que desde un principio me propuse a investigar, la siguiente tesis está dividida en cuatro capítulos: Capítulo I. “Acercamiento a reflexiones teóricas. La interculturalidad en los movimientos sociales para la construcción de un proyecto educativo alternativo”, donde realizó, desde las ciencias sociales una breve reflexión en cuanto a los discursos de la lucha y resistencia de los movimientos indígenas y del papel que juegan los maestros y maestras indígenas en la construcción de una *educación otra*. En este sentido, se aborda la discusión de la importancia de la interculturalidad crítica y decolonial en la educación en México y su construcción desde el diálogo de saberes, lengua materna y cultura. En este breve recorrido se esbozan dos ejemplos de proyectos educativos alternativos del territorio mexicano que, particularmente sirvieron de inspiración en la construcción del proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida” en Suljaa´.

En el capítulo II. “Proyectos educativos oficiales para los indígenas en México: La construcción educativa en el proyecto de nación”, abordó un breve análisis del proceso histórico que han vivido los pueblos originarios en relación a la educación ofertada por el estado a través de sus proyectos de nación, pasando por sus proyectos educativos de asimilación e incorporación de la población. Así mismo, explicó cómo estos proyectos han sido llevados a cabo, particularmente, en el territorio de Suljaa´, lo cual, ayudará a entender por qué es parte de los motivos por el cual surge el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida” como parte de una propuesta diferenciada de una educación descolonizada para el pueblo ñomndaa.

Capítulo III. “Suljaa´, conociendo el pueblo ñomndaa”, se presenta, como parte de los antecedentes del proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida” un panorama general sobre el pueblo ñomndaa del municipio de Suljaa´, su organización y formas de vida, con el fin de conocer cómo funcionan sus prácticas sociales que se vinculan con el espacio/tiempo y organización colectiva en la resistencia de su territorio.

En el IV y último capítulo. “La sostenibilidad educativa del proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida”. Las

consecuencias educativas y de vida en la pospandemia Sars-CoV2”, presento, en primer lugar, el contexto de lo que fue la pandemia y el panorama educativo de los pueblos originarios y cómo se han evidenciado las carencias del proyecto “aprende en casa” y “aprende en casa II” en la educación indígena frente a la pandemia. En segundo lugar, reflexiono cómo los maestros y maestras de la primaria “El Porvenir” turno vespertino afrontaron a través de estrategias socio pedagógicas del proyecto educativo alternativo la pandemia Sars-CoV2 para que los niños y niñas no tuvieran que abandonar la escuela y como tercer punto de este último capítulo reflexiono sobre la sostenibilidad educativa del proyecto educativo alternativo como resistencia viva frente a la desigualdad que dejó la pandemia Sars-CoV2.

Finalmente, en la conclusión expongo una serie de reflexiones que emanan de cada uno de los capítulos de esta tesis y que lejos de cerrar esta investigación, intentó abrir una discusión para futuras investigaciones.

Ciudad de México
Enero, 2024

CAPÍTULO I

ACERCAMIENTO A REFLEXIONES TEÓRICAS. LA INTERCULTURALIDAD EN LOS MOVIMIENTOS SOCIALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO EDUCATIVO ALTERNATIVO

El objetivo del siguiente capítulo es la proximidad del análisis teórico de los procesos denominados: *movimientos indígenas, educación otra, educación intercultural, diálogo de saberes, decolonialidad, lengua y cultura*, con la intención de comprender los fines políticos³ de las luchas de los pueblos originarios mediante acciones "*plasmadas en proyectos educativos [alternativos] que buscan otras ciudadanías, otras educaciones, pedagogías o interculturalidades activas, muchas de ellas insumisas*" (Medina, 2015). Es decir, desde las ciencias sociales desarrollar una reflexión en cuanto a los discursos de la lucha y resistencia de los movimientos indígenas y del papel que juegan los maestros y maestras indígenas en la construcción de una *educación otra*.

A partir de esta discusión, hago una reflexión de la importancia de la interculturalidad crítica y decolonial en la educación en México y su construcción desde el diálogo de saberes, lengua materna y cultura. Es por eso que durante este punto me cuestiono qué es la interculturalidad y por qué es importante para la educación, sobre todo en la construcción del proyecto educativo alternativo en Suljaa'.

Finalmente, como último punto esbozo dos ejemplos de proyectos educativos alternativos del territorio mexicano que, particularmente sirvieron de inspiración en la construcción del proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida” en Suljaa'.

³ Bajo la categoría de Movimientos Sociales de G. Giménez y Touraine

1. Educación Intercultural en México

“Ante una realidad que pone en entredicho su legitimidad, el Estado mexicano se ha alejado del indigenismo integracionista (al menos en teoría) para acercarse al discurso que pondera la multiculturalidad. Los resultados me parecen casi los mismos. El Estado tolera e incluso alienta la existencia de los pueblos indígenas sólo cuando se trata de sus manifestos culturales”
-Yásnaya Gil-

1.1 Multiculturalidad

Para hablar de la interculturalidad, es necesario hacer hincapié en el concepto de multiculturalidad como parte de los cambios que se hicieron a partir del reconocimiento de las diferencias culturales y lingüísticas.

La primera vez que se discutió sobre el concepto de multiculturalidad fue en Canadá y Australia (1960) para referirse a una nueva política para *“abarcar a los inmigrantes, considerados como minorías étnicas [...] segmentadas por cultura, lengua e historia que se hallan dentro de un estado democrático”* (Barabas, 2014:2).

En el caso particular de América Latina y siguiendo el texto *“Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios”* Alicia Barabas nos dice que el multiculturalismo suele entenderse como

“el reconocimiento de la coexistencia de grupos culturales diferentes, dentro de un mismo estado nacional. [...] pluralidad de culturas que conviven de hecho en el seno de estados nacionales (pluralismo de hecho). Sin embargo, el multiculturalismo tiene otros significados diferentes a los del pluralismo cultural, más allá de la coexistencia de hecho de múltiples culturas diferentes, en que coinciden” (Barabas, 2014:2).

En este sentido, en el texto *“El difícil tránsito de la homogeneidad cultural a la interculturalidad en México”* Sonia Comboni y José Manuel Juárez nos mencionan que la multiculturalidad es un término que *“alude a que en una misma sociedad coexistan, de una manera más o menos pacífica, culturas diferentes, cada una con sus propios modelos, incluso*

lingüísticos, a pesar de la imposición de una lengua considerada como dominante y oficial por el Estado” (Comboni y Juárez, 2020:284), es decir, siguiendo ambos textos, la multiculturalidad se va a entender como la coincidencia de varios sujetos con diferentes culturas y lenguas vernáculas en un mismo territorio y que va a permitir la tolerancia y la convivencia entre estos sujetos. Pues la multiculturalidad

“está fincada en la tolerancia, en el respeto al Otro (mientras no afecte los intereses personales), la tolerancia social, es decir, la convivencia pacífica al mantenerse cada quien en su espacio social y a la tolerancia de culto, es decir, el respeto a las creencias e ideas de los demás” (Ibíd.).

Sin embargo, a pesar de estas definiciones que nos dan los autores sobre la multiculturalidad, los estados nacionales consideran la multiculturalidad como una ideología social y política de la globalización en el que abarca no solo a los pueblos originarios sino a los inmigrantes considerando a ambos grupos como minoritarios, y en el que, al menos dentro de las dinámicas de conformación nacional estos grupos minoritarios *“no tienen historicidad ni territorialidad, previas a la conformación de los estados nacionales, aunque ciertamente tienen derecho a la reproducción de su diversidad dentro de estados multiculturales”* (Barabas, 2014:3). Demostrando que *“el Estado tolera e incluso alienta la existencia de los pueblos originarios sólo cuando se trata de sus manifestaciones culturales”* (Gil, 2018:34) mientras que los espacios económicos, políticos, educativos y sociales siguen cerrados.

1.2 Interculturalidad y diálogo de saberes

En América Latina, la interculturalidad ha sido debatida desde la segunda mitad del siglo XX, tomando fuerza a partir de la década de los noventa, cuando se reconoció y se asumió esta pluralidad étnica como una realidad en la mayoría de los países de la región, pues *“la fuerza con la que impregnó la discusión en los diversos espacios sociales le concedió cierta influencia en las políticas públicas a partir de las luchas reivindicativas desde los pueblos indígenas”* (Walsh, 2009; citado por Comboni y Juárez, 2019:6). En México la interculturalidad surge a partir de las demandas, las luchas y resistencias de los movimientos indígenas derivado de la desigualdad social, económica, política y educativa. Sin embargo,

antes de seguir profundizando, debemos cuestionar primero, qué es la interculturalidad y por qué es importante para la educación.

Para profundizar nuestra pregunta ¿qué es la interculturalidad?, Walsh nos dice que la interculturalidad como tal no tiene un concepto, pues es algo por construir, es decir,

“se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico – de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación” (Walsh, 2009: 4).

Siguiendo esta cita, a través de la interculturalidad se busca reconocer la diversidad, las diferencias culturales y lingüísticas, desde el diálogo, la convivencia y la tolerancia; *“es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativas lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir”* (Walsh, 2009:5) es decir, la interculturalidad no solo está encaminada para pensar en indígenas, afrodescendientes sino en todos los sectores de la sociedad. En este mismo sentido, Comboni y Juárez mencionan que

“la interculturalidad no consiste solo en la coexistencia de culturas en el mismo espacio geográfico de un territorio nacional, ni en el dominio de dos lenguas como expresión de los dos mundos en cuestión, sino en el diálogo y la búsqueda de un intercambio pacífico de los valores culturales que se encuentran y traslapan en una sociedad pluricultural” (Comboni y Juárez, 2019: 16).

De aquí la importancia en ambas citas de reconocer la diversidad y de admitir al otro como es y por lo que es. Es decir *“en donde el “yo” comprende al “otro” en función de la cercanía a mi mundo de vida”* (Ibíd: 11), por lo tanto, la interculturalidad *“va más allá de la simple relación entre culturas, ya que supone el reconocimiento del Otro y la afirmación de sí mismo”* (Moya, 2009:28). Sin embargo, en este punto, el reconocimiento no solo va a implicar acciones que sean a favor de una aceptación pues

“la interculturalidad debe promover la ampliación de la democracia social, económica y cultural, la misma que solo tiene posibilidades de ser, si se incrementan las posibilidades de generar conocimientos específicos sobre tales desigualdades y diferencias y si se promueven transformaciones en el marco de las mismas relaciones sociales” (Ibíd, 48).

Por lo tanto, la interculturalidad debe ser vista como un proceso de construcción constante, un proceso que implique cuestionar y reconstruir, reconocer y valorar lo que somos, de convivir y dialogar con el “otro”, de romper con los paradigmas de la colonialidad, de dominio y exclusión, es decir, de buscar

“suprimir las causas de la injusticia colonial, enfrentando los poderes hegemónicos del presente; busca construir relaciones entre culturas, que se valoran de forma simétrica. Se trata de construir una interculturalidad, que va más allá de crear condiciones de equidad en el sistema vigente, lucha por crear un sistema que entienda y asuma la equidad. Es una propuesta que transforma las relaciones de poder en un proceso de autoafirmación y reconocimiento del otro, basado en el diálogo. Una interculturalidad que apunta hacia la igualdad, pero con dignidad, asumiendo la diferencia y la diversidad (López, 2009 citado por Comboni y Juárez, 2020:8).

1.3 Decolonialidad

Otro elemento que es muy importante para la construcción de la interculturalidad es la decolonialidad.

Como lo mostraré en el capítulo II, con la victoria de la revolución mexicana y la construcción de la nación en México, se fomentaron estrategias y prácticas coloniales para asimilar y nacionalizar a los indígenas, tomando los proyectos educativos oficiales como herramienta para la eliminación de la diversidad cultural y lingüística. Sin embargo, contrario a esto, los pueblos originarios lucharon y se movilizaron para resistir ante la dominación del Estado.

A partir de esta resistencia se empiezan a abrir los caminos en mira a un proceso decolonizador, pues

“lo decolonial adquiere su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser” (Walsh, 2013:25).

En este sentido, Fanón también nos dice que el proceso decolonizador es

“una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres. La descolonización solo ocurre cuando todos individualmente y colectivamente participan en su derribar; ante el cual, el intelectual revolucionario –como también el activista y maestro- tienen la responsabilidad de activamente asistir

y participar en el “despertar” [...] que significa abrir las mentes [y] despertar [las masas]” (Fanón, citado por Walsh, 2013:43).

Algo importante en estas citas y que se debe tomar en cuenta como herramienta en el proceso decolonizador son las memorias colectivas, entendiéndolas como

“el espacio entre otros donde se entretaje en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial. [...] es la reafirmación de lo que la tradición nos enseña, de lo que el ancestro enseña, es memoria colectiva porque está en todo el colectivo [...] es un saber colectivizado; es el afianzamiento, la verificación, la que nos permite continuar” (Walsh,2013:27).

Es a partir de las memorias colectivas que los pueblos originarios empiezan a recuperar sus lenguas vernáculas, sus creencias y sus prácticas culturales, es decir, “*de su episteme diferente de la racionalidad occidental*” (Comboni y Juárez, 2020:292), tomando la escuela y la creación de proyectos educativos alternativos desde un enfoque intercultural y decolonial como instrumento para introducir sus propios conocimientos, saberes y habilidades desde un proceso educativo liberador, donde le enseñen a los niños y niñas indígenas

“pedagogías que animen el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (Walsh,2013:28).

Es decir, lo que se busca y se construye desde los pueblos originarios son proyectos educativos “*para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación*” (Freire, citado por Walsh, 2013:29). Es por eso que en el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida” se busca un proceso intercultural y decolonizador que recupere y fortalezca la liberación del pensamiento, del ser y del saber de los niños y niñas, es decir, una

“descolonización en marcha, que procure recuperar la lengua, fortalecer la cultura, participar en la toma de decisiones sobre el mundo que debe seguir la escuela y la comunidad a la que sirve; recuperar los saberes y conocimientos, identidad y capacidad para decidir, es decir, en palabras de Walsh, el largo proceso de resistir, re-vivir y re-existir” (Comboni y Juárez, 2020:299).

Por lo tanto, la decolonialidad empleada en los proyectos educativos alternativos desde la resistencia de los pueblos originarios es: anunciar la inconformidad a la dominación y la opresión; luchar por un conocimiento que permita transformar sus prácticas sociales, políticas y económicas, es decir, un despertar educativo desde lo individual y lo colectivo.

1.4 Lengua y cultura como forma de identidad

A través de la interculturalidad, la lengua materna y la cultura constituyen un núcleo fundamental en la construcción de la identidad colectiva en la delimitación del otro. En este caso, se entienden ambos conceptos como

“procesos a través del cual se vive y se expresa un estilo étnico determinado, que posee códigos y significados; es justamente en la lengua donde reside la fuerza de la cultura cuando tiene que desarrollarse en situaciones de dominación, subordinación y de enfrentamiento con ellas” (Devalle, 1992, citado por Comboni y Juárez, 2019: 15).

Eliminar una lengua y una cultura vernácula significa desplazar las formas de vida de los pueblos originarios, pues en la lengua y en la cultura se encuentra el pensamiento, la identidad colectiva, creencias, rituales y la filosofía indígena. De allí la importancia que tiene la interculturalidad para el análisis y la relación con la lengua y la cultura se debe a *“la construcción de nuevas identidades a través de la confrontación cultural, desde procesos de convivencia humana, basadas en el respeto y en la valoración del bagaje ético-social de varias culturas”* (Millán y Nieto, 2006:25). En este caso, la interculturalidad es de gran importancia para entender cómo se va construyendo la lengua y la cultura desde los espacios de diálogo, de comprensión, diferenciándose a la vez del “otro”. En el caso de Suljaa’ los ñomndaa, los nahuas, mixtecos, afrodescendientes y mestizos han logrado compartir y mantener dentro de la comunidad diálogos interculturales, sus saberes y conocimientos que refuerzan sus identidades como pueblos originarios, es decir, *“como instancia en la que cada grupo organiza su identidad, para afirmarla y renovarla en las sociedades”* (García Canclini, 2004:34-35) y que hoy en día es lo que ayuda a la resistencia de su territorio. Por ello se busca que

“la interculturalidad sea una innovación, una lectura diferente del mundo. Siendo un conjunto de los procesos relacionales, grupales e institucionales generados por las interacciones de culturas y en la perspectiva del respeto de una identidad cultural” (Cruz,2015:30).

Por lo tanto, se puede decir que la lengua y la cultura ayudan en el fortalecimiento de la identidad pues son parte fundamental en el proceso de construcción del “yo”, del “otro” y de lo nuestro, relaciones que serán construidas a partir del diálogo.

1.5 Educación intercultural en México

Dentro de esta tesis, analizaremos la escuela y los proyectos educativos que ofrece el Estado como herramientas de reproducción y cambio dentro de la sociedad pues reproducen la cultura, la lengua y las formas de ser y estar nacionales, además de que funcionan como factores de cambio e innovación.

Sin embargo, en este proceso que bien podemos llamar colonizador, surge por parte de las demandas de los movimientos indígenas las bases para llevar a cabo una Educación Intercultural con el objetivo de tener presente el buen vivir, el estar bien en colectivo. Una educación en donde *“se piense y se construya en y a partir de la autonomía, desafiando no sólo al mal gobierno [...] sino también la matriz del poder moderno/colonial/global”* (Walsh,2013 :28), es decir, una educación donde se abran los caminos, se cuestione y desafíe la idea nacional. Una educación que

“anime el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos, que incite posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, [una educación] hacia un horizonte de intento decolonial” (Ibíd).

Por lo tanto, es desde esta visión y siguiendo con nuestra segunda pregunta de por qué es importante para la educación, podemos decir que la educación intercultural constituye una promesa de libertad para los pueblos originarios

“en su esfuerzo para conservar y hacer florecer su cultura y recuperar su identidad afianzándola en la fortaleza de su lengua, su cosmovisión, sus prácticas, costumbres, creencias, valores, conocimientos y saberes, que puedan aportar a la cultura universal para formar parte de la mundialización del conocimiento sin perder sus raíces étnicas” (Comboni y Juárez, 2020:294).

En este sentido, para los pueblos originarios, la educación intercultural es de gran importancia pues se va a concebir como un espacio en el que pueden promover el respeto a la diversidad cultural y lingüística y la recuperación de sus saberes. Desde esta mirada nos va a decir De la Cruz que la educación intercultural

“tiene que partir del interior de las mismas comunidades indígenas, para que su esencia sea precisamente sus valores culturales y su tarea prioritaria esté orientada hacia la formación integral de las niñas y niños indígenas, desarrollando todas sus potencialidades y capacidades desde su propio contexto y sustento cultural, abordando la solución de los problemas emergentes de sus comunidades” (De la Cruz, 2016:101).

De acuerdo con esta cita, llama la atención que De la Cruz mencione que debemos partir la interculturalidad desde el interior de las comunidades indígenas cuando en realidad debe ser fomentada en toda la sociedad, pues sólo así se puede dar “*el entendimiento entre las diferentes culturas, en interrelación e influencias mutuas*” (Comboni y Juárez,2020:294). Es decir, la educación intercultural es para todos pues debe implicar un diálogo “*una articulación, un tejido entre diferentes, una convivencia que supera la coexistencia cultural y enfatiza la interacción en la diversidad*” (Albo, 2001; Alvarado, 2002, citado por Paz, s.f. :3).

En este sentido, es necesario que también tomemos en cuenta el papel que tienen las maestras y maestros en la construcción de la educación intercultural. De acuerdo con Walsh

“los profesores tienen un rol central en el aula y en la comunidad como agentes de la interculturalidad, y por eso ellos necesitan construir y reconstruir sus conocimientos, conductas, habilidades, valores y actitudes con relación a la diversidad cultural como seres con su propio bagaje y experiencia cultural y como docentes” (Walsh,2005:26).

Desde esta perspectiva los maestros y maestras recuperan la experiencia de la comunidad y de la educación para diseñar un proyecto educativo propio desde la interculturalidad y la decolonialidad. Siguiendo este punto, De la Cruz nos dice que

“la recuperación de las experiencias [educativas] de las maestras y maestros bilingües, permite mirar los aprendizajes vivenciales en el campo de la práctica docente, bajo el principio de que no es lo mismo el reconocimiento teórico de los sujetos que el conocimiento vivencial de los mismos, lo cual constituye una cuestión fundamental para conocer de raíz el estado que guarda la educación indígena” (De la Cruz,2016:103).

Por lo tanto, el papel que tienen los maestros y maestras es el de desarrollar y orientar junto con la comunidad aprendizajes situados, pertinentes y decolonizadores en la medida en que sean *“los pueblos quienes determinen lo que es legítimo y prioritario [...] enseñar a las nuevas generaciones”* (Medina y Baronnet, 2020: 266).

Entonces, para desarrollar una educación desde la interculturalidad es necesario un cambio de estructura organizativa, de manera que la educación y, en este caso, de los proyectos educativos alternativos desde el enfoque intercultural estén vinculados alrededor de los problemas, lenguas vernáculas y culturas comunitarias, pero, sobre todo, desde sus formas de ser y estar en el mundo.

Que los maestros y maestras, padres y madres de familia, niños y niñas y la comunidad en general ejerzan a través de la educación intercultural la libertad de enseñar, aprender y de pensar, es decir, se trata de un proceso de construcción del conocimiento el cual *“permitirá planificar y realizar las evaluaciones pertinentes en lo relacionado a la elaboración y puesta en marcha de los planes y programas de estudio, con la participación de la comunidad”* (ibíd).

Por lo tanto, es a través de las demandas, resistencias y de la interculturalidad que las comunidades pueden lograr un proyecto educativo alternativo del que ofrece el Estado, con una gestión de conocimiento y planeación vinculado a las tradiciones, prácticas, filosofía, cultura y lengua de la comunidad. Logrando un diálogo entre el pensamiento occidental y los saberes de los propios pueblos originarios sustentando así *“una nueva forma de organizar el conocimiento tanto en las escuelas como al interior de las comunidades”* (Ibíd).

2. Educación pertinente desde la lucha de los movimientos indígenas y el papel de los maestros y maestras indígenas en la construcción de una *educación otra*

"¿A qué resistimos?"

Resistimos a las campañas orquestadas de castellanización obligatoria, le decimos "no fuiste suficiente" a todo el presupuesto gastado en programas, maestros y libros que nos repetían que no podíamos hablar en las lenguas de nuestros pueblos, resistimos a todos los esfuerzos del Gobierno para extinguir nuestras lenguas realizadas a lo largo de la historia de México como país. Cada vez que hacemos una Asamblea para discutir asuntos de la vida pública, de nuestra comunidad en místico, le decimos al Estado mexicano que no aceptamos el español como la lengua única, la oficial de facto. Hablar chatino para hacer compras y ventas en el mercado le decimos al mundo que, a pesar de las multas, a pesar de los golpes, los varazos en las manos y los castigos físicos aún preferimos hacer operaciones matemáticas pensadas en nuestra lengua.

Cada vez que intentas aprender una de las lenguas indígenas, le dices al Estado que aun cuando no te garantiza espacios para hacerlo, deseas, como es tu derecho, viajar a otros territorios cognitivos, territorios que el Estado pretende extinguir"

-Yásnaya Aguilar-

De acuerdo con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos la nación

“tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas” (CPEUM, 2021, 1).

En este sentido, queda claro que se reconoce constitucionalmente la existencia de las instituciones propias de los pueblos originarios. Así mismo, en el artículo 1º constitucional se dicta que

“todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece” (CPEUM, 2021:1).

De acuerdo con estas dos citas, la constitución reconoce que cada mexicano tiene derecho no solo a crear sus propias constituciones, sino también el derecho a pensar, a ser y vivir libremente, sin ser discriminado ya sea por su origen social o étnico, dando cuenta que México vive bajo una sociedad con una diversidad social, cultural y lingüística. Es por esta

razón que en este apartado se tuvo que hablar de la importancia de la multiculturalidad e interculturalidad.

Bajo el concepto que se ha trabajado sobre interculturalidad, se han originado ideas acerca del respeto al otro, del ser diferente, y una manera de hacerlo es a través de la educación, sin embargo, a pesar de que la interculturalidad está presente en la política educativa mexicana⁴ aún no se ha logrado que esta visión de la sociedad penetre la política educativa, ya que como lo menciona Comboni y Juárez

“esta política educativa intercultural a lo sumo se ha limitado a impulsar un proceso de transición cultural entre la cosmovisión indígena y la occidental a través de la educación bilingüe en los primeros años de educación básica, sólo mientras los niños y las niñas aprenden lo más elemental del español para continuar, posteriormente, su educación en esta lengua” (Comboni y Juárez, 2020: 277).

Por lo tanto, al no atender los propósitos de la interculturalidad en México, la lucha por la autonomía de la educación emerge como una demanda central de los movimientos indígenas, en este caso, los maestros y maestras indígenas están al frente de las demandas educativas y en la búsqueda de las vías de emancipación ante las políticas y los proyectos impuestos por el Estado que no van con la realidad de las formas de vida en las comunidades indígenas.

Desde la mirada de las Ciencias Sociales, se han analizado los procesos de organización social que tienen los pueblos originarios en América Latina, específicamente en lo que a esta tesis le interesa, en México, particularmente Suljaa', Guerrero. Entendiendo estos procesos como

“el centro de su acción colectiva que se enfoca no sólo en la protesta social, sino también en lo que podemos describir como procesos de fundación, reconstrucción o reordenamiento de estructuras comunitarias como vía sociopolítica para la sobrevivencia en común; en ocasiones, además su acción colectiva es expresión radical de autonomía frente a poderes estatales, mercantiles, criminales, caciquiles, políticas del Estado, entre muchos otros. Estos procesos de organización social son expresión de nuevas formas de hacer política, en tanto organizan y politizan las necesidades más

⁴ La educación bilingüe e intercultural, como derecho y como proyecto estratégico para alcanzar un ideal de país, está contemplada en el artículo 2º constitucional; en él se reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana “sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” y se garantiza el derecho de dichos pueblos de preservar y enriquecer su cultura, lenguas, conocimientos y valores. El mismo artículo enuncia la obligación gubernamental de establecer políticas e instituciones sociales orientadas a que los pueblos y las comunidades alcancen la igualdad de oportunidades, la eliminación de prácticas discriminatorias, así como su desarrollo integral, mediante la participación activa de los propios indígenas. Disponible en https://dgesum.sep.gob.mx/planes/leprib/ed_todos

urgentes de sectores precarizados y erigen o actualizan redes y estructuras comunitarias, de parentesco y trabajo en común que forman o construyen -no sin tensiones y contradicciones- verdaderos “mundos de vida” y nuevas sociedades alternativas” (Pineda, 2021:9).

De acuerdo a esta definición, los pueblos originarios se organizan y movilizan para luchar, resistir y pelear por sus diversas demandas, muchas de ellas negadas por el Estado. Los movimientos indígenas *“refrendan su compromiso de recomponer sus relaciones con sus antepasados, sus deidades y la naturaleza. [...] desempolvan sus propias formas de lucha y las ponen en movimiento para organizar la resistencia, a su manera. Porque a partir del movimiento construyen su autonomía”* (López Bárcenas, 2020:15), por lo tanto, es con los movimientos indígenas que se detona la organización de los sujetos y la creación de proyectos alternativos en función a las demandas que proponen los pueblos originarios.

Es a partir de esto, que la lucha y resistencia por la autonomía de la educación emerge como una demanda principal, una demanda que busca reconocimiento, respeto a sus culturas y lenguas vernáculas, formas de ser y estar en el mundo, organizaciones y prácticas, es decir, *“que se garanticen y que se tomen en cuenta las especificidades identitarias y organizativos locales a la hora de definir el quehacer educativo”* (Medina y Baronnet, 2020:263).

De acuerdo con López Bárcenas, los movimientos indígenas son muy importantes pues *“ponen en evidencia el carácter colonial del gobierno y de la sociedad mexicana; así como el carácter depredador del capital”* (López Bárcenas, 2016:60). En el caso de Guerrero, específicamente Suljaa´, la comunidad enfrenta a través de las movilizaciones indígenas sus derechos políticos, económicos, sociales y educativos como comunidad y, es en este contexto y con el ejemplo de otros pueblos originarios, que los ñomndaa luchan y resisten por el derecho al reconocimiento de su proyecto educativo alternativo.

Los actores de los movimientos indígenas al perseguir la autonomía de sus proyectos en este caso, educativos, apuestan por un ideal que consiste en decolonizar la cultura, las lenguas vernáculas y las formas de ser y estar de cada pueblo originario, desde la perspectiva de la de estos actores, quienes encabezan estas demandas son los maestros y maestras de las comunidades indígenas pues

“emprenden desde tiempo atrás, con mayores alcances en la década de los setenta del siglo pasado, una serie de esfuerzos para desarrollar proyectos que no se quedan en las aulas, sino que involucran

a las comunidades de las que son parte, que dan visibilidad a sus reivindicaciones en las movilizaciones populares, pero que trascienden esos momentos con estrategias de largo plazo” (Bautista, 2010:103).

Por lo tanto, el efecto que tienen las luchas de los movimientos indígenas es el reconocimiento de las culturas, lenguas, saberes, así como “*el derecho de que se respeten y reconozcan sus enfoques educativos, además de que sean tomados en cuenta en su realización y puesta en marcha*” (Comboni y Juárez, 2020:11), es por eso que el papel que tienen los maestros y maestras en las movilizaciones indígenas son de gran importancia pues ellos construyen los proyectos educativos alternativos desde y para los pueblos originarios, como herramienta de resistencia cultural, lingüística, política y como condición para mejorar sus condiciones de vida. En el texto “*pedagogías otras...insumisas desde la historia*” Medina y Baronnet (2020) nos mencionan que el papel de los maestros y maestras en las movilizaciones indígenas se realizan desde el marco de acción participativo/a es decir

“implica la autonomía político-educativo, pues cada pueblo tiene que dar su consentimiento colectivo, al reconocer las competencias y el compromiso de los educadores. Esto implica la designación democrática de los docentes y su formación de acuerdo con programas curriculares regionales, diseñados con la participación de las familias, lo que permite poner el tema educativo en el corazón del juego político, local y regional; es decir, introducirlo en la agenda social y cultural de la colectividad que se declara autónoma. Es importante que el docente se sienta arraigado en su lugar de origen, valore positivamente sus identidades socioculturales y pertenezca al proyecto político-cultural de su comunidad” (Medina y Baronnet, 2020:267).

Por lo tanto, la participación activa de los maestros y maestras no solo aparece en la construcción de una *educación otra*, sino en la lucha y la resistencia de una educación inclusiva, es decir, “*un mundo donde quepan todos los mundos*” (ibíd, 268).

3. Otros caminos: Ejemplos de proyectos educativos alternativos contruidos desde las resistencias indígenas

Resulta necesario para este capítulo compartir dos experiencias que van surgiendo desde proyectos educativos propios, es decir, proyectos alternativos desde una *educación otra*, con pedagogías populares-comunitarias y decoloniales y que, en el caso del proyecto educativo

alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida” sirvieron como ejemplo para crear dicho proyecto.

3.1 Proyecto Educativo Autónomo de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) de Chiapas

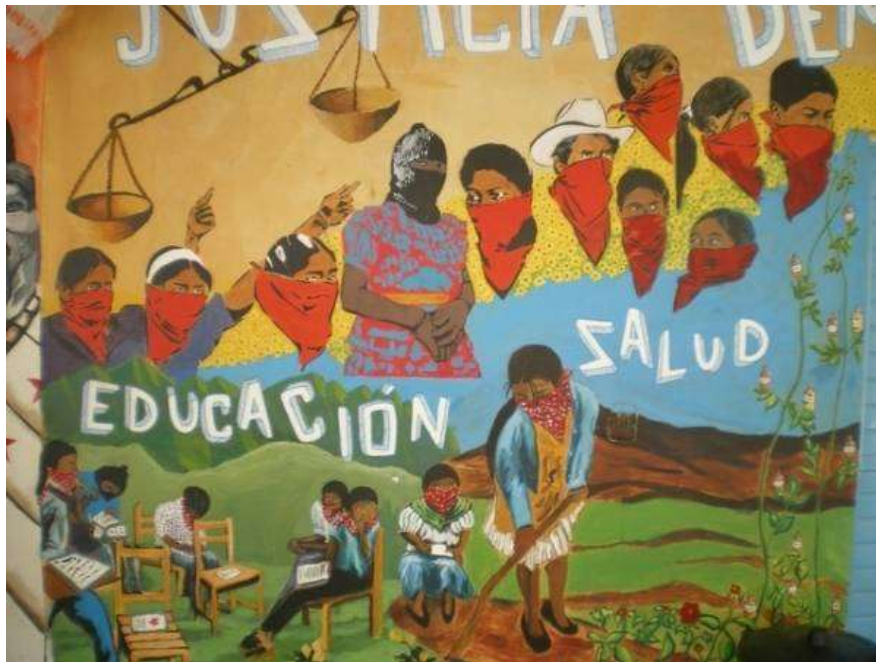


Imagen 1: Escuela zapatista por: Mujeres y la sexta. Fuente: <https://mujeresylasextaorg.com/2013/08/28/el-significado-de-la-escuelita-zapatista/>

Un proyecto educativo que ha sido fuente de inspiración para la construcción del proyecto Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida” es el de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) de Chiapas, que al ubicar en el movimiento indígena el derecho por la tierra, así como la lucha por la autonomía de la educación en el centro de sus demandas “reconfiguraron la orientación de la enseñanza hacia un aprendizaje para la autonomía” (Medina y Baronnet, 2020: 257), entendiendo la autonomía como “una política formulada por los indígenas para la solución de problemas propios y de algunos otros que atañen la nación en su conjunto” (Cruz, 2015:35), es decir, a partir de estas demandas lo que buscan es aprender a gobernar y que sean gobernados de

acuerdo a su proyecto autónomo que persiguen y, en el caso específico de la educación, enseñar y aprender desde sus formas de ser y estar en el mundo, por lo tanto, desde la construcción de su proyecto educativo autónomo los MAREZ “*forman promotores educativos para implementar la acción pedagógica otra en cada una de sus 500 escuelas*” (Medina y Baronnet, 2020: 262).

Desde esta mirada, los MAREZ también aplican en su proyecto educativo autónomo la diversidad de las culturas, tradiciones, historias y filosofías pues de acuerdo con Medina y Baronnet

“la apuesta decolonial zapatista pasa por reinventar una sociedad democrática, donde la selección y circulación de los conocimientos escolares merecen derivar de un proceso insumiso de participación popular y comunitaria, en vez de surgir de una imposición de la burocracia educativa nacional por medio de planes y programas uniformes y occidentalocentristas” (2020:263).

De acuerdo con esto, para los MAREZ es de gran importancia tomar en cuenta la fortaleza de la identidad y de la organización colectiva y comunitaria para llevar a cabo un quehacer educativo autónomo pues

“la educación “nace” de la comunidad; lo cual significa que la escuela de los “autónomos” legitima su articulación pragmática entre los conocimientos localmente situados y los que provienen de la cultura escolar nacional en el contexto de la “resistencia”, la autonomía educativa permite un diálogo intercultural de saberes y la dignificación de las personas portadoras de conocimientos desvalorizados en la sociedad moderna neoliberal; diálogo que es legítimo y enriquecedor, de acuerdo con los campesinos indígenas que participan en las luchas por la autonomía” (Medina y Baronnet, 2020: 264).

Por lo tanto, de acuerdo al texto “*Gobierno Autónomo II. Cuaderno de texto de primer grado del curso de “La libertad según l@s Zapatistas”*” Doroteo, quien fuera integrante de la Junta de Buen Gobierno. MAREZ Libertad de los Pueblos Mayas (2014) menciona que la propuesta educativa de los MAREZ está pensada en:

- I. CAMBIAR y no seguir con los planes educativos de la SEP.
- II. Pensar en que deben aprender los niños y que es lo que tiene que cambiar del sistema educativo del gobierno

- III. En cuestiones exactas como las matemáticas, lectura y escritura no se puede cambiar porque son universales, pero si se discute y analiza las cuestiones de la historia, incluyendo la misma historia del EZLN y otros movimientos sociales
- IV. Se toma en cuenta a toda la comunidad para ver qué se necesita aprender en la escuela autónoma
- V. En lugar de llevar una materia llamada “español” lo cambiaron por “lenguas” y se incluye la materia “Vida y medio ambiente” donde se ven temas sobre naturaleza, sobre la vida de los animales
- VI. Se ve el área de “Integración” que es el estudio de 13 demandas: techo, tierra, trabajo, salud, alimentación, educación, independencia, democracia, libertad, justicia, cultura, información y paz
- VII. Se nombraron promotores de educación, con cursos de 6 meses, 20 días de capacitación y 10 días en su pueblo
- VIII. Certificados de estudio y boletas de calificación no [son] importante[s] pues lo importante es que los niños y niñas aprendan a leer, escribir, hacer cuentas, que aprendan a llevar y a dirigir todos los trabajos que sean necesarios para los pueblos originarios.
- IX. La evaluación no es lo correcto para ellos, sino demostrar con hechos, en su trabajo y en el desempeño de algún cargo.

3.2 Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR)



Imagen 2: “67 Colores de Murales de México para Madiba”. Mural desarrollado en las instalaciones de la UNISUR sede Cuajinicuilapa, Guerrero

En el texto “*Génesis y apuesta de un proyecto universitario intercultural: UNISUR (2007-2011)*” Omar Cruz nos menciona que una de las principales demandas en la lucha y resistencia de los movimientos indígenas en Guerrero era la creación de la UNISUR debido a que el gobierno desconocía

“los derechos indígenas, la diversidad cultural y la inmensa gama de problemas locales; pero fundamentalmente, se [desconocía] la diversidad de propuestas y alternativas locales para el desarrollo. Se intenta imponer un modelo diseñado desde la esfera del poder, que servirá lo mismo para los pueblos originarios de Guerrero, que para los pueblos del norte o de otras regiones del país. Sin considerar las especificidades locales, culturales, de historia o de condiciones ambientales” (Cruz, 2015:208).

Como respuesta a esta desigualdad, los pueblos originarios del Sur ponen en marcha la elaboración de la propuesta del proyecto UNISUR el 12 de octubre de 2007, poniendo énfasis en cinco puntos:

“1) Una recomposición en el uso y disfrute de los bienes que se encuentran en los territorios donde habitan; es decir, tierra, bosques, agua, minerales, entre otros; 2) una recomposición en las relaciones políticas, principalmente entre los pueblos, ciudadanos y estado; 3) una redistribución del poder, donde la relación entre poder local y poder central sea más horizontal; 4) el reconocimiento de otras formas de vida y concepciones sobre el mundo: de otras culturas y de sus criterios de veracidad, y 5) la búsqueda de un futuro distinto al impuesto por los centros financieros internacionales” (Ibíd: 211).

De acuerdo con estos cinco puntos, lo que se busca en el proyecto educativo, es sustentar las raíces de la diversidad social, cultural y lingüística y, en el caso de la UNISUR, formar parte de los aportes que han dado origen a la lucha de los movimientos indígenas.

Cabe mencionar que la propuesta intercultural que se crea desde la UNISUR, y que hoy en día sirve de ejemplo para el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida”, no desconoce las condiciones de superioridad, colonialidad y discriminación en que se construyeron los pueblos originarios durante la Colonia hasta la actualidad, sino que contrario a esto, la interculturalidad en ambos proyectos educativos propone un diálogo entre las diferentes culturas. Estas propuestas pueden visualizarse en la visión y misión que tiene la UNISUR en su plan de trabajo (Ver esquema 1 Plan de trabajo UNISUR)



Esquema 1: Plan de trabajo UNISUR. Fuente: “Génesis y apuesta de un proyecto universitario intercultural: UNISUR (2007-2011) de Omar Cruz, 2015

Por lo tanto, el proyecto de la UNISUR está pensado en responder *“a las particularidades de las regiones del Sur, respetando las identidades, la cultura, las lenguas y las visiones que tiene cada sujeto”* (Entrevista a Jaime Cortes, 2023).

Los dos ejemplos que reflexionamos son muy importantes en la construcción del proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nnewanto“ Ts“an “Una escuela para la vida” en Suljaa´, pues de acuerdo con las entrevistas que realice, se toma como fuente de inspiración los proyectos educativos de los MAREZ y de la UNISUR que lucharon y resistieron por una mejor educación, una educación libre, pertinente a sus necesidades, pero sobre todo, desde la construcción de las *“pedagogías otras”*, es decir,

“pedagogías para atender necesidades específicas y crear las condiciones para que esa *otra educación* sea posible, [...] porque son productoras de sujetos y propuestas que colocan en la agenda pública cuestiones que, a pesar de ser parte de la vida de los pueblos, fueron olvidadas, soterradas o negadas en nombre de la regulación hegemónica del estado, la sociedad y las instituciones. Son, asimismo, apuestas político-pedagógicas que muestran el potencial heurístico e histórico que todo proceso de formación implica cuando dota de sentido y significación a la experiencia y abre la posibilidad de generar saberes que pueden ser la base para la construcción de otras miradas, otros lenguajes, otras lógicas de pensamiento, otras escrituras, en síntesis, otras formas de construir nuestro lazo con la vida, con la sociedad y con la naturaleza” (Gómez Sollano, 2015:15).

En este sentido, y para el caso particular del proyecto educativo de los ñomndaa, la lucha de los movimientos sociales y el concebir la educación y las pedagogías como *“otras”* cobra un sentido, a través de lo que el EZLN había concebido en su frase *“nos haremos un mundo donde nos quepamos todos y todos nos vivamos sin muerte en la palabra”*, es decir, desde la configuración de la *“otredad”* se construye el proyecto educativo de los ñomndaa para definir *“la muy otra forma de ser/estar indígena y construir otras estrategias de acción y visibilidad en la educación”* (Medina, Verdejo y Calvo, 2015:34).

Por lo tanto, en la propuesta del proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nnewanto“ Ts“an “Una escuela para la vida” los ñomndaa reconocen e integran los saberes educativos y pedagógicos desde esta mirada de la otredad y que para ellos son significativos en Suljaa´, por ejemplo:

1. La importancia de enseñar y aprender sus formas de vida
2. Aplicar la importancia de la diversidad, la lengua, la cultura, las tradiciones, su historia local y sus filosofías

3. El proyecto se construye por y para la comunidad y
4. Poner siempre en cada movimiento la demanda de la *educación otra*, frente a lo que Medina, Verdejo y Calvo llaman una “*avasalladora política de homogeneidad educativa a través de los [proyectos educativos nacionales] en términos de asimilación, calidad y control*” (Medina, Verdejo y Calvo, 2015:31).

En este sentido y para finalizar el primer capítulo de esta tesis, se analizó desde varias miradas teóricas la importancia de construir proyectos educativos alternativos desde los movimientos indígenas, en el ejercicio de la interculturalidad, el diálogo de saberes, la decolonialidad, la educación otra y pedagogías otras, es decir, “*miradas teóricas desde la esperanza, insumisas desde la historia...*” (Medina y Baronnet, 2020:271) y tal es el caso que a esta tesis interesa, el de los ñomndaa, que en cada movimiento que dieron lugar en Suljaa’, estuvo la demanda por construir un proyecto educativo que tuviera estas miradas teóricas con la intención de formar niñas y niños reflexivos, críticos, capaces de tomar decisiones, de fortalecer su identidad y de recuperar sus tradiciones culturales y sociales.

Ante esta percepción, el análisis teórico es muy importante en la construcción de los proyectos alternativos, específicamente el de los ñomndaa, que genera estrategias de resistencia en su territorio desde una educación liberadora. Sin embargo, para comprender aún mejor el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida”, es necesario entender el proceso histórico desde los proyectos educativos nacionales que llevó a los maestros ñomndaa a la búsqueda por construir un proyecto pertinente para la población.

CAPÍTULO II

PROYECTOS EDUCATIVOS OFICIALES PARA LOS INDÍGENAS EN MÉXICO: LA CONSTRUCCIÓN EDUCATIVA EN EL PROYECTO DE NACIÓN

“La multiculturalidad parece contraponerse siempre a la idea de una nación, de un solo Estado, de un solo país. Pensar en la construcción de México como una unidad con una sola identidad que la cohesione y con un conjunto de símbolos sobre el que se articule el pensamiento de sus habitantes, choca con la existencia de pueblos disímiles entre sí, pueblos con historias particulares, con lenguas tan distintas, con identidades complejas. No hay penacho de Moctezuma, ni mariachi, ni huapango de Moncayo, ni china poblana que pueda borrar ese hecho. La multiculturalidad niega la idea de nación tal y como fue pensada en sus inicios por los que la proclamaron.”

Para que México fuera posible, era necesario que todos hablaran una misma lengua, desarrollar una misma identidad e incluso profesar la misma religión. Bajo esa lógica, se implementó un combate frontal desde el Estado contra la diversidad de las culturas y de las lenguas. A doscientos años de vida independiente, el resultado está ahí: aunque el discurso cambia, los efectos de esas políticas nacionalistas en contra de las particularidades justo ahora rinden frutos: las lenguas se están extinguiendo, la diversidad cultural y lingüística se encuentran en peligro, la velocidad con la que mueren las lenguas es inusitada, casi imparable. No podemos negar que esa situación es una consecuencia directa de la obsesión por construir una nación. Sacrificamos México en aras de crear la idea de México...”

-Yásnaya E. Gil-

El siguiente capítulo tiene como objetivo desarrollar brevemente el proceso histórico que han vivido los pueblos originarios en relación a la educación ofertada por el Estado a través de su proyecto de nación, pasando por los proyectos educativos de asimilación e incorporación de la población.

También intentaré explicar cómo han sido llevados a cabo, particularmente, en el territorio de Suljaa', lo cual, ayudará a entender por qué surge el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida” como parte de una propuesta diferenciada de una educación descolonizada para el pueblo ñomndaa.

1. Construcción del Sistema Educativo Nacional posrevolucionario

Con la victoria de la revolución mexicana se abandonó el viejo discurso del nacionalismo independiente⁵ y se dio entrada al nacionalismo integracionista donde se tenía como principal objetivo la negación y eliminación de la diversidad cultural y lingüística de cada comunidad indígena, dicho proyecto nacional giraba en torno al mestizaje, a una sola lengua y a una sola cultura, por lo que se tuvieron que buscar acciones para integrar a los pueblos originarios.

Es a partir de esto, que el gobierno mexicano toma la educación como herramienta de integración y asimilación del indígena y con ello la ruptura de su lengua, su cultura y sus formas de ser y estar en el mundo. Por lo tanto, bajo estos principios de colonización se empiezan a crear proyectos educativos oficiales.

El primer proyecto que se llevó a cabo fue el de instrucción rudimentaria, que proponía “enseñar a leer y escribir en castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética en dos cursos y sin ser obligatoria” (Granja, 2010:72) este proyecto tenía como objetivo enseñar los aprendizajes básicos, pero, sobre todo, ir impulsando la castellanización. Sin embargo, al no ser obligatoria muchas personas de las comunidades rurales e indígenas no asistían a la escuela, pues se trataba de una educación no pensada como necesaria y que no trastocaba sus conocimientos, cultura y necesidades, además, que aun con los estragos que había dejado la revolución mexicana, la situación de esas zonas eran terriblemente precarias.

En 1921, el presidente Álvaro Obregón designó a José Vasconcelos como responsable de la Secretaría de Educación Pública (SEP), un referente que se debe tener en cuenta es que en esta nueva etapa, el artículo 3º constitucional ya establecía una educación primaria gratuita y obligatoria, dicho esto, una vez que Vasconcelos asume la gestión de la SEP se crea una campaña de alfabetización “dividiendo la SEP en cinco departamentos: escolar, bibliotecas, bellas artes, cultura e incorporación indígena y campaña contra el analfabetismo” (Loyo, 2010:9).

⁵ Para una mayor referencia sobre este tema, revisar “La educación como campo de lucha por la historicidad del México Independiente (1821-1917) de Sonia Comboni y José Manuel Juárez

Entre las acciones que se llevaron a cabo para la incorporación del indígena al sistema nacional fue la creación del programa de misiones culturales “*como parte de la gran cruzada contra la ignorancia*”, el programa consistió

“en un cuerpo docente de carácter transitorio que desarrolla una labor educativa en cursos breves para maestros y particulares. Cada misión será una escuela ambulante, se instalará temporalmente en los centros de población en que predominen los indígenas, ocupándose en el mejoramiento profesional de los maestros, en ejercer influencia civilizadora sobre los habitantes de la región, despertando interés por el trabajo, creando capacidad necesaria para explorar oficios y artes industriales que mejoren su situación, enseñando a utilizar los recursos locales e incorporándoles lenta pero firmemente a nuestra civilización” (SEP, 1925 citado por Gil,2020: 113).

De acuerdo con lo que declaraba Vasconcelos, con las misiones culturales los maestros que eran capacitados por los misioneros carecían de una base profesional, pero tenían un gran interés de transformar sus comunidades mediante el trabajo industrial, sin embargo, lo que realmente se llevaba a cabo en las comunidades rurales e indígenas era convertir a los jóvenes en maestros bajo un paradigma occidental y civilizador, pues de acuerdo con Loyo

“no fue raro que las misiones culturales encontrarán oposición a sus enseñanzas o iniciativas y entrarán en conflicto con las autoridades locales, párrocos y los mismos vecinos. [...] los misioneros se limitaron a preparar a los indígenas para el ingreso a la escuela dándoles nociones de español, pues Vasconcelos se negaba “a mantener a los indios en reservaciones a la manera de los vecinos de Estados Unidos”. Por más de una década, prevaleció la política de imponer ciegamente un patrón cultural occidental” (Loyo, 2010:14).

Esta obsesión de Vasconcelos y con el apoyo del gobierno mexicano por borrar las diferencias culturales y lingüísticas, se emprendieron tareas y proyectos integradores con distintos grados de éxito, pero con consecuencias catastróficas y violentas para los indígenas.

En 1925, Plutarco Elías Calles inauguró la Casa del Estudiante Indígena. Para llevar a cabo este proyecto educativo se trajeron de las comunidades indígenas, un grupo de indígenas “puros” para trasladarlos a la Ciudad de México e internarlos en esta Casa con el objetivo de civilizarlos, transformar su mentalidad, sus tendencias y costumbres de manera que, una vez que regresaran a sus comunidades de origen pudieran ser agentes aculturadores y que integrarían a sus comunidades una educación monolingüe en español y monocultural. Otro objetivo que tenía la Casa del Estudiante Indígena era “demostrar” que los alumnos indígenas podían tener el mismo nivel de inteligencia que la población mestiza que solo hablaba

español. Sin embargo, la realidad era que la Casa del Estudiante Indígena era un experimento violento, pues de acuerdo con el artículo *“La educación de los indígenas. Polémica en torno de la ley de escuelas de instrucción rudimentaria”*

“la Casa del Estudiante Indígena fue un internado creado en 1926 (seguramente siguiendo el modelo de los estadounidenses del siglo XXI) en un barrio popular de la metrópoli donde fueron congregados más de 200 indios varones “de raza pura” de comunidades de todo el país. El objetivo era castellanizarlos y familiarizarlos en el modo de vida ciudadano para que regresaran a sus comunidades a civilizar a los “suyos”, transformaron sus vestimentas, les cortaron el pelo, los sometieron a un nuevo régimen alimenticio y, además, a todo tipo de estudios antropomórficos y psicológicos (...) para comprobar su pureza racial y su inteligencia. Estas pruebas convencieron de la capacidad de los indios, pero muchos de ellos nunca volvieron a su lugar de origen, tal vez seducidos por la “civilización” o avergonzados por su origen o bien por su transformación. Otros desaparecieron sin dejar huella. Las autoridades por su parte, se jactaban de que los niños “a su llegada no tenían absoluto aspecto civilizado y en unos meses habían adquirido la vivacidad de cualquier niño europeo”” (Loyo,2010:25).

A pesar del interés que el gobierno mexicano tenía en este proyecto, con el paso del tiempo quedó en el abandono, sin embargo, la calidad de vida de los jóvenes que estaban internados en esta casa se vio afectada, pues aunado a la cita de Loyo, los jóvenes fueron tratados como animales de experimento, sufrieron graves daños psicológicos y, sobre todo, al ser traídos de sus comunidades eliminaban su sentido de pertenencia, interacción e identidad.

Finalmente, algo que se sostiene y se demuestra con estos proyectos educativos oficiales es que los pueblos originarios no son la raíz de la nación mexicana sino su absoluta negación, pues los indígenas no participaron en su definición, en su educación y en sus formas de ser y estar en el mundo, pues cada proyecto educativo era conducido por las élites criollas y mestizas.

1.1 Colonización del saber, del poder y del ser de los pueblos originarios a través de los proyectos educativos oficiales

Como parte de este segundo capítulo, analizo como en el periodo de Lázaro Cárdenas continuó la construcción de los proyectos educativos para profundizar en los procesos de colonialidad del indígena, desde el discurso educativo oficial que proponía Cárdenas, el cual, era seguir nacionalizando al indígena a través de la educación y uno de los cambios para

llevar a cabo dicho discurso oficial fue el cambio del artículo 3° constitucional, que estipulaba lo siguiente

“la educación que imparta el estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social” (Diario Oficial de la Federación, s.f.: págs. 98-99).

Este nuevo cambio educativo constitucional creó mayor desigualdad en la vida educativa indígena, pues bajo el sexenio cardenista, los maestros y maestras de educación indígena eran obligados en sus comunidades a “*redactar las peticiones de tierras, actas de cooperativas, gestionar créditos, presidir sesiones de sindicatos y fomentar simpatía para Cárdenas*” (Loyo, 2010:37), por lo tanto, la asistencia de los maestros y maestras indígenas y rurales en las escuelas era muy irregular, dejando en el abandono a los niños y niñas de las comunidades, sin embargo, también estaban los maestros y maestras que defendían y luchaban por una educación de calidad para las comunidades indígenas y rurales, buscando convertir los espacios comunitarios en salones de clase y de transformar la educación colonizadora que el Gobierno ofrecía en una educación basada en la enseñanza-aprendizaje libertario, que estuviera de acuerdo a sus necesidades y formas de pensar, es decir, desde este momento los maestros y maestras llevaban a cabo la lucha por una “*educación otra*” y por la construcción de sus “*pedagogías otras*”, provocando por parte del Gobierno, represalia, hostigamiento y asesinato de maestros y maestras indígenas y rurales, pues la tarea de que estos maestros lucharan por una mejor calidad educativa para los niños y niñas, los convertía en enemigos de los poderosos y de los grupos retardatarios.

Posteriormente, en 1939 se crea el Proyecto Tarasco, el cual tenía como objetivo, el aprendizaje del español como un instrumento de comunicación nacional, es decir, “*este proyecto [era] innovador por su esfuerzo por desarrollar un programa educativo bilingüe para la gente de habla tarasca en el que se emplearon métodos para la enseñanza directa del español*” (Kemper, 2011:218), sin embargo, se debe enfatizar que este proyecto educativo solo era una relación de intereses entre México y estados Unidos de Norteamérica, pues su verdadero objetivo fue

“la necesidad de impulsar la alfabetización y la educación formal de los niños indígenas en la propia lengua materna, antes de pasar a la enseñanza del castellano, mediante el método conocido como

castellanización indirecta. El discurso oficial mantenía la postura opuesta, fomentar la castellanización directa, que consistía en enseñar y alfabetizar en español. De acuerdo a los resultados del Proyecto Tarasco, el entonces presidente Lázaro Cárdenas invitó a México al Instituto Lingüístico (ILV), una organización evangélica estadounidense, con experiencia en alfabetización en lenguas vernáculas no escritas en diversas partes del mundo. La idea consistía en estudiar las lenguas indígenas de México, preparar alfabetos y castillas para alfabetizar y promover la educación en estas lenguas” (García, 2004:65).

De acuerdo a lo anterior, la creación del Proyecto Tarasco tenía algunos puntos positivos, como por ejemplo la creación de libros de texto gratuito para las comunidades indígenas, sin embargo, en estos libros no se reconocían las lenguas y culturas originarias. Por lo tanto, este proyecto y el cambio del artículo 3º constitucional, sólo funcionaban como estrategia del presidente Lázaro Cárdenas para seguir encubriendo, a través de la educación, una colonización de los saberes y la separación de sus territorios, pues para los indígenas el territorio es

“...un espacio nombrado y tejido con representaciones, concepciones, creencias y prácticas de profundo contenido mnemónico y emocional [...] entendiéndolos como territorio histórico, cultural e identitario que cada grupo reconoce como propio, ya que en él no sólo se encuentra habitación, sustento y reproducción como grupo, sino también oportunidad de reproducir cultura y prácticas sociales a través del tiempo...” (Barabas, 2008:129).

Un evento que influyó y que tuvo su organización a partir de la resistencia y lucha de los pueblos originarios y que sirvió como un primer paso hacia el planteamiento de las demandas en pro de los pueblos originarios, fue el Primer Congreso Indigenista en Pátzcuaro (1940). En este congreso se organizaron cuatro comisiones: 1) Biología, 2) socio-economía, 3) educación y 4) jurídica. En el caso de la educación se presentaron fundamentos pedagógicos de la validez de la enseñanza de la lengua materna y de la cultura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los pueblos originarios. Dichos fundamentos fueron parte de la base principal para una educación bilingüe:

1. Utilizar medios auxiliares, como aulas móviles, pequeñas bibliotecas, proyectores y altoparlantes.
2. Implantar calendarios y horarios acordes con las exigencias ocupacionales de los padres de los niños y con las costumbres básicas de la vida del grupo indígena.
3. Aprovechar la organización tradicional de la comunidad indígena, de la que es factor importantísimo la autoridad paterna, para conseguir la puntualidad y evitar la deserción escolar.
4. Que, respecto a la selección personal, se tomen en cuenta su extracción, capacidad y actitudes; en lo que atañe a las agencias formativas, su confiabilidad técnica, y en lo que respecta planes y programas

que se formulan para la capacitación, el conocimiento de los intereses económicos, sociales y culturales de los indígenas.

5. Que los programas de este tipo de acción giren siempre en torno a los aspectos modulares del desarrollo de la comunidad: la conservación de la salud, el mejoramiento del hogar, el aprovechamiento de los recursos naturales, el fomento de la sana recreación y la promoción de las manifestaciones culturales del grupo, tales como artesanías, música y danza (Romero, 1968: págs. 14-17).

Este primer Congreso fue fundamental para los pueblos originarios, pues se visibilizaban las grandes fallas y carencias de la educación indígena y se incorporaban elementos que permitían desechar, de manera parcial, “*el método directo de castellanizar y colonizar a los indígenas*” y, sobre todo, para que los pueblos originarios le dieran suma importancia a la resistencia y defensa de su cultura y lengua materna, porque es en este punto, donde se va a poder lograr una organización por parte de las comunidades, de generar procesos y demandas descolonizantes, es decir, se podrá llevar a cabo “*la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras; la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia*” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007:29).

Siguiendo con esta temporalidad, en 1948 se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI), el cual tenía como objetivo

“integrar [a los indígenas] en la sociedad nacional, rescatar su cultura como folclor y en el mejor de los casos atender sus reclamos económicos, sociales y políticos en tanto que ciudadanos, pero soslayando la reivindicación de su identidad y los derechos que de ella emanan” (Bartra, 2004: 87).

Por lo tanto, para llevar a cabo este objetivo se necesitaba de la educación, sobre todo de la enseñanza de los maestros y maestras, para que las escuelas rurales e indígenas funcionarán como herramienta para la transculturación, es decir,

“[la escuela era] un espacio de transición inducida de las culturas indígenas a la mexicanidad, a la civilización y a la modernización. La alfabetización, la preparación técnica y el desarrollo profesional entre los indígenas condujeron a su transformación cultural e integración nacional. Bajo esos supuestos, la escuela bloqueará el desarrollo de mecanismos contra-aculturativos, estimulará la movilidad social de los actores y facilitará la transformación de las castas tradicionales en clases sociales estructuradas” (Busquets, 2014: s.p.).

Bajo los argumentos del INI los maestros y maestras de las comunidades indígenas proporcionaban clases a los niños y niñas solo en lengua nacional, es decir en español, y el material didáctico que ofrecían a las escuelas no tenía nada que ver con su lengua materna, su cultura ni con la vida diaria de las comunidades.

1.2 La profundización de los procesos educativos a través de la conformación de un proyecto educativo oficial para los indígenas y el reconocimiento a la diversidad: La Educación Intercultural Bilingüe

Siguiendo con nuestro análisis, la idea de crear políticas y proyectos educativos bajo el argumento indigenista comenzó a decaer, pues empezaron a surgir demandas, luchas y resistencias por parte de los movimientos indígenas y rurales para una mejor educación en los pueblos originarios. Durante el periodo presidencial de José López Portillo

“se da un giro aparente en el modelo educativo. Del monoculturismo, en el que la diversidad se considera un problema a ser eliminado, se toman pasos hacia el multiculturalismo, que reconoce la diversidad cultural; aunque aún se plantea como un obstáculo a la integración de un proyecto nacional oficial” (Orraca,2014:76).

De acuerdo a esta propuesta multicultural y ante la “participación” y obstáculos que aún tenían los indígenas y como resultado de sus demandas cada vez más fuertes en el sistema educativo, se crea en 1978 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) dentro de la SEP con la finalidad de elaborar proyectos educativos bajo la propuesta de una educación bilingüe y bicultural para las niñas y niños indígenas; dicha propuesta tenía como objetivo central

“rescatar las raíces culturales de los grupos étnicos, desarrollar su cultura y sus conocimientos desde una perspectiva amplia de liberación; esta educación toma como ejes básicos la cultura y la lengua. La cultura como fundamento, como núcleo de sustentación de la educación, a partir de los conocimientos y valoraciones que existen en las comunidades de los propios grupos étnicos. La lengua porque en cada lengua escrita o no, se acumula selectivamente la memoria colectiva y se consensua la praxis del pueblo que la habla, en este sentido traspasa todas las actividades humanas, en cada una de las culturas específicas” (López, 2004:18).

Sin embargo, a pesar de que la propuesta del proyecto de educación bilingüe y bicultural “rescataba” la cultura, lengua y conocimientos de los indígenas, a la hora de llevarlo a la práctica se tuvieron grandes inconformidades, en primer lugar, se enseñaba en lengua materna pero sólo como puente para una castellanización y una aculturación y, en segundo lugar, porque dentro de este proyecto no existía la voluntad política del gobierno y de los maestros y maestras que mandaban a estas zonas a dar clases para llevar a cabo una educación bilingüe bicultural. Un ejemplo claro lo menciona Bartolomé en su artículo “*los laberintos de la identidad*”

“pese a que el discurso oficial trata de argumentar lo contrario –es decir, que la escuela no tiene un carácter etnocida sino [...] liberador-, no se percibe la posibilidad de existencia de esta contradicción en el seno del Estado; es decir, que no puede pensarse que el mismo Estado impulse un proyecto que construya su propia definición básica: desde la dominación no puede impulsarse la liberación, o más claramente, desde la dominación mexicana no puede impulsarse la liberación india. La intención del estado mexicano es mantener la dominación dado que la liberación étnica rompería su estructura. Tan es así, que incluso se niega a ver compatibilidad en las propuestas indias de autonomía sin desligarse de la nación, lo que muestra que aun en su etapa más “abierta”, que es la reciente, el estado mexicano seguirá manteniendo su postura de que las alianzas deben darse en los términos que tolera o significan ruptura, y sus términos son muy estrechos” (Bartolomé, 2006:82).

Como lo mencione anteriormente y de acuerdo a la cita de Bartolomé, al no poner en práctica este proyecto educativo como adecuadamente se debía, es decir, las promesas de rescatar la cultura, conocimientos, valores y lenguas maternas desde una visión liberadora, se pone en discusión en la Declaración Mundial de Educación Para Todos, una educación libre y situada para los indígenas en México, en este sentido, se exponía lo siguiente⁶:

1. Observando que los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tiene una utilidad y una validez por sí mismos y que en ellos radica la capacidad de definir y de promover el desarrollo
2. Cada persona –niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje [...] la satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de justicia social, de proteger al medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacional en un mundo independiente
3. Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos; los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan en zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores

⁶ Sólo enfatizare en los puntos centrales que importan en este contexto histórico

migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados y los desplazados por la guerra y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación (Declaración Mundial sobre Educación para todos, 1990).

Es interesante, al menos para esta tesis, revisar cada uno de los puntos de esta Declaración, principalmente estos tres puntos, pues en el caso de México, se reflejaba la urgencia de implementar un proyecto educativo que respondiera ya no solo a las necesidades económicas, políticas y sociales, sino que respondiera a las características culturales y lingüísticas de cada pueblo originario. Sin embargo, para lograr la incorporación del sector indígena dentro del proyecto educativo oficial era necesario un convenio para proteger los derechos de los indígenas. En este sentido, entra en vigor el Convenio Núm. 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) el cual establece

“[garantizar] el derecho de los pueblos indígenas, mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias, y su derecho a participar de manera efectiva en las decisiones que les afectan. Estas premisas constituyen la base sobre la cual deben interpretarse las disposiciones del Convenio” (OIT,2014:8).

Por lo tanto, el Convenio Núm. 169 de la OIT obliga al Estado a *“reconocer las instituciones educativas creadas dentro de los límites fijados según consulta previa con los pueblos. Impone al Estado el asegurar la participación en la formulación y ejecución de programas educativos con el fin de transferirles estas responsabilidades”* (Baronnet, 2015:90). Por lo tanto, este Convenio será fundamental para que los pueblos originarios puedan construir sus proyectos educativos alternativos para responder a las necesidades de los niños y niñas indígenas, es decir

“se trata de incluir [en estos proyectos alternativos] la historia, los saberes y técnicas de los pueblos, sus sistemas de valores y todas sus aspiraciones sociales, económicas, políticas, culturales [y lingüísticas]. Además, el artículo 14 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas reconoce “el derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”. En el espíritu de este instrumento jurídico internacional, los municipios autónomos ejercen el derecho de instituir y vigilar sus propios sistemas de educación de acuerdo con sus prioridades específicas, formas de organización interna y particularidades socioculturales” (Ibíd: 91).

A partir de este convenio, en el caso de México, se comienza la discusión de “Interculturalidad” como discurso para sustituir las prácticas coloniales. Para este planteamiento, la interculturalidad debe ser vista como

“un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas, [...] no solo a las condiciones económicas sino también [las que tienen] que ver con las cosmogonías de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras” (Walsh, 2008:140).

Es decir, la interculturalidad, debe entenderse, desde el “ser” indígena, desde sus formas de ser y estar en el mundo, desde sus culturas, lenguas e identidad. Por lo tanto, es desde el discurso de los propios movimientos indígenas que se va a proponer una gran transformación en donde el Estado reconozca la diferencia colonial, pues de acuerdo con Comboni y Juárez

“el Estado debe de reconocer la diferencia actual del poder, esto es, la diferencia colonial y la colonialidad del poder y, por cierto, en la educación, la diversidad económica y las diferencias frente a las leyes. Es decir, crear la verdadera filosofía intercultural que dialogue con el pensamiento mestizo-criollo, con el pensamiento indígena y el pensamiento afrocaribeño” (Comboni y Juárez, 2020:204).

Como respuesta a estos discursos y para superar las debilidades del sistema educativo nacional mexicano se han creado proyectos alternativos en pro de los pueblos indígenas. En este sentido, se toma como referente la lucha y resistencia que se vivió en Chiapas con el Ejército Zapatista de Liberación nacional (EZLN) el 1 de enero de 1994; entre las causas que originaron dicho movimiento fue: 1) la pobreza extrema y marginación que vivían las comunidades indígenas y rurales, 2) la modificación del artículo 27 constitucional⁷ y 3) la disputa por una educación autónoma, situada y de calidad para los y las indígenas. En este caso, esta lucha y resistencia que tuvo el EZLN en el tema educativo influyó en el diseño de los proyectos educativos oficiales dirigidos a una educación intercultural, en el cual, se exigía al gobierno mexicano adoptar las solicitudes del movimiento indígena, pero también, fue a

⁷ Aparentemente, un elemento muy importante que convirtió una paciencia milenaria en estallido social fue la modificación de la reforma al artículo 27 de la Constitución. El subcomandante Marcos, en entrevista, dijo claramente que “cuando el supremo gobierno tuvo la brillante idea de reformar el artículo 27 generó un poderoso catalizador en las comunidades. Esas reformas cancelaron toda posibilidad legal de tener tierra”. Para más información, revisar el artículo <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/85/art/art4.htm>

partir de esta lucha que se construyó un camino hacia las prácticas de proyectos educativos alternativos, es decir,

“los actores del movimiento social de los pueblos zapatistas al perseguir la autogestión regional de sus proyectos comunitarios, apuestan al ideal que consiste en decolonizar la cultura escolar que, con sus métodos, planes y programas, es discriminatoria hacia las culturas indígenas. Cada municipio rebelde ha estado concretado, de forma particular y creativa, el proyecto autónomo zapatista. A partir de procesos asamblearios y recursos propios, cada escuela presenta su singularidad organizativa y pedagógica, aunque a veces no tenga escrito su programa educativo. No obstante, todas comparten elementos comunes y su oposición a la política educativa nacional. Buscan no depender de un poder centralizado, ya sea estatal o nacional, por lo cual se basan en los actores comunitarios y sus representantes, que orientan, vigilan y evalúan tanto al compromiso político como el papel pedagógico del docente indígena” (Medina y Baronnet, 2020:264).

En este sentido, las demandas del levantamiento armado del EZLN se consignaron en un plano donde la diversidad cultural y lingüística son igual de significativas e importantes como la cultura y lengua nacional, por lo tanto, lo que se reclama en esta nueva etapa es que el gobierno reformule los nuevos proyectos educativos oficiales en un discurso intercultural y decolonial.

Por lo tanto, es a través de la presión de los movimientos y de las demandas indígenas, que la SEP en 1997 incorpora la configuración de la Educación Intercultural para todas y todos los mexicanos, en el cual, a través del Plan de Estudios citaba lo siguiente

“la perspectiva de la educación intercultural contribuye a la reformulación de las relaciones entre los pueblos indígenas, el estado y la sociedad nacional, lo cual se enmarca en el esfuerzo por construir una sociedad unida en la diversidad, con una visión pluralista, democrática e incluyente. La actual política educativa del país establece que la educación en y para la diversidad es para todos los habitantes del territorio mexicano y no solo para los pueblos indígenas; su enfoque es intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país” (SEP, 2021).

Con la incorporación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Plan de Estudios; es con el gobierno de Vicente Fox (2000) que se crea el nuevo proyecto educativo oficial “Plan de Desarrollo 2001-2006”, en el cual se plantea la Educación Intercultural Bilingüe a través de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). Dicho plan establece dos puntos centrales:

1. Una política de educación intercultural para todos, que impulse el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad, y fomente la valoración de que en ella se sustenta nuestra riqueza como nación.
2. Una política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena, que promueva el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica, y mejore la calidad educativa de los servicios dirigidos a las poblaciones indígenas (SEP, 2021).

Sin embargo, para que el gobierno y la SEP cumplieran con estos puntos

“se establecía flexibilizar los contenidos curriculares, las formas organizativas y las normas académicas de la escuela [pero] para cumplir con este compromiso, se establece como propósito general lograr que la educación que se ofrezca a la niñas y niños indígenas, sea intercultural bilingüe para que así satisfaga con calidad, equidad y pertinencia sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje. En suma, se trata de avanzar hacia nuevos modelos de educación indígena con rasgos propios en los aspectos académicos y en las nuevas formas de operación y [por lo tanto], se entendía la educación intercultural como aquella que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística; promueve el respeto a las diferencias; procur[a] la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que atienden a la búsqueda de libertad y justicia para todos” (Jordá, 2003:114).

Por lo tanto, el modelo de Educación Intercultural Bilingüe

“[tiene] como fin principal, ser el punto de equilibrio entre el respeto a la cultura y la transformación de las condiciones de vida de los pueblos indios. Tiene que ser una educación que contribuya al fortalecimiento de la interculturalidad de la sociedad [...] y las formas de organización propias de las comunidades y tendrá que desarrollarse en función de la realidad sociocultural, lingüística y económica de los pueblos indígenas, así como de sus necesidades y expectativas” (Flores, 2009: 236).

Los planteamientos y discusiones que se exponen en este capítulo nos muestran claramente que el discurso de la Educación Intercultural Bilingüe proponía atender la diversidad cultural y lingüística en la educación básica y favorecer la identidad local, regional y nacional, sin embargo, más allá de los discursos nuevos e históricos, si miramos desde la realidad educativa de las comunidades indígenas, este proyecto educativo, sólo había modificado el discurso nacional, pues hoy en día, 1) a los maestros y maestras indígenas y rurales no se les da la orientación adecuada para atender el proyecto de la diversidad cultural y lingüística, 2) el material educativo que se distribuye en las escuelas indígenas están en español y sin tomar en cuenta su cultura y lengua local y 3) esta forma de educación no ha cumplido con las expectativas y necesidades de cada comunidad indígena. Por lo tanto -incluso hoy en día- es necesario que la Educación Intercultural Bilingüe sea *“pensada fuera del gobierno y sus*

instituciones paternalistas ya que cuando se ve desde las instituciones se ve más bien desde la posibilidad de subsumir, invisibilizar y desaparecer lo propiamente indígena” (Walsh, 2007:33), es decir, lo que plantea la SEP sólo es parte de un discurso político del Estado, pues de acuerdo con Baronnet y Morales-González

“en México se sigue dotando de un enfoque homogeneizador y asimilacionista hacia aquellos grupos culturalmente distintos al modelo de la matriz cultural occidentalizada, es decir, los pueblos indígenas que viven en el desprecio, explotación y marginación por doquier. Cuando en el siglo XX el estado interviene en la escolarización de los pueblos indígenas del país, se trata de castellanizar y “nacionalizar” la niñez, obligando a aprender una lengua y cultura ajena y enajenante, con procesos de castellanización forzada y de imposición de contenidos descontextualizados y poco pertinentes. El indigenismo mexicano construye a lo largo del tiempo una agenda encaminada a la asimilación de los pueblos existentes al interior del país en un mismo sistema cultural nacionalizante que los disuelve, en el cual la educación básica ha jugado un papel de inculcación de valores de patriotismo y la expansión de la mestizofilia” (Baronnet y Morales-González, 2018:20).

Es claro que a pesar de la existencia del Convenio Núm. 169 de la OIT, del discurso de la Educación Intercultural Bilingüe y de la creación del proyecto educativo oficial con un enfoque “intercultural bilingüe”, en las escuelas primarias indígenas y rurales se seguía repitiendo una educación colonizada, sin embargo, fue gracias a

“la presión social, la resistencia de los propios pueblos y de los movimientos sociales como el zapatismo, además de académicos, lo que empujó a un reconocimiento pleno de las comunidades y sus sistemas tradicionales, culturales, políticos y sociales. Por lo que, para dar una respuesta clara a estas demandas, el gobierno hizo suyos algunos “acuerdos” legales en torno a la ley COCOPA⁸ y las reestructuraciones, reacomodos y ajustes del artículo 2º y de otros en materia indígena” (García y Romero, 2019:97).

Por lo tanto, como lo menciona García y Romero fue gracias a la presión y las demandas que tuvieron los movimientos indígenas, principalmente el movimiento del EZLN en Chiapas, que, en el caso particular de Suljaa’, se crea el proyecto Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una Escuela para la Vida” impulsado por la comunidad ñomndaa, como un proyecto educativo alternativo a la educación ofertada por el Estado nacional.

⁸ La iniciativa de la COCOPA es una manifestación del propósito común de lograr la paz y la reconciliación, así como el reconocimiento de la autonomía de los pueblos indígenas

2. Memoria histórica. De cómo en Suljaa´ se llevaron a cabo los proyectos educativos oficiales

Enfocándonos particularmente en Suljaa´, en esta memoria histórica partimos de la llegada del proyecto educativo de instrucción rudimentaria en 1924. De acuerdo con Victoriano

“inició con una escuela primaria rural federal, sin nombre en el año 1924. Posteriormente, en el año 1945 se le pone el nombre de “escuadrón 201”, la cual contaba con los grados de primero y segundo año. Sin embargo, para continuar sus estudios, los ñomndaa tenían que salir de la comunidad. En esta escuela solo llevaban una educación mediante la instrucción rudimentaria, es decir, la enseñanza del español con el método directo, en la práctica no tuvo un avance esperado ya que se detectó que el español no funcionaba fuera de la escuela, porque no representaba ninguna utilidad a aquellas comunidades eminentemente monolingües en lengua indígena” (López, 2004: 10).

De acuerdo a lo que menciona Victoriano es con la construcción de la escuela “escuadrón 201” que se busca en Suljaa´ aplicar el proyecto de instrucción rudimentaria con el objetivo de asimilar a los indígenas a la sociedad nacional, sin embargo, esto no tuvo gran avance, pues la mayoría de los habitantes siguen siendo hoy en día amuzgohablantes⁹.

De acuerdo a las entrevistas que he realizado con la población ñomndaa, esta escuela buscaba implementar en los niños, niñas, jóvenes y adultos la enseñanza del español como única lengua. Por lo tanto, a partir de este periodo se emplea en Suljaa´ -de acuerdo con las entrevistas realizadas- el proyecto educativo de instrucción rudimentaria y en el que fue muy visible que los maestros y maestras que llegaban a la comunidad tenían poca preparación educativa, y que además desconocían la lengua y la cultura ñomndaa, es decir

“la mayoría de estos maestros habían estudiado la educación primaria elemental de cuatro años. Este esquema de reclutamiento obedeció no sólo a la escasez y a la resistencia de los normalistas para incorporarse al sistema federal de enseñanza rural, sino también al criterio oficial de que los pedagogos no eran los docentes más apropiados para la enseñanza popular” (Arnaut, 2013:6).

Otro proyecto educativo que llegó a Suljaa´ fue la Casa del Estudiante Indígena, sin embargo, Victoriano López mencionó en una de las entrevistas que *“la Casa del estudiante Indígena sólo tenía la intención de responder al proyecto educativo nacional, el cual, cuando*

⁹ Revisar censo https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/cpv2020_pres_res_gro.pdf

regresaban estos estudiantes como maestros solo daban una homogeneización lingüística en español” (Entrevista Victoriano, 2018).

En 1948 con la creación del INI, se buscaba que el instrumento de enseñanza principal del proyecto educativo dirigido a los indígenas fuera la lengua materna y como segunda lengua el español, sin embargo, en Suljaa’ este instrumento no tuvo el impacto positivo que se esperaba por parte del INI pues

“se continuaba trabajando con el objetivo de una homogeneización lingüística, por tanto, era monolingüe en español. Es decir, que el trabajo cotidiano del maestro era la enseñanza del español, ya que en esos años no había escuelas bilingües en el municipio” (Entrevista a Cipriano, 2018).

Fue hasta 1976 que llega a Suljaa’ la primera escuela primaria bilingüe, sin embargo, el maestro Cipriano en esta misma entrevista menciona que *“las escuelas bilingües tenían las mismas características que las escuelas nacionales en relación a la enseñanza que se impartía en el aula, ya que se seguía enseñando la cultura nacional y utilizando el español como la única lengua de alfabetización”* (Entrevista a Cipriano, 2018). De acuerdo con las entrevistas y las memorias históricas de la comunidad, la educación en Suljaa’ no tenía grandes avances y las escuelas de educación indígena bilingüe solo sirvieron como un pretexto de una homogeneización lingüística occidental pues se siguió alfabetizando a los niños ñomndaa en español y, además, seguían trabajando contenidos escolares alejados de la cultura y formas de vida ñomndaa. Es a partir de este contexto histórico y de llevar a cabo el proyecto educativo nacional de Educación Indígena Bilingüe que se construye la escuela primaria “El Porvenir”.

Aunado a esto, en los años 90, existía en Suljaa’ la lucha y resistencia por parte de la comunidad ante las situaciones de violencia en sus derechos colectivos y en el caso educativo no se tomaba en cuenta la enseñanza de sus formas de vida, su cultura, su lengua y su identidad, generando, por parte de la población ñomndaa un descontento hacia la presidenta municipal y hacia la Secretaría de Educación en Guerrero (SEG), pues como dice Jordá en su libro *“Ser maestro bilingüe en Suljaa’. Lengua e identidad”*

“de la misma manera que en los tiempos coloniales y actuales [...] la discriminación social, que aún perduraba en los años 90, se basaba en prejuicios que partían de los modelos estereotipados occidentales y que tomaban en cuenta la forma de vestir, de hablar el [ñomndaa] y el lugar de residencia” (Jordá, 2003: 157).

Finalmente, y como lo mencionaré en el capítulo III, tras varios intentos de lucha y resistencia social, económica, política y educativa –en los años 1990 al año 2002- la población ñomndaa empieza a defender su territorio a través de la educación, por lo tanto, es en todo este contexto histórico nacional y local que se construye el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una Escuela para la Vida” en la escuela primaria “El Porvenir” turno vespertino alrededor de la idea de que el reconocimiento de la población ñomndaa pasa por el territorio cultural y lingüístico, pero sobre todo por la educación, ya que como lo menciona Reyes y Vásquez

“es posible hacer que [los proyectos educativos alternativos] y la escuela constituyan un espacio en donde sea posible ensayar “interacciones de reciprocidad, de legitimación de las identidades culturales, de enriquecimiento” [...] donde se “reconstruya la cultura”, donde los intercambios y las interacciones sirvan para negociar el significado de las experiencias” (Reyes y Vásquez, 2008:87).

3. Una apuesta a una mejor educación: Proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una Escuela para la Vida”



Foto 1: Entrada de la escuela “El Porvenir” primaria donde se lleva a cabo el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una Escuela para la Vida”. Imagen propia.

De acuerdo a lo que declaraba la población ñomndaa en el año 2002 (esta mención la hago en el capítulo III), se hacía evidente la lucha por el reconocimiento de sus formas de ser y estar en el mundo, el derecho a la importancia de su historia y saberes propios y, por lo tanto, que dentro de la comunidad de Suljaa', tienen derecho a decidir y definir de manera comunitaria el mejor camino educativo para los niños y niñas de la comunidad, es decir, con proyectos educativos alternativos que respondan a sus demandas y necesidades de la comunidad y reconocer su territorio.

Es así, como nace el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una Escuela para la Vida” en la escuela primaria “El Porvenir” turno vespertino, fruto de la esperanza, lucha y resistencia que tuvo la población ñomndaa en Suljaa', bajo la supervisión de Victoriano López, Bartolomé López y el asesoramiento externo de Jani Jordá, y que tenía la intención de

“...[centrarse] en la realidad del niño, de la niña, su pensar, sentir y hacer, de manera que parte de todo aquello que le es significativo. El proyecto en sí, busca brindar una educación que surja a partir de la realidad del pueblo, los intereses de la comunidad, los problemas y necesidades que se presentan diariamente y de las soluciones que se construyen entre quienes conforman la comunidad [de Suljaa]” (Rivas,2020:97).

Por lo tanto, de lo que se trata es de educar para la vida, de abrir las conciencias de los niños y niñas, de los maestros y maestras, de los padres y madres de familia y de la comunidad para que puedan enfrentar las transformaciones que se presentan día a día en la comunidad, es decir,

“no solo se trata de un proceso intercultural, sino de la búsqueda y rescate de saberes, tradiciones, lengua y cosmogonía. En otras palabras, se busca la liberación del pensamiento, del ser y del saber, de los atavismos de la cultura dominante heredados de la Colonia y la República e impuestos en la sociedad contemporánea [...], con lo cual se fortalece no sólo su existir como indígenas o hispanohablantes, sino como ciudadanos de este México contradictorio y polivalente...” (Comboni y Juárez,2020:298).

De esta manera el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una Escuela para la Vida” rescata la lengua materna y su cultura, ya que para la población ñomndaa son herramientas para fortalecer su identidad, pues la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura brinda las oportunidades de reforzar y de ampliar el

horizonte del pensamiento de los niños y niñas (ver foto 2), pues la importancia reside en “su arraigo popular y en su papel de conservación de la memoria colectiva y la identidad sociocultural del grupo” (Trillos,2003:138).

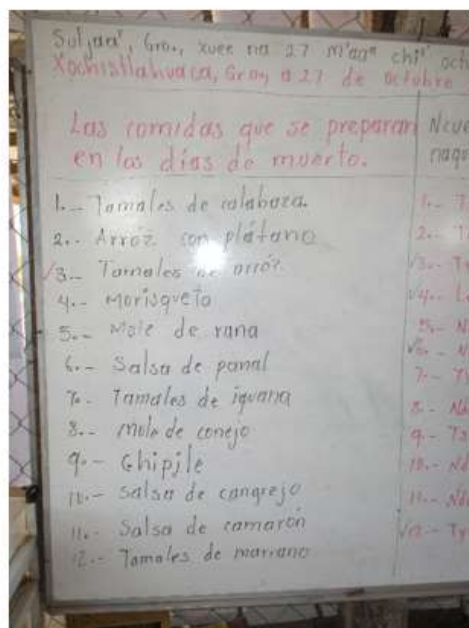
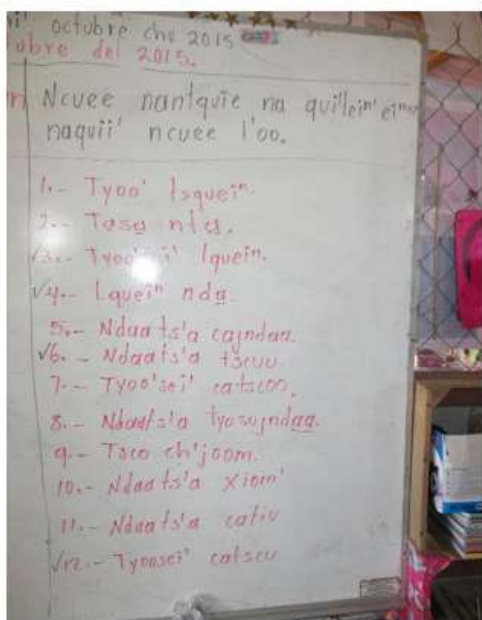


Foto 2: Ambas fotografías son de una clase de “comidas tradicionales” de la comunidad de Suljaa’ que los niños y niñas iban mencionando tanto en ñomndaa como en español. Imagen propia

Es por eso que con el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts’an “Una Escuela para la Vida” los maestros y maestras recuperan con estrategias pedagógicas la cultura y la lengua ñomndaa, de tal manera que rescatan los contenidos propios de la comunidad para desarrollar en todos los grupos de la escuela una planeación didáctica también nombrada como Unidades Didácticas Integrales (UDI’s) con contenidos locales, es decir, “ los maestros y maestras del Porvenir planean y enseñan a través de las UDI’s asignaturas como lectura y escritura, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, historia, geografía y lo van relacionando y enseñando con lo que hay en la comunidad” (Entrevista a Victoriano, 2016), con la intención de que estas estrategias respondan a las siguientes premisas pedagógicas:

“1) Ser parte del niño, lo que es, sabe y su entorno, es decir su cultura. De este modo, se favorece vincular los conocimientos locales con contenidos escolares nacionales. 2) Una educación bilingüe que responda a las características lingüísticas de nuestros alumnos amuzgohablantes e hispanohablantes. 3) Se enfatiza el desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita de la lengua materna y en una segunda lengua” (Jordá, 2009:10).

Por lo tanto, a través de estas estrategias pedagógicas, los maestros pretenden que los aprendizajes sean significativos para que los niños y niñas se formen como personas conscientes de la realidad.

Siguiendo con este punto, los maestros y maestras también diseñan metodologías propias para dar clases o retoman la metodología que plantea Murillo y Turrent (2009), la cual se centra en diseñar acciones educativas para revitalizar la lengua y la cultura dentro de las escuelas de educación indígena. Por ejemplo, en este caso, los juegos tradicionales ñomndaa, alimentos, vestimenta, el telar de cintura, música y danzas pues estos también son elementos fundamentales para mantener la resistencia y reconocimiento del territorio Suljaa’.

Por ello, cada maestro y maestra trabaja con **1) los talleres de lengua 1 (ñomndaa) y 2 (español)**, de acuerdo con el maestro Sixto “*con estos talleres de lengua los niños identifican lo que es nuestro, saben escribir, pronunciar y lo que significa el ñomndaa*” (Entrevista a maestro Sixto, 2016); y **2) las “líneas de trabajo”** basadas en una educación artística, desarrollo y recreación física, permacultura y telar de cintura en el que incluso los padres y madres de familia intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos, pues de acuerdo con Cipriano

“los niños están aprendiendo cosas reales, que tengan significado. Llevamos [...] cuatro años trabajando líneas de trabajo y estamos trabajando una hora más, en este caso, en esta primaria, junto con los padres, trabajamos tres maestros, la compañera es de educación artística, el profesor Javier es de desarrollo y recreación física y su servidor está encargado de la permacultura, es una agricultura orgánica donde los niños están produciendo y sembrando para su autoconsumo, se siembra hortaliza, rábanos, cilantro, calabacita y todo lo que necesita la hortaliza y esto se puede vender y el dinero sirve para la cocina, es de esta manera que fomentamos la cultura de la siembra de manera orgánica, no ocupamos productos químicos sino estiércol de chivo, materia orgánica y esto es lo que significa trabajar con las líneas de trabajo...” (Entrevista a Cipriano, 2018).

Es necesario puntualizar que para que el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan” chiuu waa na Nncwanto” Ts’an “Una Escuela para la Vida” se lleve a cabo, los maestros y maestras ñomndaa organizan el horario de la siguiente manera (ver tabla 1):

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Taller de lengua 1 (ñomndaa)	Taller de lengua 1 (ñomndaa)	Taller de lengua 1 (ñomndaa)	Taller de lengua 1 (ñomndaa)	Taller de lengua 1 (ñomndaa)
UDI's Lectura y escritura Matemáticas Ciencias Naturales Historia Geografía Comunidad Se ven por tema en las hojas de trabajo que diseñan los maestros/as en ñomndaa y español	UDI's Lectura y escritura Matemáticas Ciencias Naturales Historia Geografía Comunidad Se ven por tema en las hojas de trabajo que diseñan los maestros/as en ñomndaa y español	UDI's Lectura y escritura Matemáticas Ciencias Naturales Historia Geografía Comunidad Se ven por tema en las hojas de trabajo que diseñan los maestros/as en ñomndaa y español	UDI's Lectura y escritura Matemáticas Ciencias Naturales Historia Geografía Comunidad Se ven por tema en las hojas de trabajo que diseñan los maestros/as en ñomndaa y español	UDI's Lectura y escritura Matemáticas Ciencias Naturales Historia Geografía Comunidad Se ven por tema en las hojas de trabajo que diseñan los maestros/as en ñomndaa y español
Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
UDI's	UDI's	UDI's	UDI's	UDI's
Taller de L 2 (español)	Taller de L 2 (español)	Taller de L 2 (español)	Taller de L 2 (español)	Taller de L 2 (español)
Líneas de Trabajo Educación artística Desarrollo y recreación física Permacultura Telar de cintura (En pandemia estas actividades se trabajaron a través de cuentos, dibujos y canciones)	Líneas de Trabajo Educación artística Desarrollo y recreación física Permacultura Telar de cintura (En pandemia estas actividades se trabajaron a través de cuentos, dibujos y canciones)	Líneas de Trabajo Educación artística Desarrollo y recreación física Permacultura Telar de cintura (En pandemia estas actividades se trabajaron a través de cuentos, dibujos y canciones)	Líneas de Trabajo Educación artística Desarrollo y recreación física Permacultura Telar de cintura (En pandemia estas actividades se trabajaron a través de cuentos, dibujos y canciones)	Líneas de Trabajo Educación artística Desarrollo y recreación física Permacultura Telar de cintura (En pandemia estas actividades se trabajaron a través de cuentos, dibujos y canciones)
Nota: Hay una hora extra al final del día para los niños que necesitan regularización				

Tabla 1: Organización y contenido del horario. Elaboración propia. Información obtenida de mi diario de campo en la escuela el Porvenir

Como se puede apreciar en la tabla 1, los maestros y maestras ñomndaa a través de las UDI's y las líneas de trabajo les enseñan a los niños y niñas sus raíces, sus tradiciones, la cultura y lengua ñomndaa ya que como se vio en la observación del aula

“los niños y niñas el día de hoy tomarán clase en el patio, la clase se da en ñomndaa y en español, el tema de hoy son las figuras geométricas y observan todo lo que está a su alrededor. El sol, las tapitas de las botellas de agua que están en un bote para reciclar, los salones, las figuras pintadas con gis en el patio...

-niños, díganme qué cosas observan a su alrededor que tenga una figura geométrica- pregunta la maestra Ely

-el sol es un círculo maestra y el salón es un cuadrado- responde una niña

-es correcto- responde la maestra Ely.

Y así fueron encontrando más objetos que observaron en el patio...” (Notas de observación de aula, 2016).



Foto 3: Niños y niñas tomando clase en el patio de la escuela. Imagen propia

De acuerdo con estas memorias, entrevistas y notas que he compartido en este capítulo, los maestros y maestras también les enseñan a los niños la historia de los ñomndaa, con el motivo de fortalecer la identidad propia a partir de los saberes locales, pero sin olvidar los occidentales, creando así una educación para la vida, ya que como lo menciona Rivas

“la población [ñomndaa] es un ejemplo vivo de lucha, esfuerzo y valentía por la manutención de su cultura, de su forma de vida, de su organización, en otras palabras, de la defensa de su territorio. Demuestra con su forma de organizarse y de actuar el valor que tienen los pueblos originarios y que a pesar de la globalización y la insistencia por invisibilizarlos, se puede mantener vigente la riqueza con la que se formaron, crecen y se sostienen [...], el proyecto educativo alternativo “Una Escuela para la Vida” es una manifestación más de la fuerza con la que se organizó la comunidad, con la que actúa y se sostiene en el día a día ya que es el resultado del trabajo comunitario, de un pueblo que es sensible a la necesidad de un proyecto educativo de una escuela que fortalece la lengua, la identidad y su cultura desde una mirada descolonizadora” (Rivas, 2020:51).

Por lo tanto, a partir de las enseñanzas y de los aprendizajes que se realizan dentro del proyecto educativo alternativo, la población ñomndaa mantiene viva sus costumbres,

tradiciones, lengua materna, cultura y cosmovisiones pues sólo así han podido recuperar y defender su origen, su historia y su territorio.

Finalmente, en este capítulo se examinaron los principales proyectos educativos oficiales dirigidos a los pueblos indígenas, teniendo como eje principal la construcción de la nación mexicana bajo la premisa occidental, de asimilación e incorporación. También se analizó la construcción del proyecto de educación intercultural bilingüe, teniendo como antecedente la lucha y resistencia de los movimientos indígenas, sin embargo, como lo menciono anteriormente, este proyecto solo atendió la formación en preescolar y primaria y, además, se utilizó como puente para que, en la mayoría de los casos, y en lo que interesa a esta tesis, en Suljaa', solo se enseñará la lengua indígena como forma de transición al castellano.

Por otro lado, como bien lo desarrolle en estos dos primeros capítulos, parte de la lucha y resistencia de los pueblos originarios para tener una mejor educación fue la construcción de los proyectos autónomos educativos o proyectos educativos alternativos al que ofrecía el Estado y en donde los pueblos originarios

“objetivan sus proyectos políticos, económicos, sociales, desde sus propias realidades, [...] desde sus acciones pedagógicas, desde las memorias recreadas como políticas de las palabras en su dimensión presente-futuro; cuestión que posibilita una perspectiva analítica sobre la direccionalidad política de la acción social pedagógica como condensación de proyectos educativos” (Medina, Verdejo y Calvo, 2015:36).

En este sentido, muchos proyectos alternativos, como el de los MAREZ -por recuperar nuevamente el ejemplo del capítulo I- demuestran que con su proyecto educativo “*poseen su propia organización, que no depende de una norma rígida impuesta del exterior; pero que facilita en el interior la transmisión social de conocimientos surgidos de establecer prioridades colectivas*” (Baronnet, 2010 citado por Medina y Baronnet, 2020: 267) es decir, los proyectos educativos alternativos construidos desde los pueblos originarios como el de los ñomndaa, los MAREZ, la UNISUR, entre otros, demuestran que la educación “*se ha de construir desde los pueblos y a su imagen; es decir, como herramienta de resistencia cultural y política, y también como una opción para mejorar las condiciones de vida*” (Medina y Baronnet, 2020: 267).

Por lo tanto, de acuerdo a lo que he desarrollado en estos primeros capítulos, puedo decir que el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una Escuela para la Vida” a cargo de los maestros y maestras ñomndaa de la comunidad de Suljaa´, han respondido a las expectativas de pertinencia política, social y económica de los ñomndaa, así como a la resistencia del territorio a través de la educación, pues de acuerdo con Comboni y Juárez (2020) “*el proyecto del Porvenir es descolonización en marcha*” a través de la conservación de la lengua, la cultura y las tradiciones, del fortalecimiento de su identidad como ñomndaa, de su capacidad de ser, de decidir, de vivir y de resistir.

Sin embargo, es importante también tener en cuenta y que desarrollaré más adelante, qué sucede con el proyecto educativo alternativo frente a las crisis sanitarias como lo fue la pandemia Sars-CoV2, y cómo los maestros y maestras del Porvenir siguieron con la sostenibilidad educativa del proyecto educativo alternativo.

CAPÍTULO III

SULJAA', CONOCIENDO EL PUEBLO ÑOMNDAА

Como parte de los antecedentes del proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida” creado a partir de la lucha de los maestros y maestras ñomndaa en los movimientos sociales de resistencia en Suljaa', presentó un panorama general sobre el pueblo ñomndaa del municipio de Suljaa', su organización y formas de vida, con el fin de conocer cómo funcionan sus prácticas sociales, económicas, políticas, culturales y educativas que se vinculan con el espacio/tiempo y organización colectiva en la construcción y sostenibilidad educativa del proyecto educativo alternativo.

1. El origen: “los mitos desde el agua”. De cómo llegaron los ñomndaa a Suljaa'

De acuerdo con los libros de historia y por supuesto de la historia narrada por ellos y ellas, habitantes de la comunidad de Suljaa', los ñomndaa *tienen su origen en el mar*, es decir, habitaban la Costa del Pacífico. Bartolomé López¹⁰ nos menciona que “*nosotros los ñomndaa tenemos nuestro origen en las tierras de en medio o “ndyuaа xenncue”¹¹ por eso siempre tenemos la constante referencia que el lenguaje ñomndaa realiza del agua*” (Entrevista a Bartolomé López, 2022), pero por su cercanía con otros pueblos originarios de la zona de Oaxaca, -principalmente los mixtecos- se vieron forzados a migrar, buscando un territorio lejos de los conflictos interétnicos

“Los ñomndaa llegaron a la Sierra buscando un nuevo territorio que les permitiese reproducirse cultural, social y económicamente, permitiéndoles desarrollarse en mejores condiciones, y llegando el tiempo de la colonización, lograr mantener su cultura, cosmogonía y lengua materna” (Omar Cruz, 2015: 45).

¹⁰ Líder educativo, es uno de los maestros que creó el proyecto “Una Escuela para la Vida”. Actualmente es supervisor de la zona escolar en la que pertenece la escuela primaria El Porvenir. Entrevista 6 de junio de 2022

¹¹ Se hace referencia al “ndyuaа xenncue” como islas u origen del agua

En el proceso de la colonización española, los ñomndaa fueron subordinados a un grupo minoritario bajo el mando de Pedro de Alvarado en 1522¹², quienes los ubicaron en la provincia de Ayacastla (hoy conocida como Cuajinicuilapa), en la cual “*se ubicaban los municipios de Suljaa´, Ometepec, Cuautepec, Ayutla, Copala e Iguualapa, siendo Iguualapa la cabecera principal*” (Ibíd), para los españoles la intención era mantener sometidos a los grupos indígenas que habitaban la costa chica en una sola provincia para explotarlos y poder extraer los recursos naturales de la zona, ya que como viene en el documento oficial del Ayuntamiento de Cuajinicuilapa (2018)

“la provincia de Ayacastla se extendía desde las riberas del río Ayutla, hasta las llanuras de Santa Catarina, [...] Ayacastla era una gran parte de las regiones ecológico-cultural del mundo, era diversa, era una importante zona de paso de migrantes y cosmopolita” (Ayuntamiento Municipal Cuajinicuilapa,2018:1).

Como consecuencia de la conquista española, así como, de las terribles epidemias que introdujeron los españoles y, las acciones evangelizadoras y castellanizantes, todo este conjunto de acciones de sojuzgamiento tendientes a la eliminación de los pueblos indígenas, sus culturas y lenguas maternas, tuvieron como consecuencia que estos pueblos, al paso del tiempo, desaparecieran. De la misma manera, como parte de la colonización, los españoles, nombraron de manera distinta a los pueblos originarios, lo que facilitó la subsunción a formas más “civilizadas y occidentales” y así desaparecerlos, ya que “*el colonialismo [domina y explota] el control de la autoridad local, los recursos de producción, [cultura e identidad] y lo detenta otra de diferente identidad*” (Quijano, 2014:285).

Un ejemplo de esto fue Suljaa´, ya que como lo menciona López,

“es en 1563 que los españoles pusieron el nombre de Xochistlahuaca a Suljaa´ y amuzgos a los ñomndaa y fue como después de eliminar la provincia de Ayacastla¹³, nombraron Xochistlahuaca la cabecera administrativa y religiosa, lo cual fue llevado a cabo por el Conde Santi Esteván” (López, 1967: 331).

¹² Esta referencia ha sido tomada del escrito de Omar Cruz en Génesis y apuesta de un proyecto universitario intercultural: UNISUR (2007-2011). UAM-X, Tesis Doctoral, 2015.

¹³ De acuerdo con López, la lengua Ayacasteca era la lengua de esta minoría, posteriormente esta lengua desaparece al igual que la gran mayoría de las otras, como la tlapaneca, la nahua, la huehuteca, la quetzapoteca, la cahueteca, como resultado de la acción exterminadora de las culturas indígenas por los españoles y de las acciones disfrazadas de evangelización de los pueblos indios.

A través de estas formas de control político, económico, social y cultural que tuvieron los españoles, muchos indígenas, entre ellos los ñomndaa, murieron a causa de la colonización, así como de las enfermedades, y del maltrato, como también, a raíz de los constantes levantamientos y las acciones punitivas que de ellos se derivaban. De esta manera, Aguirre Pérez comenta que “*durante esta época hubo un gran genocidio en la zona [de Suljaa´], [...] en 1522, Suljaa´ tenía unos 20 mil habitantes, mientras que, en 1582, la población sumo tan solo 200 habitantes*” (Aguirre Pérez, 2007: 17), lo que provocó que también desaparecieran algunos pueblos originarios¹⁴ que compartían el territorio de Suljaa´, quedando únicamente los ñomndaa, mixtecos, tlapanecos y nahuas.

Por otro lado, es con la independencia de México y la construcción de la Nación, que la situación de los ñomndaa, en específico, se complica aún más, ya que lo único que cambió, fue quien controlaba el poder, es decir, en este tiempo era un mestizo quien ocupaba el lugar del español, y se fueron fortaleciendo los tributos y las encomiendas actualizados y fortalecidos por los cacicazgos y formas de poder que se conformaron en la nueva época, es decir, “*las tierras de los ñomndaa pasaron a ser propiedad [del cacique] Guillermo Hacho, quien la población ñomndaa le pagaba una renta anual*” (ibíd).

Esta situación de explotación en Suljaa´ llegó hasta el siglo pasado, de hecho, es hasta 1920 que los ñomndaa de Suljaa´ se organizaron y se movilizaron para recuperar sus tierras.¹⁵

De acuerdo con las memorias archivadas en la Comisaría Agraria de Suljaa´, es en este año que los ñomndaa, al ver peligrar sus formas de vida y de organización territorial, política, cultural y cosmogónica, así como sus recursos acuíferos y naturales, se organizaron y nombraron comisiones para hacer un trato de compra de las tierras, pues éstas iban a ser vendidas a un norteamericano

“fue con Juan Ruperto López, José de Jesús Paulino e Ignacio Baltierra (amuzgos xochistlahuaquenses) que asumieron la misión de solicitar la expropiación y restitución de las tierras ante el gobernador del estado de Guerrero. [Sin embargo, es con el] apoyo en las leyes agrarias de dotación de ejidos que [...] llevaron una solicitud de expropiación y restitución de tierras Ncue¹⁶ por escrito, con fecha 15 de enero de 1929, la cual fue publicada en el periódico oficial del estado. Ante

¹⁴ Cabe mencionar que en el territorio de Xochistlahuaca durante la conquista también compartían el territorio los grupos étnicos Ayacastecos, huehuetecos, quatzapotecos y quahuteca. Para una referencia mayor, revisar informe <http://ayuntamientocuajinicuilapa.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/Resena-de-cuajinicuilapa.pdf>

¹⁵ Esto es muy importante mencionar ya que en el año 1920 se dio la primera movilización ñomndaa que tenía como meta recuperar sus tierras.

¹⁶ Ncue significa para los ñomndaa personas de en medio

este problema, el gobierno fue como se vio obligado a la necesidad de enfrentarse al norteamericano en posesión de las tierras...” (Archivo de la Comisaría Agraria del Municipio de Suljaa´, 2022).

De acuerdo con estas memorias recuperadas de la voz de los ancianos y resguardadas en el Archivo de la Comisaría Agraria del Municipio de Suljaa´, fue después de cuatro años de lucha para recuperar sus tierras y tener una mejor calidad de vida que los ñomndaa de Suljaa´, recuperaron su territorio y con ello el fortalecimiento de su cultura y sus formas comunitarias de vida, su visión del mundo y su lengua materna. A lo largo de este tiempo, la población se fue fortaleciendo, llegando a conformarse en la actualidad por 103 comunidades¹⁷, en las cuales deben convivir y compartir el territorio con otros pueblos indígenas.

2. Construcción del territorio Suljaa´ y la población ñomndaa

El estado de Guerrero se encuentra integrado por 81 municipios distribuidos en las siete diferentes regiones: Acapulco, Centro, Norte, Tierra Caliente, Costa Chica, Costa Grande y la región de la Montaña (ver mapa 1). De acuerdo con el INEGI, en Guerrero se contabilizó un aproximado de 3, 388, 768 habitantes de los cuales 456, 774 hablan una lengua indígena (INEGI, 2010). Sin embargo, el gobierno de Guerrero maneja que en el estado existen 600, 000 indígenas organizados en cuatro pueblos originarios: Un Saavi (Mixtecos) que representan un 30.5% de la población indígena del estado; nahuas que ocupan el 37%; ñomndaa (amuzgos) que representan el 10% de la población indígena y los me´phaa (tlapanecos) con el 26% de población indígena (SIPAZ, 2022).

¹⁷ Para revisar cuales son las 103 comunidades <https://mexico.pueblosamerica.com/guerrero/xochistlahuaca/>

Mapa de las 7 regiones del Estado de Guerrero



Mapa 1: Las 7 regiones del Estado de Guerrero. Fuente: Imagen tomada de la página las Regiones de Guerrero, por Lizbeth Hernández

En este sentido, el territorio ñomndaa se localiza al sureste del estado de Guerrero y al suroeste de Oaxaca y en el caso de Guerrero se encuentran en la región de la Costa Chica, donde se ubica el municipio de Suljaa´ (Xochistlahuaca).

Geográficamente, Suljaa´ como territorio pertenece a la región de la Costa Chica del estado de Guerrero; se localiza entre los paralelos 16° 42´y 17° 04´de latitud norte; y los meridianos 98° 00´y 98° 16´de longitud oeste; en el municipio hay elevaciones entre los 140 msnm y los 1800 msnm y la cabecera municipal se encuentra a 390 msnm.

Suljaa' tiene una extensión territorial de cuatrocientos cincuenta y cuatro punto treinta kilómetros cuadrados que representa el 0.71% del total de la superficie del estado de Guerrero, situándose en el lugar 48 del territorio estatal¹⁸ (ver mapa 2).

Mapa de la República Mexicana marcando el Estado de Guerrero y el Municipio de Suljaa'(Xochistlahuaca)



Mapa 2: Mapa de la República Mexicana marcando el Estado de Guerrero y el Municipio de Suljaa'(Xochistlahuaca) Fuente: Imagen tomada de la página “La Flor de Xochistlahuaca”

Es importante mencionar que las colindancias de Suljaa' que acabamos de mencionar están determinadas por los cursos que siguen los ríos y los arroyos, entre ellos:

Al Noreste, Este y Sureste limitando con el estado de Oaxaca se encuentra como límite el Río Santa Catarina, al Suroeste que limita con el Municipio de Ometepec se encuentra el Río la Junta como frontera y al Oeste y Noreste limitando con el Municipio de Tlacoachistlahuaca se ubica el Río del Puente San Pedro y Arroyo Chacale como línea divisora.

¹⁸ Revisar Plan Municipal de Desarrollo 2021-2024

La población total del municipio en 2020 fue de 29, 891 habitantes, siendo 52.3% mujeres y 47.7% hombres, en el que los rangos de edad de mayor población fueron de 10 a 14 años con 3,534 habitantes, de 15 a 19 años con 3,241 habitantes y de 5 a 9 años con 3,058 habitantes (DataMéxico, 2020). Es en esta zona donde podemos encontrar a la mayoría de la población ñomndaa que se distinguen de los demás habitantes de la zona por sus características culturales, su lengua, tradiciones y formas de vida. Sin embargo, antes de continuar con mi análisis, es importante puntualizar por qué me refiero a ñomndaa y Suljaa´ en esta tesis.

2.1 ¿Por qué me refiero a ñomndaa y Suljaa´?

Territorio Suljaa´ “Llanura de flores”



Foto 4: Territorio Suljaa´ “Llanura de flores”. Imagen propia

Anteriormente mencione que, como parte de los procesos de colonización, en 1563 los españoles nombraron a Suljaa´ como Xochistlahuaca y a los ñomndaa como amuzgos, con la intención de dominarlos e ir eliminando sus formas culturales, ya que “*en un territorio, los*

hombres y mujeres, jóvenes y adultos, crean y recrean sus vidas, es un espacio de vida donde se garantiza la supervivencia étnica, histórica y cultural” (Escobar, 2015: 32).

Por lo tanto, en Suljaa´, como se mencionó anteriormente, hay una diversidad de pueblos originarios y cada uno de ellos tiene una manera diferente de definir lo que es su territorio. En el caso de los ñomndaa, el territorio implica más que un lugar, espacio o región, en relación a ello, Comboni y Juárez mencionan que

“El territorio es mucho más que el espacio geográfico, que un paisaje rural o urbano, con características específicas en su biota; en este se construyen formas culturales, visiones del mundo y explicaciones del mismo y del lugar que ocupa en éste; se crea un mundo de vida compartido entre aquellos que participan de él, donde el “yo” comprende al “otro” en función de la cercanía a mi mundo de vida. Desde esta perspectiva, las formas de vida ligadas a construcciones culturales se establecen como espacios de diálogo y de comprensión, diferenciándose a la vez del otro distinto” (Comboni y Juárez, 2019: 11).

Esta definición nos ayuda a entender que el territorio, más que un espacio geográfico, de diálogo y de comprensión, también lo podemos pensar como *“una estrategia de defensa [y resistencia] social, cultural y ambiental del espacio de vida”* (Escobar, 2015:33).

En el caso de los ñomndaa (conocidos como amuzgos) delimitan su territorio a partir de sus fronteras culturales, el territorio es donde construyen y reconstruyen su cultura, la visión del mundo colectivo, ya que en un territorio

“[se] enmarca un significado denso de significados y un tupido entramado de relaciones simbólicas, pues en un territorio es donde se manifiestan todas las relaciones sociales, sobre todo las comunidades indígenas donde el simbolismo tiene más peso, en el territorio se manifiesta la cultura, pues está, es el conjunto de signos, símbolos, representaciones, modelos, actitudes, valores [...] inherentes a la vida social” (Giménez, 1999: 27).

Por lo tanto, Giménez nos va a plantear el territorio como una convivencia de dimensiones objetivas y subjetivas, que se vinculan con el significado y el sentido que los actores otorgan. En relación a lo que nos dice Giménez; Espinosa y González (s.f.) también mencionan que el territorio

“implica una interacción integral [...] implica relaciones, sensaciones, emociones, pensamientos y acciones en las que los bienes naturales, los olores, sabores, climas, paisajes, símbolos y experiencias juegan un papel clave. Territorio vivido, trabajado, recorrido, sentido, territorio material y simbólico que crea pertenencia y arraigo” (Espinosa y González, s.f. :19).

De tal manera que el territorio y los sujetos sociales que lo habitan se caracterizan por su dimensión física pero también por su dimensión simbólica, es por eso que, nombrar a la comunidad como Suljaa' y a la población como ñomndaa es contextualizarlo desde un tejido cultural y de identidad.

Para los ñomndaa, una de las formas de definir su territorio es desde la lengua materna, ya que es su lengua lo que los identifica de otras variantes y de otras lenguas originarias, como también, sus símbolos culturales: como su vestimenta, su medicina tradicional, sus danzas tradicionales, sus comidas y, sobre todo es desde sus orígenes que en sus luchas de reivindicación de sus territorios, lengua y cultura, que ellos han logrado rescatar y renombrar su territorio, ya que como lo menciona Omar Cruz¹⁹

“Xochistlahuaca significa para nosotros, los ñomndaa “Llanura de flores” mejor conocido como Suljaa', el nombre que se le asigna a la lengua y a la población es ñomndaa “lengua del agua” o “personas de en medio”. “amuzgo” es como nos conocen las personas ajenas a la comunidad y que está compuesta por la palabra amoztli, que quiere decir “libros” y co, “algo local” por lo que queda de esta forma amoxco que significa “lugar de libros” (Entrevista a Omar Cruz, 2016).

Es decir, para los ñomndaa, el nombrarlos como ñomndaa y el pueblo como Suljaa', tiene que ver con dos puntos: el primero, plantea un desacuerdo con el pensamiento occidental y el segundo, defender su territorio desde la filosofía de la vida, es decir, desde el “buen vivir” que expresa vínculos de respeto entre la vida comunitaria y la naturaleza, *“siendo así otra forma de cosmogonía que no está presente en la lógica del pensamiento occidental dominante-moderno y su imposición de desarrollo, que resulta en mucho irracional y de sobreexplotación...”* (Omar Cruz, 2016).

3.Esbozo socio-cultural de los ñomndaa en Suljaa'

Para conocer en profundidad la organización y los mecanismos de resistencia y permanencia en el territorio Suljaa' por parte de los ñomndaa, es necesario conocer su economía, organización política, cosmogonía, saberes y conocimientos, su cultura, lengua y finalmente la educación.

¹⁹ Omar Cruz es uno de los principales pioneros de la actualidad en luchar por el reconocimiento de la cultura ñomndaa

3.1 Economía de los ñomndaa

De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social CONEVAL, los estados de mayor pobreza en México son Oaxaca, Chiapas y Guerrero, donde coinciden una gran presencia de población indígena. En el caso de Guerrero los indicadores generales de pobreza son de 67.9% en 2018 y 66.4% en 2020 (CONEVAL, 2020). Por otro lado, en Suljaa', de acuerdo con el Informe Anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2022, Suljaa' se encuentra entre los primeros lugares de pobreza extrema con un 41.3% es decir, estaríamos hablando de una población total de 27, 042 habitantes que viven en pobreza extrema (Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social, 2022). Este mismo Informe indica que la pobreza en este territorio se basa en que la economía de Suljaa' se asienta principalmente en una agricultura de autoconsumo, reconocida de esta manera por uno de los maestros de la escuela "El Porvenir"

"en Suljaa' nuestra economía se basa generalmente en la agricultura, lo que consumimos, esto es porque nuestra economía conserva algunas características no capitalistas que se manifiestan en una relación que es íntima y respetuosa con la naturaleza" (Entrevista a Victoriano, 2022).

Es a través de la agricultura que la mayoría de los ñomndaa cubren las necesidades básicas de las familias, los principales cultivos son el maíz, frijol, calabaza, jitomate, cacao, mango y caña de azúcar para elaborar panela. La comunidad de Suljaa' también practica la ganadería, pero no tiene la importancia de la agricultura. Por lo que, gran parte de su producción es de autoconsumo y la otra parte, se utiliza para la comercialización. Son los mismos ñomndaa, quienes llevan los productos al mercado de Ometepec o a la plaza principal de Suljaa', de esta manera apenas logran solventar sus necesidades mínimas, como: salud, educación, alimentos, transporte, hogar y fertilizantes para las milpas.

Otra de las actividades principales de la comunidad de Suljaa' es el comercio de artesanías, practicada principalmente por las mujeres y niñas de la comunidad quienes se dedican al telar de cintura. Esta actividad tiene características específicas para los ñomndaa, pues a través del diseño y colores que utilizan en cada bordado expresan su historia, su cultura y su identidad.

La fuerza de trabajo en Suljaa', se caracteriza y es nombrada como, por una parte: "profesionales" –jóvenes que tuvieron que continuar sus estudios de licenciatura o posgrado en otros estados por falta de buenas universidades en el municipio-, la mayoría de ellos ya

no regresan a Suljaa´ y los que se quedan para trabajar en la comunidad son los maestros y maestras; carpinteros, albañiles, comerciantes, campesinos o profesionales que ejercen diversos tipos de oficios, dependiendo de las necesidades de la comunidad.

Por último, están los jornaleros, que por temporadas deben migrar a estados del norte o Estados Unidos para poder solventar los gastos de la familia que se queda en la comunidad.

Es importante mencionar que la división del trabajo en Suljaa´ sigue estando aún marcada por los roles de sexo, la mayoría de los hombres son campesinos, y/o ejercen algún oficio, las mujeres se ocupan del trabajo doméstico y del telar de cintura con la ayuda de las niñas, en el caso de los niños, se ocupan de ayudar a los padres en el campo y en el pastoreo, lo que provoca que muchas veces abandonen la escuela

“Los niños ñomndaa son factores activos de producción, porque contribuyen al trabajo del campo, por lo tanto, cuanto mayor sea el número de hijos con que cuente la familia, mayores ventajas tendrá para llevar a cabo las actividades que permiten su producción económica” (López, 2004:37).

Actualmente con la pandemia Sars-CoV2 hubo una crisis económica muy fuerte en Suljaa´, la mayoría de los habitantes perdió su empleo, por lo que tuvieron que buscar alternativas en el comercio y venta de diversos tipos de mercancías en las plazas públicas, sin embargo, dichas actividades fueron prohibidas por el ayuntamiento, dejándolos sin posibilidades objetivas de salir adelante

“a la mayoría de las personas la pandemia los afectó mucho económicamente, afectó sus centros de trabajo y hasta su propio empleo. Aquí por parte del ayuntamiento se dictó que ya no se pusiera la gente a vender los domingos en la plaza, porque es cuando los domingos la gente aprovecha para vender sus productos [...]. El ayuntamiento dijo: no se abre la plaza, se quita todo hasta las tejedoras que se ponen en los arcos. Nosotros que comprábamos nuestros alimentos en las plazas pues ya no teníamos dónde comprar. Eso fue un problema muy serio para todo el pueblo y hasta la fecha, al menos aquí en Suljaa´ no se ha regulado la economía” (Entrevista a maestra Yolanda,2022).

De acuerdo con lo que nos dice Yolanda²⁰, la pandemia en Suljaa´ ha evidenciado la gravedad de la desigualdad y pobreza que hay en la comunidad. Pues a este problema se suma el hecho de que el ayuntamiento los deja vender en las plazas, pero bajo ciertos criterios, un ejemplo de esto es el de las tejedoras de Suljaa´ quienes han resentido ya no sólo el problema

²⁰Yolanda actualmente es maestra de la escuela primaria “La Casa de los Niños Amuzgos” anexo de la primaria El Porvenir. Da clases de computación y es la encargada de la Biblioteca. Entrevista 30 de mayo de 2022

económico sino las limitantes que ha puesto el ayuntamiento, como lo mencionan en una de mis entrevistas “*a las tejedoras ya no las dejan ponerse en los arcos, en los arcos ya solo se ponen las de cierto estatus social y solo son dos y sus productos son de segunda mano*” (Entrevista a anónima, 2022).

En conclusión, la economía de las familias en Suljaa’ ha dependido en gran parte de la agricultura, ganadería y del telar de cintura y de las artesanías, así como de las remesas que mandan los migrantes y los jornaleros agrícolas para completar los gastos de sus familias.

Sin embargo, en el presente, tras la pandemia Sars-CoV2, la economía del lugar, se ha visto deteriorada por la falta de apoyo del ayuntamiento y por la pérdida de trabajo de los jornaleros y tejedoras ñomndaa, que ha causado que los niños y niñas tengan que abandonar la escuela por falta de recursos económicos.

Es necesario resaltar que no todo es negativo como producto de la pandemia, algo muy interesante que pude observar es que se ha recuperado la solidaridad que caracterizaba a los ñomndaa, el sentido de “*las redes indígenas*”, entendiéndose como “*medios de ayuda mutua y solidaridad en casos de emergencia, de apoyo a los gastos y actividades vinculados a ceremonias religiosas, fiestas parroquiales* [pero sobre todo, para poder sobrevivir a los desastres naturales, como el de la pandemia]” (Stavenhagen, 2010:177), es decir, a través de la organización de las redes indígenas, las mujeres dedicadas al telar de cintura, han creado cooperativas para ayudarse entre ellas, los agricultores se han organizado para ir casa por casa para ofrecer sus productos y, los maestros y maestras han apoyado para que los niños con menos recursos económicos no se vean en la necesidad de abandonar la escuela.

3.2 Organización Política de los ñomndaa y el papel de los maestros y maestras

La organización política de los ñomndaa se lleva a cabo a través del sistema de cargos y la comisaría ejidal, es decir

“El sistema de cargos se conforma por un cierto número de responsabilidades comunitarias, reconocidos y respetados por los miembros de la comunidad. Los responsables llevan un bastón, símbolo del mandato que les ha dado la comunidad. Los cargos se turnan entre los miembros adultos. Siempre hombres, en forma rotativa, generalmente duran un año, aunque en algunos casos pueden ser hasta tres. Después la persona regresa a sus actividades normales y no tiene que responsabilizarse de otro por un tiempo relativamente largo. Los cargos no son remunerados y pueden absorber entre

la mitad y la totalidad de las horas laborales [...]. Los cargos dentro del sistema varían. Sin embargo, según la mayoría de los estudios, se dividen en cuatro categorías generales. El alguacil o topil es el primer escalón donde un hombre joven empieza su servicio a la comunidad llevando a cabo tareas de mensajero, policía o custodio de inmuebles públicos. Sus responsabilidades requieren de gastos personales y son desempeñadas en grupos” (Peralta, 2005: págs.132-134).

En el caso de Suljaa´ la organización se lleva a cabo por cinco cargos: 1) por un Topil que llega a durar un año, 2) un jefe de topiles, 3) un juez del municipio, 4) policía y 5) el comisario ejidal; este último cargo es muy importante para los ñomndaa, ya que ellos serán los representantes del ejido para todos los asuntos internos y externos en cuestiones de la tierra. En una de las entrevistas que realice, mencionan que

“En Suljaa´ en propiedad social deben de tener siempre una representación administrativa para efectos legales como son los comisariados. Los comisariados se eligen por votación, el comisariado ejidal administra y representa, sin embargo, solo administra y representa porque quienes toman la decisión son la asamblea de ejidatarios y en esas asambleas es cuando el comisariado va, pone un asunto relevante en cuestiones de la tierra y decide tomar acuerdos que no están fuera de la ley porque todo eso se tiene que llevar a cabo de manera legal, es la parte del derecho agrario. Hay una representación, en todos los ejidos se disputan esa representación, quién va a ser el representante del comisariado y lamentablemente hoy en día ya han entrado las herencias de las prácticas electorales y partidistas, entonces ante el dominio partidista que sigue siendo en este caso el PRI con su cacique empieza a tener el control” (Entrevista anónima, 2022).

A partir de esta entrevista podemos ver el proceso de los cargos en Suljaa´, sobre todo porque también es sustancial entender las herencias ancestrales y el pre-dominio del PRI para seguir controlando, de cierta manera, a la comunidad, así como el papel que desempeñan los gobiernos caciquiles en la comunidad.

Recabando datos de mi diario de campo y de mis entrevistas con los maestros y maestras ñomndaa que no sólo fungen como maestros en la comunidad, sino también como padres y madres de familia, hermanos, primos, nietos, ejidatarios, defensores del agua, de la naturaleza y como habitantes de la comunidad, se hace referencia a un actor social que es necesario entender en este apartado por la contraposición que tiene con los maestros y maestras del Porvenir, “los gobiernos caciquiles”. El término antropológico es

“individuos que se encuentran a la cabeza de una estructura regional de poder, que cuentan con [un] importante poder económico y se desplazan aprovechando una extensa retícula de relaciones sociales. Por sus propias características y su posición clave en la estructura de poder local, regional y nacional y suelen fungir como intermediarios (políticos y culturales) entre el nivel local y el regional” (Ramírez, 2010:11-12).

En el caso de Suljaa´ los gobiernos caciquiles se han caracterizado por la corrupción, tráfico de influencias políticas, educativas, económicas y sociales, homicidios o encarcelamientos de líderes ñomndaa, así como la violación a los derechos humanos de los habitantes de la comunidad de Suljaa´, en una entrevista me mencionaron que

“actualmente la cacique quiere el control de todo como todos los que han estado aquí en la comunidad, de los ejidos, sobre todo ahora, que los ejidatarios se están dividiendo está viendo la forma de entrar, ya sea por la vía legal o ilegal, quiere el control del agua porque Suljaa´ tiene por años y por su ubicación agua y eso es muy importante saberlo y enfocarlo, Suljaa´ tiene agua, incluso parte de su mitología y naturaleza cultural el agua está presente, la palabra del agua, ñomndaa, entonces, la cacique quiere el agua para su beneficio personal. Los temas globales son la tierra y el agua, al final de cuentas el agua es un recurso natural que está dentro de la tierra, si es el problema, pero con la politización que existe ahorita y la fragmentación tan grave es decir todos los grupos ya están separados, de tal manera que lo que hacen es utilizar esto, políticamente hablando para pegarle, tanto de un lado, como del otro lado, pero la del otro lado ahorita tiene el poder municipal y tiene la administración y el dinero, lamentablemente” (Entrevista anónima, 2022).

Es decir, el objetivo de cada uno de los gobiernos caciquiles que han existido en Suljaa´, sobre todo, con el actual gobierno caciquil, es ejercer un poder autoritario en la comunidad, un control social, político, religioso, económico y educativo para la extracción de los recursos naturales y bienes comunales, así como la violación de los sistemas de cargos y de las formas tradicionales que tenían los ñomndaa para gobernar. De acuerdo con Gutiérrez (2001), las formas tradicionales de gobernar eran a través de las decisiones que tomaba el Consejo Supremo Amuzgo²¹, el cual estaba integrado por los ancianos y los *principales*, es decir, “*personas que saben*” y *que participan en la toma de decisiones comunitarias, gubernamentales, religiosas y económicas basadas en los usos y costumbres de los ñomndaa. Sin embargo, después de 1979 el Consejo Supremo Amuzgo solo formó parte de una figura formal, sin ningún poder real*” (Gutiérrez,2001:63).

Es importante aludir que otra de las formas en que los gobiernos caciquiles controlan a la comunidad, es a través del encarcelamiento de los líderes sociales y, en el caso específico de los maestros y maestras que luchan a través de la educación, los gobiernos caciquiles contratan a maestros externos de la comunidad y maestros internos que se ven beneficiados

²¹ La formación de los consejos supremos indígenas en todo el país estuvo impulsada por el Instituto Nacional Indigenista (INI) como una forma de dar representatividad a cada una de las etnias frente al estado. Además de dar representatividad a la sociedad étnica a la que pertenecían hacia el exterior, participan en la toma de decisiones de gobierno al interior de los municipios, siempre en relación o comunicación constante con las autoridades de la alcaldía, así como para realizar las obras de carácter social que se requirieran (Gutiérrez, 2001:63).

por su poder, para guiar las demandas y exigencias educativas de la comunidad ñomndaa y así mantener también el control educativo, ideológico y cultural de la misma.

En este contexto, podemos ver que la figura del maestro y maestra cobra importancia en la organización política, pero sobre todo, en la confrontación con los gobiernos caciquiles, esto lo podemos ilustrar con los y las maestras de la escuela “El Porvenir”, quienes han tenido un liderazgo claro en la lucha y en las movilizaciones para mejorar las oportunidades de la comunidad, y quienes, en este caso, han tenido múltiples confrontaciones con “los gobiernos caciquiles” por las formas de ejercer el poder y el despojo ocasionado a la comunidad, estas confrontaciones pueden ser vistas a través de las movilizaciones sociales, en el que lejos de unirse a las ambiciones personales relacionados a los beneficios políticos, económicos y sociales, luchan para que estos beneficios sean para toda la comunidad, pues de acuerdo a una de las entrevistas que realice

“nosotros como ciudadanos de Suljaa’ confiamos más en los maestros y por eso siempre se están confrontando con los caciques, porque confiamos en los maestros, ellos ven con esa mirada, con esa realidad de cómo estamos en la comunidad y en el país, sobre todo ahora con el COVID, buscan beneficio para nosotros, para que los beneficios lleguen a la comunidad, al pueblo, por ejemplo, la ayuda para el campo, para la tierra, para que los niños tengan su beca y no abandonen la escuela ...” (entrevista anónima, 2023).

Estas confrontaciones que han tenido los maestros y maestras de la comunidad ñomndaa se ven reflejadas en el apoyo para organizar los eventos cívicos, culturales, sociales, económicos y políticos de la comunidad, así como en cada una de las movilizaciones sociales a lo largo de la historia en Suljaa’, sobre todo, en el tema específico de la educación, los maestros se confrontan con los gobiernos caciquiles, para que los niños y niñas de la comunidad tengan una mejor educación, una educación donde se vea reflejada su lengua, su cultura y su identidad; desde la posibilidad de construir un diálogo de saberes, ya que para los maestros y maestras ñomndaa “*esto es parte de su lucha intestina, es parte de lo nuestro*” (Entrevista anónima, 2022), ya que como bien lo menciona Freire, el maestro es

“un militante político. Su tarea no se agota en la enseñanza de las matemáticas o la geografía. Su tarea exige un compromiso y una actitud en contra de las injusticias sociales. Luchar contra el mundo [...], donde las injustas estructuras de una sociedad perversa empujan a los “expulsados de la vida”. El maestro debe caminar con una legítima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria, buscando transformaciones sociales” (Freire, 2008:107).

En el caso de los maestros y maestras ñomndaa, ser maestro significa luchar por las injusticias, estar inmersos en la vida política, económica, educativa, ideológica y cultural y en las formas de organización de la comunidad, sobre todo, en tiempos de crisis incluyendo la pandemia Sars-CoV2, donde tuvieron que movilizarse para que los niños y niñas no abandonaran sus estudios escolares.

3.3 Cosmogonía, saberes y conocimientos en ñomndaa

Otros de los elementos para comprender las formas de vida, de ser y estar de los ñomndaa son su *cosmogonía, saberes y conocimientos*, los cuales son una parte fundamental del desarrollo y fortalecimiento del proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida”

De acuerdo con Restrepo la cosmovisión

“explora las profundidades del sistema integrado del universo, la comprensión de las urdimbres mayores que nos hacen cosmos, mundo, seres humanos, partícipes de un acto creativo, incluso la posibilidad de nombrar, entender y conocer, hasta donde no es posible, a la divinidad misma” (Restrepo,1998:35).

Para las comunidades indígenas, sobre todo para los ñomndaa, la cosmovisión, los saberes y el conocimiento significan una visión de ellos mismos, de cómo interpretan el mundo, el universo y los diferentes espacios de la vida social, desde la política, la economía, la religión, la filosofía y la ciencia, es decir,

“es un tipo de conocimiento emocional e intuitivo, cuyo sentido es esencialmente simbólico que se tornará en cierta medida racional en cuanto comienza a formar un pensamiento dada la necesidad de cada comunidad humana de interactuar en el mundo concreto” (Ibíd: 36).

Es importante entender esta parte, ya que en el caso de los ñomndaa, su historia, su origen, sus símbolos identitarios parten de su cosmovisión pues son parte de su territorio cultural, de sus creencias, sus mitos (por ejemplo, de cómo llegaron los ñomndaa al territorio Suljaa´) y sus rituales, la lengua materna; sus organizaciones políticas y económicas; pero, sobre todo, de estar en “*su visión propia de desarrollo*” es decir, lo que Oliver Cruz va a mencionar como

“estar bien en la vida comunitaria y en la convivencia con la naturaleza, respetando el vínculo que existe entre ambas, mediada a través de representaciones que se hacen desde la cosmovisión de

nosotros, de los ñomndaa y que igualan el respeto mutuo entre la comunidad y la naturaleza” (Entrevista a Oliver, 2022).

Siguiendo con esta cita, es importante tener en cuenta que la cosmovisión y los saberes ñomndaa van a permitir en cada uno de los integrantes de la comunidad construir conocimientos significativos que se conviertan en aprendizajes para toda la vida, sin embargo, aun con la claridad y capacidad que tienen los ñomndaa para resguardar sus saberes y conocimientos, se enfrentan a la dinámica de un pasado colonial, de las políticas de exclusión, eliminación o asimilación y hoy en día al mundo global que desvaloriza sus formas de ser y estar en el mundo.

Lo cierto es que, ante tales peligros, los ñomndaa, a lo largo del tiempo y a las diversas formas de colonización a lo largo de su historia han construido otras formas de resistencia, como lo son: la Radio Comunitaria ñomndaa: La Palabra del Agua, el grupo de los guardianes del agua y de la tierra, la biblioteca Waa´ Libro Suljaa´ y el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida”, donde se verá reflejado en cada uno de estos procesos de resistencia la construcción de los saberes y los conocimientos que tienen los ñomndaa.

3.4 Cultura y lengua materna de los ñomndaa

Ya he analizado anteriormente que los ñomndaa se relacionan con otros grupos étnicos dentro del municipio de Suljaa´, sin embargo, lo que los diferencia a un grupo de otro es su cultura y su lengua materna.

En el caso de la cultura, lo que va a diferenciar a un grupo de otro, son sus símbolos culturales o lo que Giménez llama las “*formas simbólicas*”, es decir, “*los modos de comportamiento, prácticas sociales, usos y costumbres, vestido, alimentación, vivienda, objetos y artefactos, organización del espacio y del tiempo en ciclos festivos*” (Giménez, 2005: 68). En el caso de los ñomndaa, estas formas simbólicas se pueden expresar a través del telar de cintura donde es importante resaltar que con el diseño y los colores que utilizan les rinden homenaje a sus memorias y a su historia oral. Esta concepción de la cultura de Giménez también la percibe Grätz al decir que la cultura “*representa la totalidad de los valores y normas, estilos de vida*

y formas de conocimientos, patrones de pensamiento, acción y percepción compartidos socialmente” (Grätz, 2023), sin embargo esta precisión de lo que es la cultura en un sentido etnográfico amplio, se complementa con Taylor, quien acuñó que la cultura “es ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad” (Taylor, 1871).

En este sentido, la cultura para los ñomndaa también puede ser percibida en los rituales y ceremonias como forma de festejar la vida o por la buena cosecha que dio la tierra (ver imágenes 5 y 6); en sus platillos tradicionales, como la cabeza de viejo y las chicanas y, por último, en la medicina tradicional, en el que a través de hierbas, flores y raíces han curado dolores de estómago y garganta.



Foto 5: Ritual de día de muertos con símbolos que representan parte de la cultura ñomndaa. Imagen propia



Foto 6: Cooperativa de mujeres artesanas. En la fachada de la cooperativa se puede ver el diseño y los colores que utilizan los ñomndaa y que rinden homenaje a sus memorias y a su historia oral. Imagen propia

Para los ñomndaa, al igual que la cultura, el desarrollo y la función de la lengua materna representa un punto relevante para el sistema de resistencia y permanencia de la cultura. En este sentido se entiende la lengua como

“el proceso a través del cual se vive y se expresa un estilo étnico determinado, que posee códigos y significados; es justamente en la lengua donde reside la fuerza de la cultura, [sobre todo] cuando

tiene que desarrollarse en situaciones de dominación, subordinación y de enfrentamiento” (Devalle, 1992: 45 citado por Comboni y Juárez, 2019: 15).

En el caso de los ñomndaa, la lengua materna es una especificidad única al territorio socio-cultural de los ñomndaa: es parte de su identidad; en la lengua se representa, construye y reconstruye su conocimiento, su esencia, filosofía y su forma de pensar, es lo que los hace ser un pueblo diferente, único entre los grupos étnicos, en la lengua se expresa el vínculo respetuoso entre la vida comunitaria y de manera individual la lengua expresa su personalidad y sus rituales culturales. De ahí la importancia de la lengua para los ñomndaa, pues por medio de ella se organiza el entendimiento del mundo que los rodea, si se pierde la lengua materna -la lengua ñomndaa- se pierde una parte importante de la cultura y de sus saberes, Victoriano nos comenta

“es a través de la lengua que en Suljaa’ se expresan los valores, objetos, actividades, creencias, rituales, en suma, todos los elementos culturalmente relevantes para la comunidad, nuestra identidad” (entrevista a director Victoriano, 2022).

Desde el contexto de estos dos elementos que he desarrollado, es necesario puntualizar el valor que tienen en esta tesis, pues la cultura y la lengua son signos que van a identificar a los ñomndaa como grupo social y porque, en el caso del proyecto educativo alternativo, son parte de la resistencia en contra de los proyectos educativos nacionales pues

“el peso que se le ha dado la política educativa indigenista a la enseñanza de las lenguas se caracteriza por la supresión del idioma indígena por el español, cuya acción extrema ha sido la castellanización y posteriormente ha promovido un bilingüismo sustractivo” (Jordá, 2003:33).

Por lo tanto, defender y enseñar la lengua y la cultura ñomndaa, es para los maestros y maestras del Porvenir, actos de resistencia, ya que como lo menciona Yásnaya

“cada vez que se habla, se enseña y se aprende una lengua indígena, se resiste. Hablar una lengua indígena, en las circunstancias presentes, es habitar un territorio cognitivo que todavía no ha sido conquistado, al menos no del todo, [...]se resiste a todos los esfuerzos del gobierno para extinguir las lenguas indígenas” (Yásnaya Gil, 2020:35-38).

3.5 Educación en Suljaa' para los ñomndaa

“En la medida en que implica en todo este esfuerzo que realiza el hombre para reflexionar sobre sí y sobre el mundo en que, y con el cual está, le hace descubrir “que el mundo es también suyo y que su trabajo no es la pena que paga por ser hombre sino un modo de amar y ayudar al mundo a ser mejor””

Freire

Para el pueblo de Suljaa' la educación es muy importante y por eso es parte central de la lucha y resistencia del movimiento ñomndaa. De acuerdo con el texto *“el hombre, la sociedad y la escuela”*, el término de la educación *“se identifica con el proceso de instrucción y adiestramiento que se lleva a cabo en una institución docente, en una escuela”* (s.a.,s.f.:19), sin embargo, para los ñomndaa la educación no tiene nada que ver con adiestramiento o que solo se tenga que ver la instrucción en la escuela, para los ñomndaa la educación es lo que Freire (2011) llama *praxis, reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo*. Es decir, que la enseñanza rebasa los límites de la escuela, ya que, para ellos, la educación comienza en la familia y con la comunidad, con el objetivo de que aprenda su cultura, su lengua, sus formas de ser y estar, la vida en el campo, el telar de cintura y la milpa para que al crecer entienda y comprenda la vida del campesinado, los cargos políticos y como es la vida en comunidad.

Esta percepción de educación se retoma también en el aula escolar para que las niñas y niños reconozcan la vida comunitaria y que al entrar a la escuela lleven todas estas experiencias para los aprendizajes escolares. En una entrevista, Victoriano menciona que esta práctica

“se expresa en su lengua materna, que es el principal medio de comunicación que poseen [los niños y niñas] para interactuar con los demás, también en los aprendizajes, nosotros como maestros les enseñamos matemáticas, español, ciencias, con lo que aprenden en la milpa y en sus casas” (Entrevista a Victoriano, 2022).

Es por eso que la comunidad ñomndaa participa en las actividades educativas ya que los niños y niñas también colaboran en las actividades del campo, del hogar y de aprender el telar de cintura como actividad especial, así como otras fundamentales en la cotidianidad de sus vidas.

Es importante contextualizar que la primera escuela construida en Suljaa' fue en 1924, era una primaria que no tenía nombre, había un maestro que llegó de otra comunidad y sólo daba

primero y segundo año a niños y adultos del pueblo ñomndaa, la escuela no contaba con ningún tipo de apoyo económico ni aulas o espacios específicos para que los niños tomaran clases, Victoriano comenta

“me contaron mis abuelos que fue [en] 1945 que se le dio el nombre de “Escuadrón 201” y seguía funcionando con solo dos grados, pero quienes quisieran continuar con sus estudios tenían que irse de la comunidad, fue hasta 1967 por una petición de la comunidad que se logró que la escuela tuviera todos los grados escolares” (Entrevista a Victoriano, 2022).

Sin embargo, a pesar de que ya se habían integrado todos los grados escolares en 1967, aun existían dos grandes problemas: uno, la escuela funcionaba solo de forma rudimentaria, es decir, respondía al proyecto educativo indígena del Estado (asimilar y castellanizar a los indígenas) y dos, cuando los niños, niñas y adultos terminaban la educación primaria dejaban de estudiar porque no había secundarias para poder continuar con su educación o tenían que salir de la comunidad para poder seguir con sus estudios, pero, esta segunda opción era poco probable para los niños, niñas y adolescentes por la falta de recursos económicos de los padres de familia.

Es importante mencionar que gracias a las movilizaciones que realizó el pueblo ñomndaa y a la búsqueda de mejores opciones de educación primaria en Suljaa', que se incorporaron proyectos educativos alternativos, como, por ejemplo: el Modelo Educativo Intercultural Bilingüe de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), el proyecto de Doble Inmersión traído por la Universidad Iberoamericana de la CDMX, el cual fue replicado de un modelo que se construyó en California para niños y niñas migrantes y el proyecto Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts'an “Una escuela para la vida” el cual fue resultado de las reivindicaciones que se hicieron desde los movimientos sociales de resistencia en Suljaa', producto de la lucha donde participaron activamente los maestros y maestras ñomndaa de la escuela primaria “El Porvenir” turno vespertino.

Así también, como resultado del movimiento ñomndaa de 1979, se crea la Secundaria Número 71 y que hoy en día lleva el nombre de “Escuela Secundaria Técnica 20 de noviembre”.



Foto 7: Entrada y logo de la “Escuela Secundaria Técnica 20 de noviembre”. Imagen propia

Una vez construida la Secundaria, se inicia la lucha por la construcción del Colegio de Bachilleres, mismo que empieza a funcionar en el año 1988.



Foto 8: Entrada al colegio de Bachilleres de la comunidad de Suljaa´. Imagen propia

En este sentido, es gracias a la organización y a los esfuerzos de la comunidad, específicamente, de los maestros y maestras de la comunidad de Suljaa' que actualmente existen

“55 escuelas a nivel preescolar (1.3%), 58 primarias (1.2%), 27 secundarias (1.6%) y 1 bachillerato (0.3%) porcentajes referidos al total de la entidad. También cuenta con 44 primarias indígenas²² (5% del total estatal) en donde el grado promedio de escolaridad en la población de 15 años o más es de 3.8%, frente al grado promedio de escolaridad de 7.3% en la entidad” (Plan Municipal de Desarrollo 2021-2024).

Sin embargo, pese a los esfuerzos de los maestros y maestras nomndaa para que los niños puedan seguir con sus estudios, quedan muchos problemas por resolver; en primer lugar: de acuerdo con las estadísticas anteriormente mencionadas, Suljaa' está entre las comunidades con más rezago educativo y, en segundo lugar, muchos de los niños y niñas de la comunidad han tenido que abandonar la escuela por falta de medios económicos, actualmente el abandono escolar también aumento por la pandemia Sars-CoV2, ya que muchos de los padres de familia a causa de la falta de oportunidades laborales, tuvieron que buscar alternativas en la migración y en muchos de los casos analizados, los jornaleros agrícolas también tuvieron que abandonar la comunidad de Suljaa' junto con su familia para migrar a los estados del norte.

²² De acuerdo con la Secretaría de Educación, la escuela indígena responde a los criterios de la educación intercultural bilingüe al fortalecer la identidad del niño y fomentar el desarrollo de competencias con la calidad y pertinencia que le permita apropiarse de los conocimientos, actitudes, valores, destrezas y habilidades fundamentales; así como respetar y enriquecer su herencia cultural y lingüística. Ver: http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ebasica/metodos_indigena.php#:~:text=Es%20una%20modalidad%20educativa%20que,destrezas%20y%20habilidades%20fundamentales%3B%20as%20C3%AD

4. Construcción y resistencia del territorio Suljaa´ desde la voz de los actores

“Por justicia y supervivencia hoy empuñan los bastones. Son amigos de la paz...dispuestos a resistir, a defender nuestros derechos así nos toque morir por mi raza, por mi tierra [y mi cultura]”

-Coro del Himno de la Guardia Indígena-



Foto 9: Mural Suljaa´. Se muestran los líderes y lideresas de los movimientos indígenas en Suljaa´. Imagen propia

En el siguiente punto de este tercer capítulo, desarrollo las movilizaciones y resistencias del territorio ñomndaa y el rol que han tenido los maestros y maestras de la comunidad en los movimientos sociales en Suljaa´, con la finalidad de complementar los procesos sociales que impulsaron la construcción del proyecto educativo alternativo para la población ñomndaa.

4.1 Movilizaciones de lucha y resistencia del pueblo ñomndaa en Suljaa´

El primer movimiento ñomndaa que se dio en Suljaa´ fue en 1920 cuando miembros de la comunidad solicitaron la expropiación y sustitución de sus tierras. Dicha solicitud fue entregada por escrito y publicada en el Diario Oficial de la Federación²³, pero solo lograron

²³ Este archivo se encuentra en el Archivo de la Comisaría Agraria del Municipio de Suljaa´

que el gobierno del estado de Guerrero propusiera a los pobladores ñomndaa adquirir las tierras mediante la compra. Esta propuesta fue rechazada por los ñomndaa y en consecuencia el estado desconoció a Suljaa´ como Municipio. Para 1932 Suljaa´ se convirtió oficialmente en Comisaría del Municipio de Ometepec y los argumentos del estado fueron que el número de habitantes en Suljaa´ había disminuido y no se tenían los recursos administrativos suficientes como resultado de su pobreza. Sin embargo, los ñomndaa continuaron con la organización y la resistencia de su territorio hasta 1933 cuando lograron conseguir la restitución de 6,384 hectáreas en propiedad ejidal²⁴ y el reconocimiento oficial de Suljaa´ como municipio, pues de acuerdo con Gutiérrez “*en menos de dos años habían sido restituidas las causas de falta de población y pobreza administrativa*” (Gutiérrez, 2001:45).

Antes de desarrollar la segunda movilización cabe mencionar que la mayoría de los líderes sociales que intervinieron en las movilizaciones de 1979, 1990-1993, 1996-1999 y 2002 continúan hoy en día, en la lucha y resistencia en el territorio Suljaa´.

La segunda movilización masiva en Suljaa´ (1979) pretendía detener las “*transformaciones socio-económicas y culturales en el municipio*”, una de las principales transformaciones que se da es la elección de autoridades municipales a través de la eliminación del Consejo Supremo Amuzgo, anteriormente, había mencionado que el Consejo Supremo Amuzgo estaba conformado por los ancianos y principales y estos buscaban las mejores decisiones para la comunidad ñomndaa, sin embargo, es con la llegada de los “*intelectuales amuzgos*”, un grupo de jóvenes que estudiaron fuera de la comunidad y que al regreso quedaban excluidos de participar en la política local, que empiezan a refutar el funcionamiento del Consejo Supremo Amuzgo, de acuerdo con una entrevista a Pablo Castro Domingo

“los intelectuales amuzgos consideraban que el Consejo Supremo Amuzgo tenía una estructura antidemocrática, que frenaba la actuación política de las nuevas generaciones. El gran argumento de los intelectuales amuzgos consistía en dejar negociar a los profesionistas conocedores del funcionamiento de las instituciones de la política formal, para llevar las bondades de la democracia y el desarrollo a la comunidad, aunque no se hubiera prestado servicio a la estructura de cargos comunitarios” (Entrevista a Castro, por Gutiérrez, 2001:63).

²⁴ Información obtenida de la Tesis de Maestría de Victoriano López, 2004.

Esta transformación generó un cambio brusco en la vida de los ñomndaa y, sobre todo, la destitución del Consejo basado en “usos y costumbres” a una elección individual a través del voto y mediada por los partidos políticos, este momento de crisis, Gutiérrez lo marca como “una nueva faceta en la relación del pueblo ñomndaa con la estructura del poder o de gobierno” (Gutiérrez, 2001:63). Por lo tanto, como consecuencia de ello, para el año de 1977, Antonio García²⁵ quien había sido elegido por el Consejo Supremo Amuzgo para ocupar el puesto de Presidente Municipal perdió las elecciones contra Josefina García quien fue apoyada por grupos militares y políticos externos de la comunidad de Suljaa´, además es importante mencionar, que Josefina era apoyada en un primer momento por los maestros, pues Josefina también fungía como maestra en la comunidad, lo que provocó que los pobladores al ver que los maestros apoyaban a Josefina ya no insistieron en apoyar a Antonio García, sin embargo, más tarde la comunidad se dio cuenta que el gobierno de Josefina se caracterizaba por

“un enriquecimiento ilícito por el incumplimiento de sus compromisos, por el abuso de autoridad y un excesivo de violencia contra la población, [sobre todo por el uso excesivo de la fuerza manifestado en el encarcelamiento de 28 mujeres y niños]” (Gutiérrez, 2001:67).

Tras estos hechos, Gutiérrez menciona que “la población ñomndaa solicitó la destitución de la presidenta municipal, [y al mismo tiempo] surge, a petición de los ñomndaa, un grupo de orientadores compuesto por promotores bilingües y estudiantes de la Universidad de Chapingo” (Gutiérrez, 2001:69), con el objetivo de orientar a los ñomndaa para que se organizaran y exigieran sus demandas.

Luego de orientar y de recuperar el diagnóstico hecho por los promotores bilingües de cuáles eran las peticiones de la población ñomndaa, concluyeron que las principales problemáticas eran:

1. Carencia de una escuela secundaria en virtud de que varias generaciones de jóvenes se estaban quedando sin estudiar.
2. Acaparamiento de productos agrícolas y artesanías de la región (aguacate, mamey, naranja, panela, textiles), lo que posibilitaba luchar por una mejor comercialización.
3. Necesidad de pavimentación de la carretera Suljaa´ - Ometepec.
4. Problemas laborales de maestros y promotores bilingües (Gutiérrez, 2001: 70-71).

²⁵ Ciudadano ejemplar de la población Ñomndaa

A partir de estas conclusiones, los ñomndaa se plantearon un movimiento más trascendental y en la que su principal bandera de lucha fuera la creación de una escuela secundaria, por ser esta la demanda más significativa de la población ñomndaa.

Al instante de lograr que la SEP se movilizará para la creación de la secundaria, seguiría la toma del palacio municipal, sin embargo, ante este hecho, las autoridades municipales no tardaron en manifestarse en la comunidad, provocando el asesinato de un maestro y de llevar a muchos pobladores ñomndaa a la cárcel, dando cuenta, de que el movimiento había finalizado, sin embargo, lo que sí es importante aludir, es que, a pesar de que el movimiento no tuvo el éxito esperado, si se logró que la población ñomndaa se organizara y construyera una vía de protesta para la defensa de sus derechos y necesidades.

La década de los ochenta, se caracterizó por *una serie de reacomodos dentro de la intermediación social*, lo que permitió la incorporación de diversos actores sociales, los cuales eran; los partidos políticos dentro del municipio, el Magisterio que participaba como intermediario entre la población y el Estado y, los maestros y maestras ñomndaa, cuyo papel fue y sigue siendo crucial en la movilización social y, por el prestigio y reconocimiento que tienen dentro de lo que Van Dijk (2008) llama el *“imaginario social valórico”* es decir,

“grupos capaces de construir colectividades comunes [...] a partir del relacionamiento de ciertos valores compartidos [...] definen lo que está bien y lo que está mal, lo que está permitido o prohibido, así como los objetivos fundamentales por los que han de luchar los individuos, grupos y sociedades” (Van Dijk, 2008: 24).

Por lo tanto, conociendo la perspectiva de estos tres actores, sobre todo la de los maestros, podemos reflexionar sobre la tercera movilización (1990-1993), que tenía como paisaje *“la implementación de una política abierta a la oposición y con el turismo como eje de desarrollo económico”* (Gutiérrez, 2001:100).

De acuerdo con el panorama antes mencionado, se sumaba a este problema, el periodo de elección a la presidencia municipal en Suljaa´. Pero antes de seguir con este análisis, es importante conocer los elementos que debía tener un candidato para representar un partido político en una contienda electoral:

“1) el poder adquisitivo con el que cuenta el candidato o el grupo que lo apoya; 2) la aprobación que de su campaña realiza el sector gubernamental del estado o el Comité del partido y 3) la capacidad de convocatoria que tenga el aspirante a presidente municipal para movilizar a la población del municipio” (Gutiérrez, 2001: 106).

Teniendo en cuenta estos 3 puntos que menciona Gutiérrez (2001) fue en el periodo 1990-1993 que hubo un conflicto entre los candidatos de los partidos políticos por la evidenciada corrupción de algunos candidatos. Dentro de este conflicto sobresalían cuatro actores sociales: Rufino Añorve del partido Comité Municipal del PRI, Aceadeth Rocha quien de acuerdo con Gutiérrez “*solo quería hacer proselitismo, influencia y presencia en el Comité Directivo Estatal del partido oficial del PRI*” (Gutiérrez, 2001: 115), la maestra María Dolores que también fungía como delegada estatal del PRI y Marciano Guzmán, quien era secretario de la Confederación Nacional de Organizaciones Populares (CNOP).

De los cuatro miembros electorales, Rufino Añorve fue quien ganó la presidencia municipal, sin embargo, Añorve ganó las elecciones por los “*elementos que lo constituían como figura caciquil*”, es decir

“el primer elemento, se refiere al apoyo recibido por parte de su tío Marcelino Miranda, quien era diputado estatal, el segundo elemento fue por su posición económica elevada, resultado de sus actividades como comerciante y ganadero; el tercer elemento, se debe al establecimiento de lazos parentales con familias adineradas de [Suljaa] y el cuarto elemento, por el control ejercido sobre la población a través de lo económico” (Gutiérrez, 2001: 117).

Sin embargo, previo a obtener la presidencia municipal, la inconformidad de la población se había hecho presente. La comunidad tomó el ayuntamiento para impedir que Añorve ejerciera la presidencia municipal. Con la experiencia que ya tenían los ñomndaa en las movilizaciones anteriores, se organizó un Comité de Lucha²⁶ donde se eligió a Genaro Cruz (importante maestro de la comunidad y líder ejidatario) como encargado del comité, pero luego de dos meses de la toma del ayuntamiento la organización fue desalojada a la fuerza y se entregó la presidencia municipal a Rufino Añorve, Valtierra lo menciona en una entrevista

“la represión no se hizo esperar, para tener una idea del ambiente social que prevalecía en el año 1990, el grupo de don Rufino expresaba públicamente que éste había recibido órdenes directas del gobernador Ruiz Massieu, de que él puede golpear a la gente indígena a su antojo y si es posible que los mate, que no tenga cuidado que no va a pasar nada, absolutamente” (Entrevista a Carmelo Valtierra citado por Gutiérrez, 2001: 119).

La cuarta movilización tuvo que ver con el periodo electoral de 1996-1999, es importante hacer énfasis en que primero estuvieron como candidatos para ver quién era representante

²⁶ Este Comité de Lucha estaba integrado por los principales líderes de la comunidad, tanto del ejido, agua, y de educación.

del PRI, Josefina García y Marciano Mónico²⁷ quien, en este caso, gana la representación del PRI por el apoyo que tenía del Presidente del Comité Directivo Estatal del PRI y de los Añorve, incluido Rufino Añorve y de Marcelino Añorve quien en ese tiempo era diputado estatal.

Una vez concluido quién iba a ser el representante del PRI, en las elecciones de la presidencia municipal, Marciano Mónico se enfrenta a Genaro Cruz quien había sido elegido por un grupo de ancianos del municipio de Suljaa' y que iba representando al PRD.

Cabe mencionar que Genaro Cruz realmente se preocupaba y tenía el interés de ayudar a la población y por eso realizó un recorrido por toda la comunidad de Suljaa' para ver cuáles eran las problemáticas que tenía la población y de acuerdo con las necesidades y aspiraciones de los ñomndaa, se “realizó un documento en el que se abordaban siete cuestiones principales, producción, salud, una mejor educación, justicia, organización, cultura y religión” (Entrevista a Maestro Cruz, 2022).

De acuerdo con Cruz, este proyecto era muy importante para la población ñomndaa ya que

“consistía en revalorizar las necesidades de la población de Suljaa', además se pretendía impulsar proyectos productivos, económicos y educativos que fueran de acuerdo a nuestras necesidades, el documento que realizó Genaro se considera autónomo porque al menos para nosotros se basaba en nuestras necesidades” (Entrevista a Maestro Cruz, 2022).

Sin embargo, pese a los grandes esfuerzos de Genaro Cruz; Marciano Mónico obtuvo el triunfo en las elecciones gracias a lo que anteriormente llamamos “*elementos que lo constituían como figura caciquil*”, provocando la cuarta movilización en Suljaa', pero, en esta movilización, por primera vez, se exigía por parte de la población ñomndaa la intervención del Congreso Local para la resolución del conflicto, pero para calmar a la población, el Congreso Local “*otorgó ayudas y préstamos económicos, así como despensas*” (Gutiérrez, 2001:130). Estos hechos fueron los que debilitaron el movimiento ñomndaa.

²⁷ Es importante conocer el antecedente de Marciano Mónico. Durante el periodo presidencial de Rufino Añorve, Mónico fue también parte del Comité Municipal del Partido PRI que se caracterizaba por el despótico poder, uso de violencia y la desviación de fondos y corrupción.

En el libro *“Déspotas y caciques. Una antropología política de los amuzgos de Guerrero”* de Miguel Ángel Gutiérrez nos menciona a través de la voz de Petrona de Jesús²⁸ como concluyó esta movilización

“lo único que se logró fue la destitución de la doctora Zapata como síndica y pusieron a otro del PRI. La gente dijo que ya no había otra solución. Varias veces fue una comisión a Chilpancingo, pero iban de dos, tres gentes, o si no iban siempre los mismos, y la gente no sabía que iban a negociar; de aquí se iban con las propuestas y cuando regresaban...nada, silencio. Es ahí cuando se escuchó que a Alberto Martínez le dieron diez mil pesos y aparte negoció una plaza de maestro para su hijo, es un campesino y comerciante; y también Bernardino recibió cinco mil pesos; el presidente del PT, que es Marcos, diez mil pesos le dieron, además una comisión como maestro para descansar un año, se vendieron. Entonces todos los del Comité de Lucha se fueron vendiendo y así fue como se perdió la lucha, entonces cuando ellos se terminaron de vender, vienen y dicen que Mónico va a volver a subir [...] “hay que dejarlo subir, van a quitar a Josefina, confórmense con eso” [...] y adiós la lucha...puros títeres, puro corrupto que nada más le gusta el dinero...” (entrevista a Petrona de Jesús, citada por Gutiérrez, 2001:132).

4.2 Municipio de Suljaa´. El escenario de una movilización y la esperanza de una comunidad mejor.

“El pueblo ñomndaa de Suljaa´, Guerrero, instauró su Municipio Autónomo en 2002, ejerciendo por la vía de los hechos los acuerdos de San Andrés, firmados por el gobierno federal y representantes indígenas y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1996. Para los ñomndaa, han sido nueve años de lucha, de reencuentro; pero también, de un viacrucis a causa de la persecución política local.”

-Omar Cruz-

Antes de iniciar el análisis de la última movilización, se debe considerar que el escenario de Suljaa´ era el siguiente: entre la disputa que había entre los partidos políticos y las elecciones electorales de 1999 queda como candidata triunfadora Aceadeth Rocha Ramírez²⁹ (quien en esta época ya fungía como lideresa de una fracción del PRI y como presidenta de la Comisión Legislativa de Asuntos Indígenas del Congreso del Estado), lo que provocó dentro de la comunidad de Suljaa´ un fuerte descontento debido al autoritarismo que desarrolló la presidenta municipal y sobre todo, por querer tener el control de dos puntos centrales; *la toma de comisarías*, donde su objetivo principal era quitar a los representantes de las comisarías

²⁸ Lideresa social

²⁹ De acuerdo con Díaz, las razones por las que Aceadeth Rocha obtuvo la alcaldía de Suljaa´ se fundamenta en dos procesos: el primero es el valor estratégico que han adquirido las comunidades para la perduración de partidos políticos, y el segundo es la práctica del clientelismo

que habían sido elegidos por la aplicación de “usos y costumbres” y reemplazarlos por sus allegados; y sobre todo por la *reestructuración de la educación* que quiso realizar, es decir,

“como parte del Plan Estatal de Desarrollo 1999-2005 [...] y con base en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica asignado en 1992, se plantea la reestructuración de la educación, en [Suljaa] se crearía una zona escolar nueva y congruente con la dinámica arbitraria que venía desarrollando el municipio” (Díaz, 2014:91).

Con base a este nuevo Plan Estatal de Desarrollo, Aceadeth elige a Moisés García, quien era un allegado de la Presidenta generando aún más el enojo del pueblo, pues ellos, habían contemplado a Bartolomé López para ocupar el cargo de supervisor, sin embargo, para calmar y evitar un levantamiento, la Secretaría de Educación de Guerrero y el Congreso Local intervinieron y dividieron la zona escolar en Suljaa´ en dos partes, la zona A sería supervisada por Bartolomé López y la zona B supervisada por Moisés García.

A pesar de que trataron de resolver y mediar el descontento del pueblo, Aceadeth Rocha aún quería ejercer el control total del sector político, económico y educativo y lo hizo a través de desalojos violentos y en el cual, entre los testimonios y entrevistas que logre hacer, hubo varias personas heridas, pues no permitía que los comisariados, así como el supervisor escolar Bartolomé ejercieran sus cargos, lo que provocó que el pueblo se juntará en la escuela “El Porvenir” y señalará a Aceadeth Rocha, sus familiares y allegados como los causantes de la violencia.

Fue en el año 2002 que, ya cansados de tanta represión ahora con la nueva Presidenta Municipal Aceadeth Rocha, quien también toma el poder por ser una figura caciquil y del despojo de sus bienes (tierra, agua), de su cultura, lengua y modos de vida, que las personas se empiezan a organizar como “comunidad”. Ya que como lo menciona Warman

“la comunidad representa una forma específica en la organización de las relaciones sociales y no un lazo genérico entre las cosas y la gente, se refiere a la comunidad [...] como un instrumento de lucha, una herramienta para la supervivencia y la reproducción. [Es así como] un número creciente de organizaciones y movimientos campesinos recurren a él para identificarse, legitimar sus demandas sobre la tierra [el despojo de sus bienes, de sus modos de vida, cosmovisiones] y formular sus proyectos para la redistribución de los recursos justo y productivo” (Warman, 1985: págs. 8-9).

Es decir, la comunidad empieza a constituirse como un *“tejido de relaciones, a partir del cual los actores construyen una identidad colectiva”* (Guzmán y del Consuelo, 2013 citado

por Barboza, 2016:4), en el caso de los ñomndaa, empiezan a construir espacios de lucha por lo común entendiéndolo como

“una relación social y no [como] una cosa. Y es que, si bien lo común puede expresarse en el agua, la tierra, los minerales, las semillas o los bosques; o en la previsión pública con respecto al bienestar, la salud, la educación o los espacios públicos...” (Navarro, 2015: 24).

Por lo tanto, partiendo de la idea de estas citas podemos comprender cómo las Autoridades Tradicionales de Suljaa’ y la población logra organizarse para declarar en el año 2002 lo siguiente

“Los últimos años nosotros los ñomndaa de Suljaa’ y las comunidades nahuas y mixtecas pertenecientes al municipio, hemos vivido una crisis política sin precedentes que llevo desde hace año y medio a la toma masiva del Palacio Municipal de Suljaa’ y al desconocimiento [de la presidenta municipal] Aceadeth Rocha [...]. El municipio vive un clima de zozobra y represión desde hace meses, y así se celebraron las elecciones para elegir al nuevo Presidente Municipal [...] el “triunfador” de esta contienda resultó ser del PRI y de la familia de la ex Presidenta, con lo cual vemos que el “estado de derecho” premia a los delincuentes, a los que roban el dinero del pueblo, a los que sirven a los poderosos que bien viven a costa de oprimir y de representar a los indios y a los pobres. Ante el vacío de poder de nuestro municipio, ante la complicidad y respaldo del gobierno estatal hacia los caciques locales, ante los oídos sordos del gobierno federal [...] ante la evidente incapacidad de responder a nuestro reclamo de justicia y desarrollo como pueblo, nosotros los habitantes [de la comunidad de Suljaa’] decidimos formar nuestro gobierno. Nos cobijamos en los Acuerdos de San Andrés porque son las palabras de nosotros, los pueblos indígenas, que el gobierno federal firmó, y que hasta la fecha se ha negado a cumplir, porque es la palabra viviente; es norma de nuestras comunidades y nuestros corazones; y que por ser nuestra, el gobierno las siente fuera del “estado de derecho”, pero vive con nosotros, aunque de manera clandestina. Hoy retomamos nuestro propio camino, recorriendo el camino [...] sabemos hacia donde vamos, el camino de abajo, el que hemos aprendido, el que nos enseñaron, el que por siglos recorrieron los abuelos de nuestros abuelos, el que no se hace de mentiras sino el que se construye a pasos verdaderos, entre todos y todas, unidos como el día en que nacimos de esta tierra. No estamos planeando separarnos de esta nación mexicana que tanto queremos, ni con los pueblos con los que hemos construido juntos nuestra historia, queremos que nos dejen vivir como sabemos, tejiendo los hilos de nuestro propio desarrollo político, social, económico, educativo y cultural” (Autoridades Tradiciones de Suljaa’, 2002, citado por Díaz, 2014: 102).

A partir de este nuevo levantamiento, los ñomndaa empieza a luchar por el reconocimiento pleno de sus derechos políticos, económicos, sociales, culturales y educativos, logrando, la organización del pueblo ñomndaa, la forma de hacer justicia, la autonomía en el uso de la tierra, el agua (ríos y manantiales), la creación de la biblioteca “Waa’ Libro Suljaa’” (donde se resguarda los archivos, las memorias e historia de la comunidad), la policía comunitaria, la Radio Comunitaria ñomndaa: La Palabra del Agua y el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una Escuela para la Vida”.

Es importante mencionar que estos logros fueron el resultado de largos años de lucha y de resistencia por parte de los movimientos ñomndaa, donde principalmente participaban los maestros y maestras de la comunidad que ayudaban a poner “*en evidencia el carácter colonial del gobierno y de la sociedad mexicana; así como el carácter depredador del capital*” (López Bárcenas, 2016: 60).

Por lo tanto, podemos dar cuenta en este tercer capítulo que el proyecto educativo alternativo está construido desde tres enfoques:

1) Desde la discusión teórica que se hizo en el primer capítulo, sobre la importancia de la interculturalidad crítica y decolonial en la educación, de la construcción desde el diálogo de saberes y la importancia de la lengua materna y su cultura en la construcción de los proyectos alternativos, específicamente, el de los ñomndaa, que ayudan en el fortalecimiento de la identidad de los niños y niñas, pero sobre todo nos permite reflexionar la importancia que tiene el proyecto dentro del territorio, pues en esencia el proyecto “*se conforma de una relativa homogeneidad en valores, costumbres locales, vínculos familiares, integración y solidaridad hacia la colectividad*” (Giménez, 1999, citado por Carbone, 2009: págs. 38-39).

2) Por la falta de proyectos educativos nacionales para los indígenas que fueran adecuados a las necesidades particulares de cada pueblo originario, pues cada proyecto educativo nacional que se construyó a lo largo de la historia fue asentado en la asimilación, castellanización e incorporación de los indígenas a la sociedad nacional, provocando que muchos de los pueblos originarios, particularmente los ñomndaa, construyeran sus proyectos educativos alternativos.

3) Y finalmente, el proyecto también se construye desde la lucha y resistencia de los movimientos indígenas en el reconocimiento pleno de sus derechos políticos, económicos, sociales, culturales, educativos y del papel que juegan los maestros y maestras de la comunidad en la construcción de una *educación otra*, pues de acuerdo con Zibechi “*los movimientos no solo ponen en evidencia los despojos, sino que en sus espacios y territorios están creando relaciones sociales: para educar a partir de la educación popular o la pedagogía de la tierra; [...] los movimientos resisten y recrean a la vez*” (Zibechi, 2022:119), logrando detonar la organización de los sujetos y la creación y sostenibilidad educativa de sus proyectos educativos alternativos, desde una educación que también parte

desde sus orígenes, su historia local, sus movilizaciones y su organización política, económica, social y cultural, pero también desde los momentos de crisis como lo fue la pandemia Sars-CoV2 y del que estaré desarrollando en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV

LA SOSTENIBILIDAD EDUCATIVA DEL PROYECTO EDUCATIVO ALTERNATIVO Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “UNA ESCUELA PARA LA VIDA”. LAS CONSECUENCIAS EDUCATIVAS Y DE VIDA EN LA POSPANDEMIA SARS-COV2

“Es muy cierto que la educación no es la palanca de la transformación social, pero sin ella, esa transformación no se produce”
Freire

Examinar los antecedentes del proyecto educativo alternativo de los ñomndaa, a través de los proyectos educativos nacionales para los indígenas y del papel que tienen los movimientos sociales en la construcción de los proyectos educativos alternativos, fueron de gran importancia para comprender el siguiente capítulo, en el que presenté el desarrollo del objetivo principal de esta tesis: analizar las estrategias socio pedagógicas y de sostenibilidad educativa del proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una Escuela para la Vida” como resistencia viva del territorio Suljaa´ a raíz de la pandemia Sars-CoV2.

En un primer punto, presenté de manera breve, el contexto de lo que fue la pandemia Sars-CoV2 y el panorama educativo de los pueblos originarios frente a la pandemia, así mismo, analizé la realidad del abandono sistemático al que están sometidos los indígenas y cómo se han evidenciado las carencias del proyecto nacional “aprende en casa” y “aprende en casa II” en la educación indígena.

En el segundo punto analizo cómo los pueblos originarios, en el caso específico de Suljaa´, los maestros y maestras de la escuela primaria “El Porvenir” turno vespertino han afrontado, a través de estrategias socio pedagógicas del proyecto educativo alternativo la pandemia Sars-CoV2 para que los niños y niñas de la comunidad no tengan que abandonar la escuela,

poniendo así en evidencia la incapacidad del gobierno y su proyecto educativo “aprende en casa II” para atender las necesidades socio pedagógicas de las comunidades indígenas.

Finalmente, reflexiono la sostenibilidad educativa del proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una Escuela para la Vida” como resistencia viva frente a la desigualdad que dejó la pandemia Sars-CoV2.

1. Pandemia Sars-CoV2. El nuevo conquistador invisible en la educación indígena en México

“El virus hizo evidente muy pronto buena parte de los horrores de la educación y en general del sistema dominante. Poco a poco, empezaron a caer a pedazos las instituciones del gobierno y las construcciones [educativas] dominantes. Se multiplicaron los afanes de reconstruirlas y de pretender que pronto se regresaría a alguna forma de normalidad, pero fue quedando claro, cada vez más, que será imposible. El mundo que teníamos ya no está ahí”.

Gustavo Esteva

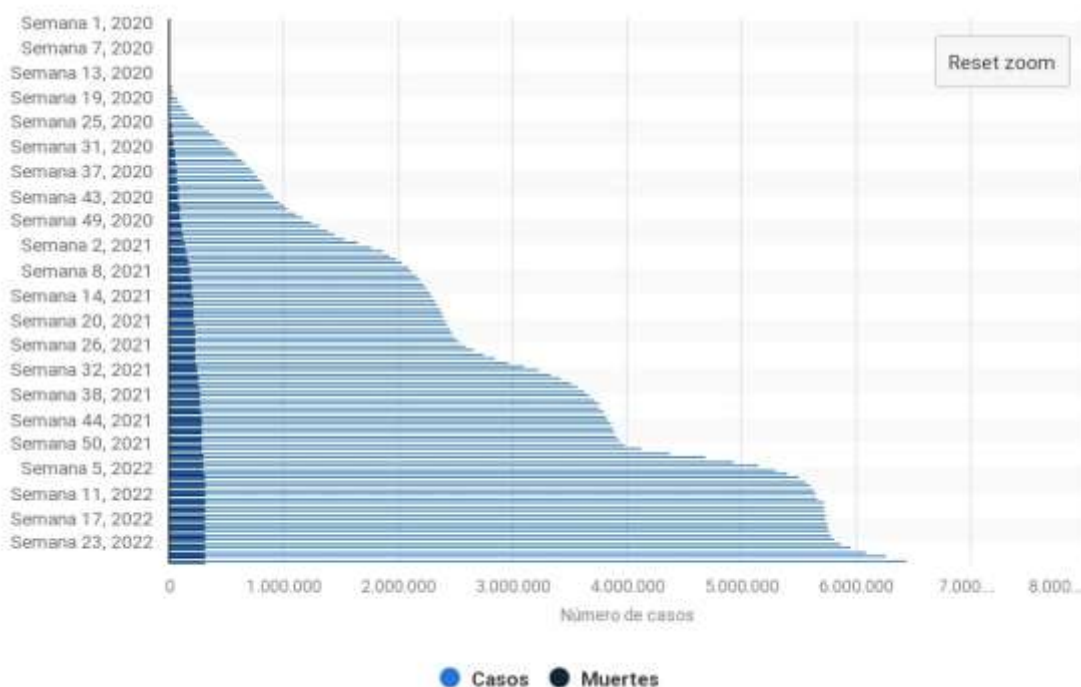
A finales del año 2019, el mundo fue sorprendido por una extraña enfermedad provocada por un virus que causaba fiebre, tos, cansancio y en una gran proporción la muerte de las personas que se contagiaban, día con día aumentaban las cifras de los contagios, de las personas que eran hospitalizadas y las defunciones. Desde su aparición en Wuhan, China, el virus llamado Sars-Cov2, también conocido como COVID-19, se extendió rápidamente por todo el mundo, causando una crisis sanitaria que obligó a la población en su conjunto a un “aislamiento social” que paralizó gran parte de las actividades sociales, políticas, económicas, culturales y, en lo que interesa a esta tesis, educativas.

El virus afectó gravemente en un principio a los países de Asia y Europa, por lo que fueron las primeras naciones en preocuparse en proteger a la población como para contener la propagación del virus, que muy pronto fue denominado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como una pandemia. El continente americano no fue inmune a esta crisis, y de

igual forma, México enseguida registró un acelerado crecimiento en los contagios, de acuerdo con las estadísticas publicadas por Statista Research Department (ver gráfica 1)

“A mediados de julio, más de 6,44 millones de casos acumulados de COVID-19 habían sido registrados en México. Esta enfermedad causada por el virus Sars-CoV2 fue registrada por primera vez en territorio mexicano el 14 de enero de 2020, mientras que las primeras muertes fueron reportadas el 21 de marzo de 2020. A mediados de 2022, el número de personas fallecidas a causa de esta enfermedad había superado las 326.000” (Statista Research Department,2023).

Gráfica México: número semanal de casos y muertes causadas por COVID-19 2020-2022



Gráfica 1. Número semanal de casos confirmados y muertes por el virus Sars-CoV2 en México entre enero de 2020 y julio de 2022. Fuente: Statista Research Department, 2023

A medida que la pandemia Sars-CoV2 se extendía por todo el mundo, la OMS y los gobiernos nacionales tomaron una variedad de medidas y acciones para aminorar la pandemia, un ejemplo de ello fue el uso de mascarillas o respiradores, mejorar la ventilación, quedarse en casa, mantener la distancia, el uso de gel antibacterial, pero, sobre todo, la suspensión de actividades laborales, escolares y sociales. Aunque hubo algunas diferencias en la implementación de medidas en los países, el cierre de las escuelas y el confinamiento fueron prácticas comunes en la mayoría de los lugares.

En el caso de México, el Secretario de Educación Pública Estaban Moctezuma mencionaba que, para aquel entonces (ciclo escolar 2020), la mayoría de las escuelas de educación básica ya habían abordado un 73% de los contenidos escolares (SEP, 2020). Sin embargo, en las comunidades indígenas el avance del ciclo escolar era mucho menor, así como en la mayoría de las escuelas del campo.

Desde la SEP, se establecieron medidas y estrategias para dar continuidad y seguimiento a los procesos educativos. En este caso, el proyecto educativo nacional que más destacó fue el de “aprende en casa”, el cual se lanzó el 20 de abril de 2020 junto con la creación de la página web “aprendeencasa.mx”. Dicho programa tenía como objetivo

“brindar el servicio educativo de tipo básico a través de los medios disponibles como la televisión, internet y libros de texto gratuitos a niños y niñas y adolescentes para garantizar su derecho a la educación, aún en contexto de emergencia como el que representa la presencia del virus Sars-CoV2 (COVID-19) en un esfuerzo coordinado entre la Federación, los estados y la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México” (SEP, 2021:1).

El programa “aprende en casa” contenía un programa de enseñanza general y además cada uno de los contenidos escolares se daban en español, tanto para los niños de la zona urbana como de la zona rural e indígena, sin embargo, la implementación del programa en las zonas rurales e indígenas fue inoperante, por dos principales causas: primero, hay niños que no hablan español y dos, por las pocas posibilidades de acceso a luz, internet y televisión que tienen las comunidades indígenas y rurales.

Ante estas problemáticas, los Pueblos Originarios, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) firman un convenio para impulsar la inclusión y la equidad de los pueblos originarios en la educación del país, este convenio permitía

“garantizar los derechos educativos, lingüísticos y culturales de las niñas y niños, adolescentes y jóvenes indígenas [...], el convenio suscrito con la SEP permitirá garantizar los sueños y aspiraciones de vida de los pueblos originarios, sobre todo en el ejercicio del derecho a la educación indígena, intercultural y plurilingüe, que establece el Acuerdo Educativo Nacional” (SEP, 2021).

Siguiendo la lectura de este convenio, se mencionaba que ante la crisis de la pandemia Sars-CoV2 el gobierno tenía como objetivo generar un apéndice del programa “aprende en casa” para el subsistema indígena, el cual, tenía por nombre “aprende en casa II”, y que, a falta de conectividad de internet, el programa se llevaría a cabo en las radiodifusoras comunitarias y televisión. La intención de este programa era llevar a cabo el currículum nacional bajo una educación intercultural a través de la revivificación de las lenguas y culturas indígenas, pues de acuerdo con la UNESCO

“la protección de derechos de los pueblos originarios involucraba la promoción de la educación en su propio idioma, propiciando una educación de calidad y, a la vez, la implementación de políticas y medidas que [fortalecieran] una educación que reconozca y beneficie la diversidad cultural y lingüística para todas y todos los habitantes de un territorio” (UNESCO, 2020)

Con el contexto de la pandemia y la iniciativa del programa “aprende en casa II” para las comunidades indígenas, la SEP y el INPI no consideraron que en la gran mayoría de los pueblos originarios aún era imposible llevar a cabo el programa, pues muchos tienen problemas de electricidad, falta de internet, equipos de cómputo o de televisión y además las radiodifusoras no contaban con el equipo necesario para llevar a cabo el programa educativo, otra de las dos observaciones que han sido muy visibles, es que en primer lugar, los contenidos del programa no desarrollaban la enseñanza de todas las lenguas vernáculas que hay en México, pues de acuerdo con el plan de trabajo del programa ““aprende en casa II” sólo se transmitía en 24³⁰ lenguas indígenas” (infobae,2020) de las 68 lenguas registradas en México y, la segunda observación es que la mayoría de los maestros y maestras de las comunidades indígenas no contaban con las herramientas pedagógicas y tecnológicas para llevar a cabo una educación en línea.

Por lo tanto, en la gran mayoría de las comunidades indígenas, el proyecto educativo “aprende en casa” y “aprende en casa II” que se da por la emergencia de la pandemia Sars-CoV2 favoreció nuevamente la educación, la cultura y la lengua nacional, dejando a un lado

³⁰ 24 de las 68 lenguas indígenas que hay en México. Debemos tener en cuenta que de cada 100 personas de tres años en adelante que hablan alguna lengua indígena, 12 no hablan español (INEGI, 2022).

los avances que han tenido los pueblos originarios en el desarrollo de la educación indígena.

Ya que

“con el programa “aprende en casa II” se está fortaleciendo la mentalidad homogeneizadora, la cual se profundiza a través de la práctica pedagógica de los maestros, ya que no se les ha fomentado para dar atención diferenciada a sus alumnos, ni para respetar sus particularidades, sino sólo como simples técnicos aplicadores de recetas de validez universal. Los docentes en estas condiciones no están ni pueden estar preparados para hacer frente a la realidad plural, ni para comprender a sus alumnos que provienen de diversos contextos culturales, [lingüísticos] y con acceso desigual a las tecnologías” (Comboni y Juárez, 2021:11).

De acuerdo con lo que se ha desarrollado en este capítulo y de lo que se menciona en esta cita, el programa educativo nacional como “aprende en casa” y “aprende en casa II” solo mostro y profundizó las grandes desigualdades educativas que hay en el país, pero también, ambos programas implicaron el regreso pedagógico de lo que Freire llama una educación bancaria, es decir, una educación

“que se transforma en un acto de depositar, el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten, [...] en que el único margen de acción que ofrecen a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. [...] En la visión “bancaria” de la educación, el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según el cual se encuentra siempre en el otro” (Freire, 2023:53)

Dando cuenta que lejos de transferir valores y saberes en ambos programas educativos nacionales, se orienta a una educación de memorización, de aprendizajes descontextualizados, es decir, de que los niños, niñas y jóvenes sean vistos como “*seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejercitan los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán la consciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él, como sujetos del mismo*” (Freire, 2023:54).

Sin embargo, pese a los esfuerzos que hace el gobierno por castellanizar y seguir colonizando a los indígenas, los pueblos originarios, en este caso, los ñomndaa, han logrado organizarse para seguir implementando y sosteniendo sus proyectos educativos alternativos desde la

esencia de una *educación otra*, demostrando la gran capacidad de respuesta que tienen para enfrentar y resolver los problemas que provocó la pandemia.

En este sentido, es importante tratar de dar respuesta a las siguientes preguntas, las cuales serán centrales para el objetivo principal de esta tesis: ¿Cuáles fueron las estrategias socio pedagógicas del proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida” que tuvieron los maestros y maestras ñomndaa a raíz de la pandemia Sars-CoV2? Y ¿Qué significa sostener un proyecto educativo alternativo como el de los ñomndaa, en medio de las agudas y dolorosas crisis que se hicieron visibles frente a la pandemia Sars-CoV2?

2. Las estrategias socio pedagógicas del proyecto Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una Escuela para la Vida” frente a la pos pandemia Sars-CoV2

“Un profesor en Suljaa’ prepara material educativo, para que sus alumnos no dejen de estudiar durante la pandemia y se los entrega a madres y abuelas, en quienes ha encontrado un valioso apoyo para la continuidad de los aprendizajes escolares de sus alumnos”
Salinas, Navia y Czarny

Para dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles fueron las estrategias socio pedagógicas del proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida” que tuvieron los maestros y maestras ñomndaa a raíz de la pandemia Sars-CoV2?, desarrollo las principales reflexiones que me dejaron las prácticas de campo y sobre todo las entrevistas que realice de los maestros, maestras, padres y madres de familia, niños y niñas.

De acuerdo con la encuesta para la Medición del Impacto COVID 19 en la Educación (INEGI, 2021), 478 mil niñas y niños de 4 a 12 años no se inscribieron en el ciclo escolar 2020-2021 por causas relacionadas a la pandemia. Entre estas causas se encontraba 1) la falta de contacto entre maestros y maestras con los alumnos y padres y madres de familia, 2)

porque no podían realizar las tareas, 3) la pérdida de trabajo de los padres y madres de familia y 4) la falta de ingresos que no permitía el acceso a internet, celulares y computadoras.

En el caso de la escuela primaria “El Porvenir” turno vespertino de la comunidad de Suljaa’ tres niños se dieron de baja el primer año de pandemia, el director de la primaria menciona lo siguiente: *“tuvimos tres alumnos que se fueron con su mamá, porque la mamá debido a la pandemia perdió su trabajo aquí y tuvo que trabajar en otro lugar, entonces se fueron a Tijuana y los niños se tuvieron que ir”* (Entrevista a Victoriano, 2022), en este caso el director de la primaria mencionó, que a pesar de que no hubo muchos niños que abandonaron la escuela, si hubo grandes dificultades en la enseñanza pues *“muchos de los niños no tenían televisión, no tenían celular ni computadora, lo virtual no funcionó, era muy complicado, nos preguntábamos cómo íbamos a enseñar, cómo íbamos a seguir con el proyecto”* (ibíd).

En este sentido, el maestro Cipriano también mencionaba que

“el programa aprende en casa estaba, pero uno de los problemas es que aquí la gente que tiene celulares no los puede cargar y nosotros tampoco porque se va la luz y si tienen pila los usamos para una emergencia y en el caso del programa pues todos tenemos que usar los datos y poder conectarse para ver el programa de aprende en casa, pero pues con tantito ya se acabaron los datos y la gente es pobre, a veces no tenemos ni para comer” (Entrevista a maestro Cipriano, 2022).

Si bien, en la comunidad de Suljaa’ el programa “aprende en casa II” no resultó favorable porque, de acuerdo con Salinas, Czarny y Navia *“en la mayoría de los casos, aún con el apoyo de maestros a madres y padres de familia, resultó imposible pensar en usar plataformas digitales o correos electrónicos para las actividades escolares”* (2021:8), debido a que la comunidad muchas veces no contaba con energía eléctrica³¹ estable, televisión, internet, celulares y computadoras y en el caso de que los padres contarán con celulares, lo utilizaban para emergencias.

Antes de reflexionar cómo se trabajó a partir de las estrategias socio pedagógicas el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una

³¹ La comunidad por el tipo de clima o sismos puede quedarse hasta tres días seguidos sin luz. También hay zonas que están más a la periferia que no cuentan con electricidad

escuela para la vida”, me parece que es importante mencionar brevemente, cómo se trabajó el proyecto educativo nacional en una primaria indígena de la DGEI en Suljaa’, de acuerdo con una de las entrevistas con un profesor de la primaria “Escudo Nacional” me comentaba:

“el proyecto nacional no sirvió, no sirvió el programa “Aprende en casa II” y tampoco teníamos las herramientas ni el dinero. Por lo regular, en todas las escuelas que estamos trabajando con el proyecto nacional, el que es para las escuelas indígenas enseñamos de manera muy específica, todo es general, la enseñanza es muy mecánica, de vamos a ver sumas y la suma es esto y esto y el resultado es esto y ya, ósea enseñamos lo que es la resolución de la operación en concreto y enseñamos el español como única lengua aunque el ñomndaa lo hablamos para que nos puedan entender, no enseñamos en mi primaria todo lo que engloba en este caso la suma, dónde la puede utilizar el niño y nos quedamos de que si le pones al niño 20 más 20 son 40, es porque sí y pensamos que con eso el niño ya aprendió, sin embargo, hay que ser honestos, en el proyecto del porvenir los maestros le dan vueltas y vueltas al tema, envuelven al niño y le explican muy bien la suma, la lengua ñomndaa y de lo importante que son, pero aquí no, porque es mucho trabajo. Aquí tenemos que enseñar de una manera más tradicional.

Ahora en la pandemia todo se detuvo, mis compañeros no iban a las casas, se mandaban tareas que venían en el libro de texto y luego los papás nos mandaban las tareas de sus hijos. Tratábamos de comunicarnos por grupos de WhatsApp, pero también era limitado porque muchos no tenían celular o internet y cuando nos avisaron que iban a transmitir en la radio pues fue peor, porque lo poco que se escuchó, los niños no ponían atención y además la radio ñomndaa tiene sus propios problemas, ya está muy dividido, no podíamos dar clases en la radio” (Entrevista a Maestro de escuela Escudo Nacional y padre de familia, 2022).

De acuerdo a lo que comenta el maestro de la escuela “Escudo Nacional” la manera de trabajar el programa “aprende en casa II” fue difícil, por tres principales puntos: 1) el acceso a la tecnología, 2) el poco interés que tenían los maestros para buscar alternativas de trabajo, las cuales se limitaban a trabajar solo el libro de texto de la SEP y 3) porque no se podía contar con las transmisiones del programa en la Radio comunitaria por los conflictos internos que tenían los líderes de la Radio.

En el caso particular del proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida” los maestros y maestras se enfrentaron y se organizaron de la siguiente manera:

En marzo de 2020 el director Victoriano López convocó a todos los maestros y maestras de la escuela primaria “El Porvenir” turno vespertino para notificar que suspenderían las clases

de manera presencial, esta noticia se les dio también a los padres y madres de familia, y de manera rápida, los maestros y maestras junto con el director organizaron las estrategias pedagógicas que trabajarían para facilitar la formación y el aprendizaje de los niños y niñas, a través del objetivo principal del proyecto educativo alternativo, es decir, pedagogías pensadas en una *educación otra*, en la decolonialidad, la interculturalidad, desde la realidad que están viviendo los niños y niñas, pero sobre todo, desde la lucha, esfuerzo, organización y necesidades que tienen como comunidad.

Como primera estrategia se pensó en la escritura, en la lectura y en las matemáticas pues es algo primordial en la enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas y además que, de acuerdo con mis entrevistas, la mayoría de los maestros y maestras pensaban que la pandemia no duraría mucho tiempo.

“cuando se dio la situación de la pandemia a todos nos tomó por sorpresa porque nunca había sucedido esto y porque nunca habíamos trabajado de esta manera, ni siquiera teníamos las herramientas para hacerlo. Pero ya nosotros de manera colectiva nos reunimos para ir diseñando cómo trabajar y diseñar las hojas de trabajo. Nosotros acordábamos el tema, y tenían que ver lecturas con matemáticas, todo de acuerdo al tema que acordábamos, por ejemplo, el tema era la “alimentación” y ya todos diseñaban sus hojas de trabajo de acuerdo con ese tema y conforme a lo que tiene que aprender el niño en ese grado, también hacíamos las hojas en ñomndaa y en español, pensando en que hay papás que solo hablan español o solo hablan ñomndaa y de esa manera nos pudieran apoyar, entonces, a partir de eso, los maestros diseñaban sus hojas de trabajo” (Entrevista a Victoriano, 2022).

De acuerdo con mis notas de campo y entrevistas, desde que los maestros y maestras del Porvenir turno vespertino iniciaron con su organización y planeación de enseñanza-aprendizaje, así como la construcción de las herramientas pedagógicas que iban a utilizar en la pandemia, iba la esencia del proyecto educativo alternativo, pues recordemos que el proyecto surge para dar una educación significativa, situada y de calidad incluso estando en una situación de emergencia como lo fue la pandemia Sars-CoV2.

Durante el aislamiento obligatorio, los maestros y maestras del Porvenir turno vespertino citaron a los padres y madres de familia para explicar cómo se iba a trabajar y se les entregaba el paquete de 20 a 25 hojas de trabajo para que los niños y niñas siguieran trabajando en casa

“lo que los maestros hacían eran hojas de trabajo, en las hojas de trabajo que nos entregaban tenían las actividades que me imagino ellos consideraban que nuestros hijos podían hacer, por ejemplo, había sobre matemáticas, en donde ellos tenían que aprender a sumar, restar, multiplicar con cosas que teníamos en la cocina, cuando íbamos a la milpa o también le enseñaban las partes del cuerpo, a mi hijo le daban una hoja donde venía el cuerpo humano, yo recortaba los cuadros donde venía la parte del cuerpo en ñomndaa y en español y mi hijo los pegaba en donde correspondía la palabra” (ver foto 10) (Entrevista a madre de familia, 2022).

Actividad “El cuerpo humano”

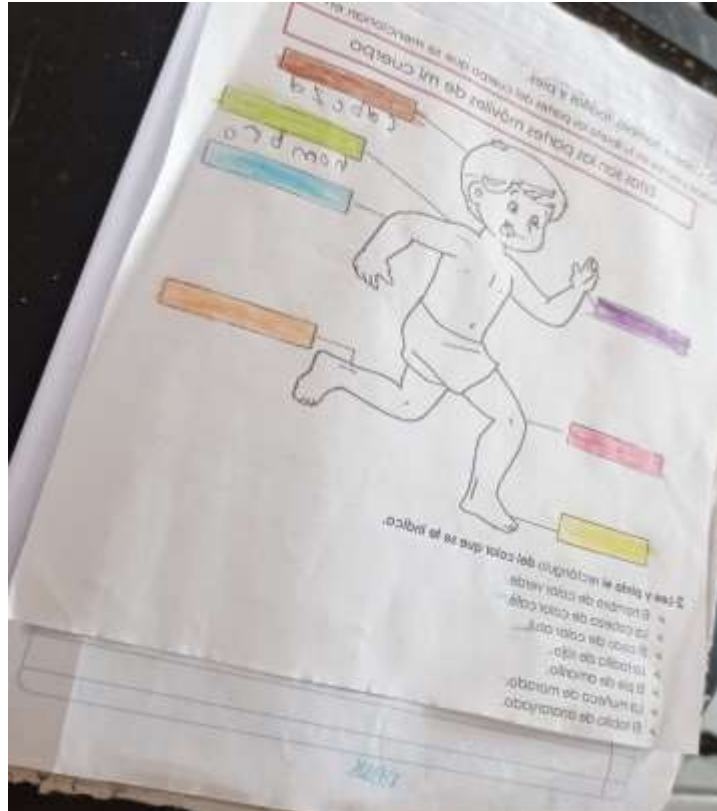


Foto 10: “El cuerpo humano” es una de las hojas de trabajo que realizaban los maestros y maestras de acuerdo al grado de estudio de los niños y niñas para que trabajaran en casa durante el confinamiento por la pandemia. Imagen propia

Es decir, las actividades que venían en las hojas de trabajo eran

“herramientas a los estudiantes para su vida cotidiana, en relación a que a veces viven en situaciones en el hogar que los padres cuestionan, un ejemplo claro es que los padres son campesinos, tienen ciertos productos que vender y en la aplicación de ciertas operaciones básicas los alumnos llegan a entender en qué momento se aplican las matemáticas, la lectura, entonces nosotros a partir de eso vemos que lo que enseñamos a los niños les funciona en la vida cotidiana, porque lo que queremos incluso hoy que estamos en pandemia es que los niños no dejen de estudiar, que vean que es necesario

desarrollar habilidades en relación de cómo enfrentar situaciones de su vida” (Entrevista a maestro Avid, 2022).

Esta entrevista nos muestra otro claro ejemplo de la pertinencia que tiene el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una Escuela para la Vida” pues el proyecto se centra en la realidad del niño, de la comunidad, en su pensar, sentir y hacer, pues el proyecto parte de todo aquello que es significativo en la comunidad, se busca dar una educación a partir de la realidad, de los problemas y necesidades que se presentan en la vida diaria de los niños y niñas ñomndaa.

Por otro lado, otro punto que tenían que enfrentar durante la pandemia los maestros y maestras ñomndaa era la enseñanza de la lengua, pues hay niños y niñas -sobre todo los de primer año- que son amuzgohablantes o hispanohablantes, por lo tanto, el reto para los maestros y maestras ñomndaa era cómo aplicar las herramientas del proyecto para la enseñanza de la lengua ñomndaa y del español.

“como tal, no podíamos dar los talleres de lengua 1 y 2, entonces tuvimos que enseñar de manera individual, porque hay muchos papás que no hablan español y también papás que no hablan ñomndaa, entonces tuvimos que ir casa por casa, esto nos sirvió para que los niños en otras materias no se atrasaran, pero también fue pesado para nosotros, porque hay niños que viven en lo último del pueblo y con cada niño nos quedamos una hora” (Entrevista a maestra Ely, 2022).

Aunque en la mayoría de mis entrevistas los maestros y maestras ñomndaa mencionaban que la enseñanza de la lengua y de las matemáticas fue muy complicada porque está también tiene mucho que ver con el apoyo que los padres y madres de familias les dan a sus hijos, pues de acuerdo con los resultados recabados, hay dos problemas centrales: 1) la mayoría de los padres y madres hablan solo el español o solo el ñomndaa y 2) porque puede que los padres o madres hablen ambas lenguas, pero muchas veces no saben leer o escribir, por lo tanto, ante estos problemas, incluso con el regreso a clases, los maestros y maestras han buscado seguir regularizando a los niños y niñas de manera individual con la intención de que no tengan dificultades en su aprendizaje escolar. En el caso del maestro Avid

“para regularizar a mis alumnos, yo sigo trabajando con las hojas de trabajo porque tiene actividades en nuestra lengua y en español y matemáticas, enseñé a través de sopas de letras, crucigramas y

textos cortos con actividades donde trabajamos la comprensión. En la ejercitación de la lectura uso mucho los juegos y uso tablas donde los niños aplican las sumas, las restas y las multiplicaciones” (Entrevista a maestro Avid, 2022).

Es importante mencionar que los maestros y maestras ñomndaa con las hojas de trabajo, los juegos, los crucigramas y sopas de letras que realizaron durante la pandemia no perdieron la esencia de las estrategias pedagógicas del proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida” pues se seguían trabajando las líneas de trabajo y las UDI’s con los temas principales del proyecto “*la alimentación tradicional, la familia, vida saludable, el cuerpo, enfermedades, la comunidad, los oficios, los juegos tradicionales, fiestas y tradiciones, cultura, flora y fauna local, nacional y global, fenómenos naturales*” (Entrevista a maestra Ely, 2022) a esto, el maestro Cipriano también comentó que “*se diseñaban los juegos de mesa y las hojas de trabajo como si fueran UDI’s y Líneas de trabajo, entre eso involucramos las clases de ñomndaa, español, matemáticas y todas las asignaturas*” (Entrevista a Cipriano, 2022), con la intención de que los niños y niñas tengan aprendizajes significativos y, que en los juegos de mesa, en las canciones y en las hojas de trabajo encuentren su historia, sus costumbres, tradiciones y cultura.

Sin embargo, debo volver a mencionar que a pesar de los esfuerzos y de las estrategias pedagógicas que tuvieron los maestros y maestras ñomndaa para que los niños y niñas adquirieran una educación significativa, hubo padres y madres de familia que no podían apoyar en la enseñanza-aprendizaje de sus hijos en el hogar y esto es muy importante mencionarlo, porque el apoyo de los padres y madres también es primordial para el proyecto educativo alternativo, pues el proyecto también trata de promover el acercamiento y la participación entre la familia y el alumno/a para las actividades educativas, es decir

“el papel de los m/padres de familia es fundamental ya que al incorporarse a la escuela e impulsar con su participación y actividades al proyecto educativo, contribuyen a la conformación de la comunidad educativa. Padres, madres, niñas, niños, profesores, director y autoridades que van más allá de ser una escuela con una forma de trabajo diferente; entre todos/as dan forma al proceso que tiene como objetivo ayudar a los niños/as y su comunidad” (Rivas, 2020:78).

Este problema también lo menciona una maestra en una entrevista

“en la casa podemos decir que algunos padres no les prestan atención a los niños en cuanto a lo educativo, a lo escolar, para los padres sí el niño se fue a jugar o lo acompañó al monte a trabajar eso es lo mejor para ellos. Ahorita se hizo más fuerte el asunto. Yo lo veo con mis alumnos, casi a mí por la misma situación, yo me he dado cuenta que dejar tarea es algo perdido, no lo hacen, y si lo hacen lo hacen mal o si tienen hermanos mayores, pues se lo hacen los hermanos o muchos padres les pegan a los niños porque no les tienen la paciencia, entonces de las 25 o 20 hojas de trabajo que tenían que entregarnos solo nos entregaban 5 y es lo que entregaban y pues conforme a eso les asignábamos una calificación” (Entrevista a Maestra Ely, 2022).

En este sentido, lo que provocó la falta de apoyo de los padres y madres de familia fue que antes de que se diera oficialmente el “regreso a clases”, los niños ya estaban tomando clases en la escuela, sin embargo, los maestros y maestras, directivos junto con padres y madres de familia acordaron que los niños y niñas regresarían a clases, siempre y cuando se tomaran las medidas sanitarias pertinentes

“Era una manera de que algunos padres justificaran que los niños ya estaban cansados de estar en las casas, que no estaban aprendiendo. En su casa está la mamá y el papá, pero solo algunos se preocupaban por apoyar a sus hijos. Los papás que saben leer y escribir si ayudan a sus hijos, pero hay otros que no. Fue entonces que en este ciclo escolar iniciamos con clases semipresenciales y digo semipresenciales porque no trabajábamos el tiempo completo, el horario era de 9 a 2 sin recreo, primero llegaba la mitad de alumnos de cada grupo de 9 a 11 am y luego la otra mitad de 12 a 2pm, era tiempo mixto, se tomaba la sana distancia, se usaba a cada rato el gel antibacterial, termómetro, jabón antibacterial y cubrebocas. Los niños no podían jugar en las canchas...” (Entrevista a Ely, 2022)

Hoy en día con el regreso a clases y los cuidados sanitarios pertinentes, los maestros y maestras ñomndaa del proyecto educativo alternativo siguen trabajando con las hojas de trabajo, pues consideran que ha sido una buena herramienta en el aprendizaje de los niños y niñas y donde han adaptado, pedagógicamente en este regreso clases, las UDI’s, Líneas de trabajo y Talleres de L1 y L2.

De acuerdo al nuevo programa de regreso a clases, los maestros y maestras ñomndaa junto con los directivos del proyecto alternativo, adaptaron las UDI’s y Líneas de Trabajo de modo que los niños y niñas no corrieran ningún riesgo, se crearon juegos de mesa, cuentos y canciones que además de aprender Lectura y escritura, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias sociales, Historia y Geografía también aprendían la importancia de la lengua

materna, su cultura, sus tradiciones y sobre todo la cosmovisión ñomndaa (ver foto 11). Un ejemplo de esto lo vemos en las siguientes dos imágenes, en donde se muestran, como estrategias pedagógicas, los juegos como memorama y lotería en ñomndaa, en donde los niños y niñas aprenden su lengua materna, animales, frutas, plantas que conocen y que encuentran en Suljaa´.

Juegos de mesa: “Lotería y Memorama de la cultura y lengua ñomndaa”



Foto 11: Juegos como lotería y memorama en ñomndaa en donde los niños y niñas aprenden su lengua y su cultura. Imágenes propias

3. La sostenibilidad educativa del proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida” como resistencia viva en Suljaa´ en tiempos de la pospandemia. ¿De qué normalidad hablamos?

“Debemos construir, enseñar, aprender, pensar, habitar, luchar por lo nuestro, ir más allá. Defender, resistir, llorar de coraje ante las injusticias, festejar, vivir, arriesgar y soñar con un futuro mejor”

-maestrxs ñomndaa-

El siguiente punto tiene como objetivo dar respuesta a la segunda pregunta principal de esta tesis: ¿Qué significa sostener un proyecto educativo alternativo como el de los ñomndaa, en medio de las agudas y dolorosas crisis que se hicieron visibles frente a la pandemia Sars-CoV2?

De acuerdo a lo que se ha mencionado en este capítulo, fue claro que la propagación de la pandemia Sars-CoV2 visibilizó las zonas más dañadas del mundo, sobre todo las zonas rurales, sin embargo, también mostró que aún en crisis sanitarias, muchos de los pueblos originarios, particularmente los ñomndaa, revelaron *“la capacidad de las tramas colectivas y comunitarias para lanzar y sostener persistentemente una serie de estrategias prácticas cooperativas orientadas a garantizar su existencia”* (Zibeche, 2020:7), así como de proteger y luchar por sus proyectos alternativos.

En estas condiciones de lucha, movimientos y resistencia de los pueblos originarios en donde también se deben de tener en cuenta las medidas y acciones para aminorar la pandemia, Zibechey en su libro *“Tiempos de colapso. Los pueblos en movimiento”* menciona que *“lejos de representar un aislamiento, una sujeción de la heteronomía de las disposiciones sanitarias y la organización de los pueblos originarios, significó la producción de una serie de decisiones y mandatos colectivos para determinar, desde la lógica del cuidado, los términos de la interdependencia intracomunitaria”* (Zibeche, 2020:0), entendiendo la interdependencia intracomunitaria como

“la gestión colectiva y autónoma [...], hace parte de los saberes estratégicos de las geografías de abajo en la lucha por garantizar las necesidades básicas. Capacidad de centenas de asambleas

territoriales y otros cuerpos colectivos autoconvocados para producir decisiones orientadas a la resolución de las necesidades alimentarias, económicas, políticas y educativas...” (Ibíd).

En este sentido y como de la organización, se utilizaron *las “redes indígenas”*³², como en el caso de las tejedoras ñomndaa, que se unieron para crear cooperativas que ayudarán no solo a ellas en la venta de sus productos, sino también a dar empleo a otras mujeres; los campesinos utilizaron las redes para la venta de sus productos y, en el caso de los maestros y maestras que implementaron estas redes como parte de la sostenibilidad educativa del proyecto educativo alternativo para que los niños y niñas de la comunidad continuarán sus estudios y que además tuvieran una educación de calidad, pues de acuerdo con López Bárcenas *“una forma de movilización que se ve poco, porque es muy propia de los pueblos, es la que realizan al interior de sí mismos [...]. Entonces desempolvan sus propias formas de lucha y las ponen en movimiento para organizar la resistencia, a su manera”* (López Bárcenas, 2020:15).

En este caso, el párrafo anterior es de gran importancia para entender el movimiento que tuvieron los maestros y maestras en Suljaa´ durante la pandemia como parte de la lucha y la resistencia del territorio Suljaa´ y de la sostenibilidad educativa del proyecto educativo alternativo, pues de acuerdo con mis entrevistas³³, un año después de que se registrara la crisis sanitaria por la pandemia Sars-CoV2, la población ñomndaa también tuvo que enfrentar el retorno de Aceadeth Rocha como Presidenta Municipal. Cabe mencionar que en la campaña electoral, la actual presidenta se tuvo que enfrentar al candidato y además maestro Bartolomé López³⁴ quien seguía la congruencia de los principios del movimiento ñomndaa y del proyecto que daba voz a los ciudadanos y ciudadanas del municipio, este candidato estaba apoyado y acompañado por los maestros y maestras del proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida”, sin embargo, pese a los esfuerzos de los maestros y maestras de ir casa por casa para ver cuáles

³² Tal y como lo mencione en el capítulo III, *“las redes indígenas”* son los medios de ayuda mutua y solidaridad en casos de emergencia

³³ A partir de este subtítulo, las entrevistas quedaran de forma anónima para proteger los datos de las personas entrevistadas

³⁴ Bartolomé López es una parte fundamental en la dirigencia de los movimientos políticos en contra de los gobiernos municipales caciquiles en los años 1979 y 2000. Es parte del comité gestor de la escuela secundaria “20 de noviembre”, líder municipal en las luchas magisteriales de la CETEG.

eran las necesidades de cada uno de los ciudadanos y de utilizar sus ahorros y patrimonios para la campaña electoral, Aceadeth Rocha se convirtió en la presidenta municipal por su alta posición económica que utilizaba a favor para obtener el control ejercido sobre la población.



Imagen 3: Candidato Bartolomé y grupo de maestros y maestras. Fuente:

https://m.facebook.com/571910972890526/photos/a.572197266195230/3992551847493071/?type=3&_rdr

De acuerdo a las charlas que tuve con algunos pobladores comentaban que

“en la campaña electoral Aceadeth vio que la gente estaba muy mal por la pandemia, la gente estaba muy mal económicamente, sobre todo en las orillas de Suljaa’, ella daba 500 pesos y la gente lo aceptaba porque era mucha la necesidad. En las votaciones ya no era importante el personaje sino quien tenía el medio para llegar al poder, entonces en esto, Bartolomé quedó atrás, todo el dinero para la campaña fue del dinero que era de Bartolomé, él puso en riesgo su estabilidad como profesor y su patrimonio, porque Morena no le dio nada, el trabajo brigadero, de tocar casa por casa, de organizar las pequeñas asambleas en los comités, lo hicieron ellos, los maestros, llegaban los maestros a las dos de la mañana y se iban a las seis de la mañana, los maestros le metieron una gran cantidad de tiempo, de dinero y nada, no pasó nada porque Aceadeth arrasó con todo, pero porque todo se fragmentó con la pandemia...” (entrevista anónima, 2022).

A este problema que mencionan de la campaña electoral y el regreso del gobierno caciquil, también se sumaba la muerte de dos de los principales líderes de la comunidad a causa de la pandemia (y que eran líderes que desde las movilizaciones anteriores permanecían en la resistencia y defensa del territorio), lo que provocó la división de los grupos ejidatarios y del

grupo de los “guardianes del agua”, además del aprovechamiento por parte del gobierno caciquil de los recursos naturales, de acuerdo con una entrevista

“Suljaa’ por años y por su ubicación, tiene agua y mucha y eso es muy importante saberlo y enfocarlo, Suljaa’ tiene agua, incluso parte de su mitología y naturaleza cultural el agua está presente, la palabra del agua ñomndaa, entonces todo tiene que fluir, el contexto se lo da. Los caciques han utilizado el agua para beneficio personal, entonces jalan el agua de donde sigue siendo propiedad social. Los grupos han estado en contra de eso, pero se da el contexto de que la cacique vuelve a ganar la presidencia y la cacique ¿qué es lo que quiere? Traer más agua a la cabecera municipal, jalar el agua de los arroyos y quitar el agua para luego vender porque el tema es el agua, pero no solo el agua también es la tierra y qué sucede, al final de cuentas el agua es un recurso que está dentro de la tierra. [...] el problema ahora es que la representación, la defensa de los grupos que protegen los recursos se dividen, ya se hicieron varios grupos, primero se pelean entre ellos y la cacique protege al comisariado que es aliado a ella y así despojar a la comunidad de los bienes, pero esto es un lucro, todo está viciado, se están cometiendo errores...” (entrevista anónima, 2023).

Sin embargo, pese a las divisiones entre los grupos y con el retorno del gobierno caciquil, los maestros y maestras a través del proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts’an “Una escuela para la vida” han logrado organizar a la gente por el bien de la comunidad, porque como bien lo mencionaban en una entrevista *“organizar a la gente es seguir luchando y resistiendo por nuestro territorio, por nuestra comunidad, es parte de nuestra lucha intestina,, por eso ayudamos a organizar, es parte de los nuestro”* (entrevista anónima, 2022).

Un problema que es importante mencionar es que, de acuerdo a la Asociación Española de Mujeres Profesionales de los Medios de Comunicación, el estado de Guerrero es el lugar con más venta de niñas

“en cuento las niñas cumplen alrededor de 12 años, son compradas por personas que las pueden convertir en esposas, utilizarlas como esclavas para la casa o para el campo. A la fecha no se sabe cuántas infantas han sido vendidas, esto debido a la discrecionalidad de las prácticas y de los usos y costumbres, sin embargo, se estima que son alrededor de 300 mil niñas, quienes son ofertadas desde los 40 mil hasta los 200 mil pesos” (Infobae, 2021).

En el caso específico del municipio de Suljaa’, en una entrevista mencionan que

“por la situación en la que se vive, por ejemplo en Guadalupe Victoria³⁵ ha sido muy conocida, incluso a nivel nacional que la comunidad está en los primeros lugares de prostitución infantil y no podemos engañarnos de que eso está sucediendo y ahorita ya se sumó la cuestión de las drogas. Entonces Guadalupe Victoria es conocida por la drogadicción, alcoholismo, prostitución y ahorita es más grave por la pandemia, [...] y todo eso está al alcance de los niños” (entrevista anónima, 2022).

Para este problema, los maestros y maestras a través del proyecto educativo alternativo intervienen

“motivando a que los niños estudien, que no dejen los estudios, como maestros trabajar bien, poner un poquito más, ser un ejemplo para los niños. [...] por ejemplo, para la educación indígena no hay una metodología, uno tiene que buscarle, apropiarnos de nuestras propias metodologías, metodologías que les sirvan a los niños, aquí en nuestras reuniones, cuando vemos cómo podemos ayudar a través del proyecto, primero es a no hacernos tontos, siempre hay que ver la realidad, por eso para nosotros es una satisfacción saber que hay niños que continúan sus estudios, ya son enfermeros, abogados, maestros, ya hay más profesionistas que salen de esa comunidad...” (entrevista anónima, 2022).

La siguiente cita solo es parte de algunos testimonios que identifican los actos de corrupción y prostitución infantil y que si bien, el problema se agravó con la pandemia, sin embargo, es el papel que juegan los maestros y maestras a través del proyecto educativo alternativo que reconocen los problemas que enfrentan los niños y las niñas, y que deciden, a través de la enseñanza y desde sus formas de organización, dar atención a este problema.

Siguiendo con este punto, se suma el problema de la pobreza extrema que ha dejado la crisis de la pandemia, como bien lo mencione en el capítulo III, Suljaa´ se encuentra entre los primeros lugares en el que sus habitantes viven en situación de pobreza, lo que ha provocado que algunos niños y niñas tengan que abandonar la escuela, como lo mencionan en una entrevista “*en estos dos años algunos niños abandonaron la escuela porque muchos papás tuvieron que migrar para buscar empleo o también enfermaron o murieron a causa del Covid, entonces los niños tienen que trabajar porque tampoco tienen beca, entonces los niños deben de colaborar y ayudar en casa, aprender a trabajar*” (entrevista anónima, 2022). Para poder apoyar, los maestros y maestras nomndaa se organizaron para poder ayudar en la economía y que los niños no tuvieran que abandonar la escuela, por lo tanto

³⁵ Localidad situada en el municipio de Suljaa´

“los maestros y maestras del proyecto tuvieron que enfrentar varios problemas, tanto pedagógicos, sociales, políticos y económicos porque aquí, todo es el maestro, es el que absorbió al menos un 80% en la economía del pueblo en cuestión de papelería, material didáctico, y de que los niños se alimentarán bien, son los que buscan resolver esta situación” (entrevista anónima, 2022).

Parte de las estrategias que tuvieron los maestros y maestras del proyecto educativo alternativo fue la construcción del comedor escolar para que los niños tuvieran acceso a desayunos y comidas -que la misma comunidad preparaba- en este sentido, mencionan lo siguiente

“la construcción de la cocina inició a raíz de la pandemia, la cocina se hizo entre los maestros y papás, pero fue muy desgastante porque los papás tenían que ir a la milpa y los que no tenían trabajo por el covid ayudaban en la construcción pero a cambio los maestros de su dinero les tenían que pagar una jornada a los papás para que siguiera con la construcción de la cocina, entonces fue muy difícil y a veces sólo eran los maestros los que estaban en la construcción de la cocina, el profesor era quien echaba el aplanado mientras las profesoras ayudaban con la comida” (ver foto 12) (entrevista anónima, 2022).



Foto 12: construcción de la cocina para los niños y niñas de la comunidad. Imagen propia.

Siguiendo esta narrativa, una parte fundamental del proyecto educativo alternativo y que se había mencionado anteriormente, es el papel que tienen los padres y madres de familia, sin embargo, durante la pandemia, muchos padres y madres no se involucraron ni apoyaron en la sostenibilidad educativa del proyecto pues

“muchos padres ahora ya piensan que con mandar a sus hijos a la escuela ya es un favor para el maestro, para la comunidad, sobre todo es la idea que tienen en Cozoyoapan y Guadalupe Victoria, pero los niños vienen sin lápices, plumas, cuadernos o dinero para su almuerzo³⁶ entonces como maestros tenemos que buscar cómo ayudar a ese niño, sin embargo, en la cabecera es diferente, los papás son más conscientes, apoyan, andan buscando como ayudar, como seguir apoyando a que los niños sigan aprendiendo, sigan en el proyecto, pero en Cozoyoapan no, ellos con mandar al niño ya es mucho, y luego es bajo la condición de que el maestro debe comprarle los útiles sino lo saca de la escuela” (entrevista anónima, 2022).

Aunado a esta entrevista, también comentaban que la sostenibilidad educativa del proyecto educativo alternativo

“debe ser un compromiso papás-maestros, en la cabecera si sucedió esto, pero en los alrededores no. Los comités de padres de familia tenían un compromiso, pero ahora no, hubo una desorganización y un desinterés por parte de los papás” (entrevista anónima, 2023).

Por lo tanto, como se puede ver en estas entrevistas, a pesar de la falta de involucramiento de algunos padres y madres de familia, de autoridades como el gobierno municipal y de la Secretaría de Educación en Guerrero; se lograron construir las “*redes indígenas*” en donde los maestros, maestras, el director y padres y madres de familia de la escuela “el Porvenir” turno vespertino apoyaron en la resistencia y en la sostenibilidad educativa del proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nnewanto“ Ts“an “Una escuela para la vida”, el cual sigue reposicionando la *educación otra*, de decolonialidad, la interculturalidad, la cultura, la lengua, las tradiciones, la economía, las formas de ser y estar de la población ñomndaa.

Es por eso que a pesar de los despojos que provoca el gobierno caciquil, de los proyectos educativos nacionales como “aprende en casa” y “aprende en casa II” y de la crisis sanitaria

³⁶ Los niños y niñas deben de pagar 5 pesos diarios para su almuerzo, en el caso de no pagar, es el maestro o maestra quienes pagan los almuerzos de los niños y niñas de la escuela. Es importante mencionar que este dinero, se utiliza para comprar los alimentos necesarios para alimentar a todos los niños.

que enfrente el mundo, visibilizó la sostenibilidad educativa que tuvo el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una escuela para la vida” en donde los maestros y maestras ñomndaa atendieron y trabajaron conforme a las necesidades y problemas que tuvieron los niños, niñas y de la comunidad en Suljaa´.



Foto 13: Regreso a clases. Imagen propia.

REFLEXIONES FINALES

La investigación realizada en la escuela primaria El Porvenir turno vespertino con los maestros y maestras del proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an "Una escuela para la vida" me permitió aprender a conocer -desde la discusión de los maestros y maestras ñomndaa- sobre el quehacer educativo adecuado y situado para los niños y niñas de la comunidad de Suljaa', pero también me enseñó sobre los temas de los espacios de lucha, de la movilización, la recuperación y la resistencia del territorio ñomndaa, pues debemos tener en cuenta que para los ñomndaa el territorio

"se construye, se entreteje, se piensa y se habita, es ir más allá, el territorio es defender y resistir, el territorio son los niños y las niñas, las mujeres y los hombres que habitan Suljaa', el territorio es la naturaleza, la tierra y el agua, en el territorio se organiza para luchar por las injusticias, pero también es festejar, es vivir, una totalidad de sentido vibrante y pulsante, es arriesgar, pero también es soñar con un futuro siempre mejor" (notas de campo, 2022).

Por lo tanto, en el caso de los ñomndaa, luchar, resistir y defender el territorio es hacerlo desde diferentes miradas; desde la atención autónoma de la tierra y el agua, la policía comunitaria, la radio comunitaria ñomndaa: "la palabra del agua" y, en el que nos enfocamos específicamente en esta tesis, el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an "Una Escuela para la Vida", en el cual, se logra atender una vieja demanda social y educativa, ya que como lo mencione en el capítulo II, los proyectos educativos oficiales eran creados desde la construcción de una sola nación, bajo la premisa occidental, de asimilación, incorporación y de castellanización, por lo que, en el caso de los ñomndaa y que se puede ver más claramente en el capítulo III, se necesitaba construir un proyecto que reposicionará su cultura, la lengua ñomndaa, tradiciones, su filosofía y así anteponerse ya no solo a los proyectos educativos nacionales para los indígenas sino de los despojos que provoca el gobierno municipal y caciquil y los problemas que se visibilizan actualmente como el de la pandemia Sars-CoV2.

Para llevar a cabo esta reflexión final, fue necesario analizar desde un análisis teórico los procesos de los movimientos indígenas, sobre la educación y pedagogías otras, multiculturalidad, educación intercultural, diálogo de saberes, la lengua y la cultura para comprender las luchas de los pueblos originarios, específicamente los maestros y maestras que lograron la construcción de sus propios proyectos alternativos.

Es por eso que fue importante -para esta tesis- nombrar a los ñomndaa desde como ellos y ellas quieren ser reconocidos y reconocidas. Así mismo contextualizar su origen, su organización económica, política, cultural, lingüística y educativa fue de gran importancia para entender su proceso de resistencia, de lucha y de movilización, pues es gracias a las movilizaciones que los indígenas, en este caso los ñomndaa, han enfrentado la violencia a sus derechos, específicamente en el educativo, el proceso de castellanización y occidentalización, así como el dominio caciquil que los ha mantenido sometidos y explotados política, económica y socialmente; reconociendo y valorando sus derechos políticos, económicos, sociales, culturales, sus formas de hacer justicia y de organización como comunidad.

Esta investigación me llevo a reflexionar sobre las condiciones en que las maestras y maestros ñomndaa se adentraban en las movilizaciones, pues fue gracias a que fueron parte importante de la organización, que se encontraba como principal demanda, la construcción de la educación desde una *educación otra*, con una mirada intercultural, decolonial y desde la inspiración de otros proyectos educativos alternativos para llevar a cabo, en Suljaa', una educación libre, pertinente y situada, es decir, una educación que posibilita

"la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio "yo", sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en el diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus "descubrimientos" a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión..." (Freire, 2011:84).

Es por eso que el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an "Una escuela para la vida" nace desde la defensa del territorio, de los movimientos indígenas, de la lucha por lo común, de la resistencia, del diálogo de saberes y de la descolonización para generar y concientizar un cambio para recuperar sus tierras, sus ríos y arroyos, sus saberes, su cultura, identidad y lengua materna.

Parte importante de esta conclusión y que a diferencia de muchas tesis que se han realizado sobre el proyecto educativo alternativo de los ñomndaa, fue investigar y reflexionar, a partir de las experiencias de vida de los habitantes de la comunidad, de las entrevistas y de mis notas de campo que se mostraron en el capítulo IV, que a 18 años de la creación del proyecto

educativo alternativo y **bajo el panorama de la pandemia Sars-CoV2 se logró y se sigue logrando la sostenibilidad educativa del proyecto educativo alternativo como resistencia del territorio a raíz de la pandemia y de las crisis económicas, sociales y políticas que enfrenta la población ñomndaa.**

En este sentido, presentaré los puntos importantes que me dejó la investigación que desarrolle en esta tesis, con la intención de abrir una discusión para futuras investigaciones:

1. El contexto de los ñomndaa nos lleva a reflexionar sobre las capacidades que expresan los pueblos originarios, para construir y sostener sus propios proyectos alternativos como lo es el educativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an "Una escuela para la vida" en el que se incorporan sus saberes, su cultura, lengua y su identidad, mostrando realidades y crisis que divergen del Estado nacional.
2. En este sentido, cuando los maestros y maestras del Porvenir turno vespertino construyen el proyecto Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an "Una escuela para la vida" desde la interculturalidad, decolonialidad y *educación otra*, cobran todo su sentido, como la posibilidad de construir un diálogo de saberes culturales y de las diferentes visiones del mundo, o como bien lo llama Zibechi, "*ser puentes de experiencias*", es decir,

“cuanto más puentes existan, cuanto más plurales y multicolores sean esos puentes, tanto más profundos serán los intercambios y los aprendizajes. En esto de los puentes también vale la diversidad. No sirve que haya un puente que transmita una visión de lo aprendido. No queremos una verdad oficial sino puentes donde quepan las diversas miradas y las diferentes interpretaciones, porque el mundo son muchos mundos y cada persona que particip[a] en la escuelita tiene su propia forma de verla, que se complementa con otra, y otras” (Zibechi, 2014:125).

Por lo tanto, las resistencias y movilizaciones de los pueblos originarios van más allá de satisfacer la demanda económica, política, social y en este caso, educativa que se traduce en proyectos nacionales, al abastecimiento de infraestructura o material pedagógico que excluye a las comunidades indígenas, más bien, **de lo que se trata es de la lucha por construir proyectos que respondan a sus culturas, lenguas, saberes, a sus necesidades económicas, sociales y políticas, su identidad, sus valores y conocimientos.**

3. En este sentido, Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an "Una escuela para la vida" se ha convertido en un proyecto alternativo de educación básica en la comunidad ñomndaa, cuyo origen histórico se ha visto representado de violencia y despojo, pero también, de la organización y del trabajo colectivo de la comunidad, de la libertad, la autogestión, la lucha por el territorio, la reproducción de la cultura y de la autonomía, pues de acuerdo con Rivas

“la idea de construir un proyecto alternativo educativo nace en el momento en los actores enfrentaron los problemas que aquejan a la comunidad educativa, oponiéndose al sometimiento de las autoridades políticas y educativas, contraponiéndose a esa pérdida de identidad a la que los modelos educativos arrastran a los docentes, alumnos, madres, padres de familia y al pueblo ñomndaa” (Rivas, 2020:147).

4. De acuerdo a la cita anterior, es necesario reflexionar **sobre la fragilidad del sistema educativo para los indígenas en tiempos de crisis y pandemias, pues ha generado cambios rápidos y desafiantes que han acentuado las desigualdades existentes en la sociedad.** La disparidad educativa, las perchas digitales y las inequidades en el acceso a la educación y a los programas educativos alternativos como lo fueron "aprende en casa" y "aprende en casa II", provocando **solo la evidencia de las fallas del sistema educativo nacional.**
5. Las restricciones que surgieron a consecuencia de la crisis sanitaria que enfrentaba el mundo, entre ellas, la “falta” de organización en colectivo para mantener el distanciamiento social y el aislamiento, alteraron y debilitaron las conexiones sociales, sin embargo, en este caso, **los ñomndaa se vieron en la tarea de reevaluar sus valores y prioridades, seguir resistiendo a partir de los proyectos alternativos que siguen en la lucha,** en este caso, a través del proyecto Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an "Una escuela para la vida” la sostenibilidad educativa y el cuidado de la comunidad.
6. Los desafíos en los que se encuentra la comunidad ñomndaa actualmente (por ejemplo, el regreso del gobierno caciquil, el despojo de sus bienes naturales, la migración, la crisis económica, social y política y la pandemia Sars-CoV2) lleva a reflexionar sobre las críticas y las implicaciones que tuvieron las maestras y maestros de la escuela “El Porvenir” turno vespertino, pero también los padres y madres de familia, los niños y niñas y la comunidad en su conjunto, **de cómo enfrentaron la**

crisis y construyeron herramientas desde las “pedagogías otras” para no perder la esencia del proyecto alternativo Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an "Una Escuela para la Vida" y **seguir llevando a cabo la reivindicación de los saberes propios desde la “búsqueda de una interculturalización efectiva”** (Comboni y Juárez, 2015:411), la cual va a responder a la *“interculturalidad crítica como proyecto político, social, epistémico y ético”* (Walsh, 2009). Es decir, **el proyecto educativo alternativo para los ñomndaa aun en momentos de crisis y de la pandemia Sars-CoV2 va a lograr ser sostenible, pues llevarlo a cabo desde la “educación y las pedagogías otras” representa “superar los esquemas axiológicos occidentales de las libertades individuales hacia una autonomía colectiva, tan presente en los valores de los pueblos indígenas, capaz de liberar a los individuos de cualquier relación de poder y dominación”** (Comboni y Juárez,2015:412).

7. La pandemia Sars-CoV2 nos pone de manifiesto la visibilidad que se esconde detrás de los **proyectos educativos nacionales para los indígenas, los cuales, siguen siendo occidentales y elaborados en una sola lengua que es el español o de ciertas lenguas indígenas, también visibiliza las limitaciones y desigualdades tecnológicas entre las zonas urbanas y rurales**
8. Finalmente, las crisis sociales, políticas, económicas, educativas y sanitarias (como la pandemia Sars-CoV2 que llego en 2020), nos hace **reflexionar sobre las soluciones, cuidados y sostenibilidad de los proyectos alternativos de los pueblos originarios.**

BIBLIOGRAFÍA

A

Aguirre, I. (2007). Amuzgos de Guerrero. En: Pueblos Indígenas del México Contemporáneo México. CDI

Anderson, B. (1993). Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México, FCE.

Archivo de la Comisaría Agraria del municipio de Suljaa'. 2022

Arnaut, A. (2013). Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México. 1887-1994. CIDE, México.

Ayuntamiento Municipal de Cuajinicuilapa (2018). Municipio de Cuajinicuilapa. Orígenes. Disponible en <https://docplayer.es/122241965-Municipio-de-cuajinicuilapa-origenes.html>

Ayuntamiento Municipal de Xochistlahuaca (2021). Plan Municipal de Desarrollo 2021-2024. Disponible en <https://congresogro.gob.mx/63/ayuntamientos/plan-municipal/plan-municipal-xochistlahuaca.pdf>

B

Barabas, A. (2008). Cosmovisiones y etnoterritorialidad en las culturas indígenas de Oaxaca. En Antípoda Núm. 7. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/antpo/n7/n7a07.pdf>

Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. Disponible en: <https://journals.openedition.org/configuracoes/2219>

Barboza, L. (2016). Algunas consideraciones en torno al concepto de Comunidad. Disponible en: <https://www.lalics.org/wordpress/wp-content/uploads/DT6-DefinicionComunidad.pdf>

Baronnet, B. (2015). Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México. En Convergencia, revista de Ciencias Sociales. Núm. 67. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v22n67/v22n67a4.pdf>

Baronnet, B. y Morales-González, M. (2018). Racismo y currículum de educación indígena. En revista Ra Ximhai. Vol. 14, núm. 2. Universidad Autónoma Indígena de México. Disponible en <https://www.redalyc.org/jatsRepo/461/46158063002/46158063002.pdf>

Bartolomé, M. (2006). Los laberintos de la identidad. En Procesos Interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina. México: Siglo XXI

Bartra, A. (2004). Las guerras del ogro. Chiapas. México. UNAM/IIIE/ERA.

Bautista, E. (2010). La lucha por el reconocimiento: maestros indígenas de Oaxaca. En el Cotidiano. Núm. 159. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/325/32512747014.pdf>

Bertaux, D. (2005). Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. Disponible en: https://www.academia.edu/12852700/Los_relatos_de_vida_Daniel_Bertaux

Busquets, M. (2014). Panorama histórico de la educación para los indígenas en México. Disponible en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm

C

Carbone, S. (2009). Las identidades locales en los procesos de planeación: San Bartolomé Coatepec, Huixquilucan. [Tesis de maestría]. UAM-A.

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Serie Encuentros. Disponible en <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>

Comboni, S. y Juárez, J. (2015). La educación como proceso de interculturalización. Una vía hacia las pedagogías insumisas. En: Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina. México. Disponible en: <https://pedagogiasinsumisas.files.wordpress.com/2016/02/libro-2015-patricia-medina-melgarejo.pdf>

Comboni, S. y Juárez, J. (2019). La interculturalidad y el diálogo de saberes. México. UAM-X

Comboni, S. y Juárez, J. (2020). El difícil tránsito de la homogeneidad cultural a la interculturalidad en México. En Interculturalidad y diversidad en la educación. Concepciones, políticas y prácticas. México. UAM-X

Comboni, S. y Juárez, J. (2021). La profundización de las desigualdades sociales a través de los procesos educativos en tiempos del COVID 19. Ponencia presentada en el 13° Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Estudios Rurales A.C.

CONEVAL (2020). Informe de pobreza y evaluación. Guerrero. Disponible en https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_Guerrero_2020.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2021). Artículo 1° y 2° Constitucional. Disponible en <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/2.pdf>

Cortez, C. (2016). Metodologías de investigación acción. La experiencia del programa de investigación interdisciplinario “desarrollo humano” de la Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8406/ev.8406.pdf

Cruz, O. (2015). Génesis y apuestas de un proyecto universitario intercultural UNISUR (2007-2011). [Tesis de doctorado]. UAM-X

Cruz, O. (2016). Producción y reproducción de la vida desde la visión de los Nna'ncue: Xochistlahuaca Guerrero. En la Jornada del campo. Núm. 109. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/2016/10/15/cam-produccion.html>

D

DataMéxico (2020). Xochistlahuaca. Municipio de Guerrero. Disponible en <https://datamexico.org/es/profile/geo/xochistlahuaca>

De la Cruz, I. (2016). Procesos interculturales y gestión educativa en educación preescolar indígena en el Estado de Guerrero. En Interculturalidad, Conocimiento y educación. Diálogos desde el Sur. México. UPN. Disponible en: https://www.academia.edu/37708597/Educaci%C3%B3n_multicultural_vs_saberes_interculturales_a_manera_de_ep%C3%ADlogo_en_de_la_Cruz_Pastor_Isabel_Humberto_Santos_Bautista_David_Cienfuegos_Salgado_coords_Intercultural_conocimiento_y_educaci%C3%B3n_Di%C3%A1logos_desde_el_sur

Declaración Mundial sobre Educación para todos (1990). “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. Disponible en: <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>

Diario Oficial de la Federación (s.f.) Artículo 3º Constitucional. Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm>

Díaz, V. (2014). Cwitsa'ntjomndyoche'' njoo Construcción y desarrollo de la autonomía de facto: Suljaa' Xochistlahuaca, Guerrero. [Tesis de maestría]. UNAM

E

Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. En cuadernos de Antropología Social. Disponible en <file:///C:/Users/Propietario/Downloads/Dialnet-TerritoriosDeDiferencia-5281928.pdf>

Espinosa, G. y González, M. (s.f.). Batallas en Los Altos de Jalisco. De la lucha contra El Zapotillo a la “Revolución del Agua”, en prensa

F

Fals Borda y Rodríguez Brandao (1987). Investigación participativa. Montevideo: La banda oriental.

Flores, J. (2009). La educación indígena. Disponible en: [https://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/economia_sociedad/2%20ECONOMIA%20SOCIEDAD%20Y%20DESARROLLO/4%20EDUCACION%20INDIGENA/Estado%20del%20desarrollo%20\(Cap%2007\).pdf](https://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/economia_sociedad/2%20ECONOMIA%20SOCIEDAD%20Y%20DESARROLLO/4%20EDUCACION%20INDIGENA/Estado%20del%20desarrollo%20(Cap%2007).pdf)

Freire, P. (2008). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI. Disponible en <http://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2017/06/Paulo-Freire.pdf>

Freire, P. (2011). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI. México

Freire, P. (2023). La concepción “Bancaria” de la educación. Traducción de Jorge Mellado, en revista Dossier. Disponible en: <https://www.revistadelauniversidad.mx/download/5a511e72-8b5f-432c-84a3-68a0cefd0503?filename=la-concepcion-bancaria-de-la-educacion>

G

Galicia, M. (2017). Formación docente del medio indígena y su relación con la enseñanza de la lengua. Primeros resultados de investigación. Disponible en <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2786.pdf>

García Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Disponible en: <https://oibc.oei.es/uploads/attachments/123/garcia-canclini-nessor-diferentes-desiguales-y-desconectados-mapas-de-la-interculturalidad.pdf>

García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purhepecha, Michoacán, México. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 9, núm. 20. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002005.pdf>

García, S. y Romero, A. (2019). Claroscuro de la política educativa indígena y lingüística mexicana. En Revista de la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA). Disponible en: <file:///C:/Users/Propietario/Downloads/articulo-3.pdf>

Gil, Y. (2018). Un nosotros sin Estado. México. Ed. OnA

Gil, Y. (2020). Aä: manifiestos sobre la diversidad lingüística. México, Ed. Almadía

Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades: la región sociocultural. Disponible en <http://www.economia.unam.mx/academia/inae/pdf/inae5/516.pdf>

Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>

Granja, J. (2010). Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México. En Perfiles Educativos. Vol. 32. Núm., 129. México. Disponible

en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300005

Grätz, R. (2023). La cultura como Instrumento de Transformación Social. Disponible en: https://eulacfoundation.org/system/files/gratz_ifa_transesp.pdf

Gobierno Autónomo II. Cuaderno de texto de primer grado del curso de “La libertad según l@s zapatistas” (2014). Educación autónoma. Disponible en: https://radiozapatista.org/pdf/libros/Gobierno_Autonomo_II_01-14.pdf

Gómez Sollano, M. (2015). Prologo. En: Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina. México. Disponible en: <https://pedagogiasinsumisas.files.wordpress.com/2016/02/libro-2015-patricia-medina-melgarejo.pdf>

Gutiérrez, M. (2001). Déspotas y caciques. Una antropología política de los Amuzgos de Guerrero, México, Universidad Autónoma de Guerrero.

I

INEGI (2010). Hablantes de lengua indígena. Disponible en: <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P>

INEGI (2015). Hablantes de lengua indígena. Disponible en: <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P>

INEGI (2021). Resultados de la Encuesta para la medición del impacto COVID 19 en la educación (ECOVID ED) 2020. México: INEGI

INEGI (2022). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf

Infobae (2020). Aprende en casa II: transmitirá clases en 24 lenguas indígenas también. Disponible en: <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/08/23/aprende-en-casa-ii-transmitira-clases-en-24-lenguas-indigenas-tambien/#:~:text=La%20Secretar%C3%ADa%20de%20Educaci%C3%B3n%20P%C3%BAblica,en%20todo%20el%20sistema%20educativo.>

Infobae (2021). Amenaza a la infancia: la venta de niñas y prostitución infantil en Guerrero. Disponible en: <https://www.infobae.com/america/mexico/2021/10/25/amenaza-a-la-infancia-la-venta-de-ninas-y-prostitucion-infantil-en-guerrero/>

Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social (2022). Unidad de planeación y evaluación de Programas para el Desarrollo. Guerrero, Xochistlahuaca. Disponible en

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/699259/12_071_GRO_Xochistlahuaca.pdf

Izcara, S. (2014). Manual de Investigación Cualitativa. Ed. Fontamara. México. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Simon-Izcara-Palacios/publication/271504124_MANUAL_DE_INVESTIGACION_CUALITATIVA/links/58949ab192851c54574b9fe7/MANUAL-DE-INVESTIGACION-CUALITATIVA.pdf

J

Jordá, J. (2003). Ser maestro bilingüe en Suljaa'. Lengua e identidad. UPN. México.

Jordá, J. et. al. (2009). Cwii Scwela cantyja „naan“ chiuu waa na Nncwanto“ Ts“an “Una Escuela para la Vida”. Escuela Primaria el Porvenir, Turno Vespertino. Mimeo.

K

Kemper, R. (2011). Estado y antropología en México y Estados Unidos: reflexiones sobre los Proyectos Tarascos. En Estudios de historia y sociedad. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rz/v32n128/v32n128a8.pdf>

L

López Bárcenas, F. (2016). Los movimientos indígenas en México: rostros y caminos. En el Cotidiano. Núm. 200. Disponible en: <file:///C:/Users/Propietario/Downloads/barcenas%20tesis.pdf>

López Bárcenas, F. (2020). *Fragmento*. En: Zibechi, R. Tiempos de colapso. Los pueblos en movimiento. México. Bajo Tierra A.C.

López, E. (1967). Diccionario Geográfico, Histórico y estadístico del Distrito de Abasolo, del Estado de Guerrero. México

López, V. (2004). La educación indígena entre los Nn'ancue Ñomndaa de Suljaa': Una experiencia profesional (1992-2003). [Tesis de licenciatura]. UPN Chilpancingo.

Loyo, E. (2010). La educación de los indígenas. Polémica en torno de la ley de escuelas de instrucción rudimentaria (1911-1917). En historia mínima: la educación en México. Disponible en <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2289/24.pdf>

M

McLaren, P. y Giroux, H. (1994). La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En: Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de la oposición en la era posmoderna de McLaren, P. Ed. Paidós Educador. Disponible en <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1raN-VaPh5pNlr1yHhna92RwcuvnVnEnb>

Medina, P. (Coord.) (2015). Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina. México. Disponible en: <https://pedagogiasinsumisas.files.wordpress.com/2016/02/libro-2015-patricia-medina-melgarejo.pdf>

Medina, P. y Baronnet, B. (2020). Pedagogía otras... Insumisas desde la historia... Educación autónoma e intercultural en Chiapas: Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas. En Interculturalidad y diversidad en la educación. Concepciones, políticas y prácticas. México. UAM-X

Medina, P., Verdejo, R. y Calvo, M. (2015) A manera de introducción... En: Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina. México. Disponible en: <https://pedagogiasinsumisas.files.wordpress.com/2016/02/libro-2015-patricia-medina-melgarejo.pdf>

Millán, G. y Nieto, E. (2006). Educación intercultural y derechos humanos: los retos del siglo XXI. México. UPN

Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas. Disponible en: <https://www.uchile.cl/dam/jcr:325722ca-7ada-4119-a4d8-041c3a0f6013/interculturalidad-educacion-y-ciudadania-perspectivas-latinoamericanas.pdf>

Municipios (2021) Acerca de Xochistlahuaca. Disponible en: <https://www.datamexico.org/es/profile/geo/xochistlahuaca>

Murillo, G. y Turrent, M. (2009). “Tlatoltetsmolintika” (la lengua está retoñando): rescate del náhuatl en las escuelas indígenas, en Morelos (México). En textos de didáctica de la lengua y la literatura. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2144554>

N

Navarro, L. (2015). Luchas por lo común. Antagonismo social contra el despojo de los bienes naturales de México. Ed. BUAP, Bajo tierra Ediciones.

O

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. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf

Orraca, M. (2014). Construcción de identidades con niños amuzgos en una escuela alternativa en Xochistlahuaca, Guerrero. [Tesis de Maestría]. UAM-X

P

Paz, S. (s.f.). Reflexiones sobre la interculturalidad y el conflicto. Disponible en: <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/100417.pdf>

Peralta, H. (2005). Los usos y costumbres en las comunidades indígenas de los Altos de Chiapas como una estructura conservadora. En: Estudios Políticos. Núm. 5 Octava Época. Disponible en <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/37657/34222>

Pineda, C. (2021). Pensar las autonomías: otros caminos de emancipación. En Pensar las autonomías. Experiencias de autogestión, poder popular y autonomía. México. Bajo Tierra A.C. Disponible en: <http://bajotierraediciones.com/wp-content/uploads/2021/03/Libro-PLA-F-digital-1-3.pdf>

Q

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la Colonialidad/descolonialidad del poder. CLACSO. Buenos Aires

R

Ramírez, V. (2010). Caciques y cacicazgos indígenas en la región de Tollan, siglos XIV-XVII. Colegio de Michoacán.

Restrepo, R. (1998). Cosmovisión, pensamiento y cultura. En Revista Universidad Eafit. Disponible en file:///D:/Descargas/revista,+Gestor_a+de+la+revista,+1103-3507-1-CE.pdf

Restrepo, E. (2018). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Disponible en: <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/3.pdf>

Reyes, S. y Vásquez, B. (2008). Formar en la diversidad. El caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). En Trace. Travaux et Recherches dans les

Amériques du Centre. Núm. 53. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4238/423839509006.pdf>

Rivas, Y. (2020). La escuela para la Vida” del pueblo Nn’anncue Ñomndaa. Estudio de caso. [Tesis de maestría]. UAM-X

Romero, E. (1968). Acta fina. Sexto congreso indigenista interamericano Pátzcuaro, Michoacán, México. 15 al 21 de abril. Disponible en: <https://www.nacionmulticultural.unam.mx/movimientosindigenas/docs/302.pdf>

S

Salinas, G., Czarny, G. y Navia, C. (2021) Relatos de docentes de educación indígena en tiempos de COVID-19. UPN. Disponible en [file:///C:/Users/Propietario/Downloads/relatos-docentes-educacion-indigena-covid-19%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Propietario/Downloads/relatos-docentes-educacion-indigena-covid-19%20(2).pdf)

S.A. (s.f.). Definición y filosofía de la educación. En el hombre, la sociedad y la escuela.

S.A. (2012). La etnografía en el aula. Disponible en: <https://educationalspiderweb.files.wordpress.com/2012/06/tema-11-la-etnografc3ada-en-el-aula.pdf>

Salud Coahuila (s.f.) Qué es el COVID-19. Disponible en [https://www.saludcoahuila.gob.mx/COVID19/que_es.php#:~:text=La%20COVID%E2%80%9119%20es%20la,China\)%20en%20diciembre%20de%202019.](https://www.saludcoahuila.gob.mx/COVID19/que_es.php#:~:text=La%20COVID%E2%80%9119%20es%20la,China)%20en%20diciembre%20de%202019.)

Secretaria de Educación Pública (2020). “No se paralizó el Sistema Educativo ante la pandemia de COVID-19; regresará a clases fortalecido: Esteban Moctezuma Barragán. Disponible en <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-118-no-se-paralizo-el-sistema-educativo-ante-la-pandemia-de-covid-19-regresara-a-clases-fortalecido-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es>

Secretaria de Educación Pública (2021). Estrategia Aprende en casa. Informe de resultados 2020-2021. Disponible en <https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2021/09/crt-9so-2021-09-29-p2-a3.pdf>

SIPAZ (2022). Gobierno del Estado de Guerrero. Guerrero en datos. Disponible en <https://www.sipaz.org/guerrero-en-datos/>

Statista Research Department (2023). Número semanal de casos confirmados y muertes causadas por el coronavirus (COVID-19) en México entre enero de 2020 y julio de 2022. Disponible en: <https://es.statista.com/estadisticas/1110089/numero-casos-muertes-covid-19-mexico/>

Stavenhagen, R. (2010). Las identidades indígenas en América Latina. En revista IIDH. Vol. 52. Disponible en <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r25565.pdf>

T

Tylor, E. B. (1871). "La Ciencia de la Cultura", en Kahn, J. S. (1975). El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales. Barcelona: Anagrama.

Trillos, M. (2003). Los hermanos mayores deciden aprender a escribir el castellano como segunda lengua en los cursos de profesionalización de Maruámake. En Abriendo la escuela: lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=787295>

U

UNESCO (2020). La educación intercultural y su afectación por la COVID-19: Voces desde Chile. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/08/la-educacion-intercultural-y-su-afectacion-por-la-covid-19-voces-desde-chile/#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20intercultural%20durante%20y%20despu%C3%A9s%20de%20la%20Covid%2D19&text=Todas%20estas%20iniciativas%20consideran%20mecanismos,resoluci%C3%B3n%20de%20sus%20demandas%20educativas.>

V

Van-Dijk, T. (2008a). Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinar. Ariel.

W

Walsh, C. (2005). La Interculturalidad en la Educación. Perú. UNICEF. Disponible en: https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. En Revista Educación y Pedagogía. Vol. XIX, núm. 48. Disponible en https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. En Tabula Rasa. Bogotá-Colombia. Núm. 9. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y revivir. En Educación Intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. México. UPN. Disponible en <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>

Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Serie pensamiento decolonial. Disponible en: <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>

Warman, A. (1985). Notas para una redefinición de la comunidad agraria. En Revista Mexicana de Sociología. Vol. 47, Núm. 3, Jul-Sep

Z

Zibechi, R. (2014). Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias. Ed. Quimantú. Chile. Disponible en: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1Ltzck6wjzIPvXEMq-BgRsKSopTKkAcsa>

Zibechi, R. (2020). Tiempos de colapso. Los pueblos en movimiento. Bajo Tierra A.C. México

Zibechi, R. (2022). Mundos otros y pueblos en movimiento. Debates sobre anti-colonialismo y transición en América Latina. Colección: coordenadas en movimiento. Editorial Libertad bajo palabra. México

ENTREVISTAS

Entrevista a Omar Cruz, 2016

Entrevista a Victoriano, 2016

Entrevista a maestro Sixto, 2016

Entrevista a Director Victoriano, del proyecto “Una Escuela para la Vida”, primaria “El Porvenir” en la comunidad de Suljaa’. 2018.

Entrevista a profesor Cipriano, del proyecto “Una Escuela para la Vida”, primaria “El Porvenir” en la comunidad de Suljaa’. 2018.

Entrevista a Bartolomé López, 2022

Entrevista a Jaime Cortes, 2022

Entrevista a Oliver Cruz, 2022

Entrevista a Maestro Cruz, 2022

Entrevista a maestra Yolanda, 2022

Entrevista a Victoriano, 2022

Entrevista a madre de familia, 2022

Entrevista a maestro Avid, 2022

Entrevista a maestra Ely, 2022

Entrevista a profesor Cipriano, 2022

Entrevista a Maestro de la escuela “Escudo Nacional” y padre de familia, 2022

Entrevista a Jaime Cortes, 2023

Notas de observación de aula, clase de la maestra Ely a tercer año, 2016

Entrevistas anónimas, 2022

Entrevistas anónimas, 2023