

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

LA COMUNIDAD EDUCATIVA DE LA ESCUELA PRIMARIA “EL
PORVENIR”, DEL MUNICIPIO DE XOCHISTLAHUACA GRO. Y LAS
IMPLICACIONES DE LA PANDEMIA

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN
DESARROLLO RURAL

PRESENTA
HILDA NATALY DELGADO VILLEGAS

DIRECTORA DE TESIS
DRA. SONIA COMBONI SALINAS

CIUDAD DE MÉXICO

ENERO 2024

| | |
|---|-----|
| <i>Introducción</i> | 8 |
| <i>Capítulo I</i> | 23 |
| <i>Educación Indígena en México historia y presente</i> | 23 |
| 1.1 <i>La educación indígena en México</i> | 24 |
| 1.2 <i>Los inicios para “modernizar” a través de la educación</i> | 24 |
| 1.3 <i>El Proyecto educativo del gobierno de Calles</i> | 27 |
| 1.4 <i>Una nueva etapa, la educación socialista</i> | 28 |
| 1.5 <i>Nuevos cambios para reforzar la Unidad Nacional</i> | 32 |
| 1.6 <i>Re-definir el modelo educativo, ¿Para lograr un Cambio?</i> | 35 |
| 1.7 <i>Un cambio central: de la Educación Bicultural a la educación Intercultural</i> | 37 |
| 1.8 <i>Cambio de sexenio y nuevos retos</i> | 47 |
| 1.9 <i>Programa “Aprende en casa”</i> | 49 |
| 1.9.1 <i>Aprende en casa en Guerrero</i> | 54 |
| <i>Capítulo II</i> | 59 |
| <i>La conceptualización para entender hacia dónde vamos</i> | 59 |
| 2.1 <i>Representaciones sociales</i> | 59 |
| 2.1.2 <i>Habitus</i> | 66 |
| 2.2 <i>Los procesos educativos depende de cada contexto</i> | 70 |
| 2.3 <i>Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, estos pueden cambiar o mantenerse</i> | 71 |
| 2.4 <i>Práctica docente: un trabajo arduo</i> | 75 |
| 2.5 <i>Comunidad educativa</i> | 78 |
| 2.6 <i>Proyectos educativos en contextos indígenas</i> | 82 |
| 2.7 <i>Proyectos educativos en Suljaa</i> | 84 |
| 2.2.1 <i>La interculturalidad en la educación indígena</i> | 88 |
| 2.2.2 <i>De la multiculturalidad a la Interculturalidad</i> | 88 |
| 2.2.3. <i>Qué es la interculturalidad</i> | 90 |
| 2.2.4 <i>Política educativa, considera toda la diversidad del país</i> | 97 |
| <i>CAPITULO III</i> | 101 |
| <i>Suljaa, La construcción de una educación otra, en un territorio en resistencia</i> | 101 |
| 3.1 <i>Guerrero un estado pluricultural</i> | 102 |
| 3.2 <i>Educación en Guerrero</i> | 105 |
| 3.3 <i>Nn’anncue Ñomndaa de Xochistlahuaca, Gro. Suljaa’ ¿Quiénes somos?</i> | 110 |

| | |
|--|-----|
| <i>Y cómo nos reconocemos</i> | 110 |
| <i>3.3.1 Suljaa, Ubicación</i> | 112 |
| <i>3.3.2 Nuestro origen y la lengua</i> | 115 |
| <i>3.3.4 Organización política</i> | 118 |
| <i>3.3.5 Nuestros alimentos y actividades económicas</i> | 121 |
| <i>3.3.6 Fiestas y religión</i> | 122 |
| <i>3.4 Movilizaciones Sociales</i> | 125 |
| <i>3.3.1 Otra movilización por temas políticos</i> | 130 |
| <i>3.3.2 La cacique y el poder eterno</i> | 132 |
| <i>3.5 Educación en Suljaa, una mirada desde los sujetos “Una escuela para la Vida”</i> | 136 |
| <i>3.5.4 La conformación del sistema educativo en Suljaa´</i> | 137 |
| <i>3.5.5 El inicio de la educación en Suljaa´</i> | 138 |
| <i>3.5.6 El inicio de un cambio para la educación</i> | 142 |
| <i>3.5.7 La consolidación de un cambio</i> | 145 |
| <i>Capítulo IV</i> | 154 |
| <i>Acciones y reacciones de la comunidad educativa: La pandemia como cambio inesperado</i> | 154 |
| <i>4.1 La pandemia en Suljaa: cómo cambio la dinámica en nuestro entorno</i> | 155 |
| <i>4.2 La educación en Suljaa frente a la pandemia</i> | 159 |
| <i>4.2.1 La escuela ante el cierre: cómo seguir adelante, alternativas y problemáticas</i> | 163 |
| <i>4.2 Sin horarios y con nuevas alternativas para la educación</i> | 171 |
| <i>4.3 La familia durante el proceso</i> | 178 |
| <i>4.4 Retos por enfrentar: El regreso gradual a las aulas y ahora qué sigue</i> | 185 |
| <i>4.5 Todas y todos a la escuela: el reajuste</i> | 190 |
| <i>4.5.1 Nueva rutina</i> | 192 |
| <i>4.5.2 Cómo continuar: para recuperar los talleres y las otras actividades</i> | 194 |
| <i>4.6 Lo que nos queda pendiente para continuar</i> | 201 |
| <i>Conclusiones</i> | 203 |
| <i>Bibliografía</i> | 208 |

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES Y TABLAS

| | |
|--|-----|
| Ilustración I Evaluación de la estrategia Aprende en Casa Recuperado en: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/Informes/Caracterizacion_Aprende_Casa.pdf | 50 |
| Ilustración II: Gráfica Porcentaje de Viviendas con energía eléctrica y televisor recuperada en: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/Informes/Caracterizacion_Aprende_Casa.pdf | 53 |
| Ilustración III Página Oficial, Biblioteca Virtual, Guerrero Recuperado en: https://www.seq.gob.mx/difusioneducativa/?p=3302 | 55 |
| Ilustración IV Visita al cerro de las Flores, Xochistlahuaca | 69 |
| Ilustración V Ubicación Estado de Guerrero. Referencia: memoria del proceso Electoral Federal 2005-2006 | 101 |
| Ilustración VI Tabla de índice de migración y marginación en Gro. recuperada de: http://dgeiawf.semarnat.gob.mx:8080/ibi_apps/WFServlet?IBIF_ex=D1_POBREZA01_11_mar&IBIC_user=dgeia_mce&IBIC_pass=dgeia_mce&NOMBREENTIDAD=* | 107 |
| Ilustración VII Porcentaje de Población analfabeta, Gro. Recuperado en: https://www.mexicosocial.org/analfabetismo/ | 108 |
| Ilustración VIII Grafica Porcentaje de población hablante de lengua indígena. Recuperado en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/cpv2020_pres_res_gro.pdf | 109 |
| Ilustración IX Mapa, municipio de Xochistlahuaca, Gro. Recuperado en Gutiérrez, 2001 | 114 |
| Ilustración X Escudo de Xochistlahuaca, Gro, recuperada de internet..... | 123 |
| Ilustración XI Libro de lecciones y Lectura en Ñomndaa, archivo personal, 2022 | 141 |
| Ilustración XII Tabla de Contenido de UDI's, Escuela el Porvenir. Recuperada en Jordán, 2018 | 147 |
| Ilustración XIII fotografía, Libros en Amuzgo/español. en el lado izquierdo se muestra Huipil Florido y del lado derecho los animales: sus historias y sus rostros, archivo personal. 2016..... | 150 |
| Ilustración XIV Cuadro, brecha digital en los municipios de Guerrero..... | 160 |
| Ilustración XV. Escuela El Porvenir (izquierda) Escuela Sor Juana Inés de la Cruz (Derecha); Archivo personal, 2022..... | 161 |
| Ilustración XVI, Cuadernillo de trabajo, Cuarto grado, archivo personal, 2022 | 167 |
| Ilustración XVII Marcos de Oración en español. Doble inmersión , fotografía recuperada en el libro de Feltes, Doble inmersión. 2021:104 | 169 |
| Ilustración XVIII y XIX Actividades en Ñomndaa, cuadernillo de trabajo, alumna de 4to grado. Archivo Personal,2022..... | 171 |
| Ilustración XIX Mapa de municipio de Suljaa, recuperado de: https://enciclopediagro.mx/wp-content/uploads/egro/enciclopedia/tomo7/Mapas/Xochistlahuaca.pdf | 175 |
| Ilustración XX Medidas de Prevención "Sana Distancia" Escuela Sor Juana Inés, archivo personal, 2022 | 187 |
| Ilustración XXI Horario de clases, escuela el Porvenir Elaboración propia; con datos del diario de campo, mayo 2022 | 193 |
| Ilustración XXII Cocina escolar, Escuela el Porvenir, Archivo personal,2022 | 194 |
| Ilustración XXIII Actividad. Mi cuerpo es maravilloso, archivo personal, 2022 | 196 |

Ilustración XXIV Tercer grado, el maestro resolviendo dudas sobre la actividad, archivo personal, 2022 197

Agradecimientos

A la comunidad de Xochistlahuaca, Gro, especialmente a las maestras y maestros de la escuela el Porvenir, por tener siempre abiertas sus puertas y mostrarnos que una alternativa educativa es posible, con trabajo constante y estar siempre abiertos a puntos de vista externos, para seguir mejorando. Por seguir en este proceso difícil, con adversidades y cuestiones ajenas a ustedes, mostrando que todo es posible, toda mi admiración.

A las y los estudiantes, por enseñarme a ver el mundo desde su visión y que el aprendizaje siempre está presente, en los juegos, pláticas y risas constantes.

A los maestros de la escuela Sor Juana Inés de la Cruz, que con calidez me recibieron en las pequeñas visitas y compartirme todo, de corazón, pero sobre todo por mostrarme que a pesar de la lejanía y las adversidades, siguen demostrando que la educación siempre será una alternativa de vida para las y los niños de Suljaa.

A Zenaida y Oliver, por abrirme la puerta de su casa, compartir momentos y experiencias tanto de vida, como profesionales, toda mi admiración, por su trabajo y dedicación desde sus espacios escolares.

A la Dra. Sonia Comboni, todo mi aprecio y admiración, por siempre estar presente en la construcción del proyecto, desde esa página en blanco, por orientarme, con las múltiples ideas en mi cabeza y lograr tener un objetivo central. Agradezco sus palabras y enseñanzas en cada asesoría y estar pendiente durante este tiempo. Siempre será un placer escuchar y aprender de una persona con su experiencia.

Al Dr. José Manuel, todo mi aprecio y admiración, por acercarme a la comunidad de Xochistlahuaca, y mostrarme otras alternativas educativas, por su manera de alentarme, echarme ánimos y de escuchar mis pequeñas dudas, además, de tener la oportunidad de seguir aprendiendo de usted.

Al Dr. Jaime, toda mi admiración, por todo el proceso pedagógico y las experiencias compartidas, las charlas, vivencias y siempre animarme a seguir aprendiendo, y por mostrarme que hay muchas alternativas metodológicas y sus enfoques, desde tu visión.

Al Dr. Miguel Darío, mis respetos, porque a pesar de no conocerme, acepto a leerme cuidadosamente y darme sus comentarios para seguir mejorando en este proceso, espero seguir compartiendo experiencias educativas con usted.

Dedicatoria

A mis padres, Berenice y Antonio, porque son lo más importante y sin ustedes esto no hubiera sido posible, por su apoyo durante estos años de educación y por darme lo mejor siempre. Todo su conocimiento es tan valioso; su manera de ver la vida y conocer su territorio, fue uno de los motivos para tomar este camino. Por ser un ejemplo que seguir y darme todo su cariño. Muchas gracias por seguir apoyándome en cada decisión.

A mis hermanas y hermano, Elvia, Neli, Adriana, Antonio, Bere e Ydalia, cada uno me dio su apoyo de diversas formas, no sólo en este proceso, sino a lo largo de mi vida y convivencia cotidiana, por estar ahí cuando era necesario. Soy muy afortunada de tenerlos en mi vida.

A Benjamín, mi compañero de vida, que me vio crecer y apoyó durante estos últimos 10 años, por seguir a mi lado, en mis días buenos y malos, por conocerme mejor que nadie. Por escucharme en mis crisis existenciales y siempre tener las palabras correctas para animarme y darme un panorama distinto al que tenía. Por aguantar esos días o meses sin vernos, por tener claro que, amor es; apoyarnos en cada momento, para seguir creciendo académicamente, personalmente, pero siempre juntos.

A mis amigas y amigo de la maestría, Stephanie, Isa, Elizama, Leydy, Anita y Cristófer, porque sin ustedes este camino, no hubiera sido el mismo. Por las pláticas sin sentido, las risas, momentos y por las pláticas académicas. Por permitirme conocer lo que hace cada uno en sus espacios de resistencia, y su forma de ver la vida. Por los excelentes seres humanos, a los que puedo llamar amigos.

Y a mis amigas de toda la vida, Tere y Euni, por continuar compartiendo momentos de alegría.

Introducción

Desde finales del siglo XX a principios del siglo XXI surgieron nuevos movimientos sociales en México de los cuales destacan los movimientos indígenas en la escena política, y, por lo tanto, el nacimiento y el desarrollo de varias formas de apropiación de los espacios sociales por las comunidades indígenas. Este proceso ha significado en gran medida la posibilidad de reconstruir y reivindicar sus saberes, su visión del mundo, que les había sido negado durante mucho tiempo, con la imposición de un modelo social hegemónico occidentalizado, buscaban homogenizar y asimilar a las comunidades indígenas a éste.

Por lo anterior, la conformación del Estado-Nación buscó la homogenización a través de la educación por medio de políticas específicas, pues consideraban está, cómo una vía institucionalizada para legitimar las visiones dominantes. Pero también para las comunidades indígenas la educación se presentaba como posibilidad para construir una escuela diferente que efectivamente represente la diversidad existente, construyendo una propuesta que vaya acorde a las necesidades de la comunidad. Mediante la educación intercultural, los pueblos indígenas pueden recuperar sus saberes y conocimientos en un movimiento que trata de fortalecer su cultura, su lengua, sus prácticas sociales, costumbres, tradiciones, creencias y cosmogonías.

Una de las experiencias derivadas de estos movimientos indígenas, se encuentran en la Costa Chica¹, en el municipio *Suljaa'*, (Xochistlahuaca)², Gro. Este municipio cuenta con una población de 28,839 habitantes y el porcentaje de población indígena se encuentra entre 94.74%. El nombre que recibe la lengua es, *Ñomndaa*,

¹ Son siete regiones en las que se divide el territorio de Guerrero (Norte, Centro, Costa Chica, Costa Grande, Montaña, Tierra Caliente y Acapulco).

² Xochitl, flor, Ixtlahuaca, llanura, pero en *Ñ'oom ndaa* o *Ñomndaa* (amuzgo), se conoce como Suljaa, que significa "Llanura de flores".

la cual significa “lengua del agua” y *Nnancue* que significa “personas de en medio” (IEPCGro;2017).

Con base en lo anterior, se plantearon las siguientes preguntas, mismas que guiaron el desarrollo de la investigación:

- ¿Cuáles son las problemáticas y respuestas que surgen desde diversos modelos educativos a partir de la emergencia sanitaria con el programa Aprende en Casa?
- ¿Qué acciones y respuestas construyeron los miembros de la comunidad educativa de la escuela El Porvenir frente a los nuevos procesos educativos que se generaron frente a la pandemia del virus SARS-CoV-2?
- ¿Cuáles son las consecuencias del programa Aprende en Casa y que relaciones se construyen en torno a los planteamientos educativos de los pueblos indígenas en sus propios procesos educativos?
- ¿Cómo se han llevado a cabo los procesos de enseñanza y acompañamiento de los padres y madres de familia en sus hogares, bajo el programa de “Aprende en casa”?

En consonancia con las preguntas el objetivo general es:

Analizar las estrategias y didácticas que los miembros de la comunidad educativa de la escuela “El Porvenir” han construido en torno a la educación y a la situación de pandemia por la que se ha atravesado y sus consecuencias en los procesos de enseñanza aprendizaje tanto en los hogares como en la comunidad de Xochistlahuaca, Gro. Lo que permitirá comprender las acciones de los involucrados, en las consecuencias de la pandemia.

Mientras que los objetivos específicos son:

- Analizar las formas de organización que construyeron los y las maestras, padre y madres de familia y alumnos/as o la comunidad educativa, de la escuela El Porvenir y la escuela Sor Juana Inés de la Cruz a partir de la emergencia sanitaria con el programa aprende en casa en la zona de Xochistlahuaca, Gro.

- Detectar cuales fueron las (ideas o motivaciones o perspectivas) que permitieron construir las alternativas de trabajo escolar de maestras y maestros en las escuelas en áreas indígenas
- Analizar las problemáticas que enfrentaron las y los alumnos/as en los nuevos procesos educativos y de aprendizaje frente a las necesidades emergentes de la pandemia en la zona de Xochistlahuaca.
- Analizar las implicaciones de la puesta en marcha del programa Aprende en Casa en la comunidad escolar de la escuela el Porvenir y la escuela Sor Juana Inés
- Detectar cómo se ha desarrollado el programa Aprende en Casa en las familias, sus experiencias y consecuencias en los procesos de aprendizaje en Xochistlahuaca Gro

Así también, es importante analizar las representaciones sociales y de vida que desarrollaron maestras y maestros, alumnos y alumnas, padres y madres de familia, tomando en cuenta las grandes carencias, no solo desde el aspecto de las tecnologías de la Información y Comunicación, sino también desde las grandes y graves necesidades de sobrevivencia que aquejan a las familias del campo y más en contextos indígenas.

Esto nos permitirá comprender cómo son los procesos educativos, de por sí empobrecidos a lo largo de la historia, en estos tiempos de pandemia ante la búsqueda de soluciones inmediatas para llegar a la población estudiantil. Siendo que existen diversas adversidades como la falta de internet u otras formas de conectividad, dispositivos electrónicos (celulares, computadoras, etc.) y un acompañamiento educativo, por lo que los padres y madres de familia o tutores debían de apoyar de cierta manera, aunque el nivel de estudios sea limitado o las jornadas de trabajo sean largas y pesadas. En este sentido, la falta de escolaridad en algunos de ellos o de una escolaridad trunca los imposibilitaba ayudar a sus hijas e hijos, dejando el tema escolar de lado y anteponiendo las labores en casa por encima del estudio, dadas las complicaciones en la que se encontraban.

Es así, que esta investigación se desarrollará en el municipio de Xochistlahuaca, donde se ubica la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe “El Porvenir” turno vespertino y la Escuela “Sor Juana Inés de la Cruz” turno matutino. Cada uno con modelos educativos que pretenden recuperar su lengua y cultura.

El primero denominado “Una Escuela para la vida”, pretende ofrecer una educación que responda a las características y necesidades lingüísticas de los alumnos y alumnas mediante las Unidades Didácticas Integradas (UDI’s). Éstas se refieren a la organización del contenido que evita la separación del conocimiento en asignaturas y se basan en la realidad y el entorno significativo para los niños y las niñas, así como la enseñanza del español como una segunda lengua, y fortalecimiento del *ñomndaa* (amuzgo) como primera lengua.

La escuela Sor Juana Inés, cuenta con el modelo educativo, “Doble Inmersión 50/50”, esto quiere decir que la mitad del tiempo escolar se enseña en español y la otra mitad en lengua materna, como escuela control. La diferencia entre ambas es que, en la escuela “El Porvenir”, la enseñanza de la lengua es integral, por lo que los niños y niñas desarrollan una habilidad biliteral para utilizar ambos códigos lingüísticos sin importar la clase y el horario escolar. Por lo anterior, es fundamental dar a conocer programas y propuestas exitosas, que en su minoría han sido aceptadas por las autoridades centrales y que cobran más relevancia cuando éstos han sido contruidos desde el núcleo docente. Tal como lo menciona Jordá (2002) “[...] los programas de formación, se refiere a la noción de cultura que contienen, así como, a la propuesta que dicho programa le hace al maestro para tomar en cuenta la cultura de sus alumnos dentro de un currículo nacional” (161).

Hasta la fecha, se vuelven una alternativa educativa para la comunidad de Xochistlahuaca, sin embargo, tras un panorama de situaciones atípicas e inesperadas, ante el cierre de escuelas, ocasionados por el virus COVID-19, en tales circunstancias han surgido alternativas para hacer frente a una modalidad de enseñanza- aprendizaje.

La emergencia sanitaria declarada en el país a principios del mes de marzo de 2019, provocada por el virus COVID-19, modificó drásticamente todas las actividades cotidianas de la población mexicana. Fue una situación que exigía soluciones a corto plazo para tratar de adaptarse a la “nueva normalidad”, pues aún no se tenía idea de cuánto tiempo duraría esta situación. El Estado tomó la decisión de enunciar la política “Aprende en Casa”, con la finalidad de desplegar esfuerzos para lograr un proceso de transmisión e intercambio que se tenía en la escuela. A pesar de la ausencia de ella y todas las dificultades y retos que la situación ocasiona, como: el manejo de la tecnología para las y los maestros, la reorganización de las estrategias, contenidos y recursos; muchas de estas situaciones no fueron tomadas en cuenta. Además, vuelve más difícil acoplarse a los alumnos y alumnas a la nueva forma de enseñanza-aprendizaje, ante el poco o nulo acceso a dispositivos móviles (celular, computadora) y el cambio de la dinámica de convivencia con sus compañeros y compañeras.

La política “Aprende en Casa”, sólo “resuelve” de manera superficial la situación de la educación dejando de lado la diversidad de las situaciones y los contextos en los cuales se desarrolla la educación indígena y la forma de afrontar la contingencia sanitaria, como: la construcción de acuerdos entre autoridades comunitarias, estrategias de enseñanza pertinentes al contexto específico de las comunidades, con dificultades tecnológicas, desigualdad socioeconómica, el involucramiento de madres y padres en la medida de sus posibilidades y llevar a sus casas la escuela, en la búsqueda de un espacio para esta actividad.

A partir de lo anterior, surgió el interés de analizar las representaciones sociales que la comunidad educativa de la escuela “El Porvenir” han construido en torno a la educación y a la situación de pandemia por la que ha atravesado y sus consecuencias en los procesos de enseñanza aprendizaje tanto en los hogares como en la comunidad, todo ello lo analizaríamos tomando como escuela control la escuela “Sor Juana Inés de la Cruz”, esto sobre todo por tratarse de dos proyectos educativos diferentes, uno perteneciente a la Secretaría de Educación

del Estado de Guerrero, en la versión del proyecto de “Doble inmersión”³, oficial, y el otro, si bien está inscrito en la misma Secretaría de Educación de Guerrero (SEG), sustenta un proyecto fruto de la lucha del pueblo amuzgo que responde a las necesidades culturales de la población mediante una pedagogía que permite la construcción de conocimientos locales y nacionales, en una suerte de diálogo de saberes.

La escuela control⁴, como señalé anteriormente, será fundamental para realizar un espejo de la manera en que se desarrollan alternativas en los procesos de enseñanza aprendizaje en un mismo contexto, tomarla como un punto de comparación para así poder dimensionar, las acciones que han realizado en la escuela “El Porvenir. Señalando que la Escuela “Sor Juana Inés de la Cruz” con el modelo “Doble Inmersión”, desde su implementación sigue teniendo un trabajo colaborativo con el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) y de la Universidad Iberoamericana (IBERO).

Planteamos estudiar las representaciones sociales porque ellas son las que “orientan las acciones de las personas, ya que al designar significados para hacer comprensible la realidad, se encausa una práctica con respecto al objeto de representación” (Cuevas, 2016: 112). Es decir, explicarnos o encontrar una explicación plausible en relación con lo que ha significado la representación que se hacen los padres y madres de familia, maestras y maestros, alumnos y alumnas, de cómo esta situación de pandemia provoca cambios en sus procesos educativos, generados en un espacio determinado como la escuela y se vieron interrumpidos,

³ Es una metodología pedagógica para la inmersión en dos lenguas con elementos de otras metodologías a saber: I) horarios distintos para la enseñanza en cada lengua, II) en espacios distintos para el trabajo pedagógico con las dos lenguas y III) maestros distintos que sirven como “modelos “para cada lengua. I) El Plan y Programas de Estudios Nacional 2011 en México recomienda la enseñanza de la lengua indígena como asignatura. Sin embargo, en el modelo 50-50 de Doble Inmersión, del primer grado hasta el sexto grado, los estudiantes aprenden 50% del día en su primera lengua y 50% del día en su segunda lengua, solamente como una asignatura sino como lengua académica. Esto significa que las escuelas de Doble inmersión en Xochistlahuaca definen cuáles contenidos curriculares enseñarán en ñonmdaa y cuáles contenidos académicos enseñarán en español. (recuperado en https://site.inali.gob.mx/pdf/participacion_ciudadana_2014/5_RESPUESTA_COMPROMISO_CUMPLIDO.pdf)

⁴ Esto refiere a que, se observa a partir de la relación entre dos variables puede deberse al efecto de otras que están jugando algún tipo de influencia y que no se visualizan en el primer análisis descriptivo de la relación. Dando lugar a mejores aproximaciones a la realidad social donde resulta muy difícil encontrar la explicación al comportamiento de una variable solamente a partir de otra (Fernández y Lopez;2013: 4).

ante el aislamiento social y con la implementación de una política creada desde el Estado.

Es necesario analizar las acciones y reacciones, de las y los maestros/as de las escuelas de Xochistlahuaca, sobre todo en esta coyuntura de pandemia, y los significados que se presentan; bajo este contexto, es preciso analizar a los actores en su conjunto a través de sus discursos, para comprender cómo están construyendo los ambientes de aprendizaje y los procesos educativos que organizaron, durante el nuevo mandato del programa “Aprende en Casa”, y sus efectos en los aprendizajes.

La importancia de recuperar las Representaciones Sociales de la comunidad educativa de la escuela El Porvenir y Sor Juana Inés de la Cruz, para poder comprender de manera directa cómo vivieron el proceso de enseñanza aprendizaje, en un momento tan inesperado, como la pandemia ya que es necesario analizar este tema y sus perspectivas reales, directamente de todos los actores involucrados (maestras, maestros, alumnas, alumnos y padres y madres de familia).

Y reconocer cómo se posicionan en un nuevo escenario para seguir implementando una educación que verdaderamente responda a sus necesidades, a pesar de que un problema que sale de sus manos ha puesto en riesgo, en cierta medida, sus modelos educativos alternativos y cuyas experiencias deseáramos recuperar. De manera que en un futuro sea tomada como una pequeña contribución para la reflexión y les permitan seguir construyendo un camino de transformación en la educación Intercultural indígena con la que están comprometidos.

El interés por hacer esta investigación radica en la manera en que me he involucrado con la comunidad, conozco el proyecto educativo, de la escuela El Porvenir, el trabajo que se realizaba en aula y todo el proceso de organización entre las y los maestros/as. El largo proceso de lucha y construcción, de 16 años, de trabajo que sustenta lo que es el modelo en la actualidad.

Por eso, la importancia de mostrar las acciones, desde su propia voz y perspectiva de todo lo que han hecho durante estos dos años, de procesos de cambio y de búsqueda de alternativas, que les permita seguir con un modelo educativo fruto de sus esfuerzo y dedicación y el reto de enfrentarse con algo nuevo, como la

pandemia. De dar continuidad a su larga lucha y que esto quede registrado, que, a pesar de las adversidades, buscan alternativas, ante las circunstancias, lo que me lleva a trabajar en conjunto con todos los actores involucrados.

Ejes teóricos

Los ejes teóricos que guían la investigación están relacionados entre sí, el primero son las **Representaciones Sociales** de la comunidad educativa de la escuela El Porvenir, como eje teórico y metodológico, este se centra en una construcción de significados e interpretación de un hecho específico, se enfocan principalmente en expresar conocimientos, éstos si bien no son racionales, se centran en construir y reconstruir significados de la vida cotidiana, en este sentido, Abric (1994) considera, “entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales”(citado en Araya; 2002:12). Debido a que las personas conocen la realidad que acontece mediante explicaciones que van generando a partir de la comunicación, interacción, es decir que se vuelve central para conocer cómo la comunidad educativa piensa de la reorganización de las prácticas educativas, durante y después de la pandemia de Covid-19.

Así mismo se retomó, el termino de **procesos educativos**, esta es una construcción de una propuesta en la elaboración de un curriculum propio para la enseñanza de las y los alumnos, aunado a los procesos educativos va ligado el **proceso de enseñanza y aprendizaje**, Shulman (1987) señala; “el proceso de enseñanza inicia cuando el profesor comprende aquello que sus alumnos deben aprender, y cómo se lo debe enseñar, y continua con el diseño y puesta en marcha” (9).Las cuales ofrecerán a sus alumnas y alumnos a lograr aprendizajes de conocimientos específicos y significativos.

Por lo anterior, **la práctica docente** se vuelve central para lograrlo, pues abarca los procesos de planeación de las actividades y temas que serán revisadas dentro y fuera del aula; en este sentido las y los docentes, son actores claves en la transformación de la **comunidad educativa**, debido a que ellos son los que reflexionan sobre su propia práctica, requieren entender a la escuela más allá de un espacio cerrado, buscando la participación de las madres y padres, e integrarlos en

la educación de sus hijas e hijos, dado que son un triángulo fundamental para dar sentido al contexto educativo.

Los ejes anteriores se ven relacionados entre sí, en los **proyectos educativos**, pues es aquí donde se engloban, los procesos de enseñanza y aprendizaje para la una comunidad educativa en particular, Torres (2009) menciona que “los proyectos son la herramienta de la que se apropian las escuelas para entender su particular problemática, así como generar sus propias estrategias (2).

En el caso de Suljaa, el proyecto educativo, recupera los contenidos educativos que establece el currículo nacional, con saberes tradicionales de la comunidad y a su vez, la recuperación de la lengua materna (ñomndaa), para entender esto es necesario.

Por lo que fue necesario desarrollar el termino de **Interculturalidad**, pues este, supone un cambio de perspectivas de la manera que reconoce la diversidad cultural y lingüística del país, y en este sentido la educación es fundamental para lograrlo, como señala, Quilaqueo (2005) “la educación intercultural demanda un acto pedagógico que reconozca la diversidad y la heterogeneidad de las referencias, valores, perspectivas y prácticas” (234). Dado que la interculturalidad no es un fin, sino un proceso de resistencia desde las propias comunidades, considerarlo de esta manera, permite, revisar, cuestionar, reformular, lo que permite construir el diálogo con los otros para tener la capacidad de seguir construyendo una educación desde y por los pueblos indígenas.

Metodología

Para recuperar lo que se mencionó anteriormente, fue necesario pensar en una metodología con herramientas adecuadas para este proceso, pensar más allá en pequeños acercamientos, sino en cuestiones que realmente ayude a plasmar cómo vivieron esta situación, algo que no ha sido nada fácil, no sólo en cuestión educativa, sino en reconocer el pensar y sentir de cada uno de los que integran estas dos escuelas.

Para lograr esto, utilizaré las representaciones sociales como un enfoque metodológico. Y desde el punto de vista epistémico, se abordará desde la hermenéutica porque para el enfoque procesual adoptado, es central identificar los procesos de interacción de las personas en su entorno, mediante los cuales construyen sus representaciones, que me permitirá recuperar y comprender mejor lo que han construido los miembros de la comunidad educativa de las escuelas “El Porvenir” y “Sor Juana Inés de la Cruz” en torno a la educación y a la situación de pandemia por la que ha atravesado y las consecuencias en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La tarea más importante para el estudio de las Representaciones Sociales es la de recolectar datos empíricos, para poder definir lo más fielmente la representación social de la comunidad estudiada.

Para lograr esto, se usará la etnografía, dado que ésta permite describir de manera detallada diferentes aspectos, de una cultura, población o comunidad, en este sentido Duranti afirma “la etnografía es la descripción escrita de la organización social de las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las practicas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos” (Duranti, 2000:126, citado por Peralta, 2009: 37). Sin que esto signifique, detallar de manera exhaustiva todo lo que acontece, sino que el investigador se enfocara en lo que le permita responder a las preguntas que guían la investigación.

Ya que la etnografía “se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal de forma adecuada” (Comboni & Juárez, 2010: 164). Y como menciona Bertely, en el método etnográfico no se pueden generalizar los resultados, éstos son parte de “las múltiples verdades” existentes sobre el fenómeno estudiado (Bertely, 2007). Lo que permitirá recuperar todas estas miradas.

Y al mismo tiempo, el uso de técnicas cualitativas de recopilación y análisis de información, como entrevistas personalizadas, para lograr la reconstrucción de acontecimientos, situaciones relevantes que permitan enriquecer la investigación.

Se realizarán entrevistas abiertas y semi estructuradas, dado que estas se identifican como una herramienta metodológica de recolección de opiniones verbales y directas con los actores centrales, tal como lo señala Taylor y Bogdan (1987)

son reiterados encuentros cara a cara con el investigador y los informantes. Dichos encuentros están dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los y las informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como se expresan con sus propias palabras (101).

Las entrevistas semiestructuradas, se pensaron con el fin de obtener un diálogo fluido y generar libertad en la conversación y eventualmente profundizar en más de una pregunta, dependiendo de la respuesta de los entrevistados, se incluyeron preguntas acerca de la pandemia, la forma del trabajo a distancia, debido a que esto generó una reorganización de la enseñanza y el cambio de organización en la comunidad educativa, sobre todo en la participación de las y los padres de familia durante la educación a distancia y lo qué esto implicó en la reorganización interna.

Con el fin de analizar situaciones particulares de los individuos estudiados y recolectar las opiniones de manera verbal directa. Arias (1980) señala que la entrevista consiste en obtención de información oral de parte de una persona (el entrevistado) recabada por el entrevistador directamente, en una situación de cara a cara (114).

Y como apoyo a lo obtenido en las entrevistas, utilizaré el análisis del discurso, debido a que las representaciones, como lo plantea Gutiérrez-Vidrio (2019)

tienen que ser captadas a partir de comportamientos verbales [... porque] Cuando un individuo es llevado a expresarse sobre tal o cual tema, a defender su opinión, a explicar un fenómeno, o actuar sobre otro por medio del discurso, lo hace en función de ciertas representaciones cuya existencia es previa al comportamiento verbal (28).

Es así como, desde la transcripción fui identificando, los cambios generados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el compromiso de las madres y padres de familia, la forma en cómo las niñas y niños vivieron la situación y lo que se quedó después de la pandemia, para entender la reorganización para el regreso al aula.

Además de lo anterior, otro instrumento que será fundamental es, la observación participante acompañada de técnicas narrativas, con un diario de campo, relatorías. Es decir, con la ayuda de la metodología y las técnicas propuestas, me permitirá construir y reconstruir conocimientos concretos pensados desde la realidad y desde los actores centrales que deseo investigar.

Con los instrumentos mencionados anteriormente, me permitieron recuperar las representaciones sociales de los miembros de la comunidad educativa de la escuela “El Porvenir” y “Sor Juana Inés de la Cruz”, que han construido en torno a la educación y a la situación de la pandemia y las consecuencias que ha ocasionado.

Por último, la interpretación de datos, con el fin de dar un significado a todo lo que será obtenido y conocemos sobre el problema, es decir, enfocarme en analizar la manera en que se construye la representación social, poniendo énfasis en las “relaciones dialécticas existentes entre los sujetos que crean dichas representaciones, tomando como punto importante la comprensión de los diálogos contextuales de determinado hecho o acto social” (Buitrago, 2007: 116).

Para llevar a cabo este proceso, considere a las 8 maestras y maestros de la escuela “El Porvenir” del turno vespertino, porque son responsables de los distintos grupos, y guían las prácticas educativas en las aulas. Además, algunos de ellos son iniciadores del modelo educativo y es necesario conocer el largo proceso de formación, problemáticas, logros en la construcción del modelo que actualmente se implementa y las prácticas educativas que se llevan a cabo en sus grupos y como colectivo.

A los alumnos, de tercero y sexto año, pues son los grados donde los conocimientos se fortalecen y desarrollan habilidades académicas más sólidas. Los primeros tienen implicaciones respecto a la lengua y la cultura originaria en las prácticas

dado que, en esta primera etapa, por nombrarlo de alguna manera, han pasado por un primer filtro escolar, en el que se ha iniciado el proceso de enseñanza de la lengua y la cultura dominante y la cultura propia.

Y con las niñas y niños de sexto, porque han vivido el proceso de enseñanza en el nivel primaria, están concluyendo su ciclo de formación. Ello significa que ya han pasado por el proceso educativo de acuerdo con el modelo educativo, ya han transitado por un proceso entero de aprendizaje de la lengua y la cultura propia y dominante.

Y por último a las madres, padres de familia, porque, como integrantes de la comunidad, son ellos los que perciben, apoyan de cierta manera la formación escolar de sus hijas e hijos, y son los que, durante este tiempo de pandemia, han fungido un papel importante en las actividades escolares ante la falta de espacio educativo (escuela) y como la figura de una ausencia gradual de las maestras y los maestros.

Una de las dificultades que quiero dejar en claro, es que la situación de la pandemia afecto de manera directa las visitas a la comunidad de Suljaa, pues al ingresar a la maestría, la emergencia sanitaria se encontraba en un momento crítico, y para no poner en riesgo a la comunidad educativa y a mí; realice un seguimiento de las actividades a través de correos electrónicos con el director de la escuela “El Porvenir”, pero sobre todo por la página oficial de Facebook de la escuela El Porvenir. A pesar de haber tenido trabajo previo en las escuelas, la dificultad de seguimiento a distancia podría generar una visión limitada de la realidad que estaban viviendo.

Por eso, en cuanto pude ir a la comunidad, tome en cuenta todas las medidas preventivas establecidas por la Secretaria de Salud, fue posible visitar la comunidad, en los meses de mayo- junio, para recuperar esas vivencias, pero sobre todo me ayudaría a conocer cómo estaban trabajando en cuanto regresaron a clases. En las entrevistas tuve la colaboración de 2 madres de familia y cuatro alumnos, dos de tercer año y 2 de sexto año, y la colaboración de las 4 maestras y 4 maestros de la escuela y sobre todo del director, para realizar las entrevistas semiestructuradas y

las observaciones de aula. Y en el caso de la escuela Sor Juana Inés, la participación central del director y algunas pláticas breves con los tres maestros y así mismo la observación de aula. Posteriormente, esto permitió realizar la transcripción de toda la información.

Organización de la investigación

La investigación está dividida en cuatro capítulos; el primero *Educación Indígena en México historia y presente*, el cuál presenta un acercamiento histórico de las diferentes políticas educativas en México, específicamente en la educación indígena, que se llevaron a cabo a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, necesario para entender el panorama de, esencialmente en lo que se refiere a los acuerdos, convenios y las modificaciones presentadas en los sexenios, sobre la educación indígena. Principalmente la manera en la que ésta ha funcionado como una herramienta de dominación de unos sobre otros. Y con la situación de pandemia, generando un nuevo programa, que responde de manera superficial la educación en las comunidades indígenas.

En el capítulo II, *La conceptualización para entender hacia dónde vamos*. Se analiza la propuesta teórica-metodológica que adquiere las Representaciones Sociales, y las distintas visiones que este concepto genera, asimismo plantear cuál es la relación y la diferencia entre el imaginario social y habitus, esto permitirá entender y conocer las diversas visiones de un acontecimiento específico. Revisamos diferentes aportaciones desde las ciencias sociales, con la finalidad de desarrollar y entender los conceptos que mencionaré a lo largo de la investigación y la relación que hay entre ellos.

Seguidamente, en el capítulo III. *Suljaa, La construcción de una educación otra, en un territorio en resistencia*. Comienza describiendo la configuración geográfica, diversidad cultural y el contexto de la educación en el estado de Guerrero. Para después explicar el contexto de la comunidad de Suljaa, lugar donde se ubica la escuela “El Porvenir”, la cosmovisión, la manera en que se reconocen a través del significado de la lengua ñomndaa, y la organización interna, en cuestiones políticas, fiestas y religión, actividades económicas y las movilizaciones sociales que fueron

parteaguas para pensar en una educación otra. Poniendo en contexto el tema educativo en Suljaa, para comprender; el inicio de Proyecto educativo “Una escuela para la Vida”, cómo se originó, cómo trabajan, quiénes participan, los retos y logros que han tenido a lo largo de 16 años y que siguen desarrollando.

Y el capítulo IV; *Acciones y Reacciones de la comunidad educativa: La pandemia como cambio inesperado*. Se presenta la integración de las entrevistas que se realizaron para esta investigación, recuperando las representaciones de la comunidad educativa, con la finalidad, de conocer cómo vivieron en primer momento la pandemia y las consecuencias que está trajo, específicamente a la educación; en la escuela El Porvenir, mostrando cuales fueron las primeras alternativas para continuar con la educación a pesar del cierre y de las desigualdades tecnológicas, entre otras problemáticas que hay en Suljaa. Y también se desarrolla cómo se trabajó durante y después del cierre de las escuelas. Y las acciones que están considerando las y los maestros para dar continuidad al proyecto educativo, después de dos años sin clases presenciales.

Finalmente, se exponen una serie de reflexiones y consideraciones que surgen del texto en su conjunto. Considerando las representaciones y la riqueza de cada una de las entrevistas, que den seguimiento a un hecho que modifico la dinámica de trabajo en contextos indígenas y que rara vez son visibilizados.

Capítulo I

Educación Indígena en México historia y presente

El objetivo de este capítulo es presentar un acercamiento histórico de las diferentes políticas educativas en México, especialmente en la educación indígena, que se llevaron a cabo a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, con políticas asimilacionistas y luego de integración, destinadas a la población indígena, con la intención de construir un modelo único de nación basado en una sola lengua y cultura, lo que resultó en una profunda desigualdad en los procesos educativos.

No obstante, en los primeros años de la posrevolución de la política indigenista se centró en acciones de alfabetización y aculturación a través de la educación castellanizadora. La educación oficial se asume hoy como intercultural y promotora de las culturas, pero en la realidad presentan dificultades para llevarla a la práctica; falta de material y los programas no se adecuan a su contexto, así como, profesores externos, entre otras variables. Diferentes orientaciones guiaron la educación indígena a lo largo del siglo XX. Con el eje de la orientación occidentalizante y castellanizadora se construyeron programas como el bilingüe bicultural y el intercultural bilingüe con los cuales, se atendió exclusivamente la formación en el preescolar y nivel primaria, y en la mayoría de los casos la enseñanza de la lengua como forma de transición al castellano y siempre bajo los contenidos de la cultura dominante y occidental.

Por lo que creo, fundamental desarrollar este apartado, para entender y presentar un panorama de algunos aspectos históricos, esencialmente en lo que se refiere a los acuerdos, convenios y las modificaciones presentadas en los sexenios, sobre la educación indígena. Principalmente la manera en la que ésta ha funcionado como una herramienta de dominación de unos sobre otros. Y el papel de los maestros en todo este proceso histórico, como un actor que ayudo a desarrollar las modificaciones a las políticas y acuerdos en la educación indígena en México.

Para ello presentar las alternativas de proyectos educativos que se han generado en Xochistlahuaca, Guerrero, pero principalmente, el proyecto educativo “Una Escuela para la Vida” y el papel que jugaron los maestros en la creación de este proyecto que busca una educación pertinente y significativa de acuerdo con el contexto cultural en el que se encuentran lo que permitió la aprobación de los saberes, conocimientos propios y universales. Y la política más reciente, Aprende en Casa, mostrando que, a pensar de la historia, siguen planteando políticas sin considerar el contexto tan diverso que existe en el país.

1.1 La educación indígena en México

La educación indígena es un tema que se remonta en la época de la conquista de nuestro país, y para fines de este apartado y no extenderme demasiado, me situaré a partir del periodo posrevolucionario, porque de acuerdo con varios autores, es en esta época en la que se consolidan las bases de lo que hoy entendemos como educación indígena en México. Además, que este periodo se caracterizó por abandonar el viejo discurso del nacionalismo y se sustituyó por un nacionalismo integracionista, pero también por la negación de la diversidad socioeconómica, geográfica, cultural y lingüística. Es decir, la educación indígena en el país debía estar directamente relacionada con la construcción de un proyecto de nación y de una identidad nacional, que el Estado definiera.

1.2 Los inicios para “modernizar” a través de la educación

En 1921, el entonces presidente Álvaro Obregón, crea la Secretaría de Educación Pública (SEP), designando como primer titular a José Vasconcelos, quién tenía la visión de crear una nación “cultura, civilizada y democrática”, para lo cual implementó un extenso programa de alfabetización (en español), la creación de muchas escuelas a lo largo y ancho del país y las misiones culturales, teniendo como objetivo llevar la “cultura” a las regiones más alejadas del país.

Durante la gestión de Vasconcelos en la SEP, en 1921 se crea el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena, bajo la responsabilidad de Manuel Gamio, este debe ser considerado puesto que proponía cierta autonomía de los

pueblos, el respeto y vigencia del derecho tradicional, la restitución de las tierras comunales y la preservación y el cultivo de sus lenguas. Lo cual implica un reconocimiento del indio como tal y no como asimilado al campesino mestizo, sino como diferente, pero al mismo tiempo como ciudadano con los mismos derechos que los mestizos. Sin bien Gamio reconocía la diversidad cultural de México, a la vez postulaba la necesidad de crear una sociedad homogénea, para forjar una verdadera patria.

Al mismo tiempo Vasconcelos “creó escuelas especiales para la castellanización e incorporación a la “civilización” de los indígenas” (Morales; 1998:145). Para lograr esto, fundo las Escuelas Normales Rurales y Urbanas, las escuelas Rurales Campesinas y las Misiones Culturales. Todas con la intención de impartir educación escolarizada para que todos los mexicanos se instruyeran bajo el paradigma occidental de la modernidad.

En 1925, la Escuela Normal para profesores del Distrito Federal, toma el nombre de Escuela Nacional de Maestros (ENM) y en ella se incorporan las tres normales federales de la ciudad de México, la de Profesores, la de Profesoras y la Nocturna; el plan de estudio se modificó con la nueva orientación de la política educativa. En este mismo año los misioneros culturales, toman un papel preponderante ya que fueron una de las estrategias fundamentales de la SEP, en el tiempo de Vasconcelos, tenían el objetivo de combatir el analfabetismo y después modificar las orientaciones y los métodos de la escuela primaria, en las comunidades rurales.

La labor de los integrantes de estas misiones, consistían en primer momento, explorar y localizar centros indígenas, donde se pudieran establecer lo que sería luego una Misión cultural, además debían localizar a los maestros rurales para establecer relaciones con la comunidad y así poder facilitar esta tarea. En este sentido, en los cursos que les impartían a los maestros rurales, se les recomendaba el tipo de conocimiento que debían impartir, es decir lograr una educación práctica, para la comunidad indígena, que les permitieran tener oportunidades de trabajo, con el objetivo primordial de homogeneizar, y lograr una modernización para el país.

El papel de los maestros en esta época era propiciar el desarrollo de las comunidades rurales, tal como lo menciona Hughes, "...el propósito que persigue la Misiones Culturales no es crear profesionales ni trabajadores expertos, sino ciudadanos capaces de mejorar las condiciones de vida en sus hogares y en la sociedad" (1951: 28). Se "ideó el proyecto de Maestro Misionero para llevar la enseñanza a las regiones del país más alejadas de la civilización" (Solana;1981 citado en Gamboa; 2009:24).

A través de las misiones culturales también se realizó una propaganda extensiva a favor de la educación, se imprimieron ejemplares de libros clásicos de la cultura europea y griega, que fueron repartidos. El proyecto Vasconcelista, en realidad "intentó recuperar a los indígenas de su estado de barbarie y consolidar la identidad nacional mediante la fusión de las herencias culturales india y española" (Bertely, 1998: 76). Además de lograr la consolidación del poder y el control, centralizado mediante la integración de los distintos sectores del país, en una sola identidad. Se trataba entonces de lograr una identificación con el mestizaje a pesar de no serlo, dejando de lado todo aquello que se podría considerar un obstáculo para lograr este proceso de identificación, es decir, su cultura, su lengua, la cosmovisión de cada comunidad.

[...] con la política liberalizadora y modernizadora del siglo XIX, su justificación adquiere nuevos matices a partir de la Revolución Mexicana. Bajo la influencia del Ateneo de la Juventud, un grupo de intelectuales urbanos que en el periodo [...] prerrevolucionario se preocupan por redefinir el proyecto de nación, el nacionalismo criollo y exclusivista de las elites postcoloniales [...] sustituido por un discurso nacionalista integrador, basado en la imagen del mestizaje (Dietz;1999:37).

Desde esta perspectiva del nacionalismo mestizo, los pueblos indígenas representaban un obstáculo para el progreso y la modernidad nacional. Y la política indigenista⁵ durante la posrevolución se centró en la educación y en las misiones culturales, que fueron promovidas como se mencionó anteriormente, a través de la

⁵ Entendida como una especie de doctrina oficial del nuevo Estado, implementada a partir de la década de 1920 como un proyecto (...) que pretendía sentar las bases del cambio cultural, así como reconstruir con ella los valores del nacionalismo mexicano (ver en Díaz y López; 2011:3).

SEP, era donde se definía claramente la relación de dominio-subordinación entre el Estado y los pueblos indígenas.

1.3 El Proyecto educativo del gobierno de Calles

En 1928, durante el periodo callista, para continuar con la política integracionista, Moisés Sáenz, el entonces subsecretario de la SEP, encabezó, el equipo que llevó a cabo el plan piloto de educación indígena en Caparan, Michoacán, mejor conocido como “Estación Experimental de Caparan⁶”. Este proyecto nos permite entender y poner en contexto, cómo comenzaban a generar programas que tenían una visión articulada en aras del desarrollo nacional, aunque no dejaba de ser una concepción construida desde afuera, se convierte en un hito en la historia del país, entre la relación del desarrollo y el territorio, donde la escuela en los contextos rurales, sirven, y en este caso como un enlace democrático e institucional de acuerdo con lo que el país busca en un momento específico.

Tal como lo menciona Bertely, “[...]Sáenz consolidó la obra vasconcelista desde un enfoque distinto. Dejando atrás el intelectualismo latino de Vasconcelos... Sáenz funda una veta social y populista sustentada en el mestizaje” (1998:76).

En 1933, se crearon varios centros de educación indígena y de capacitación pedagógica, en las cuales iniciaban con trabajos integrales de involucramiento con la comunidad, en este sentido eran de carácter, productivo, recreativo y culturales. Este tipo de iniciativas se podrían considerar un antecedente relevante para la educación de los pueblos indígenas y para el desarrollo de modelos educativos que se generarían en las décadas siguientes.

Hasta este momento, he mencionado algunas experiencias y proyectos que el país puso en marcha, la complejidad sociocultural de este, no le dejó otra alternativa que echar a andar programas educativos que creían válidos para cubrir todas las comunidades del país. Queda claro, que la diversidad sociocultural debía

⁶ Dicha experiencia conjuntó distintas preocupaciones tales como la documentación de las realidades indígenas, el desarrollo integral de los pueblos indígenas de Michoacán, el fomento de la conciencia nacional entre los mismos, la implementación de programas educativos inspirados por el modelo pragmatista e instrumental de la investigación-acción del filósofo pragmatista de John Dewey. (Tomado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00504050/document>)

manejarse con alternativas abiertas y que realmente consideran a la comunidad. Buscar soluciones a los problemas educativos, no bastaba con construir escuelas y asignación de maestros externos o en su momento misioneros de la cultura occidental, había primero que entender quiénes eran aquellas comunidades que pretendían educar para “ciudadanizarlos”.

1.4 Una nueva etapa, la educación socialista

La reforma educativa durante el sexenio de Lázaro Cárdenas (1934-1949), se considera como la base en la cual se sustentó el parteaguas del desarrollo político, económico y social del país. Pues en los mandatos posteriores la mayor parte de la población tenía escasa preparación técnica y cultural, se consideraba que se encontraba en la incapacidad de incorporarse a la transformación que el país necesitaba, esto por el bajo nivel educativo, generaba un retraso económico y social en México.

[...] Cárdenas durante su mandato...trabajo activamente en los planes de reconstrucción y construcción de escuelas y obligó a los patrones y propietarios de fincar a cumplir con el precepto constitucional de construir las “escuelas artículo 123”, implantó la escuela normal, se crearon las escuelas industriales de educación practica... fomentó el bienestar del profesorado encargado de difundir la cultura, instrumento para llevar la libertad al pueblo (Rivera;2020:174).

La educación socialista que se planteó en el sexenio de Cárdenas adquirió el apoyo de los partidos políticos que existían en ese entonces, como el Partido Comunista Mexicano⁷, donde se agruparon varias organizaciones que buscaban mejora las condiciones de los trabajadores obreros y campesinos. Y se estableció que la educación socialista, debía ser emancipadora, obligatoria, gratuita, única, científica o racionalista, socialmente útil, combatir el fanatismo. Se planteó que sería conveniente, preparar a obreros y campesinos, desde lo más elemental hasta lo niveles más altos de cultura y técnica profesional, con el fin de incorporarlos, una

⁷ El PCM, se inserta en la categoría de izquierda institucional. En 1938, a partir de una iniciativa del PCM y de sus simpatizantes, en la Secretaría de Educación Pública el partido participó en el congreso de unificación del magisterio, que dio como resultado la integración de un solo sindicato nacional, en el Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana (STERM), antecedente del Sindicato Nacional de los Trabajadores de Educación (SNTE), asimilado posteriormente por el Partido Revolucionario Institucional (PRI) (En Moreno; 2015:87)

vez capacitados, a las actividades productivas. “El propósito de la escuela socialista era cumplir una función social, con base a una nueva cultura del saber” (Díaz;2021:2).

Cabe mencionar que la reforma educativa socialista, provocó reacciones a favor y en contra, lo segundo se dio con sectores conservadores de maestros, padres de familia y la iglesia católica, que generó una disputa de ideología político-social. Pues desplazó las ideas religiosas que hasta ese momento formaban parte de los programas educativos. Asimismo, ampliaba las facultades del gobierno para controlar los distintos niveles del sistema educativo, con el fin de vigilar el funcionamiento de las escuelas particulares. Es decir, la educación socialista representaba una política asimilacionista que buscaba la integración no solo en la educación, sino económicamente, cultural, política y social de los pueblos indígenas.

Lograr la educación socialista en el país no sería tarea fácil, los maestros en estas circunstancias tomarían un papel importante, como agentes de cambio en la nueva transformación de la sociedad mexicana. El presidente Cárdenas, mencionó: “[...] la misión del maestro no ha de concentrarse al recinto de la escuela. Es el guía del campesino y del niño, y debe interesarse por el mejoramiento de los pueblos. El maestro ha de auxiliar al campesino en su lucha por la tierra, y al obrero en la obtención de los salarios que fija la ley para cada región” (Cardenas,1978:172 citado en Montes,2016:94).

Pero esta reforma en efecto, tomó por sorpresa a varios maestros que no habían sido avisados del cambio, ni mucho menos habían sido capacitado para impartir nuevos contenidos, y algunos de ellos no deseaban hacerlo. También señalaron que no habían recibido materiales. Ante esta situación, algunos maestros decidieron ignorar los cambios y seguir enseñando como hasta ese momento.

El gobierno al encontrarse con este tipo de problemas y para lograr implementar la educación socialista, creó el Instituto de Orientación Socialista, con el objetivo de uniformar la labor educativa, como se mencionó anteriormente, había muchas dudas entre los maestros, sobre las nociones marxistas, que no comprendían, pero

que el gobierno creía necesario enseñar, para despertar conciencia de las clases campesinas y obreras. “[...] El maestro rural debía ser un: 1) educador, lo cual incluían la capacitación agrícola y la labor social; 2) agente rural modificador de hábitos y costumbres tradicionales y 3) gestor político y social” (Espinosa;2001:3). Lo que presenta una sobrecarga de funciones, ya que, a las tareas pedagógicas, se les sumaban tareas sociales.

Otro de los cambios impulsado por la SEP en 1936, a cargo del subsecretario, Moisés Sáenz, fue la Educación Indígena Bilingüe (EIB), estableció el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI), el cual ,promovía el uso de materiales en lenguas indígenas, pero fue de manera experimental y discontinua, pues la lengua indígena nunca se consideró un fin en sí mismo, sino como lo plantea Dietz “ [como] un medio para incrementar la eficacia del proceso de aculturación, cuyo objetivo último sigue siendo el abandono definitivo de la lengua materna” (2013:46).

Expuesto lo anterior, durante el sexenio de Cárdenas, hubo refuerzos para “atender” las necesidades específicas de las poblaciones indígenas, creando tres comisiones intersecretariales, que permitirían estudiar las condiciones de vida, de poblaciones indígenas en Chihuahua, Hidalgo y Oaxaca. En 1937, se creó el Departamento de Educación y Cultura Indígena, que trajo consigo la creación de varias casas de pueblo, que eran escuelas y al mismo tiempo eran centros comunitarios para los indígenas; también se creó el Consejo de Lenguas Indígenas y la Asamblea de Filólogos y Lingüistas.

Una de las propuestas de la asamblea de Filólogos y Lingüistas, fue el Proyecto Tarasco (1939), que emprende una experiencia socioeducativa, que estaba ligada al ámbito lingüístico, en la zona púrhepecha, a cargo de Mauricio Swadesh, tenía como objetivo impulsar la alfabetización y la educación formal de las niñas y niños indígenas, su propia lengua materna, antes de pasar a la enseñanza del castellano, con el método de castellanización indirecta, aunque de acuerdo con Acevedo (1988), “el discurso oficial mantenía la postura opuesta, fomentar la castellanización directa, que consistía en enseñar y alfabetizar en español” (Acevedo;1998:224 citado por García;2004:65). Sin embargo, esta iniciativa seguía con la idea de que el desarrollo económico se producía proporcionando una educación formal a la

población indígena, seguía siendo un proyecto ajeno a la población, que al final pretendía integrar el español, pero con un método diferente.

Un año después en 1940, tuvo lugar el primer Congreso Indigenista Interamericano, que se llevó a cabo en la ciudad de Pátzcuaro, Sáenz, destaca como actor central en la organización del Congreso. este es un punto importante que debe retomarse dado que esto implicó cambios en el manejo de la política hacia los indígenas en el país, creándose instituciones especiales, como el Instituto Indigenistas Interamericano, dirigido por Manuel Gamio, tal como lo menciona Pineda;

[...] el congreso significó un punto de inflexión relevante, en cuanto que sentó las bases de una nueva política indigenista a nivel continental, abrió un espacio interamericano de discusión y bajo su ámbito se creó el Instituto Indigenista Interamericano (1942) y se promovió la formación de diversos institutos indigenistas en toda América Latina (Pineda;2012:12).

El discurso y las acciones, hasta este momento seguía siendo la asimilación y en algunas acciones la integración de los indígenas, en las escuelas indígenas el modelo que se desarrolla no era un modelo para la enseñanza de la lengua materna, sino que, está serviría sólo como el vínculo para transitar al español, en un claro intento de castellanizar a la población

El indigenismo en Cárdenas representó una doble colonización, el indígena debía integrarse a la nación, es decir, mexicanizarse, a través de la educación occidentalizante. La mexicanidad entendida como una ficción identitaria para encubrir la matriz colonial sobre la cual se construyó el Estado-nación. Con la reforma agraria que se implementó en este periodo, se impulsó la construcción de una conciencia de clase, es decir los indígenas debían “reconocerse”, primero como mexicanos y en segundo lugar como campesinos, antes que, como indígenas, pertenecientes a uno de los pueblos indígenas. La Educación y el nacionalismo van de la mano, tal como lo señala Mayer (1987) “[...] y en imitación a ideologías vigentes de esa época, se pensó que solo en base a una identidad uniforme a una homogenización cultural-por constituirse- podrían erigirse verdaderas sociedades nacionales” (Mayer;1987:32 citado por Malaga-Villegas; 2019:5).

1.5 Nuevos cambios para reforzar la Unidad Nacional

El cambio de sexenio, ahora con Manuel Ávila Camacho (1940-1946), centró su plan de gobierno en la consolidación de la unidad nacional, a pesar de que en el discurso legislativo se seguía mencionado la educación socialista, se había cambiado el enfoque, por una escuela unificadora. Para lograrlo inició con acciones diversas, “se reiniciaron campañas de alfabetización, se creó el Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación (SNTE) para homogenizar salarios y categorías de los docentes, pero también para desmovilizar a los profesores; se construyeron nuevas escuelas; y se publicaron textos escolares” (Ramírez;2006:157 citado por Gaspar; 2013: 9).

Los docentes de toda la Republica se unificaron en el Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE), y se convierte en el único órgano representativo de todo magisterio nacional a partir de 1944, anteriormente había sindicatos u organizaciones magisteriales, pero no estaban unificados. En sintonía, con estas medidas, en el periodo de Torres Bodet, desaparecieron las Casas del Pueblo y las Escuelas Regionales Campesinas (Jiménez;2011:5).

Contrario a lo que pasaba en el sexenio de Cárdenas, en donde los maestros tenían un poco más de libertad en la enseñanza, por la educación socialista, y ante la creación del SNTE, se incitó a los maestros hacia la profesionalización, terminando con la idea del maestro misionero, líder de la comunidad y con la clara tarea de llevar la civilización a los pueblos indígenas, lo que implicaba centrar la enseñanza en el conocimiento de la nación, el nacionalismo y la homogenización a través de la unificación de la misma en una sola visión mestiza de la población, construyendo de esta manera el plan de Unidad Nacional a partir de la escuela, de los contenidos enseñados y de los maestros profesionalizados para ello.

Los maestros, y maestras, si de por sí tenían poca libertad para adecuar el contenido de la enseñanza que impartían, a las necesidades locales de las comunidades donde se encontraban, ahora su labor era seguir al pie de la letra los programas señalados desde arriba. “Los planes y programas de las escuelas urbanas y rurales se unificaron y la escuela rural se desvinculó de la comunidad para encerrarse en la escuela” (Aguirre y Pozas; 1991:206).

Durante el Gobierno de Adolfo López Mateos, el 26 de junio de 1957, se creó el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), el objetivo que tenía, era la unificación y homogeneización de la enseñanza en todo el país, que incluyó la elaboración de los planes y programa, las formas de evaluación, los contenidos a enseñar, así como todas las actividades necesarias para lograr el fortalecimiento de la nacionalidad, como el saludo a la bandera, la introducción del Himno nacional en las horas cívicas, la construcción de las escoltas con paso militar y la introducción de las bandas de guerra, entre otras muchas actividades, y esto a lo largo y ancho del país, de manera homogénea.

Posteriormente el 12 de febrero de 1959, se creó, por decreto, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEC), para encargarse de "fijar, con apego a la metodología y a los programas respectivos, las características de los libros de texto destinados a la educación primaria" (Diario Oficial, 1959 citado por Ixba; 2013:1190). Es decir "con esta medida el Estado se acercó más al principio de gratuidad y universalidad de la educación primaria y aunque estuvo enmarcada en una política de <<auténtica justicia social>>, también consiguió ahondar la centralización, homogenización y control estatal" (Caballero y Medrano;1999: 373).

Otras de las acciones, fue la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, que implicó la edición de cartillas bilingües y el nombramiento de instructores especiales para llevar esto a las comunidades, las lenguas en las que se elaboraron estas cartillas fueron, "tarahumara, la maya, la tarasca, la otomí, la náhuat de Puebla y la náhuat de Morelos" (Corona;2008:6), que consistían en lecciones de civismo nacional ilustradas con la flora y fauna de cada localidad. Con estos libros se da inicio a un nuevo proceso en la política de la enseñanza del lenguaje en México. Es decir, utilizar los signos que era conocidos para estas comunidades, pero imponiendo otros significados, de mexicanidad y de unidad nacional.

Para llevar a cabo la campaña para erradicar el analfabetismo, en 1944, Jaime Torres Bodet, el entonces secretario de la SEP, estableció el Instituto de Alfabetización en lengua indígenas, y de ahí el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües bajo la dirección del profesor Alfredo Barrera Vázquez, hablante maya. En 1945, el Instituto inicio, con algunos cursos destinados a

maestros normalistas, que posteriormente tendrían la tarea ir a las comunidades indígenas, como instructores a capacitar a maestros rurales y bilingües. En palabras de Torres Bodet, de lo que se trataba era

[...] proporcionar a un grupo de maestros normalistas, bien escogidos, las nociones fundamentales para aprovechar con rapidez y con eficacia los textos que hayan de redactarse a fin de que los indígenas, sin prescindir de su lengua nativa, con la que se encuentran ligados por vínculos [...] de origen, de historia, de geografía y de convicción, aprendan castellano y adquieran el uso del alfabeto (Escalante;2013: 159).

Así durante la década de los 40, la función asimilacionista de la educación, seguía vigente. Para 1947, el DAAI, es sustituido por la Dirección General de Asuntos Indígenas⁸ (DGAI) ésta reasume las operaciones de los servicios que tenía el departamento, además de que pertenece a la SEP, provocando la pérdida de la autonomía que poseía.

Siguiendo con esta tendencia en 1948, durante el mandato de Miguel Alemán, se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI), bajo la dirección de Alfonso Caso, que buscaba atender integralmente el rezago de la población indígena, volviéndose un factor clave en el proceso de definición y la aplicación del indigenismo y de la cuestión constante del Estado para lograr la integración nacional, al indígena, en este sentido, de acuerdo con Bartra y Otero

el INI quería rescatar la cultura de los pueblos indígenas, como folclore, es decir floclorizar la cultura, y en el mejor de los casos, abordar sus necesidades políticas, económicas y sociales como ciudadanos, el sentido de ciudadanía, fruto de la modernidad, no se adapta a la relación que tienen los indígenas con ellos mismos y con la naturaleza y en su comunidad, pero pasaron por alto sus demandas de identidad y los derechos que emanaban de ella (2008: 411).

En este sentido para seguir logrando la castellanización, se crean Centros Coordinadores Indigenistas (CCI), que el INI, estableció en distintas partes del país, el objetivo de estos centros adoptó estrategias de formación de maestros bilingües y de acción regional. El primer centro, se estableció en San Cristóbal de las Casas.

⁸ La nueva dirección empezó por hacer una evaluación general de la labor indigenista desarrolla por el Departamento que al antecedió y concluyó que los métodos utilizados hasta ese momento habían provocado “una nociva indigenización” de los adolescentes y adultos y el desarrollo, en ellos y en las comunidades, (ver en Vazquez;2008:106)

Pero no siempre se cumplieron los objetivos esperados, pues había varias cosas que lo impedían. En este sentido De la Peña (2002) menciona,

la expansión de la acción indigenista oficial, entre 1950 y 1970, llevo a un fortalecimiento de la institución pública [del INI], pero sus resultados fueron criticados [...] particularmente en el campo educativo [...] había factores estructurales [...] que el indigenismo no lograba dismantelar y que impedía que la educación escolar cumpliera su función democratizante (48).

Así mismo el autor señala que esto ocurrió debido a que los maestros revelaban las contradicciones del sistema, dado que nunca lograron consolidarse como mediadores entre lo “nacional” y lo “étnico”. Pues se presentaba una burocratización enorme que llevo a las escuelas a aplicar programas de manera impersonal, es decir dejar de lado los valores culturales de las comunidades.

Los gobiernos de la unidad nacional cambio el papel de los maestros, de agitadores sociales y como organizador de luchas campesinas, por el “maestro-técnico de educación dedicado a transmitir conocimientos dentro del espacio restringido del aula y permeado por la conformidad del mártir y de mística del apóstol” (Arteaga; 1991:188).

Esto deja claro que la educación en el país seguía manteniendo a la población indígena en un rezago, exclusión, que sigue estado presente al inicio de la década de los 70, revisemos lo que ocurrió en este tiempo.

1.6 Re-definir el modelo educativo, ¿Para lograr un Cambio?

Ahora que cambios podrían generarse para redefinir y lograr la integración de la población indígena, en este momento la situación, era buscar, dar un giro aparente en el modelo educativo. Retomaré las declaraciones de Barbados (1970-1990) en las que se articularon demandas para el reconocimiento y la inclusión de las poblaciones indígenas en América Latina, “[...] es que su promulgación articuló las principales demandas sobre el reconocimiento de poblaciones indígenas, el segundo es que resultaron nodales para comprender la configuración de la educación intercultural” (Malaga-Villegas;2019:36). Mencionó esto dado que, tiene una influencia, para lograr cambios, en el curriculum, contenido, buscando una

educación más vinculada al entorno sociopolítico y cultura de los alumnos, en su comunidad, retomado en otros países latinoamericanos.

Pero en el contexto nacional, se vio este giro, con la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural (EIBB), que se implementó en el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976), representaba un avance en el reconocimiento al valor de la lengua materna, no como algo transitorio sino para superar la condición de subordinación frente al español y a la cultura nacional, a pesar de este “reconocimiento”, la realidad, es que la enseñanza, de la lengua materna, en las escuelas indígenas, se seguía utilizando como transitoria para aprender el español.

Aunque se proclamaba la educación bilingüe como un cambio en la política mexicana, la realidad, es que la mayoría de las escuelas, no se ponía en práctica esto, porque incluso cuando los maestros eran promotores bilingües en la región donde se encontrarán, señalaban, la escasez de materiales didácticos y otra cuestión mucho más preocupante, la deficiencia del método de enseñanza-aprendizaje de la lengua originaria; los maestros insistían en enseñar a los niños y niñas la traducción de su lengua originaria al español, esto generó que el aprendizaje fuera lento y escaso, como consecuencia de esto, se optaba por abandonar el bilingüismo.

Para continuar con este giro al modelo educativo, durante el sexenio de López Portillo (1976-1982), también se pretendía dejar de lado el discurso que decía, que la diversidad representaba un problema y que debería ser eliminada con un proceso de homogenización y castellanización compulsiva; desde esta posición, se considera que se debe pasar a un modelo bilingüe y bicultural, como se planteó en el sexenio anterior, que, si bien reconoce la diversidad cultural, se sigue planteado como obstáculo para la integración de un proyecto nacional. Es necesario pensar qué medidas y propuestas generará el Estado Mexicano para generar una integración, a partir de este giro “radical”.

En 1978, se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), dentro de la SEP, de ella dependerían, las escuelas y los maestros de las comunidades indígenas, señalando desde su creación “[...] tiene como planteamiento pedagógico

la educación bilingüe y bicultural, que enunciamos como la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la lengua materna y el aprendizaje gradual del español como segunda lengua” (De la Peña; 2002:49). Se buscaba redefinir el modelo, pero esto no sería una tarea fácil, pues como lo expuse, la falta de maestros, que realmente lograrán enseñar la lengua materna, estaba presente y llevaría tiempo generar este cambio muy necesario.

Un año después de haber creado la DGEI y al tener este problema latente, se buscó un convenio entre la SEP, el INI y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), para poner en marcha en Pátzcuaro “el programa de Formación Profesional en Etnolingüística, dedicado a estudiantes de origen indígena”⁹. El cambio estaba entorno a este programa, pero la situación se volvía más difícil, por la falta de materiales y libros de textos, que correspondan a la lengua materna de cualquier comunidad que así lo requiera. Aún era una utopía esta redefinición, la propuesta estaba ahí, qué se llevará a cabo, era otro asunto.

La década de los ochenta, trajo consigo el replanteamiento de nuevas funciones del Estado, se comienza el reconocimiento de la multiétnicidad y se da un impulso al desarrollo de materiales educativos en lenguas indígenas, estos constituyeron en matices con ciertos cambios de barniz y de lógica, dado que la política indigenista continuó siendo central en la educación, las bases para lograr una nación homogenizada, seguían latentes.

1.7 Un cambio central: de la Educación Bicultural a la educación Intercultural

Concebimos las políticas de educación no como lineamientos estatales descontextualizados, sino que su formulación responde a una lógica de poder del Estado-nación específica para cada periodo histórico.

Así tenemos que, en 1980, en la Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Indígena Bicultural y Bilingüe, que se celebró en Pátzcuaro, se había manifestado la inquietud de cambiar el termino bicultural por intercultural, “porque

⁹ Será diez años más tarde que la Universidad Pedagógica Nacional, ofrezca la licenciatura en Enseñanza Indígena (1982).

no reflejaba ni el carácter dinámico de la cultura, ni la capacidad del ser humano de aumentar su espectro cultural” (Jiménez,2005:9, citado por Viveros; 2016:316).

En 1989, se llevó a cabo la conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en el que se establece el convenio 169, sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, que señaló los derechos que tienen los pueblos indígenas el cual fue adoptado por México veinte días después. Este convenio logro cambios importantes en la educación del país, que quedaron plasmados en la constitución,

[...] en el convenio, en el artículo 2, señala que, los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad [...] esta acción deberá incluir medidas: b) que promuevan la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de esos pueblos, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones... IV- preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyen su cultura e identidad (Senado; 1989:2).

Además, la OIT, planteó otros avances en temas educativos, que son fundamentales, En su artículo 29 sostiene que:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales” [inc. 1]. Estableció, por otra parte, que los Estados deberán “asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación” [inc. 2], así como “reconocer [su] derecho [...] a crear sus propias instituciones y medios de educación”, para cuyo fin los gobiernos de los países debían facilitarles los recursos necesarios [inc.3] (Senado; 1989:10).

Al mismo tiempo, aparece una reforma, específicamente en el artículo 4º, que reconoce a México como un país pluricultural; dado que este reconoce a los pueblos indígenas y la diversidad cultural del país, los enunciados presentes en este artículo y los más relevantes son;

[a] La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas.

[b] La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos y costumbres, recursos y formas específicas de organización social,

[c] y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado (Valdivia; 2009:20).

En 1990 el término bicultural, es reemplazado por intercultural , esto porque el primero era entendido como el proceso mediante el cual una persona puede participar de dos culturas, en la práctica educativa se trata de enseñar al alumno elementos y conocimientos de ambas culturas; sin embargo, el concepto no planteaba la visión dinámica de la cultura, más bien la concebía como algo fijo e impermeable, Mientras que la interculturalidad asume formas de relación e interacción simétricas entre las culturas. En la política educativa, retomará la Educación Intercultural Bilingüe, como un cambio de mentalidad de la sociedad y de las estructuras de poder y un replanteo del sistema educativo vigente.

En 1992, lo que estaba en el artículo cuatro cambiara de lugar para ser plasmado en el artículo 2º, que establece:

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, o parte de ellas, como el apartado B, Fracción II, que establece el derecho a una educación intercultural, garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, (Instituto de Investigaciones Jurídicas;2001:1).

En este sentido, durante el sexenio de Salinas de Gortari, en México el cambio se ve reflejado en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), firmado en 1992, se planteaba, la actualización de los contenidos curriculares, pero sobre todo la integración del sistema educativo, para responder a la integración económica mundial. Y en temas de educación indígena, se crea el Programa para la Modernización Indígena.

En 1994 después de haber entrado en vigor el Tratado de Libre Comercio (TLC), el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se levantó en armas, un ejército

mayoritariamente indígena, tomó San Cristóbal de las Casas y otros municipios del estado de Chiapas, enarbolando como banderas la reivindicación y el reconocimiento de los pueblos indígenas. Entre las causas que originaron el movimiento destacan: la pobreza y marginación se habían complicado con la caída de los precios del café y el plátano; las modificaciones al artículo 27 constitucional, en donde se daba por concluido el reparto agrario, y con ello, se concedía la libertad de las libres fuerzas del mercado.

A principios de 1996 se firmaron los Acuerdos de San Andrés como parte de la primera mesa de negociaciones sobre derechos y cultura indígena. Estos acuerdos fueron negociados entre la Comandancia General del EZLN, sus asesores indígenas e intelectuales, y la parte gubernamental [...] además de la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA), conformada por diputados de los distintos partidos políticos (Baronnet;2015:708).

Por lo cual, en 1995, la creación de la Comisión de Concordia y Participación (COCOPA) instancia del Poder Legislativo, facilitó el diálogo entre el EZLN y el gobierno, surge principalmente como un acuerdo para terminar el conflicto armado que había iniciado el año anterior, los objetivos principales, eran el diálogo, la conciliación y la paz digna en Chiapas

La propuesta de la COCOPA fue presentada al Congreso de la Unión —casi cinco años después de formulada— como iniciativa de reformas constitucionales sobre Derechos y Cultura Indígena por el presidente de la República, Vicente Fox. Sin embargo, la Cámara de Senadores introdujo modificaciones sustanciales a la propuesta surgida del proceso de diálogo y aprobó una ley que no se apegaba al espíritu de los Acuerdos de San Andrés, lo que motivó que la reforma llevada a cabo fuera rechazada tanto por el EZLN como por el movimiento indígena nacional. (Zolla, C y Zolla, E; 2004:3).

El levantamiento armado del EZLN, en 1994, inauguró una nueva etapa del movimiento indígena mexicano, influyó directamente en el diseño de las políticas interculturales. Al adoptar los elementos surgidos de éste, las políticas interculturales se vieron obligadas a adoptar las demandas del movimiento indígena. Estos acontecimientos propiciaron el cambio en las políticas indigenistas, particularmente en la educación institucional ofrecida a la población indígena. En este sentido Mendoza, menciona;

el indigenismo, la política post-revolucionaria orientada a la atención de la población indígena desde 1940 hasta 1990, tuvo efectos importantes en los

pueblos indígenas, pero falló en su intento de “integrarlos” plenamente a la sociedad nacional. Especialmente a partir [...] con la irrupción del EZLN en la arena política [...] Esto ha implicado un cambio de paradigma en las relaciones del Estado y de la sociedad mexicana con los pueblos indígenas: el surgimiento del post-indigenismo (2009:10).

La insurgencia del EZLN hace hincapié en estos derechos inalienables con lo que la demanda de los pueblos indígenas de una educación adecuada a sus necesidades y a la situación concreta en la que se encuentran en el contacto con la sociedad mestiza. Con el firme objetivo de fortalecer la identidad cultural, la recuperación de sus lenguas, valores y cosmovisión.

En ese marco, en 1996 la DGEI, publicó el documento, Hacia un modelo de educación inicial y básica para niños y niñas indígenas¹⁰ la SEP incorporó la perspectiva de la educación intercultural para todos los mexicanos y la incluyó en la formación de los profesores rurales e indígenas.

A inicios del presente siglo el gobierno mexicano realizó cambios institucionales en las políticas educativas y en el marco jurídico en torno a los pueblos indígenas del país: en 2002, con la reforma al artículo 2º y con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB); en 2003, con la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) Producto de las ley de la cultura y lenguas indígenas, y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) que sustituyó al Instituto Nacional Indigenista (INI), creado en 1948. Esta estrategia integracionista subordinada ha implicado el reconocimiento limitado y funcional por parte de los gobiernos en turno de la existencia de los pueblos indígenas en el territorio nacional.

En este sentido, la manera de integrar la política indigenista posrevolucionaria fue originalmente una política de “asimilación” y posteriormente de “integración”, tal como lo menciona (Bartolomé y Scott; 1971:22 citado en Korsbaek y Samano;2007:195). La educación fue en los primeros años de posrevolución, en políticas de alfabetización y aculturación. A pesar de las modificaciones, en ciertas

¹⁰ En los que establecen, a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas, un conjunto de normas y criterios tendientes a promover la generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen el acceso, permanencia y logros educativos (...) para mejorar la educación que se le ofrece a los niños y niñas indígenas. (SEP; 1999:8).

políticas educativas en educación indígena, en legislaciones, no han conseguido en gran medida cambiar las condiciones en las que se encuentran las escuelas en zonas rurales, bajos presupuestos, falta de instalaciones idóneas para las clases y material didáctico, solo por mencionar algunos.

El resultado de las políticas educativas hacia los indígenas del siglo XX es paradójico. Por un lado, se avanza en el reconocimiento de la diversidad lingüística y étnica de la nación mexicana y del estado de inequidad económica, política y social que padecen los indígenas de nuestro país. Por otro, se institucionaliza una identidad homogénea y un modelo de educación indígena precario y segregador, que borra las diferencias entre los pueblos e ignora su diversidad de expectativas en torno a la escuela, con lo cual se agudiza la inequidad (Bertely; 1998:93).

Por otra parte, en el sexenio de Vicente Fox, se anuncia la creación de una nueva Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), nombrando a Sylvia Schmelkes como titular, con el objetivo de dar reconocimiento a las demandas en materia educativa de los pueblos indígenas, el cual pretendía fomentar respeto y diversidad cultural del país.

Su creación trajo sugerentes cambios [...] entre los que destaca; a) cambio en el acento intercultural-más allá del bilingüe; b) un giro notable en la misma concepción de la interculturalidad; c) plantear la necesidad de una educación intercultural para todos y d) finalmente, la necesidad de una política de educación intercultural para todos los niveles educativos (media superior y superior) (Jiménez; 2012:174).

Durante el sexenio de Fox, también se crea la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo de 2003, ante el Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, y en el que se establecen algunos puntos fundamentales como la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas como un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, además de la creación de Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE).

En este proceso de cambios y modificaciones, durante la gestión de Fox, los diferentes organismos federales, continuaron trabajando, algunos con cambios,

[...] fueron dar continuidad a la Dirección General de Educación Indígena de la SEP y del Programa de Atención Educativa a la Población Indígena del Consejo

Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE). Al Instituto Nacional Indigenista se le sustituyó por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas; se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe con la finalidad de "impulsar el intercambio cultural en la educación, combatir la discriminación y desarrollar modelos educativos adecuados a la realidad pluricultural de la nación mexicana", en 2003 se publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas; en 2004 se creó la primera de las once universidades interculturales (PNDPI,2001:55 citado en Castillo, 2016:705).

En 2004, la SEP y CDI publican las políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe, donde se recoge el Marco Filosófico, Jurídico- Político, Conceptual y Pedagógico para el ejercicio de la interculturalidad en la educación. En la presentación de este documento se agradece la participación de los representantes del pueblo y magisterio indígenas para la elaboración del material, sin embargo, representantes y representados de las comunidades indígenas en medio de una ruptura del Estado hacia el movimiento indígena tiene muchas mediaciones. De acuerdo con Schmelkes, (2004) estos lineamientos, publicados ya en pleno periodo neoliberal, ponen fin a los paradigmas del siglo XX:

En este siglo se comienza, la configuración del mundo ha cambiado radicalmente. Las dos grandes utopías que perfilaban el progreso de la humanidad, capitalismo y socialismo, se han agotado; en este escenario emerge con gran fuerza la globalización, fenómeno que ha puesto en contacto a los diferentes pueblos y ha impactado nuestras relaciones en términos económicos, políticos, sociales, educativos, culturales y valores (Schmelkes;2004:12 Citado en Gallardo;2004: 9).

Durante el año 2006, el entonces presidente, Felipe Calderón Hinojosa, da a conocer el Plan Nacional de Desarrollo, "En la propuesta se reconocieron cambios principales entre los que se destaca que los indígenas existen como sujetos políticos, que representan sus intereses en cuanto miembros de etnias" (Martínez; 2015:114). Sin embargo, dentro del periodo de Felipe Calderón no se pudo reducir las brechas educativas entre la población indígena respecto al rendimiento escolar y la adquisición de competencias en lecto-escritura. Por lo que, a partir de estos problemas, lo que se buscaba era trabajar en las condiciones de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes de origen indígena en los sistemas generales de educación.

El Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012 en conjunto con el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, consideró dentro de sus objetivos disminuir las asimetrías educativas entre la población indígena, cerrar brechas e incrementar la equidad (SEP, 2007:31 Citado en Viveros y Moreno-Olivos;2014:56) y propuso desde el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) el fortalecimiento de la educación indígena, mediante el uso de los enfoques intercultural y multilingüe, sin embargo, la brecha educativa entre la población indígena sigue siendo muy grande.

En octubre de 2007, México firmó la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas (acuerdo 169), que en su artículo 13 señala: “Todo pueblo tiene el derecho de hablar su propia lengua, de preservar y desarrollar su propia cultura, contribuyendo así a enriquecer la cultura de la humanidad.” La definición de la nación mexicana como pluricultural obligaría al sistema educativo a fortalecer las lenguas y las culturas que la hacen ser culturalmente plural (Martínez; 2015:139).

Para el 2010 se promulgó el modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica, que apunta la importancia a la diversidad cultural, en el currículo incorpora elementos que toman en cuenta la revalorización del pluralismo que se centra en los programas de estudios. Esto se ve plasmado en el plan de la licenciatura en Educación con enfoque intercultural bilingüe, que contempla preservar y enriquecer la cultura, lengua y conocimientos:

[...] se espera que los futuros maestros tengan la capacidad de incluir y articular como un recurso pedagógico la diversidad presente en las aulas [...] el conocimiento a las diferencias, el reconocimiento y aprecio de otras identidades y la disposición para la convivencia con otros estilos culturales (Diario Oficial de la Federación,2009).

Aunque las propuestas de esta nueva coordinación, planteaba cambios significativos e hizo suyos principios, como el respeto y el fomento a la diversidad cultural del país, no incorporo a las comunidades indígenas que tenían sus propias demandas educativas.

Podemos sustentar que, en el caso de la historia de la educación indígena, la interculturalidad se reconoce solamente como un diálogo que se realiza entre dos o más culturas distintas, lo cual permite un intercambio en donde la otredad es un elemento fundamental.

En lo que respecta la interculturalidad como política del estado mexicano, no ha tenido la aplicación real que la diversidad del país requiere, significa un diseño para los otros y no se busca una inclusión acorde a la realidad. Es necesario reconocer a la educación intercultural como un diálogo saberes que permita la valoración de los conocimientos locales y generales como parte de una diversidad cultural. La lengua es un elemento básico de la identidad de los pueblos indígenas e importante en el proceso educativo, que ayuda a vincular la cultura, historia y cosmovisión de las comunidades indígenas.

Para poder lograr la Educación Intercultural Bilingüe, es necesario proponer cambios radicales, en las instituciones y organizaciones que tienen bajo su responsabilidad la formación y capacitación docente. Esta debe contener todos aquellos elementos y procesos que permitan la construcción de una nueva práctica pedagógica, que contenga los elementos dinámicos y los recursos pedagógicos y didácticos suficientes para lograr la autonomía necesaria en el docente, de manera que tengan las posibilidades de desarrollar la EIB de acuerdo con las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos.

Y que tal como lo señala Walsh, “el concepto de educación intercultural tiene que ser pensado 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, desaparecer lo propiamente indígena (Walsh,2007:33 citado en Comboni y Juárez 2021:8).

Estos cambios, no se vieron realmente durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, dado que la reforma educativa que planteo durante su mandato tenía retos, como, mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, mencionando que para lograr una mejor educación “era aparentemente simple: debíamos formar mejores maestros, desarrollar mejores contenidos y ofrecer mejores escuelas en todo el país” (Gobierno de México;2018). Pero para lograr esto, estableció el Servicio Profesional Docente, que planteaba, ampliar los conocimientos, mejorar las habilidades pedagógicas y desarrollar la carrera de las y los maestros/as a partir de su desempeño en las aulas.

[...] se pretendió que el INEE, se fortaleciera como un organismo que ayudará a desarrollar estrategias nuevas para conocer el nivel de aprovechamiento y logros de alumnos, escuelas y profesores, para luego hacer mejoras correspondientes. Ahora se puede decir que faltaron muchas cosas por hacer; como evitar las pruebas estandarizadas que no consideraron diferencias regionales y culturales; explorar otras formas de evaluación internas a las escuelas, en las participará el profesor, retroalimentar efectivamente a los profesores de manera que su evaluación no sólo impactará en su ingreso salarial, sino también en su práctica docente (Camacho; 2020:132).

El segundo objetivo que retomaré de esta reforma es el diseño del nuevo modelo Educativo, que tomó en cuenta un planteamiento curricular con un enfoque humanista, es decir, tuvo que ver con la transformación de los contenidos y los métodos de enseñanza y que fue el referente de actualizar la malla curricular de las escuelas normales, con la finalidad de fortalecer la formación de los docentes. Pero concuerdo con Faustino (2018), que señala

En términos de diseño, en el papel, la reforma educativa es integral; bajo la definición del problema de la baja calidad educativa, la reforma integra una serie de acciones que atacan los problemas particulares de forma sistemática, para que así eleve la calidad [...]. Sin embargo, cómo lo dicta la teoría de la política pública, lo que se diseña no se implementa como se pensó; una serie de retos tergiversa el rumbo de la política pública, y, por ende, el logro de los objetivos (2).

En diciembre de 2014, en tratados internacionales se establece en la Ley General de los Derechos de niñas, niños y adolescentes y que están previstos en la Constitución Mexicana, como, el derecho a la educación, artículo 57 y 58 que establecen el derecho a una educación de calidad y el respeto de la diversidad cultural. Así mismo el capítulo décimo tercero de Derechos de la libertad de Convicciones éticas, Pensamiento, Conciencia, Religión y Cultura, artículo 63 dice: Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a disfrutar libremente de su lengua, cultura, usos, costumbres, prácticas culturales, religión, recursos y formas específicas de organización social y todos los elementos que constituyan su identidad cultural.

No hay acciones que permitan la implementación de los cambios señalados, anteriormente, estos se quedan en el papel. Si bien en el Plan de estudios 2012, se crean las licenciaturas en Educación, en los niveles de preescolar y primaria en

Interculturalidad Bilingüe (EIB), en escuelas normales, éstas tuvieron una renovación curricular en el ciclo 2018-2019, pero no es suficiente, pues para lograr esto, la EIB, no debería tomarse como un proceso concreto en la enseñanza y aprendizaje, únicamente en la escuela, sino que debería ser una relación de todo contexto sociocultural, más allá de las comunidades donde se implementa esta educación.

Pues quedó claro que, la Reforma de este sexenio, más que una reforma educativa, fue una reforma laboral. Y que, en el marco de esta reforma educativa, suplió el enfoque intercultural y bilingüe por el de inclusión educativa, al respecto Ainscow (2006), menciona que, “el nuevo paradigma de la inclusión educativa despliega en México rasgos de <<integración>> escondidos en esta nueva y resignificada acepción, además se ha reconocido que, conceptualmente no existe fronteras claras entre inclusión e integración” (citado en Mendoza; 2017:62). Esto ponen en evidencia la nula referencia al enfoque intercultural, el escaso reconocimiento a la diversidad lingüística y a los derechos indígenas en el ámbito educativo.

1.8 Cambio de sexenio y nuevos retos

La reforma educativa, del sexenio de Peña Nieto que se caracterizó por un planteamiento burocrático, evaluatorio y punitivo de corte administrativista, fue cancelada por el actual presidente Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), “la nueva reforma coloca a la educación normal al frente del sistema educativo nacional. Estos son los primeros pasos del origen a la Nueva Escuela Mexicana” (NEM) (Gobierno federal:2019). Hace referencia a los siguientes aspectos:

- Compacto y accesible
- Flexible para adaptarse al contexto
- Viable para desarrollarse en el periodo escolar previsto
- Equilibrio en las tentativas de formación del ser humano
- Educación enfocada a formas tanto técnica como socialmente
- Promueve las convicciones sobre justicia libertad, dignidad y otros valores fundamentales

Para dónde apunta este nuevo modelo educativo, de acuerdo con Tünnermann (2008), “el modelo educativo, es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple [...] a fin de hacer realidad su proyecto educativo” (Tünnermann; 2008; Citado en Barrientos; 2018: 178). Y en este sentido la NEM, tiene como principios, la Equidad e Inclusión, esto queda fundamentado, en los aspectos que se concretiza; a) reconocimiento de la diversidad regional y cultural, que se quiere implementar en los planes y programas de estudio; b) rescate de la educación indígena y la educación especial; c) renovación del compromiso con la educación de los padres de familia; d) apuesta por una evaluación diagnóstica y formativa de las maestras y maestros (Guevara;2018).

Estos principios, son centrales para este nuevo modelo educativo, sin embargo, el periodo de implementación contemplado era mayo de 2019 hasta agosto de 2021, se vio interrumpido por la emergencia sanitaria por COVID- 19, que se suscitó a nivel mundial, no había modo de continuar la implementación, porque tanto docentes, como madres y padres de familia y estudiantes, buscaban resolver el conflicto de la enseñanza a distancia.

Hasta antes de la pandemia la SEP tenía proyectado que para el año 2021, la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) implementaría otra etapa para difundir el nuevo modelo educativo, destacando la fase de capacitación a los docentes y, de esta forma en el año 2023, el nuevo plan y programas de estudio abarcarían en su totalidad el tipo básico de educación (López; Martínez y Orozco; 2020:17).

La pandemia modificó la situación que se había previsto para la NEM quedando parcialmente pendiente. Para darle paso al programa emergente Aprende en Casa, como una “alternativa” para reorganizar la forma de continuar con el ciclo escolar, este cambio obligó a retomar los procesos de enseñanza y aprendizaje a un contexto no escolarizado, para el que no estaban preparados (maestros-os, alumnas-os y madres y padres de familia). Es necesario entender que es el Programa Aprende en Casa y como se implementó en Guerrero, específicamente.

1.9 Programa “Aprende en casa”

La emergencia sanitaria declarada en el país a principios del mes de marzo de 2020 modificó drásticamente todas las actividades cotidianas de los mexicanos, fue una situación que debía buscar soluciones a corto plazo, para tratar de adaptarse a la “nueva normalidad”, pues aún no se tenía idea de cuánto tiempo duraría esta situación. El cierre de centros de trabajo, comercios, lugares de esparcimiento y sobre todo de las escuelas en todos los niveles educativos, mantuvo en pausa al país, tratando de buscar soluciones factibles para reorganizar todas las actividades importantes.

El 31 de marzo de 2020 se publicó en el Diario Oficial de la Federación un acuerdo por virtud del cual se establecen acciones extraordinarias para atender la emergencia sanitaria generada por el virus Covid-19. En dicho acuerdo se declara emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor a la epidemia de enfermedad generada por el virus. Lo anterior implica tomar acciones para mitigar la dispersión y transmisión del virus, medidas que los sectores público, social y privado deberán implementar de manera obligatoria, tales como (i) la suspensión inmediata, del 30 de marzo al 30 de abril del 2020, de todas las actividades no esenciales; (ii) resguardo domiciliario para grupos vulnerables; (iii) Prácticas y medidas de prevención en aquellos lugares y recintos en los que se realicen actividades esenciales, entre otras (Diario Oficial de la federación;2020).

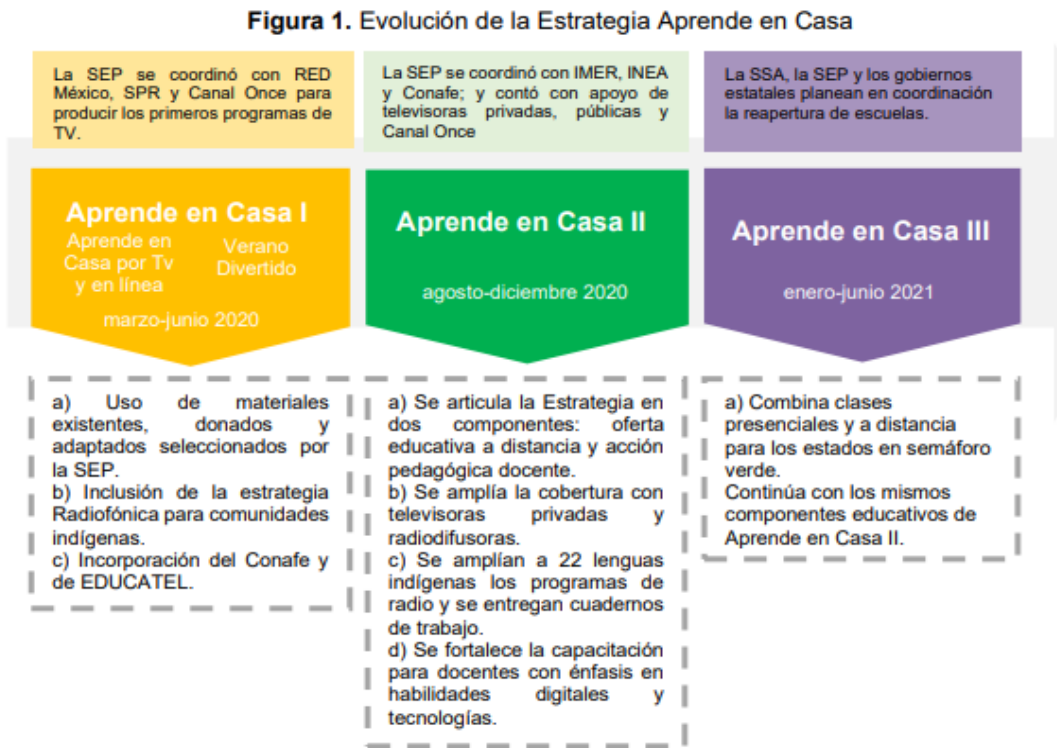
La educación no fue la excepción, la Secretaría de Educación Pública (SEP) busco una alternativa para que las/ os niños siguieran su educación, desde casa:

parte del modelo que implemento de manera “emergente” se concentra el programa “Aprende en Casa”, caracterizado por impartir las clases con transmisión directa en canales abiertos de televisión y en el trabajo escolar a partir de una plataforma virtual [...] entre los rasgos innovadores que apuesta la SEP, tener acceso a la plataforma virtual, conformación de carpetas de experiencia, que aglutina diversas actividades para el reforzamiento de los contenidos temáticos [...] para todas las asignaturas de educación básica [...] que se complementan con libros de textos, cuadernos de trabajo medios y herramientas virtuales (Correa, 2020:3).

Debe quedar claro que el programa Aprende en Casa, comprende de diferentes momentos,

que van desde la primera fase de implementación (Aprende en casa I), en el último trimestre del ciclo escolar 2019-2020, seguido de Verano divertido,

transmitido por televisión en el mes de junio de 2020, Aprende en Casa II para el primer semestre del ciclo escolar 2020-2021 y Aprende en Casa III, en el segundo semestre del mismo ciclo escolar (CONEVAL;2021:14).



Fuente: Elaboración del CONEVAL.

Ilustración | Evaluación de la estrategia Aprende en Casa Recuperado en: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/Informes/Caracterizacion_Aprende_Casa.pdf

En el cuadro anterior, se puede observar la evolución del programa de acuerdo con el desarrollo de la pandemia, además de que se consideró 22 lenguas indígenas, esto trataría de cubrir varios estados del país, con la finalidad de seguir el ciclo escolar.

Los horarios y la programación en varios canales de televisión fueron dados a conocer, con la finalidad de organizar los tiempos dependiendo de cada nivel en todas las asignaturas. La propuesta que se propone para el aprendizaje se retoma, en primer lugar, el tema, la definición o conceptos claves (dependiendo de la materia) una repetición breve y por último ejercicios para reforzar lo que se transmitió y así de lunes a viernes, con un horario extendido, hay repetición de cada materia y grado escolar, durante todo el día.

La preocupación principal de esta alternativa se ha centrado en “salvar” el ciclo escolar, dejando de lado las posibilidades u opciones de un aprendizaje, con la idea de cumplir un currículo y calificar a las y los alumnos/as. Pero es una escuela lejos de ser cercana a la realidad e incapaz de lograr una alternativa viable para la educación del país.

Al introducir los programas de “Aprende en Casa”, el entonces secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, anunció:

Hoy estamos aprendiendo una nueva forma de aprender”. Lo que es distinto para los niños y niñas es que se les pide que hagan la escuela en la casa. Pero las teleclases no son nuevas, existen desde hace décadas; la educación a distancia se hacía antes por correo, y la presentación de temas y preguntas de comprensión tampoco es una propuesta novedosa (Kalman,2020:54).

Las actividades en televisión o en algún dispositivo electrónico, cumplen la función de ser interactivas, para lograr que las y los alumnos se motiven y participen en las actividades programadas, pero se vuelve difícil detectar si realmente hay un aprendizaje significativo en cada uno. Pues hasta el momento, a pesar de las circunstancias debe evaluarse y los criterios “tradicionales” se mantienen, con la entrega oportuna de productos y resultados semanales, es decir tener evidencia de que adquirió aprendizajes importantes en cada materia, por ejemplo prácticas de lecturas, resolución de problemas matemáticos, que deben ser enviados para ser evaluados, “[...] las indicaciones de la SEP para el ciclo escolar 2020-2021 de realizar tres tipos de evaluación diagnóstica: estado socioemocional de los alumnos, acceso a la tecnología e identificación de los conocimientos previos”(Correa, 2020).

Además, que tenían la necesidad de regular acciones concretas, con el fin de cumplir los planes y programas, se tuvo la necesidad de regular acciones específicas e importantes, para el ciclo escolar 2019-2020 mediante el acuerdo 26/12/20 en el cual destaca:

- Se destaca el uso de la evaluación para mejorar el aprendizaje.
- Se les pide a los maestros que indaguen en diversas fuentes para obtener información sobre el aprendizaje y emplear estrategias complementarias como la opinión de las alumnas y los alumnos, entre otros.

- Dejar de considerar el criterio de asistencia para la acreditación y promoción.
- La comunicación de resultados y entrega de las boletas de calificaciones conforme al calendario escolar que bien pudiera realizarse a distancia o de manera presencial (Dunstan, 2021:89).

Es una situación difícil la que deben enfrentar las y los maestros/as y sobre todo si se encuentran en una situación de rezago y marginación social se vuelve mucho más evidente, los contextos rurales son los más afectados, pues debido a la estrategia de la SEP, la necesidad de que la escuela continúe y no se pierda el ciclo escolar, tiene pocas o ninguna posibilidad de que pueda ser implementada como lo plantea, a pesar de que se generó un apéndice para que la población indígena siga con la educación a pesar de las circunstancias y propuestas emergentes, “se ha notificado la elaboración de guías para los alumnos bajo el modelo pedagógico del INEA, con la participación de las instancias de educación indígena de la federación y del Conafe” (Gallardo,2020:167).

El secretario de la SEP informó que, en esta fase, deben integrarse materias educativas de 5 ejes: lectura y escritura; salud; cultura ciudadana; medio ambiente y actividades prácticas con pertinencia cultural y lingüística, bajo el modelo educativo para la Vida y el trabajo del Instituto Nacional para la Educación de los adultos (INEA).

Además de un acuerdo con la Red de Radiodifusoras Comunitarias e indígenas y el INEA, se puso en marcha la estrategia que integra una barra programática con material auditivo para hablantes de 15 distintas lenguas maternas de estados como Chiapas, Chihuahua, Guerrero, Hidalgo, Puebla, Michoacán, Oaxaca, Nayarit, San Luis Potosí Veracruz y Quintana Roo. El objetivo principal es integrar de lunes a viernes, un espacio en la programación con materiales auditivos, con una duración de 30 minutos. Esto consiste en la transmisión de juegos y ejercicios que favorecen el desarrollo integral de las y los niños/as.

[...] se han elaborado 20 guías para la conducción de programas en lengua náhuatl, hñahñú, maya y purépecha. A partir del 27 de abril se elaborarán 70 guías semanalmente para contar con las 300 guías de conducción que integran la serie. En este esfuerzo interinstitucional participan, además, el Sistema de Universidades Interculturales; las Secretarías de Educación locales y la Red de

Radiodifusoras Comunitarias e Indígenas, para garantizar el acceso de más personas a este servicio y ampliar su cobertura (FILAC,2020).

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020, el 99.0 por ciento de las viviendas en México disponen de energía eléctrica, mientras que el 91.1 por ciento de las viviendas cuentan con una televisión, sin embargo, los datos para el ámbito rural muestran que solo el 80.6 por ciento de las viviendas cuentan con televisor análogo, es decir, unos 5.7 millones de viviendas (INEGI, 2021a citado en CONEVAL;2020:32).

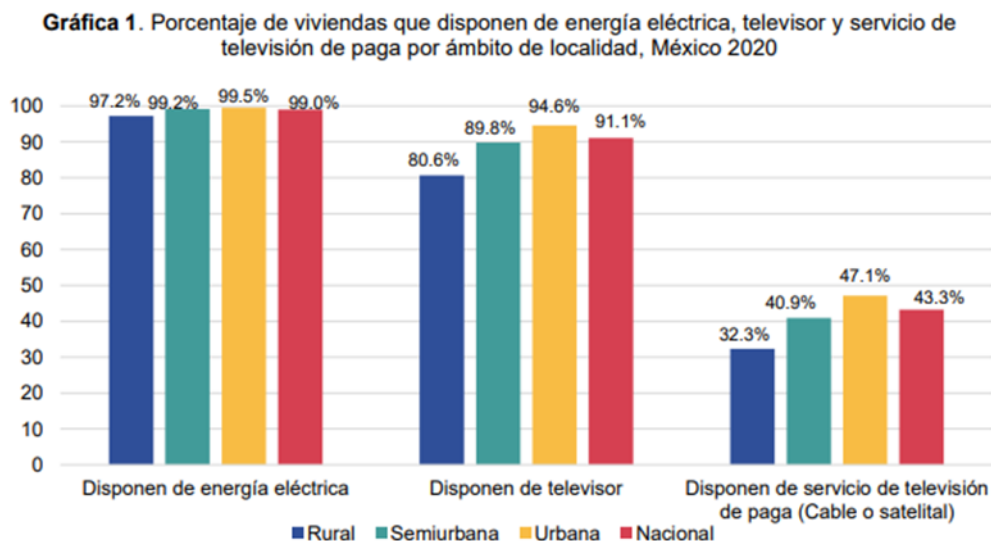


Ilustración II: Gráfica Porcentaje de Viviendas con energía eléctrica y televisor recuperada en: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/Informes/Caracterizacion_Aprende_Casa.pdf

En este sentido el acceso a una televisión en el hogar para sintonizar los canales donde se transmiten los contenidos se vuelve limitados, sobre todo en contextos rurales, por el difícil acceso, lo que podría generar un rezago educativo. En una encuesta reciente sobre Aprende en Casa II, realizada por la SEP, muestra que, “el 40.0% de los alumnos que participaron en el sondeo dijeron no ver los programas de televisión de la SEP. Mientras que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) registró que, entre la población estudiantil inscrita en el ciclo escolar 2019-2020 la televisión era usada solo por un 8.8% de los estudiantes de primaria” (El Economista; 2021).

Aunado a lo anterior, los autores, Navarrete; Manzanilla y Ocaña (2020), explican que, “en su mayoría, las escuelas en México optaron, en principio, por enviar tareas a distancia y, posteriormente, la SEP promovió el uso de la plataforma virtual Aprende en Casa; no obstante, en su opinión, dicha tarea recayó en los padres o madres de familia, así como personas tutoras” (143). Debido a que este programa no tuvo un diagnóstico previo, para identificar la existencia de las condiciones de desigualdades de la educación en el país sobre todo en infraestructura tecnológica, el acceso a la educación se vio limitada, para la comunidad educativa. Si bien esto no es un tema nuevo en la educación del país, la pandemia hizo aún más evidente este problema.

1.9.1 Aprende en casa en Guerrero

En el caso del estado de Guerrero, el titular de Secretaría de Educación en Guerrero (SEG) Arturo Salgado Urióstegui, menciona que el programa, Aprende en Casa I, cumplió con el objetivo de concluir el ciclo escolar 2020-2021 a pesar de las circunstancias, también informó “que en el estado la herramienta principal de la estrategia de educación a distancia son los libros de texto gratuito, ya que en varias regiones los habitantes no cuentan con televisión ni con internet” (El Sur periódico de Guerrero;2020).

Así mismo, para lograr mayor cobertura se creó la Biblioteca Virtual Indígena Guerrerense, la cual contiene material en las cuatro lenguas originarias del estado (Tlapaneca, Mixteca, Nahuatl y Amuzga). En ella se podría consultar clases virtuales, materiales didácticos y libros de texto gratuito.



Ilustración III *Página* *Oficial,* *Biblioteca* *Virtual,* *Guerrero* *Recuperado* en: <https://www.seq.gob.mx/difusioneducativa/?p=3302>

Una de contradicciones de la biblioteca, es que no se puede considerar un alternativa para todas las comunidades indígenas de Guerrero, debido al acceso a internet, según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información de los Hogares (ENDUTIH) 2018, precisa que “349 mil 897 hogares de áreas rurales, en Guerrero que no tiene internet, lo que representa el 87 por ciento de las 402 mil 43 casas ubicadas en zona rural del estado” (El Sur, periódico de Guerrero; 2020). Así mismo Guerrero, junto a estados como Chiapas, Oaxaca y Veracruz, “cuentan con un Índice de Desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) menor a 4 puntos” (INOMA:2021), en las TIC, se considera elementos como la infraestructura tecnológica, acceso, alcance y conocimiento sobre la mismas.

A lo anterior se añade que las circunstancias económicas, sociales y de ubicación de las comunidades, muestran una desigualdad en la brecha digital, lo que implica que esto no sea una alternativa para las comunidades indígenas y mucho menos un apoyo para las nuevas dinámicas en los procesos educativos.

Lo que se puede encontrar en la página oficial de la biblioteca indígena guerrerense, <https://www.youtube.com/@bibliotecavirtualindigenag2601/playlists> son: 7 videos en amuzgo, dirigidos al nivel preescolar y primaria; en lengua náhuatl 10 videos y todos ellos dirigidos al nivel primaria; en mixteco, 10 videos y en tlapaneco 9 videos, ambos para nivel primaria, a pesar de que las autoridades oficiales lo consideran como una gran alternativa, el número de visualizaciones es reducido, máximo 50 visitas, para cada video.

El presidente de Tutores y padres de Familia del Estado de Guerrero, Fernando Díaz Ángeles, “pronostica que el rezago educativo va a aumentar de manera significativa pues la educación a distancia no funcionó y dejó enormes lagunas en los alumnos” (Hernández: 2020). Según datos de la Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020, se expuso que casi;

el 60% de los 738, 400 estudiantes mexicanos que abandonaron la escuela durante el último año señalaron hacerlo por razones asociadas o causadas por el COVID-19. Así mismo que dentro de estas razones destacan la pérdida de ingresos familiares, la necesidad de que las personas escolarizadas se integre al mercado laboral, la falta de comunicación con el personal docente, el cierre definitivo del centro escolar, la incapacidad de las y los tutores para dar seguimiento a contenidos, así como la falta de accesos a dispositivos necesarios para la educación (citado en Adame, El Sol de Durango:2023).

El proyecto Aprende en Casa como alternativa educativa propuesta por la SEP y las alternativas específicas, por parte del gobierno del estado de Guerrero, revelan, que son orientaciones educativas homogéneas que necesitan urgentemente ser repensadas desde la diferencia y la diversidad cultural que existe en México. Reflejando las deficiencias de acceso digital a las comunidades más alejadas del país.

Se ha realizado un recorrido histórico de las políticas educativas que se han diseñado, instrumentando y puesto en marcha, que han pretendido responder a las demandas de cada sexenio. Que muestra las bases ideológicas del sistema de educación pública, que se vuelve homogeneizador.

La educación oficial dirigida a los pueblos indígenas en México se asume hoy como intercultural y promotora de las culturas, pero en la realidad presenta dificultades para llevarlos a la práctica; falta de material y los programas no se adecuan a su contexto, profesores externos, entre otras variables. Esta realidad trae como consecuencia que en ocasiones los niños y las niñas indígenas difícilmente logren completar la educación primaria, lo que se traduce, muchas veces, en el abandono temprano de la escuela y, de esta manera, no se permite la construcción de ningún saber o conocimiento que pudiera representar un mejoramiento en su calidad de vida.

Hasta ahora se ha señalado, como argumenta Baronnet, “la escuela continúa siendo una institución social heterónoma; es decir que impone desde el exterior maneras alienantes de pensar y actuar” (Baronnet;2012; 25 citado en Orraca;2014 :81). En este caso, los modelos y las políticas, estandarizadas y homogéneas, así como los modelos diseñados para los indígenas, se siguen concretando como una educación para los indígenas, y no desde los indígenas.

La política planteada por el Estado se dirigía no sólo a ignorar la diversidad cultural de los pueblos originarios sino, sobre todo, a eliminarla, si bien ya no por medio de la violencia armada, sino mediante la educación, dirigida a la castellanización directa de los hablantes. En este sentido los programas educativos fueron diseñados para desarrollarse en español, es así como la educación fue el vínculo para incorporar las visiones dominantes a través de la construcción de un proyecto educativo, de asimilación, instructivo y civilizatorio para los indígenas. Y de manera reciente lo que ha ocurrido con la política Aprende en Casa, que volvió a generar expectativas y soluciones a medias, para la diversidad que hay en el país, sin pensar en la existente desigualdad educativa de las comunidades indígenas.

Particularmente, en Suljaa, las propuestas educativas no consideran la cultura y lengua de la comunidad, generando una educación castellanizadora y sin relación a su propia cultura.

La educación en la comunidad ha tomado un papel fundamental para la recuperación de sus saberes y su lengua, no ha sido una tarea fácil, tratar de generar contenido pedagógico y que sea tomado en cuenta por instancias oficiales como la SEG, sigue siendo un trabajo en proceso, si bien se han logrado cambios y alternativas educativas, que más adelante mencionaré, no es fácil seguir, cuando se presentan situaciones inesperadas como la pandemia, la búsqueda de alternativas se vuelve más complicada, porque las opciones oficiales, no responde de nueva cuenta al contexto de las niñas y niños; las autoridades educativas volvieron asumir que todos tenían acceso a la televisión, internet o plataformas digitales, cuando se implementó el programa Aprende en Casa. Otra vez la comunidad educativa, debía generar alternativas pedagógicas, que responda a una nueva realidad, ajustado a la demanda y necesidades de las y los alumnos y seguir desarrollando habilidades y condiciones de su contexto.

Capítulo II

La conceptualización para entender hacia dónde vamos

En este capítulo se abordará la recuperación de una estructura teórica que dan respaldo al análisis y la construcción explicativa, para entender, en primer lugar, las **Representaciones sociales**, como concepto utilizado para este trabajo de manera metodológica y teórico, lo que permitirá entender cómo vivieron la comunidad educativa de Suljaa la pandemia, las modificaciones en los **procesos educativos** que van de la mano con los **procesos de enseñanza y aprendizaje** que ellos mismos van generando acorde a lo que necesita, pero sobre todo considerando a las y los estudiantes.

Este mismo capítulo, señala conceptos como la **práctica docente**, que se desarrolla en contextos rurales, principalmente para entender cómo implementarlo en **proyectos educativos** que van acorde a sus necesidades para lograr una educación indígena que, debido a la diversidad, entendiendo porqué la **interculturalidad** se vuelve fundamental para la educación y como se van planteando en las **políticas educativas**, pues éstas deberían considerar la diversidad del país, para ser viables y adecuadas al contexto.

2.1 Representaciones sociales

Las representaciones sociales, en este caso, se trata de la comprensión que tienen las y los maestros, madres y padres de familia y las niñas y niños, permitirá recuperar los discursos que nos posibilitan establecer una cotidianidad, para identificar las ideas o las miradas sobre las personas han vivido durante dos años de pandemia el cierre de la escuela y las modificaciones que tuvieron que hacer para reorganizar sus actividades académicas. Por lo tanto, es primordial comenzar con la revisión teórica acerca de las Representaciones Sociales.

Las personas como entes vivientes dentro de un sistema social definido por las relaciones de poder y de producción, construyen imágenes y percepciones propias de los hechos y sujetos sociales. No solo se trata de entender y explicar un sujeto

o acontecimiento en específico, sino de clasificar, jerarquizar y evaluar la percepción acerca de aquel sujeto o realidad social. Se crea sistemas cognitivos dentro del sujeto que percibe, los cuales

Se construyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con la fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (Araya;2002:11).

Las representaciones sociales surgen como una metodología necesaria en la interpretación de estos sistemas cognitivos. Sin embargo, el análisis no queda en la sola interpretación de códigos interpersonales referente a un sujeto o realidad social, sino que busca mediante la experiencia excepcional del sujeto que es parte de la realidad vivida, Abric (1994) considera, entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las practicas sociales (citado en Araya;2002:12).

Es entonces que, la realidad social se encuentra construida por las paráfrasis de las personas que observan acontecimientos de carácter subjetivo, como las acciones de sentido común, y las interpretan como realidades complejas.

Las personas conocen la realidad que acontece mediante explicaciones que van generando a partir de la comunicación, interacción y del pensamiento social, y las relaciones sociales en este sentido cumplen el fin de sintetizar dichas explicaciones, determinada un tiempo específico de conocimiento que se vuelve central para conocer cómo la gente piensa, organiza su vida cotidiana. De acuerdo con Reid (1998) la vida cotidiana, puede entenderse como el conocimiento del sentido común, el autor hacer referencia a esto,

El conocimiento del sentido común es conocimiento social porque está *socialmente elaborado*. Incluye contenidos cognitivos, afectivos y símbolos que tienen una función no sólo en ciertas orientaciones de las conductas de las personas en su vida cotidiana, sino que también en las formas de organización y comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales como entre los grupos sociales en que se desarrollan, (Citado en Araya,2002:11).

Esta conceptualización de la realidad social por parte de los individuos, también se constituye con la inserción de la persona dentro de determinado grupo social, con lo cual, su rol dentro del mismo, conlleva a una conceptualización de la realidad específica.

En la década de los sesenta, el concepto de Representaciones sociales (RS), fue propuesto por Serge Moscovici en 1961, en su tesis doctoral, llamada “La Psychanalyse, son image et son public” enfocándose en el entendimiento de la realidad social. Y lo concibe como un “<<corpus organizado de conocimientos>>”, producto de la actividad social y psíquica de los hombres, gracias al cual comprende la <<la realidad social>>” (Moscovici,1997, citado en Araya,2002:27).

Moscovici, es quién rompe el paradigma existente durante décadas en la psicología, enfocando a estudio del individuo como sujeto trascendental de las investigaciones clínicas, se comienza a entretener una relación entre la psicología con las ciencias sociales y el enfoque de estudio centrado en la comunidad. Señala el autor que son;

un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originadas en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales [...] se corresponde con los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales [...] son la versión contemporánea del sentido común [...] constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana (Moscovici, 1984, citado por Martínez; Perera; Díaz y Milá; 2001:43).

Son ideas o creencias, construidas a través de la interacción social, con la finalidad de entender y explicar la realidad y el sentido común.

Moscovici retoma en algunos aspectos, el concepto de Durkheim (1989) de “Representaciones colectivas”, definida como “[...] formas de conocimiento o ideación construidas socialmente y que no puede explicarse como epifenómenos de la vida individual [...] Como señala Moscovici, “el concepto de representación social difiere del de representación colectiva en que el primero tiene un carácter más dinámico” (citado en Del Carmen y Amavizca;2016:32). Además, de otra distinción, en que las RS son construcciones simbólicas que se crean y recrean con las interacciones sociales y se definen como maneras específicas para entender y comunicar la realidad, que necesitan ser descritos y explicados.

En este caso el concepto ha sufrido algunas modificaciones hasta convertirse en una teoría, Además de que se volvió importante porque ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas que se desea estudiar, ya que trascienden en el marco cultural o contextual de las estructuras sociales, en este caso el contexto escolar. Tal como lo menciona Banchs,

[...] se deriva la importancia de conocer, desentrañar y cuestionar el núcleo figurativo de una RS alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas, pues ello constituye un paso significativo para la modificación de una representación y por ende de una práctica social [...]” (Banchs, 1991, citado en Araya, 2002: 12).

Las representaciones sociales, se configuran en procesos mediante la complementación de dos funciones, a saber; la objetivación y el anclaje según Moscovici; el primero es la transformación o la concreción de lo que eran meras ideas abstractas en algo existente y el anclaje es el hecho por el que algo que no es propio, sino remoto, se asimila dentro de lo conocido, influyendo en la manera de actuar. Según Jodelet (1986) indica;

[...] se hace preciso vincular el objeto, hecho, proceso o fenómeno que se está objetivando con los valores e ideas que han marcado la pauta del existir previamente. Como se trata de un proceso de índole social, tal realización requiere explicación y justificaciones. En esta lógica, este proceso no es homogéneo, sino diferenciado según las diversas posiciones de los actores. El anclaje se verifica en la manera como lo objetivado ahora orienta y justifica la actuación, en la toma de decisiones y en el hacer (Citado en Limón, 2011:136).

Respecto a la cita anterior, Jodelet (1985) también “afirma que las RS son una forma de conocimiento específico, conocimiento de sentido común o pensamiento natural” (479). Precisa que este conocimiento se elabora a partir de las construcciones generadas por la actividad mental de las personas y la información proporcionada a través de las experiencias, los conocimientos y los modelos de pensamiento que circulan en el medio en el que viven y que se reciben y transmiten a través de la cultura y en este caso la educación.

Siguiendo lo anterior, la funcionalidad de las representaciones sociales, Palacios (2009) hace referencia de que se trata de sistemas de clasificación que facilitan el entendimiento de motivos e intenciones que conllevan las acciones de las personas

y que formas opiniones. Por su parte Tajfel (1984), en sus estudios de cognición y la interacción entre grupos socioculturales, dialéctica y complementariamente remarca que orientan la comprensión de esta, es decir, encausan hacia una interpretación específica de los hechos, procesos y fenómenos sociales y, por tanto, la manera de relacionarse con los mismos.

En este sentido, el contexto son factores para la diferenciación entre otras comunidades educativas, pues difícilmente la representación que se generen en la comunidad de Suljaa, sobre la situación que causó la pandemia en la educación, será compartida por otras comunidades en otro contexto y ubicación.

Autores como Berger y Luckmann (1968/1991) han denominado la “construcción social de la realidad”, donde la realidad no “es” sino aquello que se construye en sus significados a partir de las relaciones sociales y transmitiéndose a las generaciones sucesivas a través de los procesos de socialización (citado en López,2018:44).

Pues las personas de un lugar específico conoce la realidad que les rodean, las RS sintetizan las explicaciones y en consecuencia hacen referencia a un tiempo específico de conocimiento, que es de gran importancia, para conocer lo que la gente piensa y vive en su comunidad, es decir el conocimiento del sentido común, Reid (1998), refiere que “el conocimiento del sentido común es conocimiento social porque esta socialmente elaborado [...] también en las formas de organización y comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales como entre los grupos sociales en que se desarrollan” (citado en Araya; 2002:11).

Aunado a lo anterior, las RS se pueden analizar en tres categorías, de acuerdo al objetivo planteando para esta investigación y que retomo, para dar orientación y que permitió recopilar la información necesaria y relevante que se recuperó; el primero es la **información**; segundo **la representación** y el tercero es **la actitud**; la dimensión de información abarca las explicaciones que un determinado grupo de personas forma acerca de su realidad y cómo se organizan los conocimientos sobre un objeto social (Moscovici, 1979). El segundo campo de la representación implica que, una vez recolectada la información, los grupos sociales le atribuyen cualidades

y establecen jerarquías respecto a ella, la representación permite concretizar la información, incluso se manifiesta como a imagen a lo que cierta palabra o concepto me remite al nombrarlo o pensar en él. Y, por último, la actitud, implica un posicionamiento acerca del objeto de conocimiento.

También se puede configurar, en tres dimensiones, como afirma Ibáñez (1994):

- a) Las condiciones económicas, sociales e históricas de un grupo social sociedad determinada;
- b) Los mecanismos propios de formación de las representaciones sociales (objetivación y el anclaje);
- c) Las diversas prácticas sociales de los agentes, relacionadas con las diversas modalidades de comunicación social (citado en Ramírez; 2008: 6).

En este sentido, según Botero, explica que el valor de estudiar las representaciones sociales en la práctica radica en que permiten “[...] un acercamiento al conocimiento de los elementos valorativos orientadores de la postura del sujeto (persona, grupo de personas) frente al objeto representado” (citado en Oberti, 2015: 161). Así que, las RS es un conocimiento particular sobre una situación, en este caso la vivencia de una pandemia y las modificaciones que está trajo, se establece por parte de la comunidad, de acuerdo con una historicidad, temporal-espacial, que se convierte en parte de la realidad social.

Existe una relación entre el concepto de las RS y el imaginario social, se vuelven nociones complementarias, pero en términos de esta investigación, serán las RS las que predomine, teniendo en cuenta a Ledrut (1987) “los imaginarios no son representaciones, sino esquemas de representación” (citado en Moreno; 2015:32), en este sentido para dejar clara esta idea, se retomara a uno de los autores claves, que desarrolla el concepto de imaginario social, Castoriadis, considera que;

es el que hace posible la existencia del individuo en sociedad. El imaginario social es ese “esquema” simbólico que hace posible a creación de prácticas y representaciones sociales. Asimismo, es el que posibilita la información indicación, designación y asignación de significados a eventos, acciones, discursos, mitos, objetos y relaciones abstractas socialmente construidas, efectivas y compartidas [...]. Las significaciones, como formaciones del individuo social, también son formaciones de identidad social, esto es, que el imaginario constituye la pertenencia colectiva como una forma de ser y debe ser como grupo (Citado en Moreno; 2015: 27).

Respecto a la cita anterior, se puede señalar que, la significación imaginaria es una creación simbólica que da existencia, a lo social, indicaciones, a los significados a las acciones, las practicas. Es decir, que las expresiones del imaginario social son el lenguaje, las representaciones sociales y las acciones de los sujetos, para el autor, esos son los esquemas instrumentales para construir la realidad social. Levi-Strauss (1987), comenta, que “el imaginario es construcción simbólica encargado de “significar” el entorno de los individuos [...]. Significar se refiere a la posibilidad de que cualquier tipo de información sea traducida a un lenguaje diferente” (97). Se puede señalar que el imaginario, tiene un sentido y significado que va de acuerdo con el contexto, el tiempo y las relaciones socioculturales.

Baeza (2003), señala que, “los imaginarios sociales constituyen ese mínimo común denominador (sentido básico) de vida en sociedad capaz de garantizar conexión con todas las dimensiones reconocibles de tiempo: pasado (historia, mito y memoria), presente (acciones) y futuro” (citado en Moreno; 2015:34). Por lo anterior, se puede representar en las acciones, las practicas, en discursos, pero sobre todo en los mitos que los mismos sujetos sociales crean y van recreando a través del tiempo, de manera verbal, en imágenes, en acciones prácticas, entre otras cosas.

Los imaginarios sociales, se construyen partiendo del “poder” de la imaginación, mientras que las representaciones sociales parten de un significado estructurado, el cual se tiene que transformar y reconfigurar ingresando nueva información a la una realidad concreta. De ahí, también se desprende la diferencia entre la creación que propicia la imaginación y la producción-reproducción que ejerce la representación social.

De esta forma, la diferencia de los imaginarios con las Representaciones Sociales se fundamenta en la localización del significado. En efecto, los conocimientos de sentido común (RS) se centran en una construcción de significado e interpretación sobre un hecho específico, particular y directo, el cual, no necesariamente impacta la acción de los sujetos (objetos, símbolos, entre otros). Mientras tanto, los imaginarios se centran en una comprensión general que se enmarca es un grupo altamente estructurado con respecto a una visión del mundo.

Las representaciones sociales, se enfocan principalmente en expresar conocimientos. Éstos, si bien no son racionales, se centran en construir y reconstruir significados de lo que circula inmediatamente en la vida cotidiana. Para ello, los estudiosos en el tema (como señalo Moscovici), estudian con relevancia las formas lingüísticas del discurso expresado: por ejemplo, indagan en la “iteración” de las palabras el cual edifica el núcleo figurativo, se asigna atención a las preposiciones, se considera relevante la procedencia de la información inicial. Esto quiere decir, que la representación, sea en sus diferentes formas, se refiere a una interpretación de la información.

En este sentido, las representaciones funcionan como instituciones sociales, explícitas e implícitas, pues aseguran la permanencia, aprendizaje y transmisión de los conocimientos, relaciones e interacciones sociales. Las RS, se expresan como formas exteriores al individuo. Esto es, en creencias, metáforas, discursos (hablados o escritos), prácticas, tradiciones, costumbres, así como prácticas educativas que, como planteaba Durkheim, necesitan un espacio específico y cierto periodo o momento de realización: en este caso se podría pensar en la educación, que tome en cuenta la contextualización de lo que se enseña y en las prácticas educativas, que son necesarias para un territorio específico.

2.1.2 Habitus

Señalado lo anterior, el concepto de habitus de Bourdieu está estrechamente relacionado con el de representaciones sociales, por lo que es necesario plantear a que se refiere el autor con el concepto; (1986)

el habitus de un individuo es un “principio generador y unificador” que lo abarca todo, y “genera un estilo particular para formar una totalidad con su propia fisionomía” Los cambios que en él se generan permanecen inalterables, esto que nos dice se puede explicar aplicando el concepto teórico-biográfico. Los individuos encaran nuevas experiencias sociales a las que están expuestos mediante el uso de la lógica estructural de su nivel individual de experiencia (Citado en Herzberg; 2009:145).

Es decir, el habitus es una noción contextualizada históricamente determinada, y estructuradora de las prácticas de los agentes sociales, en este sentido, el concepto tiene como principio explicativo de la forma de actuar de las personas o en este

caso de las comunidades indígenas en dependencia de sus circunstancias de vida. Es importante señalar, que, desde la perspectiva de Bourdieu, refiere a agentes sociales, más que como sujetos, dado que los primeros poseen una carga histórica y social, que, si bien está más allá de su ser, forma parte de él, pues ha sido interiorizado e incorporado, lo que permite generar bases y posibilidades de pensamiento y acción.

Los agentes sociales, también están enmarcados por el espacio social, o la realidad social, como la denomina Bourdieu. Se refiere a que son “un tejido de relaciones sociales contextualizadas históricamente que generan jerarquización legitimada de posiciones sociales en un momento dado y, consecuentemente condiciones particulares de vida” (Bourdieu;1991; citado en Miranda;2017:72). Aunado a lo anterior, se producen “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu; 1991: 92). Es decir, son “lentes” socio-históricamente contruidos para “ver”, comprender, construir y transformar la realidad.

El habitus es, entonces un concepto generador de percepciones y apreciaciones de la realidad social, que está constituida por sistemas o esquemas de percepción, que permitirán construir, comprender la realidad. Esto es, un complejo sistema de representaciones sociales, contruidas de manera no consciente cuando un agente social se expone, por largos periodos de tiempo, a procesos de socialización y aprendizaje acerca de su contexto.

Desde el punto de vista de Piñero (2008), “las RS constituyen una categoría que contribuye a la configuración de habitus en virtud de su naturaleza simbólica; una de sus funciones es que contribuyen a que las personas reconozcan y acepten la realidad social” (11).

En este caso la comunidad educativa de la escuela el Porvenir, enfrenta nuevos retos, ante el cierre de las escuelas, por la pandemia de Covid-19; la ausencia de clases presenciales y la necesidad de continuar con el proceso de formación de las niñas y niños, con lo que tuvieran a su alcance. La situación de la pandemia oblijo a buscar nuevas formas de educar e innovar los procesos de enseñanza y

aprendizaje. Lo que implicó re-construir todo su proceso de organización, ante la ausencia de un espacio como el salón de clases.

El habitus, primero se va desarrollando en el ámbito familiar del individuo, posteriormente es inculcado en las instituciones educativas. El habitus es percibido e inculcado a través de una figura de autoridad legítima que actúa sobre el individuo, en el caso familiar, los padres fungen como figura de poder, y en la escuela los maestros son quienes desempeñan este papel. De esta manera los niños aprenden lo que “deben aprender” bajo las exigencias del contexto social y mediante estímulos (premios y sanciones) que guían la conducta del niño. Durkheim (1989) señala que [...] el niño no puede conocer el deber, más que a través de sus maestros y de sus padres, no puede saber en qué consiste más que según la manera en que se lo revelan, por lo que dicen y por su forma de actuar” (70).

A mí me parece que esta escuela les da mucho, mi hija mayor estuvo aquí - ahora está estudiando en Chilpancingo, la universidad- y me gustaba como le enseñaban, conozco a los maestros y les enseñan bien [...] además siempre nos involucran, en las tareas y en las cosas que nos toca a nosotras... por eso mi otra hija está aquí, sé que la escuela es buena y sobre todo que eso que le enseñan le ayuda a mis hijas, siempre toman en cuenta nuestra cultura y lo que nosotras sabemos y yo digo que eso está bien (madre de familia 1, escuela el porvenir; junio,2022).

Para Bourdieu existe una reproducción social del orden, dado a través del habitus que se construye el individuo por medio de repetición de prácticas que pueden ser impuestas por autoridades mediante la acción y el trabajo pedagógicos, pero, finalmente, aceptadas por el individuo. El orden, los maestros, la escuela, la cultura, los conocimientos, valores, etc. son legitimados por los integrantes de la sociedad en que se desenvuelve el individuo; pues lo legítimo tiene mayor peso que lo que se realiza bajo fuerzas de coerción, entiendo por comportamiento y/o conocimiento legítimo, sancionada como correcto por el conjunto de la sociedad, o la institución educativa.

El habitus ayuda a entender que las prácticas que realizan los individuos no son solo resultado de la estructura social, pues están inscritas en el esquema y las divisiones del espacio social. El niño se encuentra en contacto con el mundo

(aunque él no lo visualice o comprenda) y no solo con el medio que lo rodea, todo lo generado en su entorno se encuentra permeado por el exterior, hay cierta relación entre lo que conoce el niño y lo que desconoce y que va aprendiendo por la relación que mantiene en su entorno. En este sentido, la escuela juega un papel fundamental, en el caso del proyecto educativo, Una escuela para la Vida, da una relación entre el contexto y las actividades académicas.



Ilustración IV Visita al cerro de las Flores, Xochistlahuaca

fotografía recuperada de
<https://www.facebook.com/elporvenir.vespertino>

Hay días que hacemos excursiones, aquí atrás, (cerro de las flores¹¹) - se encuentra un cerro- lo que hacemos con los alumnos de tercero, es ir a juntar plantas, pero no cualquier planta, antes de ir, les pido que investiguen cuales son las plantas medicinales que sus padres o abuelitos conocen, que les digan cómo son y para qué la ocupan, todo eso lo anotan en su cuaderno, cada quién explica y cuando ya paso esto, al otro

día vamos al campo, siempre les emociona que vayamos, -aunque ahora con la pandemia, tuvimos que cambiar esta actividad para que ellos no salieran- para nosotros es importante que sepan y conozca que hay plantas que nos pueden curar, que eso no se debe perder, porque es parte de nuestra identidad, además deben darse cuenta de todo lo que los rodea, la naturaleza es importante para nosotros y está cerca, que no olviden lo que la gente grande sabe (Maestro de tercer año, El porvenir; junio 2022).

En este sentido el habitus está presente en la actividad, se puede considerar un mecanismo de defensa hacia el cambio, asegurando la constancia al realizar las prácticas adquiridas. “Las prácticas adquiridas no solo es cuestión del presente sino también de un recorrido histórico” (Criado; 2004:13). Es lo que Bourdieu, considera como un sentido práctico, un saber ser y saber hacer en un contexto en donde existe una interpretación conjunta. Así también, las RS, “tiene lugar un proceso de elaboración cognitiva y simbólica que orienta los comportamientos” (Jodelet:

¹¹ Cerro representativo de la comunidad en Suljaa

1985:478), que se ve reflejada en la actividad escolar, ya que parte de una construcción individual y en este caso social, que conlleva una interpretación y una significación propia de acuerdo con el contexto en que se desarrollan. Cada una de las plantas, en este caso tiene distintas funciones medicinales y algunas otras tiene similitudes. En esta actividad, se puede enfatizar, que también existe un aprendizaje implícito y es un proceso de reflexión acerca de la construcción del conocimiento y comprensión de los contenidos educativos que tiene una relación estrecha con la comunidad.

2.2 Los procesos educativos depende de cada contexto

Los procesos educativos y los procesos sociales están íntimamente relacionados, como menciona Nogueiras (1996) "aceptar este hecho es concebir a la educación como un proceso abierto, global y permanente" (citado en Orduna;2003:73). En este sentido, la educación no solo permite el desarrollo personal, sino que está íntimamente ligada al desarrollo y a la transformación social y cultural de las comunidades y espacios donde se desarrollan las personas, es por ello por lo que los procesos educativos deben ser vistos desde la perspectiva del territorio.

Ya que depende del contexto en el que se lleve a cabo, pues son distintos los procesos educativos que ocurren en zonas urbanas y rurales, considerando las condiciones como: la falta de servicios básicos, marginación, pobreza, escasa vías de comunicación, además de la falta de infraestructura en escuelas, la organización de propuestas curriculares descontextualizadas, materiales didácticos insuficientes, entre otros.

Entender a que nos referimos con procesos educativos, relacionada particularmente en experiencias de educación en comunidades indígenas y en este caso en Suljaa, permitirá comprender cómo se desarrolla una educación desde las comunidades, reconociendo quiénes intervienen, permitiendo que estos se lleven a cabo: "los actores (docentes, estudiantes y padres de familia); el programa curricular y las mediaciones (libros de texto y materiales pedagógicos)" (Escolano;2009:169) y agregaré, el espacio, en este caso la escuela. Son parte

fundamental del proceso organizativo de una educación alternativa que responda a sus demandas.

Por eso, es necesario preguntarse, ¿qué y cómo voy a enseñar?, esto permite comprender lo que se desarrollara en el proceso educativo, es la construcción de una propuesta, en la que se considere la elaboración de un curricular propio para la enseñanza de las y los alumnos, en relación a lo que se mencionó al principio, el currículo propio, permite alcanzar orientaciones identificadas en el contexto específico, “los conocimientos señalados [en la] escuela no pretender estar alejado de la sociedad externa, por el contrario, sí buscan seleccionar lo que es necesario, pero a la vez infundir los saberes propios” (Benavides;2013:72).

Para lograrlo es necesario, la creación de **materiales contextualizados** que permita a los estudiantes tener actividades cercanas a su realidad, que permita reflejar su cultural y además en su propia *lengua*, para su recuperación y fortalecimiento. Así mismo, es importante la construcción de **calendarios propios**, en esto se ve reflejado los momentos para la siembra, en actividades organizativas de la comunidad, como celebraciones más significativas en Suljaa, la finalidad de esto es reconocer la cotidianidad de las y los alumnos y que exista una relación con las actividades académicas. Así mismo, una **evaluación permanente**, este debe asumir como un proceso que la comunidad educativa debe participar, que permitirá identificar en cierto tiempo fortalezas y debilidades en los procesos educativos e ir modificado lo que se va trabajando para lograr un avance en lo que se propone.

2.3 Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, estos pueden cambiar o mantenerse

Aunado a lo anterior los procesos educativos, van ligado a cómo se debe enseñar y lo que se logrará, es decir el aprendizaje. La contradicción básica de la educación escolar en estas comunidades no puede resolverse sólo a través de la modernización de los currículos escolares, la introducción de nueva tecnología o la transformación de las formas externas de la enseñanza (diferentes formas de organización del trabajo de los estudiantes). Requiere una reconceptualización del

carácter del conocimiento en la enseñanza. En este sentido, se ha desarrollado a partir de la llamada “teoría de la actividad” un enfoque de la enseñanza conocido como “enseñanza para el desarrollo”. Este enfoque parte de la base que:

el conocimiento no puede ser transferido bajo la forma de información, sino que debe ser formado mediante operaciones mentales y con materiales que permiten la expansión de los modelos mentales de la cultura de los aprendices, desde sus territorios. Los contenidos escolares transferidos instructivamente sólo pueden ser almacenados como conocimiento inerte y no alcanzan a desplazar los esquemas mentales tradicionales de los estudiantes (Yrgö Engeström;1987 citado en Larripa y Erausquin; 2010: 166).

La teoría de la actividad es importante, pues según Engeström, es la base teórica para el análisis del aprendizaje innovador, porque:

a) “es contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, sus artefactos mediadores y su organización social”; b) “está basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento centrada en el potencial creativo de la cognición humana”; c) “es una teoría del desarrollo que intenta explicar los cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos” (Engeström, 1999, citado Larripa y Erausquin;2008:1852).

Lo anterior es fundamental, el autor plantea el aprendizaje, desde el contexto es decir la comprensión o los aprendizajes que se quieran lograr, deben buscar lo local como eje central, para las y los alumnos/as, en este caso en la comunidad de Suljaa´, una educación que realmente corresponda al contexto. La escuela constituye un entorno de aprendizaje en sí mismo, las reglas disciplinarias, tanto para estudiantes como para los docentes dan pauta para relacionarse y realizar ciertas prácticas.

El ambiente educativo involucra acciones, que se realizan en pro de los aprendizajes, que son experimentado y vividos por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, son consideradas para crear múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa (Duarte, 2018, p. 6).

En este sentido, retomo autores como Erausquin y García (2016), quienes ponen énfasis en que no solo se debe considerar lo cognitivo y en los saberes de los

campos de conocimiento, dado que esto no permite abordar lo complejo de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Esto puede explicarse en que ambos procesos están siempre situados, por lo que las vivencias de los sujetos en las situaciones educativas son la unidad de análisis central para comprenderlos. Dicha categoría vincula organismo y contexto, integra aspectos personales y socioculturales; permite comprender la conexión entre el hombre y la cultura, dado que sintetiza aspectos intelectuales, cognitivos y emocionales, permitiendo pensar, crear y recrear la cultura como síntesis de apropiaciones participativas en los espacios simbólicos. Es decir, posibilitando modos de interpretar y asignar sentido a la realidad, entrelazando aspectos personales y socioculturales (Citado en Milagro y Rodríguez; 2020:34).

Por lo anterior y el complejo proceso que atraviesa la educación en México y sobre todo en las zonas rurales, es necesario retomar el concepto de nuevas zonas de sentido, que dan la pauta para conocer y observar cómo se lleva a cabo el aprendizaje en la situación de confinamiento y que permite entender la relación entre las representaciones sociales, que la comunidad educativa de la escuela el Porvenir, han construido. González Rey (2009), alude a este concepto de la siguiente manera;

[...] categorías que representan momentos concretos de un pensamiento que se expresa a través del lenguaje y de las representaciones que dominan un determinado período histórico; sin embargo, las construcciones que aparecen asociadas a esas categorías y sus desdoblamientos posibles representan zonas de sentido (González Rey, 1997) que orientan y producen inteligibilidad sobre nuevos aspectos del problema, o crean un nuevo problema para la ciencia (citado en del Milagro y Rodríguez; 2020: 34).

Otra teoría que es fundamental es la zona del Desarrollo Próximo (ZDP), Vygotsky, sostenía que no se podía entender el desarrollo de un niño estudiando a un individuo aislado, también debe examinarse el mundo social exterior en el cual se ha desarrollado la vida de la persona. En esta cuestión, Gallimore y Tharp, (1993) señalan que la enseñanza implica un proceso de desarrollo, un desenvolvimiento del potencial a través de la influencia recíproca entre el niño/a y el medio social, es decir, el desarrollo de cualquier capacidad de aprendizaje del individuo representa una relación cambiante entre la autorregulación y la regulación social. “Enseñar consiste en asistir al aprendizaje a través de la Zona de Desarrollo Próximo. Se

puede decir que hay enseñanza cuando ofrece ayuda en algunos puntos de la ZDP en los que el aprendizaje necesita ayuda” (Gallimore y Tharp;1993 citado en Van de Velde; 2020:5).

Por lo anterior se puede señalar, que, durante la planeación de las actividades, las y los maestros de la escuela el Porvenir, incluyen en el programa, contenidos escolares, referentes a la cultura de la comunidad, que se desarrollará en todos los grupos, en este caso se acuerda un tema en común, ejemplo de ello, es comida típica, juegos tradicionales, festividades, entre otros temas. A esto, las y los maestros lo señalan como; UDIs, Unidades Didácticas Integradas. Al respecto Coll (1999), señala que la Unidad Didáctica, “establece una estructura global de normas y pautas de comportamiento, tanto a nivel de aula como a nivel de centro en la que puedan insertarse y ser más adecuadamente comprendida por parte de los alumnos” (9). Es decir, que las actividades escolares, deben formar parte de la vida comunitaria de Suljaa’.

En este sentido Shulman (1987) “sostiene que el proceso de enseñanza inicia cuando el profesor comprende aquello que sus alumnos deben aprender, y cómo se lo debe enseñar, y continúa con el diseño y puesta en marcha de una serie sistémica y sistemática de actividades” (9). Las cuales ofrecerán a sus alumnas-os lograr aprendizajes de conocimientos específicos y significativos.

Siguiendo la idea anterior, el aprendizaje debe ser significativo, en lo que respecta Ausubel, señala que, para lograrlo, “es necesario el material posea una coherencia interna y una consecuencia lógica entre sus partes a la vez que dichos contenidos sean comprensibles de acuerdo con el [...] sujeto que aprende” (1983;43). También debe haber un referente en los aprendizajes significativos, con la ayuda no sólo de símbolos, sino de objetos, actividades que tienen una cercanía con las y los alumnos.

Es decir, el conocimiento y el aprendizaje son situacionales, se aprenden varias cosas porque se utilizan dentro del contexto de una comunidad, donde adquieren una significación, dado que se retoman de creencias, comportamientos y significados culturales. “Los contenidos curriculares adquieren significatividad

cuando se relacionan con la cultura a la que el aprendiz pertenece, la finalidad de la intervención educativa es que los alumnos aprendan a pensar y a actuar sobre contenidos contextualizados y por ende significativos” (Díaz Barriga y Hernández; 1997). Por esto, es importante entender que si los contenidos que se revisan y abordan no son significativos, tampoco serán pertinentes para el aprendizaje.

2.4 Práctica docente: un trabajo arduo

Otro elemento fundamental, y que va de la mano con la implicación en los procesos de enseñanza aprendizaje es, la práctica docente, como lo señala, De Lella (1999),

[...] se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar y se distingue en la práctica institucional educativa y en la práctica social del docente. Por lo tanto, las situaciones dentro del aula, se estructura a partir del que hacer del profesor y de los alumnos y en función de determinados objetivos de formación, que se relacionan con un conjunto de acciones que inciden completamente sobre el aprendizaje de los alumnos (Citado en García; Loredo y Carranza;2008:3).

Respecto a lo anterior, queda claro que la escuela, constituye un ese espacio, donde se lleva a cabo y se configuran las practicas docentes, pero que ellos pueden -en cierta medida- modificar las actividades de proceso y enseñanza, que sea más cercana a las alumnas y alumnos, Zabala (2002), plantea que;

el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente (citado en Castillo; Garza y Minami;2015: 8).

Es fundamental dejar claro, la distinción entre práctica docente y la práctica educativa, cómo se señaló en la cita anterior, la primera se refiere a la enseñanza que ocurre dentro y fuera del aula, es decir al quehacer docente dentro de este espacio, es la actividad dinámica, reflexiva que incluye la intervención de las y los maestros; esto significa que abarca los procesos de planeación de las actividades

y temas que serán revisados con los estudiantes, el proceso de aprendizaje durante clase y finalmente se verán reflejados en la evaluación. Y la práctica educativa, es el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto de la escuela y la planeación de los docentes.

Para comprender la distinción entre la práctica docente y la práctica educativa, es importante recuperar el señalamiento de Doyle (1986), menciona que, “la práctica docente (la enseñanza que ocurre en el aula) es multidimensional por los diversos acontecimientos que en ella ocurren. La enseñanza se caracteriza por su inmediatez [...] y en ocasiones difíciles de entender” (397). Cabe aclarar que la distinción entre la práctica educativa y la práctica docente es de carácter conceptual, dado que estos procesos influyen mutuamente. De acuerdo con Shoenfeld (1998) “los procesos que ocurren previamente a la acción didáctica dentro del aula [...] la planeación, se actualizan constantemente durante la interacción con los propios contenidos, así como con los alumnos” (Citado en García; Loredo y Carranza;2008:13). Es decir, si una actividad no da los resultados esperados, van modificando y actualizando las actividades educativas.

Al respecto, Díaz-Couder (1998) considera que, para comprender “la complejidad de la práctica docente en contextos de diversidad cultural es necesario emplear como herramienta metodológica la separación en tres dimensiones: lengua, cultura e identidad” (5). De esta forma es posible atender de manera diferenciada cada una, en el proceso educativo. Ya que, una gran dificultad que ha enfrentado la educación indígena ha sido cómo entender la cultura para instrumentar pedagógicamente su tratamiento en la educación.

Es necesario entender en primer momento como se define la cultura, para algunos autores, sobre todo para entender la producción del sentido cultural que se reproduce y construyen las y los maestros, que será retomada por las y los alumnos Según Giménez (1996)

la cultura, considera como hecho simbólico, se define como una configuración específica de reglas, normas y significados sociales constitutivos de identidades y alteridades, objetivados en forma de instituciones y de hábitos conservados y reconstruidos a través del tiempo en forma de memoria

colectiva, actualizada en formas de prácticas puntuales y dinamizadas por las estructuras de clases y las relaciones de poder (51).

Dicha definición, es resultado de adoptar diversas perspectivas desde las cuales el fenómeno cultural ha sido abordado. En lo que respecta, Bourdieu (1990) define la cultura como:

un proceso incesante de actualización de los significados sociales “incorporados” en los individuos en forma de habitus, que a su vez resulta internalización de un capital simbólico materializado en las instituciones o conservado como “tradición” dentro de las redes de sociabilidad en el nivel de vida cotidiana. Este proceso simbólico se diversifica y pluraliza en forma de “desniveles” jerarquizados y contrapuestos al verse envuelto por el conjunto de la conflictividad social, cuya raíz es la estructura de clase y la desigual distribución del poder que ahí resulta (43).

La perspectiva de Bourdieu permite aclarar la relación entre a cultura dominante, y la cultura específica del lugar, “al explicar la existencia de la acción pedagógica ejercida por los miembros de la formación social, por una institución de función directa e indirecta (como la escuela) a través de la violencia simbólica que representa el poder que logra imponer significaciones como legítimas” (Ornelas;2002:34).

La manera de definir la cultura permite identificar a la escuela como un espacio histórico, tangible y observable, en la se producen y adquieren sentido las acciones de la práctica docente, que se desarrolla en este espacio, se trata de integrar y generar conocimientos que serán apropiados por las y los alumnos. De esta forma, la práctica docente que se lleva a cabo en la escuela no sólo recibe la influencia social, sino que, a través de la vida cotidiana, particulariza esto y lo transforma en un proceso único de planeación, es decir, “la construcción de soluciones a problemas en condiciones específicas; la existencia de saberes integrados a la práctica [...] y apropiación de contenidos (Rockwell y Mercado, 1986:68).

Dado que la noción de cultura en las propuestas para el trabajo docente en las comunidades indígenas deja de manera superficial, lo que realmente implica la cultura propia y la identidad que van de la mano, al igual la importancia de recuperar la lengua. “las particularidades lingüísticas de una comunidad, automáticamente se atiende a sus particularidades culturales y, por consiguiente, se refuerza su

identidad étnica” (Díaz-Couder;1998:23).Es por eso, que la práctica docente debe realizarse con una observación desde lo cotidiano, que permita mejorar su práctica, aunque esta práctica no puede estar determinada de manera autónoma por las y los maestros, sino que, debe haber una relación con la comunidad educativa (alumnas y alumnos, madres y padres de familia).

Al respecto, Monroy (2016) nos permite reflexionar sobre la práctica docente y lo que esto implica, “considerar, *estar vivir y transformar* la escuela, son enclaves fundamentales en una filosofía o cosmovisión educativa ubicada en la necesaria tarea que nos invita a *ser, estar, vivir y transformar el mundo, la vida y la historia*” (100). En este sentido, las y los docentes, son actores claves en la transformación de la comunidad educativa, son ellos los que reflexionan sobre su propia práctica docente, que requiere entender a la escuela más allá de un espacio cerrado, sino que tiene relación con el contexto que los rodea. Pero las y los maestros son claves para lograr un cambio en cuestiones educativa, porque realmente lo que se considera son a las y los alumnos, y si se logra, la participación de las madres y padres de familia, dado a que son un triángulo fundamental para dar sentido al contexto educativo.

2.5 Comunidad educativa

Por lo anterior, es necesario comprender cuál es la participación de la comunidad educativa, debido a que en está, se dan relaciones, funciones e interacciones, que implican una relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso van dirigido principalmente a las y los alumnos/as. Tal como lo menciona Martínez-Otero (2006) “El concepto de comunidad, del latín *communitas -atis*, nos remite a la idea de unidad de convivencia, o sea, a una realidad común [...] En el ámbito escolar está integrada por un conjunto de personas interesadas corresponsablemente en la formación y posee un valor pedagógico fundamental” (52). En este caso, docentes, directivos, alumnas y alumnos, madres y padres de familia.

Este concepto será clave, debido a que la comunidad educativa comunitaria, señala como puntos centrales la importancia de la participación de todos estos actores, para lograr que los proyectos educativos se puedan llevar a cabo, debido a que; “los

profesores toman las decisiones Martuocolegiadamente; la comunidad tiene el valor intrínseco, se cultiva la colaboración [...]; la responsabilidad comunicativa se diluye en la colectividad [...] el ambiente de participación” (Martinez-Otero;2006:56). Y se desarrolla de manera exhaustiva el papel que juegan cada uno de estos actores, involucrados en las escuelas.

Pero también es importante señalar que la participación de los actores de la comunidad educativa en ocasiones o en distintos contextos, se puede considerar estrecha y centrada en aspectos reducidos y realizados de manera esporádica. Como lo hace notar, Torres (2006);

- La participación de los estudiantes- niños, jóvenes, adultos-se ubica como ultima prioridad y se restringe por lo general al aula (asistir a clases, prestar atención, mantener la disciplina, levantar la mano, contestar preguntas, hacer tareas, etc.).
- La participación de los padres de familia es entendida de manera utilitaria y se expresa típicamente como: a) apoyo a la institución (aporte monetario o asistencia a reuniones) y b) apoyo a los hijos que estudian (tareas en casa, motivación, seguimiento y vigilancia [...]. Padres y madres tiene acceso y a veces voz en torno a los aspectos organizativo-administrativos, pero no a los curriculares y pedagógicos [...] reciben los resultados escolares, pero ignoran cómo estos se construyen y evalúan; pueden opinar, pero rara vez incidir sobre las decisiones.
- La participación de los educadores está confinada al aula y a la institución escolar y tiene poco peso para incidir en cambios institucionales [...] La tarea docente permanece como una tarea demandante (57-58).

La participación de estos actores, en el proceso educativo, debe considerarse una condición indispensable, debe ser un trabajo en conjunto, es decir generar un aprendizaje activo y participativo, se requiere comprensión y colaboración. Es decir, generar una participación desde abajo en integrarlos a todos. Hay otros autores que señalan que esta relación es posible y se vuelve un proceso elemental.

La relación entre las y los maestros y el estudiante, es primordial, son actores que se encuentran en constante comunicación en el salón de clases y durante algunas horas del día. Tocora y García (2018) mencionan; “los maestros se convierten en un elemento fundamental en el desarrollo del estudiante, no sólo a nivel académico sino personal, pues brindan herramientas para afrontar situaciones de la vida” (5). Son los

principales actores que se involucran, son ellos los que proporcionan apoyo, motivación y principalmente da un proceso de enseñanza- aprendizaje.

Otro autor como Winnicott (1971), explica que, “la relación docente-estudiante, es un espacio de tiempo que se comparte entre sujetos, desde lo subjetivo de sus integrantes proyectado sobre la construcción de saberes entre ellos, es un lugar transicional de aprendizaje” (Citado en Lambrisca y Morales; 2015:53). En este sentido, es una relación que involucra saberes y aprendizajes, que se constituyen en un mismo espacio, pero de manera horizontal, al respecto Freire, refiere que; “el trabajo del profesor es el trabajo del profesor con los alumnos y no de del profesor consigo mismo” (1997:63). Pues serán las y los alumnos, los que se apropien del conocimiento.

Teniendo en cuenta, esta relación, no sólo se delimita entre el docente y el estudiante, como plantea Acosta, “el maestro debe interactuar con las instituciones y los padres de familia en lo que se refiere a las metas de desarrollo integral del niño” (citado en 2016:5). Lo que se pretende crear es un espacio de educación colectiva; al respecto Epstein (2011) plantea que; “la responsabilidad compartida es la mejor solución para conseguir una implicación eficaz de los padres, e identifican seis tipos de colaboración: parental, comunicativa, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y apoyo a la comunidad” (citado por García; Hernández; Parra & Gomáriz; 2016:99).

En el caso de las madres y padres de familia, no solo se centra en participar de las actividades académicas dentro de la escuela, sino también en ser mediadores de aprendizaje, es decir, apoyarlos y acompañarlos en este proceso. Según Navarro describe;

La relación escuela-familia se plantea desde la escuela porque a esta le interesa que sus esfuerzos sean adecuadamente complementados por los actores no-escolares [la familia] que pueden, sin embargo, cumplir un rol educativo. A la inversa, para la familia, el desempeño de la escuela es importante puesto que espera que los aprendizajes escolares sean también aprendizaje para la vida, esto es, que resulten aplicables al desempeño actual y futuro del estudiante fuera de la escuela (Navarro, 2004: 71).

Además de señalar, el impacto que tiene la familia cuando se involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, autores como Sánchez; Reyes y Villaroel (2016:347), postulan, que esto sucede cuando:

1. en comunicación con la escuela y con apoyo de los aprendizajes del aula, lo que incluye aspectos como asistencia a la escuela, la comunicación con los maestros y el conocimiento del funcionamiento de la escuela, la comunicación con los hijos y la ayuda en la realización de tareas.
2. Con provisión de recursos educativos, tales como la inversión de tiempo en instrucción fuera del aula y actividades que enriquecen los aprendizajes de los estudiantes.
3. Con una perspectiva que aborda la participación en un sentido democrático, ligado al grado que los padres, madres y apoderados participan en la toma de decisiones dentro de establecimiento.

La familia tiene su propio rol para asegurar aprendizajes esenciales y herramientas indispensables para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida y no solamente en la escuela.

Al respecto, la familia desempeña un papel crucial en el aprendizaje de las niñas y niños, pues son el primer sistema de cuidado y socialización, además de la participación en las actividades académicas, “impactan en el rendimiento escolar y en el desarrollo de las niñas y los niños” (de Leo;2011; citado en Gubbins y Berger;2002:86).

Además de que participan de diversas formas, después del horario escolar, son ellas y ellos, los que en cierta medida refuerzan los aprendizajes adquiridos en la escuela, por medio de las tareas; durante la pandemia, se volvieron el apoyo esencial de las y los maestros, pues eran ellos los encargados de apoyar a sus hijas e hijos, para desarrollar las actividades, aunque no todos, tenían la oportunidad de apoyarlos por diversos factores, por escolaridad trunca de algunos de ellos, o jornadas de trabajo muy extensas y pesadas, dejando el tema escolar de lado y anteponiendo las labores en casa, antes que los estudios.

A mí me dejaban tareas, mi mamá iba por ella a la escuela, ahí veía a mi maestra y le explicaba lo que íbamos hacer, pero cuando me sentaba hacer las actividades, por más que leía y leía, no entendía bien, si lo estaba haciendo bien, es que cuando estábamos en la escuela, podía preguntarle luego, luego a la maestra y ahora, eso no lo hacía, sólo estaba mi mamá, pero a veces ella

tampoco entendía o estaba haciendo el quehacer -primería trunca- [...] pues ya lo dejaba así, hasta que íbamos a dejar las hojas a la escuela, ahí preguntaba a mis compañeros y luego a la maestra. Si estaba bien fácil, si me costó y nadie me podía ayudar. (alumno de sexto año, escuela el porvenir, junio 2022).

En este relato, se puede señalar que la escolaridad trunca de la madre de familia fue un factor, para no lograr el apoyo en las actividades escolares, tal como se esperaba, el proceso de acompañamiento de la madre fue en menor medida, lo que imposibilitó al alumno a tener un apoyo cercano, académicamente hablando, en casa y la ausencia de la escuela durante la resolución de las actividades y ejercicios, fue evidente, había un obstáculo para continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, hay que considerar que, en un contexto como la pandemia y en comunidades rurales, los cambios fueron más evidentes, “las brechas educativas aumentaron y la desigualdad en la educación fue más evidente, perjudicando en especial a las familias con mayores grados de vulnerabilidad y con niveles socioeconómicos más bajos” (Albalá y Guido; 2020:340 citado en Muñoz;2022:338). Provocando que el acompañamiento de las familias ponga en juego, la disposición de tiempo, falta de preparación académica de los integrantes de la familia que acompañan los procesos de enseñanza de las y los estudiantes, además, la ausencia de un espacio adecuado en casa, para llevar a cabo sus actividades escolares, al respecto Cerletti (2010) señala que, [...] no se prestan para tener un lugar exclusivo para estudiar, ya que son espacios pequeños, y que en ocasiones, habitados por familias compuestas (185). Y presentan una dificultad ante el cierre de las escuelas, además de cambiar las dinámicas en las actividades dentro del hogar.

2.6 Proyectos educativos en contextos indígenas

El proyecto educativo engloba, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la importancia de la comunidad educativa para lograrlo a pesar del contexto, en este caso, como los que se desarrollan en Suljaa y las diferencias significativas de uno y otro, así mismo Jara (2011), plantea que:

[...] el Proyecto educativo es una visión sintética de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje [...] en algunos modelos, los profesores pueden ver claramente los elementos más generales que intervienen en una planeación didáctica (...). El conocimiento que se tenga de los programas y sus partes será determinante para que los docentes elaboren planeaciones didácticas eficientes resultados mejores en el aula (1-2).

Esto permite que se logre una planificación y gestión de procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes para la comunidad educativa, es aquí donde se deben gestar cambios; en la organización, funcionamiento y la manera en que se deben atender estos procesos; “los proyectos son la herramienta de la que se apropian las escuelas para atender su particular problemática, así como generar sus propias estrategias [...] lo que implica involucrar a toda la comunidad educativa” (Torres;2009:2). Para lograr que estos proyectos funcionen, debe considerarse, la capacidad de toma de decisiones, trabajo colegiado y en equipo, liderazgo compartido, es decir la participación y generar estrategias planificadas para lograr objetivos y una educación que atienda sus diferencias de acuerdo con el lugar donde se lleve a cabo.

Además de otros factores, deben incluir el diagnóstico integral de las y los alumnos, en el proceso de planificación de las actividades detalladamente contenidos, métodos y procedimientos, lo que implica tener objetivos específicos, para mejorar sus procesos y obtener resultados.

El proyecto educativo, debe tener una vinculación con la comunidad educativa, para que el aprendizaje escolar sea significativo; al respecto Villareal (2009) señala;

dimensión contextual alude al vínculo de la escuela con la comunidad, en particular a la influencia del contexto social en el aprendizaje escolar, la relación de las experiencias educativas de los alumnos con problemas reales, el apoyo de los padres a la educación de sus hijos, las acciones de los padres en beneficio de la escuela [...]. De ahí la importancia de vincular la escuela con el entorno social para lograr una educación que permita al alumno utilizar sus aprendizajes en múltiples espacios (87).

De manera general, se explica en que consiste un proyecto educativo, este tiene una perspectiva distinta cuando se menciona, proyectos educativos contruidos

desde la propia comunidad, como lo plantea (Molina- Betancourt (2012) “un sistema indígena propio en donde los profesores son los mismos miembros de los grupos indígenas que enseñan de acuerdo con sus tradiciones [...]crea su propio modelo de enseñanza de acuerdo con sus condiciones y necesidades propias” (282).

Los proyectos educativos por pueblos indígenas son un instrumento orientador del proceso educativo en contextos indígenas garantizado por el Estado y que responde a los derechos educativos de los pueblos indígenas; el mismo parte del respeto y reconocimiento de las practicas educativas propias [...]. Puede definirse también como una estrategia que permite abordar los contextos específicos de los pueblos, sin perder su carácter nacional garantizándoles la pertinencia socio cultural de sus aprendizajes (UNICEF; 2014:30).

Un proyecto educativo desde las comunidades indígenas es, “una propuesta que transforma las relaciones de poder en un proceso de autoafirmación y reconocimiento del otro, basado en un dialogo” Comboni y Juárez (2013:18), aunque no es fácil, afronta situaciones constantes, como la negación e invisibilización de su lengua y su cultura, aunque la cita anterior, menciona que el Estado garantiza y responde a los derechos educativos de las comunidades indígenas, no siempre responde con materiales didácticos en su lengua, por eso es necesario buscar alternativas.

Por esto, es necesario que los proyectos educativos, planteen cambios significativos será desde, la organización y funcionamiento interno, para que las escuelas puedan atender las problemáticas particulares, lo que implica involucrar a toda la comunidad educativa, el proyecto educativo debe generar una inclusión de la mayoría de los miembros de las comunidades, para lograr un mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.7 Proyectos educativos en Suljaa

En el caso de la comunidad de Suljaa, existen dos proyectos educativos que han tratado de recuperar en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, triangulando los contenidos educativos que establece el currículo nacional, con saberes tradicionales de la comunidad y a su vez, con la recuperación de la lengua materna (ñomndaa). Buscando la vinculación entre las alumnas y alumnos, no sólo con el

conocimiento escolar, sino también con la realidad de su comunidad. Pero cada uno con diferencias significativas, que se presentarán a continuación.

Se abordará de manera general en qué consisten cada uno de estos proyectos, la diferencia central entre uno y otro es que, **el Proyecto educativo “Una escuela para la vida”** que se lleva a cabo en la escuela primaria el Porvenir, fue un proyecto creado desde las propias maestras y maestros, que reconocieron la necesidad de una educación pertinente para la comunidad de Suljaa, es decir, ofrecer una educación que responda a las características y necesidades lingüísticas de las y los alumnos, mediante las Unidades Integradas (UDI’s); que consiste en la organización del contenido que evita la separación del conocimiento en asignaturas y se basan en la realidad y el entorno significativo para los niños y las niñas, en palabras de Jordá (2005) son “la forma de organizar la acción pedagógica, centrada en los estudiantes en indagar problemas que les atañen y búsqueda activa de soluciones, es romper la fragmentación de las asignaturas de los contenidos escolares” (451). Así como la enseñanza del español como una segunda lengua, y el *ñomndaa* (amuzgo), como primera lengua con el fin de fortalecer su identidad.

Intenta definir los contenidos de aprendizaje, para que permitan a la población docente, padres y madres de familia y principalmente a los alumnos y alumnas, a desarrollar competencias específicas, (conocimiento, habilidades, valores). Tal y como lo menciona Jordá (2002): “[...] los programas de formación, se refiere a la noción de cultura que contienen, así como, a la propuesta que dicho programa le hace al maestro para tomar en cuenta la cultura de sus alumnos dentro de un currículo nacional” (161).

Este proyecto, estuvo pensado desde un inicio, en un cambio interno y que las propias maestras y maestros, construyeron, de acuerdo con las necesidades inmediatas que conocían, “para estructurar el proyecto educativo, los docentes de cada escuela elaboran de manera colectiva y democrática un plan general en el que definen el tema del proyecto, los objetivos, las estrategias didácticas, las actividades, los responsables y los recursos a utilizar” (Palestino;2021:104). De esta manera las propias maestras y maestros, van realizando modificaciones en las

formas de trabajo, debido al proceso de organización interna en las actividades escolares, que han manejado desde el inicio, todos conocen el proyecto educativo.

Respecto al **proyecto Doble inmersión 50/50**, se lleva a cabo en siete escuelas primarias, estas escuelas son multigrado, consiste en que las maestras y maestros trabajan con estudiantes de dos o más grados escolares en un mismo salón; este proyecto educativo fue implementado en Estados Unidos, el que va dirigido a estudiantes inmigrantes; “doble inmersión, se refiere a un modelo de educación bilingüe con ciertas características, como la enseñanza de los contenidos académicos en dos idiomas y por separado” (Feltos y Reese: 2014: 2).

El proyecto educativo, fue implementado en la costa chica, en Suljaa, según el artículo Programas de doble inmersión: bilingüe y lenguas minoritarias en Estados Unidos y México, señala que, la “región amuzga adoptan el modelo de doble inmersión como estrategia de conservación y revitalización de su lengua, el ñomndaa, bajo la coordinación de investigadores del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INID) de la Universidad Iberoamericana” (Feltos y Reese;2014:3). En el caso de las escuelas en Guerrero, este proyecto implica el desarrollo de habilidades académicas en español y en su lengua materna (ñomndaa). Es una metodología pedagógica para la inmersión en dos lenguas con elementos de otras metodologías a saber:

- I) horarios distintos para la enseñanza en cada lengua, II) en espacios distintos para el trabajo pedagógico con las dos lenguas y III) maestros distintos que sirven como “modelos” para cada lengua. I) El Plan y Programas de Estudios Nacional 2011 en México recomienda la enseñanza de la lengua indígena como asignatura. Sin embargo, en el modelo 50-50 de Doble Inmersión, del primer grado hasta el sexto grado, los estudiantes aprenden 50% del día en su primera lengua y 50% del día en su segunda lengua, solamente como una asignatura sino como lengua académica. Esto significa que las escuelas de Doble inmersión en Xochistlahuaca definen cuáles contenidos curriculares enseñarán en ñomndaa y cuáles contenidos académicos enseñarán en español (informe sobre el proyecto 50-50 Guerrero; 2014:1).

El proyecto educativo, como se ha mencionado, es algo que se implementó desde el ciclo escolar 2011-2012, con ayuda de asesoría constante de coordinadores externos, con modificaciones e implementaciones de acuerdo con el contexto de la

comunidad de Suljaa. Respecto al trabajo, durante el inicio, siempre fue acompañado por asesores de la Ibero, esto se consideró, un periodo de práctica, al respecto el director de una de las escuelas en donde se llevó a cabo este proyecto señala;

Se trabajo desde hace 6/ 7 años con el proyecto de 50-50 (fotos, videos, actividades) (que ellos nos daban para seguir el trabajo en el aula). Después termino el periodo de práctica, después las maestras encargadas del proyecto nos dejaron solos, para ver como seguíamos trabajando y como todo, pues teníamos una formación diferente, como para poder decir, así le vamos a hacer, pues no teníamos propuestas, más bien nosotros estamos para recibir propuestas, paso un tiempo y mis compañeros, porque no, decirlo caímos en la rutina, ya no había novedad en el proyecto. Casi la mayoría hacia las cosas como le convenia. Entonces como que fuimos abandonando un poquito el proyecto, porque había algunas actividades que las realizábamos y otras que no (Director Sor Juana Inés de la Cruz, Junio 2022).

En relación con lo anterior, debido a que se trata de un proyecto externo, la continuidad no es constante, ya que el trabajo que se consideró para llevar a cabo el proyecto son propuestas que vienen de personas que dieron continuidad en cierto tiempo, pero que no pertenecen a la comunidad, por eso la dificultad de implementar algo distinto, ante la ausencia de los coordinadores, provocando que los profesores no continúen con el proyecto.

Esta es una de las diferencias más significativa entre uno y otro proyecto educativo. Cada uno tuvo dificultades para trabajar ante el cierre de las escuelas, durante la pandemia, cada uno debía tomar alternativas distintas, el proceso es distinto, debido a la manera en que trabajaban y cómo la continuidad de sus proyectos educativos, se vieron modificados, uno más que otro. Pero cómo lograron que estos proyectos incorporaran la lengua indígena en la planeación general las actividades, y dar una relación con su propio contexto.

2.2.1 La interculturalidad en la educación indígena

Para entender como los proyectos educativos antes mencionados han logrado diseñar y construir propuestas bajo una lógica distinta a la que el Estado plantea para la educación indígena es necesario, reconocer que existe diversidad en las comunidades indígenas, esto implica asegurar el derecho a la identidad propia, a rescatar la cultura, para lograr esto, es necesario el reconocimiento del otro; el otro, como miembro de una cultura diferente. La tensión que provoca buscar una educación alternativa entre la diversidad no se superará sin generar cambios importantes en procesos educativos particulares.

Por lo tanto, es fundamental, definir conceptualmente el término de multiculturalidad y entender cómo se pasa al concepto de interculturalidad y dejar clara las diferencias, en primera instancia, debemos tener en cuenta que en ocasiones la multiculturalidad, interculturalidad y la pluriculturalidad se refieren a la diversidad cultural, cada una conceptualiza distintos significados. La primera se refiere a la multiplicidad de las culturas que se encuentran en un territorio de manera local, regional, nacional o internacional, pero no específicamente existe una relación entre ellas. En cuanto a la pluriculturalidad, representa la particularidad de una región, en la cual varias culturas conviven en un espacio y hacen una totalidad nacional, aunque esto no quiere decir que exista una interrelación equitativa. Y, por último, la interculturalidad busca una interacción entre personas, entre sus prácticas culturales, existe una interacción que reconoce al otro como un sujeto que tiene identidad y diferencias.

2.2.2 De la multiculturalidad a la Interculturalidad

El primer país que discutió teóricamente el concepto de multiculturalidad fue Canadá, en la década de 1950, cuando surgió la demanda de separación de la población francesa de la inglesa, los pueblos pugnaban por el reconocimiento de las identidades. En este contexto la multiculturalidad se puede entender como la convergencia de varios pueblos en un mismo territorio que permite la convivencia con los diferentes, a nivel político y legal.

El concepto de multiculturalidad se empleó para referirse a un programa político que trajo cambios sugerentes a partir del reconocimiento de las diferencias. Aunque, este reconocimiento no estuvo acompañado de medidas que condujeran a transformar la realidad ni las relaciones de poder y dominación existentes. Desde allí se discutió en Europa donde la situación implicaba la inserción de los migrantes mayormente asiáticos y africanos asentados en sus poblaciones, lo cual, si bien van mostrando la diversidad, sin embargo, devienen de situaciones muy diferentes a la de los países de América Latina y en especial en México.

Si lo vemos desde el reconocimiento político, la multiculturalidad se enfoca en la tolerancia y en el reconocimiento de la diversidad cultural; por tanto, la multiculturalidad se puede ver simplemente como el ser tolerante con el otro, esto, impuesto desde un pensamiento colonial, como lo menciona Walsh, “es un concepto que está pensado desde una lógica occidental en la cual nos encontramos inmersos gracias al sistema global” (Walsh, 2012:33). Tal como lo señala la autora, “Mientras la dupla modernidad-colonialidad ha funcionado históricamente a partir de los patrones de poder fundados en la exclusión, negación y subordinados dentro del sistema capitalista, ahora se esconde dentro de un discurso multicultural” (Walsh;2009:30).

Lo que estaría buscando una unidad en la diversidad en la que incluso se pueda hablar de una homogeneización de la sociedad para atender a las necesidades del sistema neoliberal. En este mismo sentido, Giménez (1996), resalta que, “el multiculturalismo constituye una ideología o una filosofía que afirma, con diferentes argumento [...] que es moralmente deseable que las sociedades sean multiculturales” (29). Desde el punto de vista de Zizek (1998), “sostiene que en el capitalismo global de la actualidad opera con una lógica multicultural que incorporar la diferencia mientras que la neutraliza y la vacía de su significado efectivo” (citado en Walsh;2009: 30).

Se puede entender que, el multiculturalismo puede funcionar como una ideología que oculta las desigualdades étnicas, sociales, de clase y económicas, dentro del ámbito nacional, como la necesidad de reconocer las diferencias culturales, que este guiado por el postulado de la tolerancia y la voluntad de proteger el derecho de

las comunidades al reconocimiento de sus identidades, al respecto Gutiérrez-Martínez (2016)

enfatan la necesidad de la tolerancia, lógica que valoriza las identidades diferenciadas. Sin embargo [...] las políticas responden a los intereses de control de los Estados sobre la dinámica cultural y grupal en un proceso de asimilación, a largo plazo, de las culturas minoritarias bajo la égida de la cultura dominante (Citado en Comboni y Juárez, 2017:18).

Desde el enfoque de la tolerancia y la búsqueda de buscar una igualdad, las configuraciones multiculturales no son entendidas como una realidad, sino como un problema que debe resolverse. En este sentido Tubino menciona, “mientras que el multiculturalismo la palabra clave es la *tolerancia*, en la interculturalidad la palabra clave es *diálogo*. La interculturalidad reasume en parte el multiculturalismo, en el sentido de que para dialogar hay que presuponer respeto mutuo y condiciones de igualdad” (2002:74).

2.2.3. Qué es la interculturalidad

El término intercultural comenzó a utilizarse en América Latina a partir del último cuarto del siglo XX como una nueva atención a la diversidad étnico-cultural con la necesidad de promover las relaciones entre distintos grupos culturales, para formar ciudadanos que sean conscientes de construir una sociedad igualitaria y plural. Por otro lado, Walsh lo entiende como una herramienta:

[...] un proceso y un proyecto que se construye desde la gente [...], la cual requiere de la transformación de las estructuras, institucionales y relaciones sociales, así como la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (Walsh, 2012:74).

La interculturalidad tiene un rol importante en los procesos educativos, además de otras instituciones de la sociedad para reconstruir poco a poco los valores, saberes, prácticas y conocimientos que serán fundamentales para el reconocimiento de las diferencias. Para Walsh, el interculturalismo funcional responde a los intereses de las instituciones, en cambio la interculturalidad crítica, es una construcción de y desde los sujetos sociales que han sufrido un histórico sometimiento, explotación y opresión; antes que un discurso académico o institucional, es un discurso reivindicativo libertador y decolonial.

Resulta relevante la división de Walsh sobre el concepto de interculturalidad con énfasis en el campo educativo, “para así hacer la distinción entre una interculturalidad que es funcional al sistema dominante, y otra concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación” (Walsh, 2012:76). Entonces se entiende que la interculturalidad es un proceso y no un fin, que implica cuestionarse, revisar lo que funciona mejor para cada contexto.

Es decir, la interculturalidad funcional impide un avance hacia procesos reales de igualdad y transformación, por lo que podemos señalar que este se articula con el concepto de colonialismo, en este mismo sentido, Moya (2009) menciona; “la colonialidad no tiene problema en admitir la diversidad, ya que la utiliza para establecer un modelo único de relaciones sociales y económicas, que otorgó legitimidad universal” (Citado en Krainer y Guerra; 2016:14).

Mientras que para lograr una interculturalidad crítica, es necesario, la descolonización, Fanon recomienda un; “(des) aprendizaje: desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender (Citado en Walsh;2009:62). Y en palabras de Walsh (2012), “la interculturalidad crítica implica desarrollar procesos que se inician desde abajo hacia arriba y que buscan la transformación social, dirigidos a fortalecer lo propio, ampliar los espacios de lucha y de relación con los demás sectores en condiciones de simetría” (34).

En este sentido, la educación será parte fundamental para lograr una interculturalidad.

[...] la educación intercultural demanda un acto pedagógico que reconozca la diversidad y la heterogeneidad de las referencias, valores, perspectivas y prácticas que deben explicitarlas para aprender y construir un nuevo saber (Quilaqueo; 2005:234).

La interculturalidad supone un cambio de perspectiva de la manera que reconoce la diversidad cultural y lingüística del país, ya que el único sector social que se reconoce como tal, es la población indígena y por tanto la educación intercultural ha sido interpretada exclusivamente en los centros educativos que atienden a este sector y están reclamando la necesidad de que el Estado reconozca sus diferencias.

Por lo tanto, “la interculturalidad debe ser pensada y construida como propuesta ético-política, en donde no sólo compete al ámbito educativo sino como un asunto que involucra a todos los sectores del Estado” (Tubino, 2005:23).

Dado que la interculturalidad busca generar relaciones de equidad a partir del reconocimiento y valorar las diferencias, buscando transformar las estructuras simbólicas que se construyen entre la diversidad que existe en nuestro país. Así mismo el mismo autor, señala que “como proyecto ético-político, es optar por la construcción de auténticos Estados multiculturales y ciudadanías verdaderamente interculturales” (ibid;2005:95). Es decir, que como se plantea involucra una nueva forma de entender y practicar la ciudadanía, porque existen varias formas de ser ciudadanos.

El concepto interculturalidad no recubre una idea única, igual para todos los autores ni para todos los países; responde a cada contexto y línea teórica, lo cual implica un gran debate. México como lo señalan; Comboni y Juárez (2021),

Debido a que la propuesta de una educación desde el concepto de interculturalidad ha sido retomada a partir de los años 90 sólo como un discurso político que sustituye las viejas prácticas del indigenismo institucional. Se trata hoy en día, a partir de los procesos de reorganización y re-surgimientos de los pueblos indígenas, de reconstruir una interculturalidad re-conceptualizada desde el ser indígena, porque es preciso reconocer que quienes viven el ser indígena pueden explicar desde sus cosmogonías aquello que les favorece en sus relaciones cotidianas (203).

Las comunidades, permitirá la organización de las actividades retomando los procesos de valoración cultural e identidad y la lengua, con el propósito de formular una educación pertinente.

En un primer momento y como lo plantea Velasco (2009), la interculturalidad alude a la posibilidad de que “diferentes culturas que hay en una sociedad que puedan entrar en contacto, relacionándose e interactuar, en términos equitativos, como lo han podido lograr antes, cuando la cultura mayoritaria fue impuesta deliberadamente con la intención de lograr la homogeneidad” (67). La interculturalidad se presenta como un proyecto social amplio, una postura filosófica y una actitud cotidiana ante la vida. “Es una alternativa para repensar y reorganizar el orden social, porque insiste

en la interacción justa entre las culturas y las lenguas como figuras del mundo” (Villoro,1993:33 citado en Cano y Bustamante ;2007:13).

Dentro del tema de educación es necesario mencionar, de manera general, el contexto histórico por el cual atravesó el país y recuperar la trayectoria de la Educación Indígena hasta llegar a la Educación Intercultural Bilingüe construida desde las poblaciones y desde sus culturas, con sentido y contextualizadas. Países de Latinoamérica como Perú, Bolivia y México, cuentan con una población indígena significativa. Cabe destacar la constante lucha que tienen estos pueblos para que sea reconocida su riqueza y diversidad lingüística sin importar las condiciones sociales o étnicas que se tengan.

La política planteada por el estado moderno ignoró la diversidad cultural e invisibilizó a los pueblos originarios a través de la acción educativa, mediante la castellanización, principalmente en los procesos de alfabetización buscando su asimilación en el conjunto mestizo de ésta. La educación dirigida a los pueblos indígenas buscó incorporar a los indígenas a la denominada cultura nacional a través de la escuela, como su principal vehículo. En este sentido, Comboni y Juárez mencionan;

la escuela se construye no sólo negando las diversas formas culturales existentes en el territorio, sino también, las diversas lenguas y hasta a los mismos pueblos portadores de la misma [...] aún se tiene el sentimiento de que el desarrollo desigual se debe a la composición heterogénea de su población, es decir, a la existencia de indígenas “incultos” y “analfabetas” considerados un problema para el proyecto de progreso de los países (2021:199).

Durante el siglo XX, el Estado mexicano estableció políticas asimilacionistas y luego de integración destinadas a la población indígena. No obstante, en los primeros años de la posrevolución la política indigenista se centró en acciones de alfabetización y aculturación a través de la educación castellanizadora.

La educación oficial dirigida a los pueblos indígenas en México se asume hoy como intercultural y promotora de las culturas, pero en la realidad presenta dificultades para llevarlos a la práctica; falta de material y los programas no se adecuan a su contexto, profesores externos, entre otras variables. Esta realidad trae como consecuencia que en ocasiones los niños y las niñas indígenas difícilmente logran

completar la educación primaria, lo que se traduce, muchas veces, en el abandono temprano de la escuela y, de esta manera, no se permite la construcción de ningún saber o conocimiento que pudiera representar un mejoramiento en su calidad de vida.

Diferentes orientaciones guiaron la educación indígena a lo largo del siglo XX. Con el eje de la orientación occidentalizante y castellanizadora se construyeron programas como el bilingüe bicultural y el intercultural bilingüe con los cuales, se atendió exclusivamente la formación en preescolar y primaria, y en la mayoría de los casos la enseñanza de la lengua como forma de transición al castellano y siempre bajo los contenidos de la cultura dominante y occidental.

Este nuevo escenario político y social exigía el reconocimiento de la diversidad de la cultura y la multiculturalidad, por ello era necesario la transformación del Estado y sus leyes, en la búsqueda para incidir en la formación de los profesores que atendieran a los niños y niñas de los pueblos indígenas, pero poniendo como eje central la formación específica para la atención a la diversidad lingüística, cultural y étnica del país.

Podemos sustentar que, en el caso de la historia de la educación indígena, la interculturalidad se reconoce solamente como un diálogo que se realiza entre dos o más culturas distintas, lo cual permite un intercambio en donde la otredad es un elemento fundamental. En lo que respecta la interculturalidad como política del estado mexicano, no ha tenido la aplicación real que la diversidad del país requiere, significa un diseño para los otros y no se busca una inclusión acorde a la realidad.

Comboni y Juárez (2015) “refieren que la interculturalidad se debe dar en un diálogo entre iguales, en una relación equivalente y horizontal, supone el reconocimiento y la afirmación de sí mismo, es un proceso de mutuas construcciones en un espacio diferenciado” (23). La interculturalidad no está exenta de momentos críticos, de tensión y de conflicto, conlleva aprender a reconocer al otro como diverso, comprendiéndolo y respetándolo.

Es necesario reconocer a la educación intercultural como un diálogo saberes que permita la valoración de los conocimientos locales y generales como parte de una

diversidad cultural. Dado que la interculturalidad no es un fin, sino un proceso de resistencia desde las propias comunidades, considerarlo de esta manera, permite revisar, cuestionar, reformular, lo que permite reconstruir el dialogo con los otros, para tener la capacidad de seguir construyendo una educación desde y por los pueblos indígenas, desde lo local y desde su propia cosmovisión. Tal como lo señala Leff (2003);

el dialogo de saberes no sólo establece un espacio de sinergias y complementariedades entre los saberes existentes sobre el mundo actual y la realidad presente, sino que apunta a la producción [...] de nuevas formas de comprensión del mundo que emerge de la dialógica del intercambio de saberes y de la disputa de sentidos en la reapropiación social y de la cultura (33).

Por lo tanto el concepto de interculturalidad es importante para comprender cómo desde el territorio se va creando una cultura, una cosmovisión, En donde el “yo” comprende al “otro” en función de la cercanía a mi manera de ver la vida, desde esta perspectiva, las formas de vida ligadas a construcciones culturales. Se establecen espacios de diálogo y de comprensión, diferenciándose a la vez del otro distinto.

En la diversidad de territorios y culturas se establecen culturas diferenciadas y visiones del mundo diferentes que chocan y generan en su conflicto la invisibilidad al otro, desde la mirada del otro, dominante, hegemónico. Desde la incomprensión se van analizando las posibilidades de los diálogos que se pueden establecer y desde dónde y cómo se establecen.

Aunque en México, ha señalado en el artículo 3° de la constitución mexicana, impartirá y garantizará la educación inicial, será obligatoria, además de que se reconoce que en el inciso e); “en los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto [...]” (Constitución;2019: 4) además de señalar que los planteles educativos constituyen un espacio fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto debe garantizar, materiales didácticos, infraestructuras, para mantener las condiciones del entorno idóneos. En este sentido, la política pública, tienen como objetivo eliminar la desigualdad y la inequidad social, pero en la realidad quedan excluidos los intereses de las comunidades indígenas, y, a decir verdad, no se protegen las lenguas

indígenas, usos y costumbres de estas comunidades, y la falta de infraestructura, necesaria para llevar a cabo, procesos de aprendizajes acordes a sus necesidades.

El concepto de interculturalidad ha logrado empujar cambios institucionales a nivel internacional y nacional, a través de algunos artículos de la constitución, en cierta medida debería respetar la educación plurilingüe e intercultural, que se plantea en documentos oficiales, como he señalado a lo largo de este capítulo; construir una interculturalidad, va más allá de crear condiciones de equidad en el sistema vigente, lucha por crear un sistema que realmente atienda y asuma esa equidad. El sustento de una verdadera educación interculturalidad bilingüe reside en la posibilidad que tengan las comunidades indígenas para construir una educación que responda al contexto en el que viven y desde su propia lengua.

La educación descolonizadora se constituye en una herramienta de resistencia que ayuda a los miembros de la comunidad educativa a comprender el mundo que los rodea, al respecto Solano (2015) comenta que; “la educación descolonizada permite la existencia de currículos regionales adaptados a las necesidades y expectativas de los habitantes de diferentes regiones en su lengua, y reconocer que sus hábitos, sus conocimientos y sus costumbres también son bienvenida en la institución escolar” (125). Esto significa tomar la educación, para pensar la escuela que realmente sea adecuada a las comunidades indígenas. Desde la posición de Méndez (2007) “la educación tiene que ver con el logos y con el día-logo, con el contexto, con las culturas, con tareas critico-liberadoras de las personas y las comunidades” (67).

Para lo lograrlo es necesario, la participación de la comunidad educativa, promoviendo la participación, permitiendo un dialogo de saberes, lo que implica, pensar la escuela, en el significado relevante del aprendizaje, y en palabras de Solano en “una educación que refleja y enseña sobre la cotidianidad más que sobre contenidos abstraídos de esta. Una educación que involucra al estudiante con los problemas existenciales que le aquejan y afectan” (2015:126).

2.2.4 Política educativa, considera toda la diversidad del país

Como se menciona en el capítulo anterior, es necesario tener una visión histórica de las diversas modificaciones de las políticas educativas, ahora es necesario revisar diferentes aportaciones teóricas, para entender realmente de que se trata.

En primer momento se retoma la definición de política educativa, que plantea Latapí, la considera “como el conjunto de acciones del estado que tiene por objeto el sistema educativo. Estas acciones incluyen desde la definición de los objetivos y su organización hasta la instrumentación de sus decisiones” (1980; citado en Victorino; Bustillo y Atrio; 2017:77). Ya que son leyes impuestas por el Estado para garantizar que la educación se aplique de manera óptima en la sociedad, éstas se forja de acuerdo con las necesidades históricas del país y cumplir con los objetivos establecidos para tratar de resolver los problemas de un sexenio en específico. Esto se debe, en primera, por la poca continuidad de las propuestas educativas, ya que se ven interrumpidas por el cambio de gobierno y en segunda; a que estas no responden a las necesidades de la comunidad educativa y los contextos socioculturales en que se pretende aplicar.

La temporalidad de las políticas educativas es un elemento que se debe considerarse, pues un primer momento es el de la enunciación de la reforma y otro el de la ejecución de esta. Desde el punto de vista de Frigerio (2000),

[...] cuando una reforma se ejecuta, en la escuela se suscita un interjuego entre macro y micropolíticas en el cual intervienen factores como la incertidumbre, la temporalidad de los cambios, la disponibilidad de la escucha, la capacidad asociativa que se propicie, la pertinencia, legalidad y legitimidad de lo que se propone, la pertinencia pedagógica, entre otros. Y el modo en que cada escuela elabora este proceso es fundamental para la comprensión de las reformas y ocurre esto porque la educación es y ha sido un componente de la construcción social y una co-productora de subjetividad (citado en Cruz; 2017:9).

Otros autores, señalan que debemos entender que las políticas públicas, en este caso una política educativa, incluye tres etapas; según Tapia y Campillo (2010) son: “la formulación, la implantación y la correspondiente evaluación” (Citado en: García;2012:185). La diferencia entre las etapas, se señalan de la siguiente manera;

Durante la primera etapa, una vez identificado el problema, se plantea un proyecto en el que se consideren los objetivos, las acciones y las estrategias, asimismo se definen los recursos que se utilizarán y se considera el tiempo que durará el proyecto. En la segunda etapa, la implantación supone involucrar y poner en acción todos los recursos y a los distintos actores sociales que participan [...]. La tercera y última etapa, la evaluación, implica revisar y reflexionar (Molina; 2006:8).

Pero sería importante preguntarse si esto es viable o en dado caso, en qué momento se puede considerar realizar estas etapas, para mejorar o dar puntos de vista para que se logre cambios en las políticas educativas, además de quiénes serían los encargados de recuperar, de manera formal las evaluaciones de las políticas educativas. Como bien señala García, “las políticas educativas quedan en manos del gobierno o los gobiernos que encabezan las distintas naciones o de las secretarías” (2014:187).

En México las políticas educativas indígenas, han coincidido en la homogeneidad como en unos de sus objetivos principales a lo largo de varios años, y con una concepción de base, “compensatoria” en este sentido Díaz-Couder (1998) señala, “el problema de las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas en México es que se han planteado como de interés público y no como derechos” (11).

En este sentido el cambio y la construcción de una política pública, responden a las demandas que se presentan, en la que se implican leyes, programas que el gobierno requiere en ese momento, utilizando diferentes tipos de recursos con el fin de resolver el problema actual, sobre todo en las políticas educativas para la educación indígena, además del programa alternativo, Aprende en Casa, creada desde el gobierno con el fin de dar una solución acorto plazo, por la pandemia de COVID-19, que atravesaba el país.

Debido a que esta política educativa, quedo en manos del Estado y de la SEP, al respecto García (2014) comenta que, “las políticas públicas (educativas), tienen un grado importante de especificidad, es decir, no son leyes que puedan replicarse o trasladarse de un lado a otro, sin considerarse las condiciones políticas, sociales, culturales e históricas de cada país o región (187).

Por lo tanto, se debería considerar en el diseño, la acción y el desarrollo de la política educativa en el país, a todos los actores sociales, particularmente a las maestras y maestros, pues son ellos los involucrados directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y conocer las demandas inmediatas que viven en el día a día, sobre todo en contextos indígenas. “se trata de buscar que las políticas educativas surjan de un ejercicio más democrático y ético, en donde las instituciones y los actores involucrados se coordine, negocien y definan de manera conjunta [...] que se expresen y jerarquicen las demandas o problemáticas de carácter educativo de cada país o región” (Bracho; 2012:161).

De acuerdo con lo anterior, las políticas educativas además de considerar la temporalidad, debe intentar responder a las dinámicas y las necesidades de cada escuela que hay en el país. Se cuestiona, por qué la política educativa en nuestro país es tampoco efectiva, de acuerdo con El Consejo de Especialistas para la Educación, han tratado de dar respuesta a este asunto;

Las decisiones de las autoridades educativas, en efecto, no siempre se han tomado con base en diagnósticos sólidos y en proceso cuidadosos de diseño e implementación, como es necesario. A veces han sido tomados bajo presión o dentro de márgenes estrechos impuestos por la realidad política limitando las posibilidades de mejoramiento (2006:118).

Muchas veces estas políticas se diseñan sin considerar los conocimientos fundamentales de las comunidades y las condiciones para implementarlas, esta complejidad solo la conocen los actores que tratan de efectuarla. Vergara y Ferreyra (2013), consideran que; “requiere de varios elementos para su estructuración como lo son la pretensión por resolver necesidades educacionales específicas, las discrepancias que surgen al momento” (citado en Salcedo; 2023:19).

Es fundamental que las políticas educativas se diseñen a largo plazo no estén establecidas al enfoque del gobierno en turno, debido a que hay una gran distancia entre el diseño de la política, su implementación y los resultados que puedan darse a corto plazo y si llegan hacer lo que se espera. Existen resistencia a nivel estructural y de los propios actores, además de los tiempos de apropiación y el

significado que los mismos actores otorgan a las políticas y como implementarlas, cada uno generó su apropiación.

CAPITULO III

Suljaa, La construcción de una educación otra, en un territorio en resistencia

El espacio geográfico dentro del que se desarrolla esta investigación ha estado enmarcado en dinámicas históricas, políticas, económicas y educativas que de diversas maneras han incidido en la conformación y transformación de los procesos sociales, políticos y socioculturales ocurridos en Suljaa. Por lo anterior, ubicar geográficamente el estado de Guerrero, es necesario para comprender, los procesos locales en este municipio.

El estado de Guerrero se ubica al sur de la República mexicana, está conformado por 81 municipios, los cuales se agrupan en siete regiones: Centro, Acapulco, Costa Chica, Costa Grande, Montaña, Norte y Tierra Caliente. Como se muestra en la imagen.



Ilustración V Ubicación Estado de Guerrero. Referencia: memoria del proceso Electoral Federal 2005-2006

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Guerrero tiene 3,533 251 habitantes, el 78% de la población reside en asentamientos urbanos y 22% en localidades rurales (INEGI,2019). Guerrero es sumamente montañoso, son muy comunes serranías y barrancos profundos, que atraviesan distintas

direcciones. Contiene en su territorio minerales, como el oro, bolsones o betas, plomo argentífero. Además, en el río Balsas, se localizan yacimientos de hierro. Además de tener recursos silvícolas¹², cuenta con una amplia superficie forestal, estas zonas son propiedad de ejidatarios y comuneros, y en menor cantidad de pequeños propietarios.

3.1 Guerrero un estado pluricultural

El estado de Guerrero es considerado una entidad pluricultural donde esta diversidad se manifiesta a través de

Las lenguas y expresiones orales, la música, las danzas, las formas de curar tradicionales, los mitos, las formas de concebir al mundo y el universo, la religiosidad, las artesanías, los saberes y conocimientos populares, historias, cuentos y relatos populares, la organización comunitaria, de entre otros tantos aportes que son el producto de la creatividad e imaginación de los hombres y mujeres de los pueblos originarios (Ramírez, Neponuceno y Sierra; 2016: 7).

En el estado encontramos a los, Ñuu savi (mixteco), Nna'ncue (amuzgo), Me'phaa (Tlapaneco) y el nahua. Cada uno con características propias que dependen de sus creencias, cultura y costumbres y que surgen a partir de particularidades de cada pueblo y van relacionados con la vida comunitaria.

Los **nahuas** representan el 40% de la población y se encuentran en La Montaña, Sierra Central y Cuenca superior del río Balsas, Sierra norte y Tierra Caliente. La población de **mixtecos** representa el 28 % de la población indígena y se ubican en la parte alta de La Montaña. Los **tlapanecos** representan el 22%; y los **amuzgos** representan el 9% de la población indígena. Estos últimos se encuentran en Xochistlahuaca, Tlacoachistlahuaca, Zocoalpa, Cozoyoapan, Chocoapan, Huehuetano, El Pájaro y Las Minas. Por último, los **afromexicanos** representan el 6.5 % de la población en Guerrero (Castillo y Cuevas; 2020: 254).

¹² consiste en las intervenciones aplicadas a los bosques a fin de mantener o mejorar su utilidad con respecto a objetivos específicos, como la producción de madera y otros productos forestales, la conservación de la biodiversidad, la recreación y el suministro de servicios ambientales (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura;2020). De esa superficie se extraen: pinos atrobis chiapensis, pinos ayacahuite, pinos ocarpa, encinos y oyamel.

La presencia de estos cinco pueblos originarios, son la muestra de la diversidad de los pueblos indígenas que siguen habitando el estado de Guerrero, como menciona Miranda (2006),

“pese a que muchos elementos de identidad de los pueblos perdieron después de lograda la independencia [...] y que varias poblaciones se encaminaron hacia un proceso de mestizaje cada vez mayor, no se puede negar que la mayoría de los pueblos en las regiones del sur durante el siglo XIX, siguieron siendo asentamientos de indígenas” (50-51).

Después de la independencia de México, las presiones por la búsqueda de la modernización política y económica, así como la integración de los pueblos indígenas en la nueva dinámica social, llevaron a los pueblos indígenas a ocultarse bajo premisas que no corresponde a su identidad, la eliminación de la lengua, modificar sus costumbres y cosmovisiones las incorporaron a la vida doméstica, la manera de seguir con su propia identidad, era en el contexto interno, es decir, en algunos espacios de sus comunidades, para desde ahí practicarlas y seguir reproduciéndolas y recreándolas en el contacto con las otras culturas, lo que permite entender que la mayoría se resistió a abandonar su lengua.

Dichos pueblos están distribuidos en 45 municipios de la entidad y representa alrededor del 15% de la población estatal,

En el Estado se hablan más de 35 lenguas indígenas, destacándose la Náhuatl y Mixteca al ser habladas por el 68.7% del total de los indígenas. Le siguen en importancia la Tlapaneca y Amuzga que son utilizadas por un 30.7% de los hablantes de lengua indígena (INEGI;1995).

Los pueblos originarios predominantemente se han mantenido dentro de la tradición oral, la lengua es una cultura, un baluarte fundamental para el desarrollo y trascendencia de la, misma, la lengua puede ser identificada como instrumento descriptivo de la cultura, ya que conforma un conjunto de valores que son predominantes para la comunidad que se comunica con esa lengua. La lengua cumple muchas más funciones dentro de la comunidad, no sólo sirve como un instrumento de comunicación entre los habitantes, sino que conlleva saberes, modos de ver el mundo o las formas de conceptualizar la realidad en que se encuentran inmersos.

Tal como lo menciona;

Comboni y Juárez (2009) la imposición de la lengua de la dominante como único medio de comunicación tiende a enmudecer a las lenguas de los dominados con la consiguiente pérdida de identidad y cultural. Sin embargo, los pueblos indígenas han sabido resistir [...] invisibilizarían, diseñando estrategias nuevas para resignificar su cosmovisión, rescatar su lengua, sus saberes y afirmar su identidad (10-11).

Por lo anterior, la lengua, la cultura, lo etnolingüístico en general, constituyen un núcleo fundamental en la construcción de la identidad colectiva y en la delimitación del otro. Los códigos lingüísticos, estructuras discursivas y modelos culturales en el campo de la lengua y cultura dominantes. Hablar una lengua permite preservar y reproducir las formas identitarias que dan pertenencia en comunidad. En la lengua se encuentra la historia viva de un pueblo. A través de la oralidad podemos dar cuenta del pasado de los pueblos y de su devenir. “Mediante la transmisión oral y escrita de sus conocimientos, cosmovisión y prácticas cotidianas se mantienen vivas las lenguas originarias” (Quintero, 2020:33). Esto nos remite a ubicar de manera general a los hablantes de lenguas originarias, en su complejidad cognitiva, afectiva y valorativa y tratar de comprender los obstáculos y conflictos que ha caracterizado a la resistencia de preservar su diversidad lingüística.

Es también en la preservación de la identidad que la lengua juega un papel esencial, ya que las comunidades han estado subordinadas a un discurso identitario que se ha establecido con la hegemonía del castellano, como única lengua, a través de espacios oficiales como la escuela, espacio social en el que se pueda construir saberes y conocimientos interrelacionados, para reconocer la importancia de los saberes locales. Pero ¿cómo lograr una educación pertinente en un contexto específico, como el estado de Guerrero, en donde existe una desigualdad educativa entre los municipios del centro y la costa del Estado?

3.2 Educación en Guerrero

Dado que el rezago educativo que prevalece en el estado posee una dimensión histórica, que está ligado de manera paralela a una lucha y resistencia con el poder oficial, -SEP- por el derecho a la educación y a una cobertura para todos los pueblos indígenas. “existen carencias importantes entre determinados grupos poblacionales tales como los indígenas, los niños y las mujeres, quienes experimentan cotidianamente situaciones de discriminación, dependencia y violencia” (Alonso, 2014: 286), que se traducen en una forma de exclusión que implica el ejercer también su derecho a recibir educación, pero no solo como un servicio, sino como señala Torres (2006), “se trata pues no sólo del derecho a la educación sino a otra educación: una educación sintonizada con las realidades y a las necesidades en cada contexto (43).

Aunque esto no sea así, dado que los cambios o las leyes que se derivan de éstos no necesariamente implican transformaciones en las políticas y acciones que están sujetas a modelos externos o por organismos internacionales, Comboni,(2002) “la mayoría de los países de América Latina, presionados [...] han tenido que modificar sus constituciones políticas para reconocerse como países multiculturales y plurilingües” (269). Dado a que estas modificaciones no se reflejan automáticamente en las formas de organización y gestión del currículo; en este subyacen las viejas formas de dominación cultural y negación de los contextos en donde se desarrolla una educación distinta. No está demás, recordar que es entre la población indígena donde normalmente se concentra los indicadores que dan cuenta de la ineficiencia del sistema educativo del país.

A lo anterior se añaden, cuestiones como la pobreza, racismo, inseguridad, falta de acceso a servicios de salud básica, falta de infraestructura: luz, agua potable; drenaje, escuelas y otros servicios¹³.

¹³ Los indicadores de servicios básicos en la vivienda son el espejo del rezago y las desigualdades sociales que existen en Guerrero. El porcentaje de viviendas con servicio de agua entubada es de 46.6%, uno de los más bajos del país (Pacheco, 2017 <http://www.revistacostabrava.com/facebook/desigualdad-y-pobreza-detonan-violencia-en-guerrero-oxfam/>).

El grado de marginación¹⁴ que se presenta en Guerrero y en Xochistlahuaca, específicamente es *muy alto*¹⁵, y esto se evidencia en una población empobrecida con bajos niveles educativos.

Guerrero es un estado de contrastes entre regiones, muy diferentes entre sí, las cuales se han desarrollado de acuerdo a su geografía, historia, cultura y biota, desde sus históricas específicas, algunas regiones se han integrado a las formas del desarrollo socio económico, tanto de la región como del país, ejemplo de esto es Acapulco, tal como se señala en la tabla, donde la presencia de marginación opera en relación con las formas del desarrollo de ésta región, en comparación con otras regiones del estado donde el índice es alto o muy alto, “lo cual presenta un costo que se traduce en pocas oportunidades de la mayoría de la población guerrerense de acceder a mejores estadios de desarrollo” (Morales-Hernández; 2011: 273).

Así mismo los autores Illades y Santiago, reconocen “que las oportunidades a las que los jóvenes pueden acceder en el contexto de violencia y miseria que ha caracterizado a Guerrero son relativamente pocas, entre otra migrar a Estados Unidos, enrolarse en el ejercito o incorporarse a la delincuencia organizada” (citando en Martínez;2021:99) La búsqueda de nuevas oportunidades siempre está presente, una de ellas es a través del sector de servicios, principalmente de la actividad turística, dejando a las economías locales, provocando la resolución de la pobreza de manera superficial y obligando a poblaciones indígenas a migrar para ocuparse de tareas del sector de servicios.

¹⁴ De acuerdo con la CONAPO, la marginación es un fenómeno multidimensional que expresa la desigual distribución del progreso y la exclusión de los beneficios del desarrollo, se asocia a la carencia de oportunidades sociales y a la ausencia de capacidades para generarlas (...) en consecuencia, las comunidades marginadas se enfrentan a escenarios de elevada vulnerabilidad social (CONAPO;2011:11)

¹⁵ En México, el Consejo Nacional de Población (CONAPO), clasifica al índice de Marginación (IM) en cinco niveles, muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto. En tal sentido el IM es un indicador (...) intensidad de las carencias y privaciones de la población, encerrado en tres dimensiones: i) la educación; ii) vivienda y iii) los ingresos monetarios. <https://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v21n84/v21n84a10.pdf>

| Entidad federativa | Municipio | Índice de marginación | Índice de marginación normalizado | Lugar que ocupa en el contexto estatal | Lugar que ocupa en el contexto nacional | Grado de marginación |
|--------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------------------|--|---|----------------------|
| Guerrero | Acapulco de Juárez | 56.44 | 0.88 | 79 | 1,780 | Bajo |
| | Ahuacuotzingo | 45.28 | 0.71 | 19 | 60 | Muy alto |
| | Ajuchitlán del Progreso | 48.20 | 0.75 | 30 | 165 | Muy alto |
| | Alcozauca de Guerrero | 44.22 | 0.69 | 16 | 47 | Muy alto |
| | Xalpatláhuac | 42.71 | 0.67 | 8 | 31 | Muy alto |
| | Xochihuehuetlán | 51.71 | 0.81 | 50 | 589 | Alto |
| | Xochistlahuaca | 44.96 | 0.70 | 18 | 56 | Muy alto |
| | Zapotitlán Tablas | 45.45 | 0.71 | 21 | 63 | Muy alto |
| | Zirándaro | 49.27 | 0.77 | 37 | 257 | Alto |
| | Zitlala | 47.12 | 0.74 | 26 | 113 | Muy alto |

Ilustración VI Tabla de índice de migración y marginación en Gro. recuperada de: [http://dqeiawf.semarnat.gob.mx:8080/ibi_apps/WFServlet?IBIF_ex=D1_POBREZA01_11_mar&IBC_user=dqeia_mce&IBIC_pass=dqeia_mce&NOMBREENTIDAD=*](http://dqeiawf.semarnat.gob.mx:8080/ibi_apps/WFServlet?IBIF_ex=D1_POBREZA01_11_mar&IBC_user=dqeia_mce&IBIC_pass=dqeia_mce&NOMBREENTIDAD=)

Pero la realidad del estado tiene muchos matices, entre uno de los tantos está el rezago educativo, tal como lo señala Muñoz (1996), “sostiene que dichas desigualdades se derivan en condiciones socioeconómicas” de cada comunidad. Y la desigualdad educativa, puede referirse al menos en tres categorías; “la desigualdad de acceso, la desigualdad de resultados internos (referente al aprovechamiento) y la desigualdad de resultados o impacto externo” Martínez (1992:59). Esta desigualdad podría dividirse en dos corrientes, la primera es el paradigma funcional, señala que las desigualdades son provocadas por factores externos a los sistemas educativos, es decir,

“se derivan de las diferencias previamente existentes entre los estratos sociales; estas desigualdades se acentúan porque la educación que reciben [...] se encuentra pauperizada y desconectada de sus necesidades, lo que colaborar a profundizar las brechas de desigualdad preexistentes” (Muñoz y Ulloa;1992, citado en Favila y Armas;2018:92).

Y la segunda corriente es el paradigma dialéctico, que va ligada a la idea anterior, dado que esta se explica a través de las decisiones de política pública y de las deficiencias del propio sistema educativo.

Al respecto Muñoz y Ulloa, comentan que, en los procesos educativos y el diseño de los mapas curriculares, intervienen procesos políticos, económicos y culturales, “los cuales se argumenta, obedecen a intereses de las economías centrales y del sistema de producción capitalista en vez de a la cultura y a las necesidades sociales locales” (1992; citado en Favila y Armas;2018:93). Esto se explica por las decisiones políticas ajenas a las comunidades, que obedece más a intereses de la economía y sistemas globales, en vez de a la cultura y una necesidad local.

De acuerdo con las estimaciones del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) de 2019, el estado de Guerrero ocupa el tercer lugar de analfabetismo, con el 9.8% de la población mayor de 15 años que no sabe leer ni escribir, aunque Chiapas sigue siendo la entidad con peores resultados con 13%; en Oaxaca es de 10%. Como se muestra en la siguiente tabla:

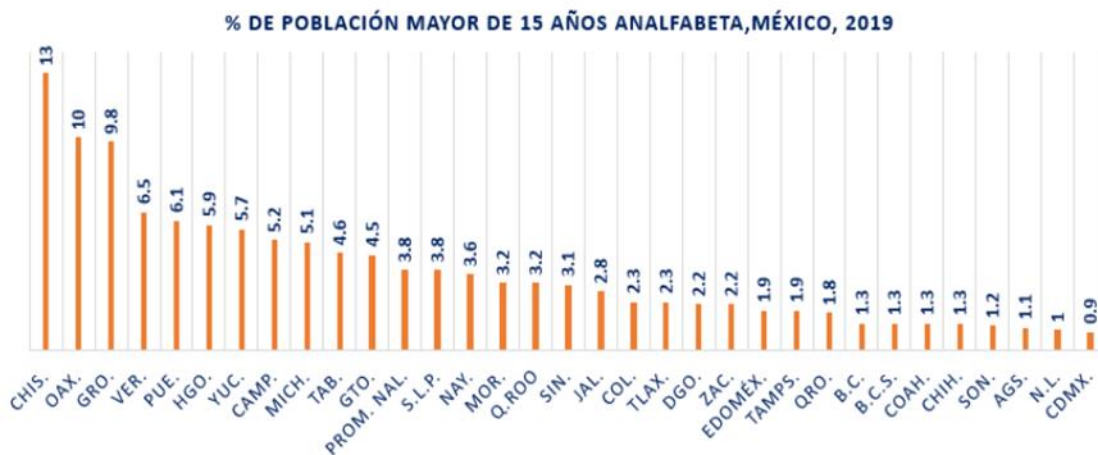


Ilustración VII Porcentaje de Población analfabeta, Gro. Recuperado en: <https://www.mexicosocial.org/analfabetismo/>

Además de observar que existe una desigualdad educativa, respecto a otras identidades federativas, lo común en estos estados es la persistencia en sus lenguas originarias, de seguir hablándolas y recuperándolas, en espacios oficiales,

como la escuela, lo que nos indica que la política educativa nacional obedece a una homogenización lingüística en español y tiene un evidente fracaso en contexto de pluralidad lingüística, sumado a lo interior, no se cubre la demanda de la alfabetización de la población.

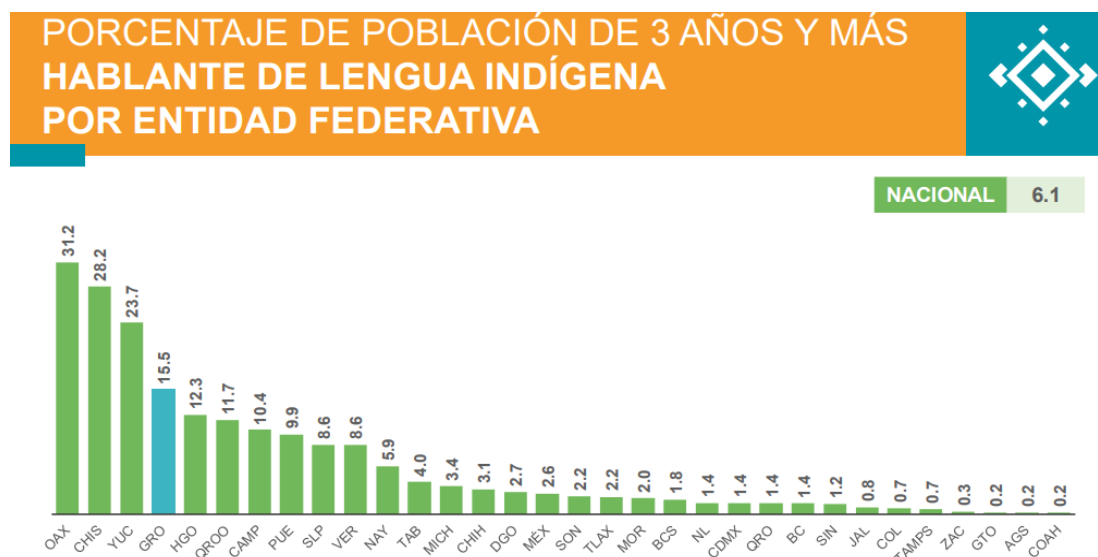


Ilustración VIII Grafica Porcentaje de población hablante de lengua indígena. Recuperado en: https://www.ineqi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/cpv2020_pres_res_gro.pdf

Con lo anterior, se puede señalar que la desigualdad educativa es un fenómeno complejo que va ligado al contexto histórico, demográfico y socioeconómico del estado o del lugar donde se desarrolla. Al respecto, Guevara (2012) alude que;

Hay una distribución geográfica del fracaso y de éxito, dónde las áreas periféricas rurales son las menos atendidas. Existe también una diversidad étnica del fracaso escolar: los grupos indígenas son los más desventajados en asistencia a clases, en conservación y mantenimiento, y egreso y aprendizaje. El sector de educación indígena es el más abandonado (151).

Aunado a esto, la problemática que afecta en distintos y diversos aspectos al sector educativo de Guerrero, en todos sus niveles, es resultado de la insuficiencia de recursos y la falta de transparencia e irregularidad en su manejo, las deficientes estructuras y procesos administrativos, la supervisión y dirección escolar prácticamente inexistentes, la muy notable deficiencia de infraestructura educativa, la falta de mantenimiento y equipamiento de escuelas, el escaso apoyo a los

programas de mejoramiento para la calidad educativa, el insuficiente impulso a la diversificación y ampliación de la oferta educativa.

En infraestructura física educativa hay una demanda de alta prioridad no atendida, que requiere una inversión urgente, para escuelas cuya infraestructura se encuentra en condiciones deplorables para el desarrollo diario de sus actividades escolares, concentrándose principalmente en las regiones indígenas y afro mestizas como La Montaña, y la Costa Chica, además de las zonas rurales de Acapulco y la región Centro. Un alto porcentaje de ellas presenta deficiencias, en particular en las localidades rurales y muchas requieren trabajos de rehabilitación y reconstrucción.

La falta de un diseño de políticas centrales en materia de la planeación curricular, no corresponden a necesidades y realidades de las comunidades indígenas, además de prestar poca atención a la desigualdad social y económica. En este sentido, es fundamental conocer la forma en que la educación se distribuye en cierto lugar, para ellos se debe conocer las características generales del contexto, que se presentarán más adelante. La comunidad de Suljaa´, busca en la escuela impulsar un modelo alternativo para intentar cerrar la brecha de desigualdad que se planteó anteriormente y presentar la búsqueda de lo que la comunidad demanda.

3.3 Nn’anncue Ñomndaa de Xochistlahuaca, Gro. Suljaa´ ¿Quiénes somos? Y cómo nos reconocemos

Para comprender las especificidades de nuestra investigación y sus características específicas, es fundamental contextualizar a la comunidad de Xochistlahuaca, desde su mito de origen, ubicación y aspectos distintivos de la población Ñomndaa, como sus prácticas sociales, económicas, culturales, políticas y de producción regional, la lengua y todo aquello que los relaciona con la naturaleza y la vinculación con sus fiestas y creencias. Esto facilitará tener un conocimiento de la realidad que vive la comunidad, puesto que cada una de las comunidades en el país, y en este caso en Guerrero, tiene características que las hace únicas y distintas, en un espacio específico.

En primera instancia es necesario dejar claro, cómo definiremos su territorio, según Raffestin “el territorio es el espacio apropiado y valorizado- simbólica e instrumentalmente- por los grupos humanos” (1986:22) es decir, no es tomado en este caso como algo geográfico, sino que es el resultado de la interacción de múltiples componentes (culturales, tradiciones y fiestas).

Al respecto Giménez (2000), observa que “el territorio constituye un espacio de inscripción de la cultura y desde este enfoque introduce el concepto de geo-símbolo: un lugar, un itinerario, una extensión que alimenta y conforta su identidad” (27). Lo que quiere decir, es que los actores en este caso una comunidad, se apropian de su territorio, se vuelve objeto de representación y apego. La pertenencia territorial sería uno de los múltiples elementos a partir de los cuales se construye la identidad territorial, la cual puede definir como proceso en el cual la dimensión territorial queda integrada de manera sustancial al simbolismo compartido.

Así mismo, podemos señalar, que el concepto de territorio está íntimamente ligado al concepto de cultura, ya que abarca la dimensión simbólica expresiva de las prácticas sociales, en sus elementos objetivados -productos materializados- y subjetivados, por lo tanto, el concepto de cultura sería “el conjunto de signos, símbolos, representaciones, modelos, actitudes, valores [...] inherentes a la vida social” (Giménez,1999:26). Ahora, la cultura y el territorio se relacionan en tanto que el territorio es como el papel donde se inscribe las huellas el mito de origen, la historia, la organización interna, la lengua, valores y significados de las prácticas del pueblo ñomndaa. Y también el sentido de pertenencia que hacen referencia a la comunidad.

Desde este punto de vista, Bourdieu hace referencia a una construcción basada en las formas interiorizadas de la cultura, donde no solo se percibe la cultura como simples formas culturales construidas por creencias y artefactos observables. Aquí se construyen esquemas cognitivos de la actividad cultural, no basta con describir y enunciar a la cultura, sino es necesario definir la interiorización de los actores que son parte de la cultura. Se busca definir el sentido que le dan a la danza, a sus

celebraciones, a la lengua, entre otros aspectos; por ejemplo, una danza carece de importancia cultural sino se le imprime una interpretación interiorizada de lo que esa danza significa religiosa, ideológica o étnicamente para la comunidad que lo construye, “no existe cultura sin sujeto ni sujeto sin cultura” (Giménez s.a:4). Esta constante interiorización de los fenómenos culturales conlleva, según Bourdieu a la creación del *habitus*, de representaciones sociales sobre la misma actividad cultural.

Al plantear al territorio desde su componente cultural e identitario se pone en un primer plano la construcción sociocultural, en la cual resaltan las prácticas, las estrategias de vida, las acciones colectivas y las formas de apropiación del espacio que establece la comunidad. En este sentido la identidad territorial se va formando mediante un proceso socialmente construido, en la medida que parte “significativa de la población ha logrado incorporar a su propio sistema cultural símbolos, valores y aspiraciones más profundas de su región” (Giménez; 1996:22). Y uno de los espacios para lograrlo tiene que ser una educación que contribuya al fortalecimiento de las formas de organización propias de las comunidades, a partir del reconocimiento de la diversidad cultural, de su lengua, de sus costumbres y valores. Buscando crear un modelo educativo pertinente para el territorio en el que se encuentre.

3.3.1 Suljaa, Ubicación

Xochistlahuaca¹⁶, es la cabecera municipal del pueblo amuzgo, su significado en la lengua náhuatl, quiere decir, “Llanura de las flores” o Suljaa’, que significa “Plan de las flores”, esto es más cercano para los pobladores y responde a las características de la comunidad. Se localiza, en la Costa Chica del Estado de Guerrero, al norte colindan con el municipio de Tlacoachistlahuaca, al este colinda con el estado de Oaxaca y al oeste con el municipio de Ometepec.

¹⁶ Es el nombre registrado en la entidad federativa, para los pobladores amuzgos es una categoría impuesta por los mexicas y luego por los españoles y finalmente por el gobierno nacional (Ota, 2019)

Es importante mencionar que, en 1562, Suljaa fue nombrado cabecera administrativa y religiosa, este hecho permitió que Xochistlahuaca fuera un núcleo cultural, político y religioso, “[...] que le llevó a ser reconocida como cabecera municipal al consolidarse el estado de Guerrero en 1849, en dicha época su territorio integraba a las comunidades de Cozoyoapan, Tlacoachistlahuaca y Huehuetonoc” (López, 1997, citado en Ota; 2019: 59). Desde la designación y hasta la fecha, el santo patrón del Suljaa es San Miguel Arcángel, cuya fiesta se celebra el 29 de septiembre. A partir de entonces a Suljaa se le empezó a conocer con el nombre de cabecera debido a la importancia religiosa que adquirió durante la colonia.

Aunque en 1872, Tlacoachistlahuaca, fue nombrado municipio, y en el proceso Huehuetonoc, paso a ser parte de este. López (1997), menciona que “Hoy en día todavía el pueblo de Huehuetonoc conserva su sentimiento de pertenecer a Xochistlahuaca [...] sigue existiendo una intercomunicación estrecha” (Citado en Ota; 2019:60).

Al respecto, podemos señalar que el reconocimiento de unos por otros se produce alrededor de un espacio común. Como lo señala Abric (1994), “las representaciones sociales permiten a un grupo definirse con relación a otro” (27). Es decir, la cultura que fundamenta la identidad deviene de cambios que modifican las entrañas culturales de esta, sin embargo, se siguen manteniendo las fronteras identitarias, en donde predomina el rasgo de diferencia ante los otros, estos cambios por lo regular “son modificaciones de sus estructuras políticas sociales y culturales que definen la historia de los diversos grupos” (Delgado;2001:17).

Suljaa actualmente está constituido por 143 localidades, de las que se mencionan:



San Miguel Tejalpan; El Carmen; Rincón Pochota; La Soledad; Cerro Verde; Cerro Bronco; Rancho del Cura Ejido; Arroyo Pájaro; Arroyo Guacamaya; Arroyo Chacale; Arroyo Montaña; Cozoyoapan; La Ciénega; Plan de Maguay; Plan de Pierna; Plan de Guadalupe; Junta de Arrollo Grande; El Camalote; El Cura; Guadalupe Victoria; Arroyo Nuevo; El Santiago; Los Lirios y Tierra Colorada. Tal como se presentan en el mapa.

Ilustración IX Mapa, municipio de Xochistlahuaca, Gro. Recuperado en Gutiérrez, 2001

La población en Suljaa´, es de 29,891 habitantes (47.7% hombres y 52.3% mujeres). En comparación a 2010, la población en Xochistlahuaca creció un 6.42%. En 2015, 37.4% de la población se encontraba en situación de pobreza moderada y 53.9% en situación de pobreza extrema. La población vulnerable por carencias sociales alcanzó un 7.79%, mientras que la población vulnerable por ingresos fue de 0.23% (Data Mexico,2020). Refiriendo que la pobreza extrema, es cuando una persona tiene tres o más carencias, es decir, disponen de un ingreso económico muy bajo, rezago educativo; no tiene acceso a servicios de salud, a la seguridad social, a una alimentación adecuada y a servicios básicos de la vivienda.

El clima en Suljaa´, en su mayoría es cálido, subhúmedo y con temporadas de lluvia, los meses de junio, julio, agosto y septiembre principalmente. Los recursos hidrográficos se componen de ríos, el principal es el río de Santa Catarina, que sirve de límite natural con estado de Oaxaca; otros ríos son: Atotonilco Verde y San

Pedro, entre los arroyos se encuentran los siguientes: Mujer, Totole, Fierro, pájaro y Lagarto.

Dentro del municipio de Suljaa', se delimita las fronteras entre la diversidad de culturas originarias, con quienes conviven en el interior, del municipio se encuentran los afromexicanos, los Nuu-savi, Mephaa y Nahua. Las relaciones interétnicas están presentes en este territorio, están marcadas por pasajes históricos vividos, asimismo existe una relación entre las mismas comunidades, lo que ocasiona relaciones de poder, en lo económico, religioso, movimientos sociales, lo que une o separa de manera histórica o actual. En este sentido Martínez (2009), señala;

[...] que las relaciones conflictivas entre la población india y afrodescendiente, tiene su origen en el despojo, sometimiento y arbitrariedad que el gobierno colonial español ejerció sobre las poblaciones indígenas, y la integración forzada de los africanos que sustituyó a los indios dándoles situaciones más ventajosas (77).

Respecto a lo anterior, podemos señalar que la colonialidad como ideología ha servido para justificar la legitimación de la agresión, con el objetivo de una modernización. Quijano (2000), señala que, "la colonialidad se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías raciales y sociales que posibilitan la re-producción de las relaciones de dominación territoriales" (201). Es decir, existe una colonialidad en nuestra cotidianidad, y se hace compleja en la medida que tiene vigencia en la sociedad, puesto que se ha normalizado el hecho de pensar y aceptar que existe una imposición de jerarquías.

3.3.2 Nuestro origen y la lengua

Para entender el mito de origen de los Nnancue ñomndaa, es necesario presentar la historia oral que tienen los habitantes. Se ha encontrado que la lengua ñomndaa es un elemento primordial y que encierran mucha información, que remite al origen y la identidad.

La palabra "amuzgo"¹⁷ es una palabra compuesta, tiene origen en la lengua nahua y se deriva de dos vocablos, Amox (tli) que quiere decir libros y co, que significa

¹⁷ El amuzgo es una lengua tonal que pertenece a la familia otomangue y de acuerdo con el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) se distinguen cuatro variantes, la primera es la septentrional (amuzgo del

locativo, y en su conjunto quiere decir “lugar de libros”. Como mencione anteriormente, el nombre que se asigna es de origen nahua, esto se explica por el dominio de los mexicas. Al respecto Cruz, menciona que,

al colonizar los españoles retomaron el nombre con el que los nahuas habían designado al grupo indígena dominando <el lugar de libros> se debe probablemente a la asignación de Xochistlahuaca como la cabecera administrativa y religiosa de la región y el lugar donde se tenía escrito de los sucesos de la región (2006:16).

Otro registro en la historia oral y de la lengua amuzga, menciona que el mito de origen del pueblo Ñomndaa tiene su procedencia en el mar, al respecto, López Guzmán, señala que, “hace mucho llegaron traídos por las corrientes marítimas desde el oriente a un lugar rodeado de agua llamado Ndyuuaxen ncue que significa, tierras de en medio, de ese lugar se trasladaron a la costera del pacifico” (1997:12). En donde están establecidos ahora los estados de Guerrero y Oaxaca.

Además de que los ñomndaa reconocen como mito de fundación la leyenda del “águila de dos cabezas o águila bicéfala¹⁸”, respecto a esto Valtierra (2012) señala:

“Se sabe que emigraron a causa de lo inhóspito del lugar donde habitaban, en donde las fieras hacían presa de ellos por su baja estatura. Cuenta la leyenda que un águila de dos cabezas hacía estragos entre ellos, y como sabían qué hacía muchos años atrás un grupo de hermanos suyos habían emigrado hacia el norte (los amuzgos de Xochistlahuaca), decidieron ir en su busca con la esperanza de que al encontrarlos mejorara su situación (324).

El nombre que se le asigna a la lengua, y por supuesto su significado, para la comunidad, es fundamental desde su cosmovisión, **Ñ'oomndaa**, es una palabra compuesta **N'omm**, que significa lengua o palabra y **Ndaa** que significa agua o líquido, es decir “la lengua del agua o palabra del agua”. La explicación a esta situación debe estar presente, desde su propia voz:

“Para nosotros sería “ya nc'on tsjomnancue”, en ñomndaa, la lengua que hablamos los oriundos de Suljaa'. Para referirse a los amuzgos, lo indicado es **amuzco** debido a que en la lengua ñomndaa la auto adscripción que cobra sentido como pueblo y cultura originaria es nna'ncue, en plural, y tsa'ncue, en

norte de Guerrero o de Xochistlahuaca, la segunda es amuzgo meridional (del sur), el tercero es Alto amuzgo oriental (Oaxaca o de San Pedro Amuzgo) y el último es Bajo amuzgo Oriental (amuzgo de Ipalapa).

¹⁸ A partir de este mito, el águila de dos cabezas ha sido un brocado importante en los huipiles

singular. Y **amuzco**, del nahua amoztli, significa libro, y co, lugar. Por tanto, lo pertinente es decir amuzco, lugar de libro, y no amuzgo. Desde esa filosofía de la vida, como tsjomnancue, expresa un vínculo respetuoso entre la vida comunitaria y la naturaleza, es decir, equilibra a ambos sujetos, otra forma de cosmogonía que no está presente en la lógica del pensamiento occidental dominante y su imposición del desarrollo, que resulta en mucho irracional, y justifica la sobreexplotación de los recursos naturales y los trabajos esclavizantes (Cruz, 2019).

En la lengua se encuentra el conocimiento, la esencia, la filosofía y la forma de pensar, lo que los hace diferentes de las demás comunidades. En la lengua se expresa un vínculo respetuoso entre la vida comunitaria, los valores sociales y culturales; la comprensión del mundo desde su propia perspectiva, la relación con la naturaleza. De manera individual la lengua estaría expresando la personalidad, “pensamiento, identidad con el grupo, creencia religiosa y rituales culturales” (Cruz, 2014: 94). De ahí la importancia de la lengua, pues por medio de ella se organizan y le dan sentido al mundo que los rodea. De manera que todos los relatos nombran lo que consideran su mundo y su contexto, que conforman una cosmovisión propia, entendida de acuerdo con el planteamiento de Broda (1991), como:

la visión estructurada en la que se combinan de manera coherente nociones sobre el medio ambiente y sobre los cosmos [...] Las imágenes actúan como repositorio de la estructura mítica, preservan de manera pasiva la tradición del discurso que los originó, pero transmiten las diversas maneras activas con que se puede contar la historia (492).

Por lo tanto, podemos señalar que, el origen mítico y lingüístico de los ñomndaa, coinciden en la vinculación con el agua, el mar y la tierra, una relación cercana con la naturaleza. Que construyen una identidad con una historia propia y se entremezcla con algunos aspectos míticos y hechos históricos que se continúa transmitiendo en cada generación. De manera que

la tradición oral es fundamental para la enseñanza y la socialización de los mitos, de esta manera se configura una identidad étnica específica, ya que a través de ellos los grupos [...] transmiten a sus miembros a lo largo del tiempo una forma específica de mirar el mundo de conocer y reconocer un origen simbólico común, de explicar y normar el presente [...] en el mito el espacio suele ser discontinuo con una operatividad del tiempo no lineal y una concepción diferente de la causalidad (Portal; 1996:72).

Hasta aquí podemos entender que el espacio y tiempo, son elementos determinantes en la construcción de la identidad. Además, de que se trata un territorio construido desde lo simbólico y en este caso desde la oralidad, con un significado sociocultural para sus habitantes, esto en relación entre el hombre y la naturaleza, se cualifica por el arraigo, su especificidad se inscribe en la vinculación directa con la identidad. Esta no aparece como algo fijo, sino que mantiene una especificidad espacio-temporal condicionada por las prácticas sociales, que se desarrollaran más adelante.

3.3.4 Organización política

Entre los ñomndaa se manifiestan divisiones y fraccionamientos políticos, que se relacionan con la filiación partidista y religiosa. Es difícil afirmar que los ñomndaa tenga una unidad política concreta. Las alianzas y afiliaciones que se van tejiendo a partir de los intereses que mueven a los individuos, y la relación que se establece entre los diferentes sectores sociales, hacen que la organización política muestre un gran dinamismo. Es necesario dejar claro cómo se estructura los mecanismos y prácticas del poder político en Suljaa´, esta se manifiesta mediante:

[...] dos formas de representación de la autoridad, por un lado, están los sistemas tradicionales propios de los pueblos indios sustentados en el derecho consuetudinario, esto es, en los usos y costumbres [...] y por parte, el sistema legal configurado sobre la base del derecho positivo, es decir, el marco jurídico federal y estatal, cuya lógica tiene como base el poder político del estado (Oceja y Piñón, 2001:12).

En este caso, Suljaa´ es la cabecera municipal constituida por nueve comisarias que se encuentran en Cozoyoapan, Guadalupe Victoriano, la Soledad, El Carmen, Rancho del Cura Tejeria, Cerro Bronco, Plan de Guadalupe, San Miguel Tejalpan y Cerro Verde. El sistema de cargos y la Comisaría ejidal, ha funcionado, desde hace más de ochenta años. La comisión agraria, es el espacio que se encarga de realizar las asambleas agrarias, el objetivo es resolver los asuntos relacionados con el trabajo, el territorio y las fiestas patronales.

Para participar en la Comisaria es necesario cumplir con algunos requisitos establecidos: tener derechos (derecho ejidatario (a); ser reconocido por la asamblea; tener antigüedad de vivir en el pueblo; ser sucesor (que su papá o mamá hayan sido ejidatarios), tener una carta de antecedentes no penales; cumplir con los trabajos comunales como: cooperación, respetar el ejido. Dentro de la comisaria existen niveles de autoridad; la asamblea, el comisariado, consejo de vigilancia, el ejidatario, los avecindados y los pobladores. Las decisiones se toman en asamblea, es aquí donde se da voz a los avecindados y votos para los ejidatarios.

El sistema de cargos en Suljaa', tiene una importancia notable, en asuntos ejidales, patronales y de mayordomía, González, plantea al respecto, que,

la existencia del sistema de cargos es reiterar la adoración y veneración [...] para asegurar, el nivel de lo simbólico y el porvenir de la producción agrícola. En tanto la actividad agrícola conforma una parte de lo cotidiano al interior de la comunidad, la organización religiosa responde, en su dimensión simbólica, a una visión comunitaria (2009:85).

Por lo anterior, una de las formas de organización interna que se lleva a cabo en Suljaa', son las **mayordomías** que en algunas comunidades indígenas aún se conservan, principalmente se organizan en torno a celebraciones religiosas o sociales. Esta consta, en distribuir tareas y responsabilidades como; preparación de la comida, danzas u otras actividades que sean necesarias para la celebración.

El sistema político organizativo y el de impartición de justicia en la comunidad, se encuentra organizado a través del sistema de cargos, y existen algunos como los cargos religiosos, tanto los municipales como los topiles, mayores y fiscales y en la iglesia, los cargos de sacristán y mayordomo.

Consejo de Ancianos municipal, se conoce como «Nanman'iaan «Autoridades Tradicionales» del pueblo Suljaa, tiene como principal objetivo, retomar la organización de las comunidades amuzgas, que va en un sentido más cercano con la comunidad, es decir, desde su propia forma de ser, resolver problemas internos, organización de trabajo comunitario. Esta asamblea está dividida en siete áreas y cada uno tiene un representante, estas son: Justicia; Comercio; Trabajo de las mujeres, Educación y cultura, Ecología y salud; Desarrollo rural y Desarrollo urbano.

La propiedad de la tierra en Suljaa' se encuentra agrupada en dos tipos de tenencia: **la ejidal y comunal**, la segunda, es el tipo de tenencia de tierra que originalmente prevalecía en las comunidades indígenas, Valtierra, señala, "en la cabecera municipal de Xochistlahuaca, son tierras ejidales, en Cozoyoapan son tierras comunales [...] Se organizan por una estructura de autoridad que el comisariado comunal y ejidal en Xochistlahuaca" (s/f: 220). Para el caso del municipio de Suljaa', el ejido cuenta con 7,803 hectáreas, y se encuentra distribuido en 534 ejidatarios. Aunado a esto López Guzmán (1997) menciona," en 1920 inició a la lucha por recuperar las tierras, las cuales se restituyeron como ejido el 25 de agosto de 1933: dotaron con 6,384 hectáreas.

Debido a las modificaciones al artículo 27 constitucional, el tipo de propiedad se reforma para facilitar su comercialización de los ejidos;

La reforma al artículo 27 fue pensada en un principio para inducir la modernización del campo mexicano y hacerlo más productivo [...] la reforma introduce para ello un cambio radical a la situación prevaleciente desde principio del siglo XX, ya que rompe con el tabú del ejido como una institución intocable; se le retira, a partir de entonces, su carácter inalienable e imprescriptible, permitiendo por primera vez la posibilidad de que se venda, se arriende o hipoteque (Olivera,2005).

El acceso a la tierra se regula y se organiza a través del sistema ejidal, que vigila las porciones de tierra, que heredan de padres a hijos, en donde la pertenencia a la comunidad y la identidad ñomndaa, es un requisito central. En caso de no pertenecer a la comunidad, debe realizarse servicio y retribución a la comunidad, en mayordomías, en cargos o faenas.

La identidad territorial adquiere importancia, en la construcción sociocultural de los ñomndaa, en la cual resaltan las prácticas, estrategias de vida, acciones colectivas que les han dado espacio para la construcción de la comunidad. Es aquí donde tejen acciones y respuestas, modos de organización y lucha.

3.3.5 Nuestros alimentos y actividades económicas

En Suljaa', se practican la agricultura diversificada, entre los cultivos de granos básicos se encuentra el maíz y el frijol como alimento básico y pilar fundamental para la lógica de autosuficiencia de las familias. Otros productos que se dan en el cultivo son el chile, y la caña de azúcar, la tierra es un elemento fundamental para la comunidad campesina. Cabe resaltar que la tierra no solo es vista como un medio de producción, sino como un elemento principal de su cultura y cosmovisión, *“es la que nos da de comer y es importante para nosotros, hay que cuidarla, lo poco o mucho, de ahí sacamos para comer”* (campesino ñomndaa, 2022)¹⁹ .

En segundo lugar, los ñomndaa, siembran y cosechan productos que puedan comercializarse, ya sea dentro de la comunidad, en la plaza de los domingos o fuera de ella, entre estos productos son el ajonjolí y la Jamaica, asimismo la producción de caña de azúcar se destina totalmente a la producción de panela, esta es una actividad, que se realiza, desde hace muchos años, utilizan el trapiche²⁰ para su elaboración. Además de la venta de algunos frutos, como mango, mamey, naranja, por las características climáticas, estos son árboles frutales se dan en la comunidad.

También, una parte para la venta, se desarrolla la ganadería, tabiquería, y el comercio de artesanías, principalmente huipiles.

En el último caso, son las mujeres, las encargadas del telar de cintura, son las principales actrices, (en menor medida la participación de hombres está presente). No solo se considera por el ingreso económico que otorga, sino también por el valor socio cultural que representa para los ñomndaa, en la que expresan su historia, su cosmovisión a través de los diseños, las formas y colores donde van contando historias o expresando sus saberes, de manera no planificada, sino como “vaya saliendo”. Se trata de una actividad tradicional; hay mujeres ancianas, que son consideradas especialistas en el trabajo con el algodón, pues ellas mismas elaboran

¹⁹ Plática, con campesino de 50 años, originario de Suljaa, toda su vida se ha dedicado a la agricultura para el autoconsumo, junio de 2022.

²⁰ Es un molino tradicional, es un arco de madera atravesado por medio de una tabla que sostiene tres molinos de fierro, que con un tronco largo o una rama hace que los caballos se encargan de hacer girar y extraer el jugo de la caña.

el hilo, para amarrar y tejer su telar. Elaborando, huipiles, blusas, batas, enaguas, vestidos, servilletas, calzón, algodón (pantalón y camisa es el traje típico de los hombres), entre otras. Algunas se han organizado en cooperativas para facilitar la venta de sus productos sin intermediarios.

Otra actividad económica importante es la migración, constituye una fuente de ingresos para la comunidad. La población joven es la que mayormente migra al ofrecer su fuerza de trabajo, a otras comunidades como Ometepec, Cuajinicuilapa, Acapulco, Oaxaca o a la Ciudad de México. Asimismo, en ciertas temporadas se desplazan a estados como Sinaloa, donde desarrollan actividades agrícolas y a Estados Unidos.

3.3.6 Fiestas y religión

En la actualidad, predomina la religión católica asimilada desde la conquista, que por tradición y antigüedad es la que tiene más feligreses; la protestante, llevada por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), en la década de los años cuarenta, es practicada por un número menor y de más reciente formación, se encuentran los testigos de Jehová o Atalayas y la luz del mundo.

Las fiestas en Suljaa, están asociadas al calendario ritual católico, que señalan en orden cronológico: enero Santos Reyes; El Carnaval febrero; La semana Santa marzo-abril; Todos los santos octubre-noviembre; Noche buena y Navidad, Fin de año diciembre.

Y dos fiestas principales, la primera que se celebra en julio, Santiago Apóstol y la fiesta principal del Santo Patrón San Miguel Arcángel, el 29 de septiembre. Estas celebraciones se desarrollaron desde la conquista, al imponerse las figuras de Santos Católicos y que fueron superpuestas por los indígenas a las fiestas o conmemoraciones de su propio calendario de actividades, muy vinculadas a las actividades agrícolas, Anguiano (1982), menciona “algunas de las ceremonias ligadas al calendario ritual católico, que pertenecen al santoral cristiano, relacionados al ciclo agrícola, básicamente con el cultivo del maíz” (85).

Una de las danzas más representativas, es la danza del tigre que también se denomina la danza del tlaminque, (flechador), que se lleva a cabo en la fiesta patronal de Santiago Apóstol, de acuerdo con Saunders (2005),



Ilustración X Escudo de Xochistlahuaca, Gro, recuperada de internet

“En México indígena las ideas de felinos y los rituales con simbolismos asociados a ellos no se ocupan de la adoración de los animales mismos, sino de los simbolismos felinos forman parte de una filosofía moral y natural de una nueva manera de ver y entender el mundo (88).

Los símbolos, como el jaguar que son parte de la cosmovisión indígena, fueron asimilados también por la religión católica, con el fin de tener un acercamiento más próximo a las comunidades. En Suljaa´ la danza del jaguar consiste en recorrer toda comunidad con una máscara de jaguar y trajes amarillos, simulando peleas, con el objetivo de proteger la siembra y el ganado de los depredadores de todo aquello que pueda afectar al cultivo. Durante la danza hay diálogos, que los participantes mencionan en ñomndaa, para decir cosas que están en el guion, pero que retoman otro sentido al mencionarlas en español.

La danza del jaguar entre los ñomndaa es un ejemplo de sincretismo y que sobrevive, que enseña el conocimiento tradicional y oral que tiene la comunidad.

Hasta aquí se puede entender que la vida cotidiana se vincula con las actividades y sentidos habituales que operan los individuos dentro de un contexto socio cultural, Schutz y Luckman, señalan:

“hay una interacción constante con la realidad de la cotidianidad, en la cual se desarrolla la acción, la experiencia y los sentidos que operan en él, en la cual no sólo se actúa dentro de él sino sobre él, de manera que la cotidianidad es un espacio en donde las múltiples y hasta contradictorias condiciones significativas ligadas a la realidad social de la vivencia intersubjetiva se ejecuta” (1973: 22-24).

El escudo de la comunidad de Suljaa, es un ejemplo claro de un símbolo de identidad compartida por los habitantes, es decir estos símbolos requiere de un significado común, con el objetivo de recuperar la memoria histórica e identitaria. En el escudo se encierra la historia de cada uno de los elementos que lo componen, y vital importancia para el reconocimiento y apropiación de lo propio. Massó (2006) explica, que “los elementos culturales que sean considerados como patrimonio implica auto reconocimiento de la comunidad en los mismos, una voluntad y deseo de recuperación de esa determinada memoria, lo cual involucra, además, una relación particular con el tiempo: con el pasado, con el presente y con el futuro (89). Estas son sus características y significados: Atrás del escudo o blasón, se puede observar dos lanzas cruzadas; los manteles que cuelgan son producto de los telares de cintura, que son representativos de la cultura ñomndaa.

En el lado superior izquierdo del escudo, se encuentra una mujer y hombre que porta el huipil típico de Suljaa y el hombre porta calzón, algodón y huaraches. En el parte superior derecho, se observa la iglesia de San Sebastián; además del palacio municipal -espacio significativo en la comunidad en la que se realizan las festividades más importantes, religiosa y políticas- y el trapiche que se utiliza para elaborar la panela, dado que es una técnica ancestral para la elaboración de un producto fundamental en la economía de la comunidad.

En el sector inferior izquierdo, se presentan elementos de las danzas originarias que son parte de la identidad y de las fechas más significativas en las fiestas de la comunidad. En el sector inferior derecho, muestra la economía; la agricultura, la cría del ganado. Y productos agrícolas como el maíz, caña de azúcar, mamey y la vegetación de la comunidad.

En el centro del escudo aparece el croquis del municipio. Y en éste, la llanura con una flor. En la parte inferior del blasón, hay una palabra escrita en ñomndaa, *Suljaa*, que quiere decir *llanura de Flores*²¹. Todos los elementos que se señalaron anteriormente de la comunidad de Suljaa, forman parte de ese ámbito de la vida cotidiana, es conocer un su territorio y como lo van construyendo, el sentido que le dan.

3.4 Movilizaciones Sociales

En Suljaa´ se han encabezado cuatro movilizaciones sociales, que han incidido directamente en la toma de decisiones político-económicas, los años en que se han presentado; en 1979, 1989-1990, 1998 y 2001; es necesario plantear de manera general ,qué ocurrió durante estas movilizaciones, lo que permitirá comprender las rupturas y las continuidades de la acción colectiva, y la relación de los procesos político-educativo en Suljaa y las dinámicas desarrollas por los actores sociales involucrados en este caso las y los maestros. De acuerdo con Zemelman (2000):

La importancia del tema de los sujetos estriba en que constituye un esfuerzo significativo para alcanzar una mejor captación de la realidad histórica, en tanto conforma un horizonte que articula diferentes planos de la realidad [...] el reconocimiento de la complejidad que reviste su consideración como simple producto histórico [...] la realidad sociohistórica constituye una articulación en movimiento que obliga, en cualquier recorte de observación a distinguir entre lo que está dado y lo que se está dando (97-100).

Al respecto, la mayoría de los actores sociales que intervinieron en estas movilizaciones continúan realizando actividades en la comunidad, sobre todo en el tema educativo.

La dinámica del movimiento social, como expresión de un conjunto de necesidades insatisfechas, sólo es posible comprenderlas si se entiende que se presenta en un marco de relaciones de poder y dominación. Entender de manera particular, lo que ocurre en Suljaa´, cuáles son las motivaciones que los sujetos tienen para la acción.

²¹ Imagen recuperada de: <https://enciclopediagro.mx/indice-municipios/municipio-de-xochistlahuaca/>

De ahí que resulte importante el reconocimiento de los procesos que se dan entre los sujetos, pues con base a eso se podrá reconocer la posibilidad de que desde el movimiento se pueden lograr los objetivos propuestos.

El enfoque teórico para el análisis de los movimientos sociales que retomaré, es la conceptualización de la acción estratégica a partir de la noción de identidad colectiva y quien mejor ha plantea la relación entre la identidad como elemento central en los movimientos sociales, es Melucci, menciona que, “es una definición interactiva y compartida, producida por varios individuos que interactúan y que hacen referencia a las orientaciones de su acción, así como al ámbito de oportunidades y restricciones en el que tiene lugar su acción (119). Para iniciar, señalaré de manera cronológica los periodos de movilización en Xochistlahuaca y el agravio que los llevó a buscar alternativas de acción.

En 1979, el hecho que dio origen al conflicto fue el impulso que recibió la entonces candidata, la profesora Josefina Flores García, con el apoyo de las instancias tradicionales de los *Calandyo* o Principales, ancianos y ejidatarios denominados “Consejo Supremo Amuzgo”²², que hasta entonces servían como filtro obligado para acceder a este proceso, según lo señala Bartolomé en una entrevista:

Josefina fue elegida porque los señores [se refiere a los principales] buscaban a la mejor persona para gobernar [...] entonces en eso se apoyó a la maestra para que subiera, según la idea de que iba a trabajar mejor que cualquiera de los señores [...] todos los compromisos no los cumplió, todo lo que llegaba de recursos era para ella y la familia de su esposo [...] es ahí donde la gente se volteó, pero para empezar ese problema la gente no le entraba,, amenazaban y encarcelaban en grupo, por eso la gente tomó otro camino para organizarse contra ella (entrevista a Bartolomé Lopez Guzmán, 18 de mayo de 1999, en Gutiérrez, 2001:67).

²² Estaba integrado por delegados (principales) elegidos en los municipios donde tenían presencia: Xochistlahuaca, Tlacoachistlahuaca y Ometepec. También son quienes analizaban, (Candidatos municipales) el trabajo que se proponían a realizar, su conducta ante el pueblo y al interior de su familia, para después llevar la propuesta (que en realidad era una decisión consensada por ellos) a la asamblea del pueblo, el día de la fiesta patronal de San Miguel (Gutiérrez;2001:66).

Por lo anterior, la entrevista señala claramente el sentimiento de traición que la comunidad sintió, por la falta de cumplimiento de los compromisos que había adquirido antes de asumir el cargo de presidenta, al respecto Moore reconoce que;

[...] es evidente que las reglas sociales y su violencia son componentes fundamentales del agravio moral y del sentimiento de injusticia. Es su sentimiento más esencial, es coraje hacia la injusticia lo que uno siente cuando otra persona viola una regla social [...] La indignación son los sentimientos que resultan del agravio y que nos pueden ayudar a comprender uno de los varios elementos que confluyen en la acción colectiva (Moore 2007:18 en Meneses;2016:45).

Si bien, esto no determina de manera directa una acción colectiva, ni mucho menos un movimiento social, fue una de las razones de la protesta para la comunidad, sobre todo en el tema educativo, en una entrevista recuperada por Karina Ochoa, el maestro Genaro Cruz Apóstol señala; ²³ ;

En 1979 nosotros organizamos aquí a la gente porque en esa fecha se quería fundar una escuela secundaria en el municipio, pues aquí no había sino hasta Ometepec, nada más había primaria. Entonces la maestra Josefina tenía una relación con un general en Chilpancingo, por eso vino directamente una propuesta de allá para que ella fuera presidenta. En ese entonces nosotros lo sentimos muy fácil apoyarla, como es una maestra se entiende que a una maestra siempre se le tiene que estar apoyando cuando se trata de educación. Nosotros nos sentimos muy bien porque ella se ofreció (a ser presidenta municipal), y si ella ganaba el ayuntamiento entonces ella iba apoyar la comisión para ir a Chilpancingo (a solicitar la creación de la secundaria en el municipio) con el gasto y el trámite que se iba hacer para la secundaria (Entrevista con Genaro Cruz Apóstol, junio de 2010 en Ochoa;2017:37).

Para ellos, era fundamental tener una secundaria en la comunidad, era un beneficio para todos y era necesario lograr, la confianza que fue depositada en la maestra Josefina provocó un agravio moral, en primera, con las instancias tradicionales, que había dado su voto de confianza para apoyar su candidatura y en segunda, con la comunidad.

Ante esta situación, la comunidad buscó alternativas para destituir a la maestra Josefina de su cargo, para conseguirlo buscaron dos opciones; la primera por la vía institucional, este estuvo encabezado por regidores municipales, los cuales

²³ Quien tuvo una presencia importante en la comunidad, comisario ejidal.

solicitaron de manera formal, la destitución, realizando una petición, que contaba con fundamentos que enmarcaron abuso de autoridad, enriquecimiento ilícito y el incumplimiento de compromisos, previamente adquiridos, la cual fue rechazada. Además de que recibieron amenazas y represalias por parte del gobernador del estado.

La forma organizada de la acción es la manera mediante la cual el actor colectivo busca darle una aceptable y una duradera unidad a este sistema, que está continuamente sujeta a tensiones. De hecho, la acción colectiva tiene que enfrentar múltiples [...] requisitos. Nunca es la simple expresión de una intención de propósito que persigue, sino que se construye por medio de los recursos disponibles a los actores y de acuerdo con las posibilidades [...] que provienen de determinado ambiente (Melucci; 1999:43).

Al no lograr la destitución, se buscó una segunda alternativa, esta vez fue encabezado por un grupo llamado “Los orientadores”, conformado por promotores bilingües y estudiantes de la universidad de Chapingo, decidieron buscar que esta alternativa fuera más viable y tuviera más oportunidad de lograr el objetivo, de crear una organización independiente de los partidos políticos; que hasta ese momento constituían un “monstruo” en el poder, por lo que los Orientadores, decidieron dar asesorías y acompañamiento a la comunidad, además buscar la movilización de la mayor cantidad de personas. De manera general, más que buscar una confrontación directa con la presidenta, y generar violencia y represión, lo más importante para ellos era la organización concientizada de la comunidad, al respecto Tarrow, menciona:

Debido a que los movimientos rara vez tienen incentivos selectivos [...] en la acción colectiva el liderazgo tiene una función creativa de la que carecen los grupos más institucionalizados. Los líderes inventan, adaptan y combinan distintas formas de acción colectiva para estimular el apoyo de la gente (Tarrow;1998:52).

Los Orientadores tuvieron un papel importante, pero sobre todo lograron el apoyo de otros sujetos centrales de la comunidad, entre ellos maestros y maestras originarios de la comunidad y también del Consejo Supremo Amuzgo, y qué acuerdo con Zemelman (2000):

El sujeto se constituye en la medida en que pueda generar una voluntad colectiva y desplegar un poder que le permita construir realidades con una direccionalidad consciente [...] el sujeto más que una organización unificada, se expresa en una cierta identidad colectiva. Esta supone la elaboración compartida de un horizonte histórico común y la definición de lo propio -el nosotros- (96).

En efecto ese nosotros, supone la existencia de una identidad y solidaridad frente a un problema común, era un tema que debía resolverse y lograr el trabajo colectivo entre varios sujetos, ya que no solo buscaron la destitución de la presidenta, sino que también acompañaron una de las primeras luchas en Suljaa', ante la demanda principal, de crear escuelas secundarias, para que los alumnos continuarán su formación educativa. Esta era una demanda colectiva y vieron la necesidad de seguir apoyando.

Todas las decisiones se tomaban en asambleas generales, con el fin de promover la participación y la cooperación comunitaria, unos de los rasgos de la acción colectiva, es "la transformación de la capacidad de movilización en acción por medio de la organización, la movilización por consenso y la estructura de oportunidades políticas" (Tarrow;1998:40).

Además, enfocaron su estrategia para la toma del Palacio municipal, con el único propósito de realizar nuevas elecciones y visibilizar el descontento de la comunidad, esto se logró en 1980, al respecto Gutiérrez, plantea como fue la toma de este espacio;

Llegada la fecha, la población reunida en la comisaría 'vota por la destitución', elige nuevas autoridades municipales y acuerda 'la toma de la presidencia'. Decenas de campesinos resguardaban el ayuntamiento permanentemente, incorporándose más en el transcurso de la noche. Es la primera experiencia en la toma u ocupación del palacio municipal, y servirá para la formación de futuros dirigentes, que hasta el día de hoy están en activo. Pero fundamentalmente, a decir de aquellos que participaron en esa jornada política, por vez primera realizaron un acto de poder masivo contra un poder despótico, apoderándose de un inmueble, símbolo de opresión, quedando muy grabado en su conciencia el alcance de este logro (2001: 77).

Pero no tuvo el impacto que esperaban, generando la disolución del movimiento, entre los factores que propiciaron esta desmovilización, Gutiérrez señala (2001);

la falta de experiencia que tuvo la organización para hacer frente al autoritarismo proveniente del sector municipal y estatal; por otro lado, la ausencia del reconocimiento de las demandas e inquietudes de la población por parte del gobernador del Estado [...] provocando la frustración de los pobladores quienes observaron la imposibilidad de concretar sus aspiraciones (Gutiérrez: 109; citado por Díaz; 2014).

De acuerdo con los autores, los nuevos movimientos sociales, van más allá de transformaciones políticas, económicas, ahora están más ancladas en la dimensión cultural, de identidad y la vida cotidiana, “permite a los sujetos identificarse entre sí y movilizarse juntos, organizados y de manera sostenida, por la defensa de sus derechos a ser y existir” (Alberoni 1984; Melucci 1999; Touraine 1995; en Meneses;2006:46). Y aún que no se logró la destitución de Josefina, lo que sí se logró, -sin el apoyo oficial- fue instalar la secundaria en la cabecera municipal de Xochistlahuaca, tiempo después, el movimiento perdió fuerza y los actores sociales, que se habían unido para lograr el objetivo, se desintegraron.

3.3.1 Otra movilización por temas políticos

La segunda movilización se realizó en 1989-1990, entre las causas, se encuentra, las transformaciones en la intermediación política en Guerrero, esto provocó la eliminación del Consejo Supremo Amuzgo, aunque este consejo, como menciona Gutiérrez, ha tenido una pérdida de autoridad. En el caso de los amuzgos, el Consejo estaba integrado por delegados elegidos en los municipios donde tenían presencia: Xochistlahuaca, Tlacoachistlahuaca y Ometepec. Además de dar representatividad a la sociedad étnica a la que pertenecían hacia el exterior, participaban en la toma de decisiones de gobierno al interior de los municipios y de otras de carácter religioso [...]. Era una fuerza moral, de prestigio, con una gran capacidad de convocatoria [...] otra de sus funciones principales era participar en la solución de los conflictos al interior de la etnia (2001:63).

La eliminación del Consejo Supremo amuzgo y la introducción de recursos financieros a la administración municipal de Xochistlahuaca, trajo como consecuencia, que la adquisición del poder político estuviera mediada por lo económico y como resultado, hubo disputas para ganar la presidencia municipal.

Otro de los motivos de la movilización de este tiempo, fue la importancia del presidente municipal para facilitar al gobierno federal y estatal, el establecimiento de medidas políticas y económicas procedentes de los centros del poder, además que garantizo un control estatal. Con lo anterior, se puede señalar que se modificó por completo las estructuras y las lógicas de organización interna, lo que incito que hubiera una competencia constante por la ocupación de los puestos en el poder.

La creación de facciones políticas derivó en una competencia al interior del partido oficial por el cargo a la alcaldía, que evidenció la corrupción y el mal manejo de los recursos públicos, asimismo en la descalificación de sus integrantes ante la opinión pública (Díaz; 2014:114).

Como expone Alberoni (1984), el control y la institucionalización de los movimientos por parte del Estado, forman parte de la práctica y la cultura política de los funcionarios y líderes políticos surgidos del movimiento en el sistema. En este caso los caciques, son sujetos importantes que se encuentran en todas estas movilizaciones. Entendiendo el término cacique como, “un líder que ejerce un control político, económico y social [...] quien para seguir manteniendo dicho control puede valerse por el uso de la violencia física”. Además, el cacique es reconocido y legitimado implícitamente por líderes políticos superiores, como único líder de la comunidad (Ugalde, 1973:124 Citado en Solís, 2016).

Una de las acciones que llevaron a cabo y con la experiencia del movimiento anterior, se organizó un Comité de Lucha y uno de los líderes que encabezó este comité fue Genaro Cruz Apóstol; Gutiérrez (2001) describe lo que ocurrió:

Los integrantes del Comité ocuparon el palacio municipal por dos meses; sin embargo, la carencia de un proyecto y objetivos políticos a largo plazo, aunado a la composición heterogénea del movimiento que aglutinaba intereses antagónicos vinculados a los partidos políticos fueron los factores que diluyeron la organización paulatinamente. El hecho que concluyó definitivamente con este

proceso fue el desalojo violento que sufrieron los habitantes del palacio municipal (118).

En este caso la falta de un objetivo concreto y los intereses individuales, Opp, menciona, “las personas hacen lo que consideran es mejor para ellas y no lo que objetivamente ofrece los mayores beneficios posibles” (citado en Jasper; 2012:27). Otro de las similitudes al movimiento anterior, fue el exceso de violencia, desvíos de fondos y la corrupción del gobierno municipal. La falta de una organización sólida los llevó a desintegrarse como organización, la experiencia casi nula de movimientos y de acciones adecuadas en Suljaa, es uno de los factores centrales de seguir cometiendo errores, y estaría de acuerdo con Diaz Polanco, al señalar que:

el pasado es una referencia estratégica para la construcción del presente, que implica una selección de momentos cruciales que son inspirados para los desafíos y propósitos actuales, pero no un ancla que sujeta a situaciones o posiciones pretéritas ni, mucho menos, un punto sociocultural al que debe retornarse (2015:209).

Hasta aquí hemos visto, la profundización del conflicto, desestructurar el proceso tradicional para tener acceso al poder político de la comunidad, y el fortalecimiento de un sistema corporativo y clientelar del sistema partidista, que ha tomado el control, con objetivos particulares, sin importar el descontento de la comunidad.

3.3.2 La cacique y el poder eterno

En el año 2000, se da el movimiento en contra el poder caciquil, este conflicto es la continuación del proceso que se había experimentado en Xochistlahuaca, en los años setenta, con la imposición de la presidenta municipal Josefina Flores García. Años después la historia se repitió contra Aceadeth Rocha Ramírez, candidata del Partido Revolucionario Institucional (PRI):

El triunfo electoral de Aceadeth- denunciado por clientelismo y cooptación- provocó el descontento de las otras facciones priistas y su subsecuente incorporación a las filas del Partido de la Revolución Democrática. El autoritarismo con el que desarrolló su gestión quedó evidenciado desde el momento de su campaña electoral cuando sustituyó a los delegados de las comunidades ajenas a su facción política, para asignar a sus allegados (Gutierrez;200)1

Con los antecedentes de movilizaciones que se desarrollaron en años posteriores, dejó como enseñanza la organización previa, aunque con fracasos, el objetivo era seguir funcionando y luchando en la comunidad; el agravio en la memoria histórica de la comunidad seguía latente, por lo que no tardaron en asociarse diversos grupos, que tienen en común, el rechazo de la gestión de Aceadeth, y la búsqueda de su destitución.

Lo que permitió, la creación, llamado, el Frente Cívico Indígena de Xochistlahuaca (FCIX), integrado por campesinos, artesanos, maestros bilingües, profesionistas líderes del Partido Revolución Democrática (PRD) e incluidos algunas facciones del PRI, a excepción de aquellos que apoyaban a la cacica. En esta organización social, presenta una heterogeneidad en ideologías, con un único propósito, la revocación de Aceadeth; en una entrevista recuperada por Diaz-Arroyo, uno de los integrantes de la FCIX, deja claro el pensamiento y el agravio que han sentido como comunidad, me parece fundamental reconocer que el problema se ha centralizado a un sector en específico, a las y los maestros, pues son actores centrales y con una presencia significativa en la comunidad;

A raíz que llega [Aceadeth] viene a trastocar más todavía la forma de relacionarse de la autoridad con las comunidades y con los ciudadanos. En las comunidades no se presentaba lo que venía en la Ley Orgánica del Municipio sino que se hacía lo que las comunidades decidían para nombrar a sus autoridades; entonces, en donde ella veía que las comunidades dónde ella impone [...] con los maestros de alguna manera se topó con algo más complicado ella; porque, a lo mejor, pensó que no iba a ver inconformidades, que los maestros no íbamos a resignar con las decisiones tomadas; pero no. Entonces, viene ahí una situación de las comunidades y los maestros que se juntan se hace una como especie de alianza para defenderse, defender lo del magisterio y defender lo de las comunidades y se inicia un movimiento; entonces, ese movimiento empieza a crecer, ha logrado tanto, que se decide en una reunión tomar la presidencia municipal (Fernando, profesor integrante del FCIX; 2013).

Con este relato, es evidente que la existencia de un adversario común lleva a diversas unidades de movimiento y constituir un frente de una coalición, al respecto Alberoni señala (1981) “el componente de <movimiento> se presenta bajo la forma de una pluralidad de grupos [...] estos grupos están divididos entre sí, pero se consideran, [...] unidos por adversarios comunes” (381-382).

El FCIX, busco por la vía legal la destitución, en 2001, se formalizó la demanda de juicio para la revocación, a este suceso emanan una serie de movilizaciones sociales con el objetivo de presionar a los miembros del congreso para que dieran una solución favorable, pero no tuvieron los resultados esperados, el descontento “los sujetos movilizados , al no soportar más la injusticia y la opresión , apela una y otra vez a ese sentimiento de agravio para sí mismo, así como para los suyos, con quienes comparten el mismo sentimiento de ofensa, lo que les posibilita reconocerse y conformar una identidad colectiva” (Meneses;2016:50).

Este hecho de movilización, en particular forma parte del proceso político-educativo, es decir da cuenta de la lucha de la comunidad, “por tratar de incidir en la toma de decisiones político-económicas del municipio” (Diaz Arroyo, 2015:365). Tal como lo señala López Guzmán (2004):

Estos problemas políticos [...] trastocaron espacios educativos, es decir estos problemas influyeron directamente en nuestro trabajo cotidiano, porque nosotros los maestros amuzgos de la zona escolar num.12, tuvimos que abandonar nuestras aulas para participar en el movimiento para derrocar a la alcaldesa (Aceadeth Rocha). Por tal razón nos consideraba maestros problemáticos porque protestamos por sus actitudes de prepotencia que manifiestan en algunas comunidades y escuelas, al querer imponer a los maestros que ellos consideran de su misma línea política (52).

Sobre esto, es notable que los temas educativos pasaron de ser un problema de carácter social a uno de carácter político.

Esta lucha ha sido constante, actualmente, en las elecciones del 2021, uno de los candidatos, que tenían una presencia significativa y era contrincante fuerte para Aceadeth, fue Bartolomé Lopez, (integrante del FCIX), el entonces candidato de la oposición, por el partido MORENA, contaba con el apoyo de varios maestros de las diferentes comunidades que reconocían una esperanza de cambio con el cumplimiento de promesas que corresponde a las necesidades de la comunidad.

De acuerdo con Ramírez (1978), señala que, los maestros alcanzaron distinción y reconocimiento con acciones que estaban orientadas siempre al desarrollo y al progreso de las comunidades y destacan que la vida de los maestros en las

comunidades iniciaba desde temprano. Las actividades que realizaban, no se limitaban sólo actividades propias de la enseñanza en el aula, sino que estas trascendían a las actividades comunitarias.

En una entrevista que realicé hace algunos meses, mencionaron el problema que han tenido algunas escuelas que no han apoyado a la cacica;

 Cuando andaba en campaña, mando alguien, me dijo que si queríamos el techado para las canchas y seguir mejorando nuestras aulas, ella nos podía apoyar, lo que necesitaba era contar con mi apoyo en las elecciones y también la de los otros profesores, que ahora sí iba a llegar el apoyo económico directo para nosotros y completo [mmm] la verdad es que uno ya no sabe qué pensar, pero como ves, no la apoyamos y ahora seguiremos sin techo y apoyo, vaya que si nos hace falta, pero ya no le creemos, ella sabe que si uno se junta con otros compañeros (directores de escuela y maestros) y habla ,los convencemos y no sólo a ellos también a los padres de familia, somos muchos y ella lo sabe (Director de la escuela Sor Juana Inés de la Cruz: junio 2022).

El papel desempeñado por las y los maestros ha sido crucial en estos procesos de movilización y se vuelve primordial en esta lucha. Además de reconocer la presencia que tienen como un actor con conciencia crítica, y reiterar el prestigio y reconocimiento tiene dentro del imaginario social de la comunidad, elemento de un gran valor estratégico para implementar ideologías y poder de convocatoria para la movilización social. Al mismo tiempo, obtener un espacio para la participación política y lograr llevar a cabo las demandas de la comunidad.

Finalmente, las elecciones las ganó Aceadeth, utilizando prácticas clientelares, además que se dio a conocer que durante su campaña utilizó los recursos públicos del Ayuntamiento; la repartición de bienes y la compra de votos en efectivo. La lucha que ha tenido la comunidad de Suljaa, sigue un proceso eterno contra el caciquismo que se da en la comunidad, los problemas se siguen presentando, será fundamental, dar seguimiento a lo que ocurra en un futuro en la comunidad.

Sin embargo, con lo expuesto anteriormente, queda claro que las diversas movilizaciones tuvieron más fracasos que éxitos dada la evidente ausencia de objetivos a largo plazo, la integración de varias organizaciones y frentes con una

composición heterogénea, así como una estructura organizativa débil, esto debido principalmente a la falta de experiencia. No obstante, una de las cosas más sobresaliente de estos movimientos es la participación masiva de diferentes sectores de la comunidad y de la toma de consciencia de lo que está ocurriendo en su vida cotidiana.

Si bien los objetivos no se lograron como se había pensado, no se puede negar que la experiencia se adquirió, sin duda la movilización se podría convertir en una salida para construir nuevos caminos y a la disputa por el poder político, desde otras lógicas, basadas en un sentido más colectivo.

A esto tendría que agregar que durante estas movilizaciones se ha definido e influenciado el tipo de participación y el liderazgo que los maestros empezaron a desempeñar y su nivel de convocatoria en la comunidad, además de ser sujetos fundamentales, con tradición de participación y una relativa presencia social. También el movimiento de las maestras y maestros es un espacio de gran importancia en la actualidad, ya que están propiciando una profunda transformación de estos sujetos y de la propia comunidad.

3.5 Educación en Suljaa, una mirada desde los sujetos “Una escuela para la Vida”

La búsqueda de alternativas educativas, son expresiones de luchas comunitarias, necesarias para el reconocimiento de su cultural, lengua y saberes y formas de transmitirlos, así como la necesidad y el derecho de que se respeten y reconozca la educación que trata de recuperar algunas formas de su cultura y lengua, no es fácil echar andar modelos educativos alternos en los pueblos y comunidades diversos, dado que el problema de la política educativa instrumentada por el Estado hacia las comunidades indígenas, ubican a la escuela como una de las instituciones oficiales para implementar un programa homogeneizado y occidentalizado, que permita la construcción de una supuesta igualdad, y por lo tanto, la asimilación de todos los pueblos y comunidades del país.

Dentro de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), encontramos un sujeto fundamental, las maestras y los maestros, quienes se enfrentan a la difícil tarea de crear prácticas escolares que desarrollen una educación significativa para todos. La educación intercultural, es fundamental en la actualidad y se encuentran en la lucha por preservar su cultura y su lengua.

La EIB, es una alternativa a la educación homogeneizadora y asimiladora como lo plantea Walsh (2005), que reconoce “la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras educativas y construye una interrelación de culturas originarias con saberes occidentales” (34), para dar sentido y significado a la realidad concreta de la comunidad de Suljaa´.

Por eso es fundamental contextualizar todo el recorrido que tuvieron que enfrentar las maestras y los maestros, para lograr el proyecto como, Cwii Scwela cantyja „naan” chiuu waa na Nncwanto” Ts”an es decir, “Escuela para la Vida”.

En Suljaa´, se concentra el porcentaje más alto de amuzgo-hablantes con el 85.14% el grado promedio de escolaridad de la población de más de 15 años es de 7.7% es decir en su mayoría cuenta con secundaria concluida, mientras que el 13.2% no tiene ningún grado de escolaridad y el porcentaje de analfabetas oscila entre 13.6% (INEGI, 2020). Estos porcentajes muestran la desigualdad en temas educativos y grave situación que enfrenta la comunidad, además de que no cubre la demanda de alfabetización de la población. También de acuerdo con datos del INEGI, en Suljaa cuenta con 55 escuelas a nivel preescolar; 58 primarias; 27 secundarias y 1 bachillerato. También cuentan con 44 primarias indígenas, esto nos da un panorama general en tema educativo.

3.5.4 La conformación del sistema educativo en Suljaa´

El pueblo de Suljaa´, cuenta con dos subsistemas educativos, el monolingüe (español) y el bilingüe (español-ñonmdaa y viceversa). Este último se derivan en tres opciones educativas a nivel primaria. El primero es Modelo de Educación Indígena Bilingüe, perteneciente a la DGEI, el cual se imparte en comunidades

indígenas; este tiene como propósito preservar y fomentar las costumbres, tradiciones y demás elementos de la cultura, se caracteriza por ser bilingüe y bicultural, pero es una escuela realmente de transición. Dado que surge desde el estado, y es ajena a la realidad de la comunidad, y continúa con una política de castellanización.

La segunda, Cwii Scwela cantyja „naan” chiuu waa na Nncwanto” Ts’an - “Una Escuela para la vida”, este proyecto pretende ofrecer una educación que responda a las características y necesidades lingüísticas de los alumnos/as mediante las Unidades Didácticas Integradas (UDI’s). Éstas se refieren a la organización del contenido que evita la separación del conocimiento en asignaturas y se basa en la realidad y el entorno significativo para los niños, así como la enseñanza del español como una segunda lengua, y el ñomndaa (amuzgo), como primera lengua con el fin de fortalecer su identidad.

Y, por último, el proyecto de “Doble Inmersión 50/50”, esto quiere decir que la mitad del tiempo escolar se enseña en español y la otra mitad en lengua materna. Así también existe la escuela primaria general, caracterizada por la enseñanza en español a través de los programas oficiales de la Secretaria de Educación de Guerrero (SEG), pues pone el énfasis en la lengua, pero no en el contenido de los saberes y cosmovisión de la comunidad. La falta de material construido desde lo local los lleva a usar los libros de textos que les ofrece la SEG.

En este apartado se señalará lo que ocurría en la comunidad de Xochistlahuaca y los factores que llevaron a la creación de un modelo educativo que realmente respondiera al contexto y que fuera una educación creada desde la comunidad y no una educación construida desde fuera para los indígenas.

3.5.5 El inicio de la educación en Suljaa´

En 1945, se tienen indicios de que se estableció en Suljaa´, la primera primaria rural federal, “Escuadrón 201”, la organización escolar al principio era incompleta y sólo tenía primero y segundo grado, su fundación respondía a las políticas educativas

de homogenización política, que impulsaba la castellanización e integración de los indígenas.

En la década de 1940, seguía la elaboración de las cartillas en lenguas vernáculos por lingüistas y filólogos del Instituto Lingüístico de Verano (ILV)²⁴, se utilizaban en las comunidades que tenían programas educativos bilingües.

En este periodo, en la zona amuzga de Suljaa', los lingüistas Robert J. Stewart, Marjorie J. Buck y Amy Bauernschmidt del ILV, vivieron aproximadamente de 1940 a 1970, el papel que tuvo el ILV en los pueblos originarios en Latinoamérica, ha sido la penetración cultural e ideológica, sobre todo en los programas educativos impulsados por la Agencia Norteamericana para el Desarrollo (USAID). Y para lograrlo, los primeros dos o tres años deben aprender la lengua del lugar, Puiggrós menciona; "comienzan a elaborar una gramática elemental. Una o dos veces al año regresa a su base, acompañado por un indígena para perfeccionar el aprendizaje del idioma, y empezar la elaboración de materiales que luego servirán para introducir a la cultura dominante" (1980:177).

En el caso de Suljaa, ocurrió lo mismo, de 1940 a 1970, en este tiempo los lingüistas, aprendieron hablar ñomndaa, conformaron un alfabeto de esta lengua y enseñaron a escribirlo a un grupo de indígenas que hablaban español; evangelizaron y tradujeron la Biblia protestante al ñomndaa e hicieron cartillas de escritura. Queda claro los propósitos religiosos, Santoyo y Arellano (1997), señalan que la entrada del grupo obedece a que México se estaba gestando a libertad de culto tras la revolución cristera y no se contaba con una política indigenista, además las comunidades indígenas eran consideradas como un factor de retraso para la modernización capitalista del país, y en consecuencia, era necesario una "política indigenista de integración que requería alfabetización y castellanización de las mismas minorías étnicas, abrir nuevas fuentes de trabajo" (231).

Al respecto, Tubino (2002) señala que:

parte de la estrategia de dominación consiste en lograr que los subyugados interioricen como autoimagen la imagen propuesta por el grupo dominante,

²⁴ Utilizaban las cartillas para evangelizar, en 1982 fueron expulsados de las comunidades por interrumpir los contextos indígenas

deteriorando de esta manera la identidad étnica de los indígenas y haciendo que incorpore una autoimagen negativa que favorezca el menosprecio de su propia cultura y el aprecio de la cultura dominante (61).

Por lo anterior, la importancia de la educación y la castellanización ha estado marcada por la enseñanza en castellano realizada por personas ajenas a la comunidad y el uso de la lengua originaria solo para castellanizar.

López (2012), menciona, que los materiales que habían traducido y creado en ñomndaa, con ayuda de ILV, casi no habían sido utilizados por los maestros, pues el propósito no era académico, sino que fueran utilizados por la comunidad en general. Había un claro objetivo de cristianización y de incorporación a las formas culturales y de comportamiento de su grupo protestante, llevándolos por todas las vías posibles sobre todo al alejamiento de las costumbres, lenguas, creencias y cultura propia, esto creó grandes divisiones y luchas internas en los pueblos y el debilitamiento de sus formas organizativas políticas, sociales, culturales y religiosas integradas en la cotidianidad de los pueblos indígenas.

Entre los títulos se encuentra:

- Ljeii ñomndaa. (precartilla) ILV; México, 1962.
- ¿Ljo' mach'ee Tito? (Primera cartilla) ILV-SEP-DGEEMI; México, 1963.
- Welo ñequio Wela. (Segunda cartilla) ILV-SEP-DGEEMI; México, 1963.
- Ts'iaan na mach'ee Nacho. (Tercera cartilla) ILV-SEP-DGEEMI; México, 1965.
- Meinco' ñequio nn'an wan'an. (Cuarta cartilla, últimas lecciones bilingües) ILV SEP-DGEEMI; México, 1965.
 - Cuaderno de trabajo, amuzgo de Guerrero (Material bilingüe, especial para que los maestros indígenas amuzgos enseñen a leer y escribir). INISEP-DGEEMI; México, 1972.



Ilustración XI Libro de lecciones y Lectura en Ñomndaa, archivo personal, 2022

•Leisiom Ñomndaa na nntsei'naan' ts'an ndo' na nntseiljein Lecciones de Lectura y Escritura Amuzgo de Guerrero (Exclusivo para los amuzgos que ya saben leer y escribir español). ILV; México, 1985.

• Cwa Cala'naaⁿ ya Numero'. (Material bilingüe, especial para que los maestros indígenas amuzgos enseñen los números y el valor de las monedas y billetes). ILV-SEP-DGEEMI; México, S/F (244).

La búsqueda de alternativas creadas por la propia comunidad en este momento fue punto primordial, para iniciar un proceso de construcción alternativo, un material que realmente sea de utilidad y que las y los maestros se involucren en su elaboración. Aunque se seguía manteniendo la idea de utilizar la lengua como un puente de castellanización y alfabetización, para seguir “integrando” a los indígenas.

En 1964 se creó el Sistema Nacional de Promotores Bilingües, con la finalidad de seguir alfabetizando, en su mayoría reclutaban a jóvenes indígenas de la misma comunidad para seguir con este proceso, había una improvisación para el ejercicio de la docencia para el medio indígena. Todo este proceso se fue adecuando con el paso del tiempo. En 1972, se construyó la primera escuela bilingüe bicultural del municipio, la primaria “Ignacio Zaragoza” en la localidad de Guadalupe Victoria atendida por promotores culturales bilingües del INI, consecutivamente inicia labores la Escuela Primaria Bilingüe El Porvenir en la cabecera municipal en 1976. López (2004) señala:

a pesar de que ya existía una escuela bilingüe [...] en la cabecera municipal de Suljaa', los Nnanncue Ñomndaa vivían tiempos difíciles debido a que no había continuidad en sus estudios [...]. Por otro lado, en la cabecera municipal surgieron los primeros promotores bilingües en el año de 1974 que dan sus testimonios de las facilidades que existía para ingresar al trabajo docente, ya

que requería un mínimo de escolaridad de primaria. Los requisitos para poder participar eran: ser originario de la comunidad en la que iban a trabajar y, por tanto, hablar la lengua nativa, además de saber leer y escribir en español. Además de que representaba un salario seguro (15).

Las preocupaciones estaban latentes, la falta de una formación pedagógica, que los potenciara como maestras/os, se volvió una preocupación más real. Pues cualquiera podía ser maestro, con el hecho de tomar cursos y seguir siendo reclutados como promotores bilingües, provocando una pérdida de identidad, impulsando una educación instructiva que en palabras de Freire (1969) se podría considerar una educación bancaria, “menos desarrollarán en si la conciencia crítica [...] cuanto más se les imponga pasividad, [...] tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo” (54). Una educación, que sea sólo para la asimilación nacional.

¿Qué se podía aportar a la comunidad si la educación en Suljaa, estaba respondiendo a necesidades externas? La escuela es un espacio de resistencia, en donde las y los maestros pueden proponer una educación distinta y forma de trabajo acorde a las necesidades de la comunidad educativa, pues se vuelve un espacio, en el cual puedan enfrentar la alineación cultural y revalorar, su lengua, identidad y puedan conservarlas.

3.5.6 El inicio de un cambio para la educación

Pero no se puede empezar a describir la experiencia de las y los maestros/as, del proyecto educativo, “Una Escuela para la Vida”, sin antes hacer una breve reseña sobre las características de la formación que han tenido maestras y maestros para mejorar su profesión y lo que se exige el medio cultural y lingüístico determinado.

Fue en 1982 cuando la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ofreció la licenciatura en educación indígena, que algunos maestros de “El Porvenir” cursaron; con ello tuvieron la oportunidad del intercambio de experiencias con otros docentes, con ideas similares, y que estaban en búsqueda de lograr la recuperación de la identidad, raíces, conocimientos y saberes, así como la cosmovisión, de los pueblos

y comunidades donde trabajan o de su lugar de origen, para ofrecer una educación que tuviera las características de ser intercultural y bilingüe, así como situada en sus propias comunidades y que respondiera a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas de estas comunidades partiendo de su lengua y cultura, para luego comprender e introducirse en la lengua y cultura occidental.

El primer paso fue crear un equipo de extensión universitaria con el fin de ofrecer conferencias en Suljaa. Esto fue el inicio de un largo camino y proceso para encontrar una alternativa educativa y poder llevarla a cabo en sus comunidades. En el lapso de 1990 a 1995 se realizaron tres cursos, para lograr atraer la atención de algunos otros maestros. El primero tuvo por nombre *“La práctica docente indígena; el segundo Educación y bilingüismo y el último Reflexiones y acciones para una educación intercultural bilingüe.* Estos se llevaron a cabo en Suljaa´ y en otros estados de la República. Al igual que en las conferencias, hubo interés por parte de las y los maestros/as, pero pocos intentaban realmente llevarlos a la práctica ya que implicaba un cambio radical en la manera de trabajar.

Una dificultad particular para las maestras y los maestros de Suljaa, fue reflexionar acerca de la poca valoración de la cultura y lengua. Ocasionando que impartieran clases solo en español porque los libros de texto están escritos en lengua, esto niega toda posibilidad de generar cambios en la lecto-escritura en otras lenguas, en este caso el ñomndaa. Al respecto Bartolomé señala (2012), en el pasado los maestros hispanohablantes consideraban que la lengua amuzga repercutía negativamente en el aprendizaje de los niños en la escuela.

Recuerdo que desde que comencé a estudiar, me decían... no, no hables así (ñomndaa) porque nadie te entiende, debes hablar español o no vas a aprender [...] es mejor que aprendas desde ahora... umma y cuando fui a la universidad, allá en el DF, siempre ocultaba que hablaba ñomndaa, me daba pena y si lo hacía seguro me verían mal, fue hasta cuando comencé a dar clases, que me di cuenta de que esto no estaba mal, esa idea que siempre me habían metido en la escuela, que lo que yo sabía era malo, pero ahora sé que mi lengua tiene muchas cosas, mi identidad y ahora sé que es importante (entrevista a Victoriano;2022).

Estas actitudes de desvaloración de las y los maestros de su propia identidad, son producto de la violencia simbólica que vivieron en su etapa como estudiantes y formación como docentes, “aprendieron muy bien a enseñar los valores dominantes y a despreciar a los habitus indígenas. Enseñaron a los indígenas a privilegiar los habitus de la clase dominante que espacialmente se encontraban en la ciudad” (Patzí, 1999: 547).

Otro problema que se presentó es que algunas madres y padres de familia se oponían a que se les enseñara el amuzgo, con el argumento de que esta lengua desaparecería con el tiempo y que su uso era muy limitado y limitante para la vida de los alumnos.

[...] yo no le veo caso que aprendan el amuzgo, porque cuando llegue a la secundaria o se quiera ir a estudiar fuera -si le va bien- no lo va a usar, sólo lo van a ver raro y eso no ayuda- a mí me pasó, tuve que aprender para que no me hicieran menso en mi pago, no quería que me engañaran... aparte allá (Sinaloa) todo es así en español y ya, si te ven hablando otra cosa, luego, luego te hacen cara o piensan que uno no entiendes [...] nada más pierden el tiempo en la escuela, eso ni lo ocupan... cuando yo iba a la escuela (solo curso la primaria) me pegaban si la hablaba amuzgo, por eso creo que eso no sirve cuando uno ya anda trabajando (entrevista a papá de alumno, modelo doble inmersión 50/50; 2022).

Lo importante que se señala en el testimonio, es el efecto que produce la dominación cultural que ha permeado durante varios años en la identidad de las personas que viven en un contexto rural, han internalizado el rechazo y la negación de su lengua, pues la miran como un asunto de exclusión y rechazo, discriminados, incluso vergüenza. Se entiende en primer momento que esto es un proceso inconsciente de aceptación e interiorización de la dominación por el dominado, es decir, la relación de poder que tuvieron algunas madres y padres de familia durante su proceso de formación en la escuela, provocando que minorizara su propia lengua. Tal como lo señala Bourdieu, en el concepto de violencia simbólica (2000):

En torno a la relación de poder entre [...] dominantes y dominados atravesados por relaciones de poder determinados por la capacidad de imponer una visión del mundo, una forma de saber y de expresarse al otro, como si fuera la única y verdadera en un procesos “natural” de aceptación e interiorización [...] esta asimilación de la dominación que prepara el terreno para la violencia simbólica

en todos los ámbitos: familiar, educativo, epistemológico, religioso, político, económico, social y cultural (46).

Por tanto, como consecuencia se tiene la idea, que efectivamente es mejor aprender español y comenzar a olvidar el ñomndaa. Esto los lleva por igual a olvidar y a desvalorizar la historia de su cultura y de su comunidad. Aunque la apuesta en otra escuela no sea la de una educación intercultural bilingüe, siempre habrá proyectos educativos, que comienzan a incluir y a revalorizar los conocimientos propios. Sobre todo, cuando los saberes y conocimientos de los pueblos originarios están ausentes en el currículum educativo para los propios pueblos indígenas, excluyendo de esta manera los conocimientos de dichos pueblos.

Los docentes comprometidos con esta nueva visión de valorar la cultura amuzga generaron reflexiones comunitarias con el fin de cambiar esta idea en los padres y madres de familia incentivándolos a tener una visión más amplia de su cultura y de los procesos de dominación de la cultura hegemónica.

Con los procesos anteriores y a partir de 1997, el interés de diversos profesores por continuar con los cursos de sensibilización cultural permitió que se formara el Centro de Desarrollo Sociocultural de los Nn'á" ncue Ñomndaa A.C., esto significó un avance real ya que involucró a las madres y padres de familia directamente en la vida escolar de sus hijos, conformando una alternativa adecuada y acorde a su contexto cultural e histórico. Esto fue un parteaguas en el sentido que tomaron las escuelas bilingües biculturales que fueron ya más interculturales, desde entonces, ya que la actitud de los profesores cambió en la medida que se reflexionó sobre la importancia de la lengua y de la cultura, además de que se puso en práctica la enseñanza de la lecto-escritura en lengua ñomndaa para la población estudiantil.

3.5.7 La consolidación de un cambio

Al pasar del tiempo, las experiencias adquiridas y las decisiones tomadas rindieron frutos positivos para la consolidación de este modelo educativo. Fueron muchas las reuniones y discusiones que llevaron a cabo los profesores junto con líderes comunitarios, todo ello para afianzar, cuestionar, reflexionar y criticar la labor docente. Todo este conjunto de experiencias los obligó a disciplinarse y tomar

registros puntuales de los problemas que identificaban en las reuniones. Además de aprender -aunque con dificultades- a trabajar en equipo, lo que permitió la consolidación del compromiso de los docentes con las comunidades y el respeto al diálogo constante en este construir las ideas en común.

En el 2005, nació de manera oficial el proyecto educativo “Una escuela para la vida”, llevándose a cabo en la escuela “El Porvenir” en el turno vespertino, en donde se ofrecía una educación que respondía a las características y necesidades lingüísticas de los alumnos de acuerdo con el contexto en el que se desarrollaran. Este enfoque se centra en la planeación desde una visión integral o holística, a lo que han llamado: Unidades Didácticas Integradas (UDI), es decir, se trata de la organización del contenido didáctico que evite la separación del conocimiento en asignaturas, a inicios del proyecto, la elaboración de las UDI’s debían cubrir los siguientes criterios:

- Ser un tema de interés para los niños
- El tema se relaciones con acontecimientos de la comunidad
- El nombre deberá ser amplio para que de él se deriven subtemas y se vinculen con los programas de las asignaturas
- Relacionar el nombre con los objetivos, las actividades y contenidos
- Los objetivos (aprendizajes esperados se clasifican en conocimientos, habilidades, actitudes y valores
- Dosificación de tiempos antes y después del recreo
- Registro diario de actividades de los niños y evaluación general al final de la UDI que permita calificar
- Recursos didácticos que incluyan música, canciones y juegos (Jordá,2018:515).

Tal como se muestra en la siguiente imagen

Cuadro No. 26 Concentrado de nombres de UDI elaboradas por docentes en tres ciclos escolares

| UDI Ciclo 2005- 2006 Diseño colectivo por ciclos | UDI 2006- 2007 Diseño parejas por ciclos | UDI Ciclo 2008-2009 Diseño autónomo |
|--|---|---|
| Quiénes somos de dónde venimos La Revolución Mexicana La bicicleta Bicentenario del natalicio de Benito Juárez García El agua La tiendita | 1º Isaía 1. Las vacaciones 2. Los animales que me gustan 3. ¿Cómo soy y de dónde vengo? 4. El mercado de mi Pueblo 5. El Maíz 6. El Corral 7. El Agua 2º María de Lourdes 1. Las vacaciones 2. La Feria de mi Pueblo 3. Quiénes somos 4. Mi Pueblo 5. El cuidado de la contaminación y la salud 6. El Maíz 7. Nuestra Bandera y Nuestro País | 1º A Avid 1. Mi nueva escuela 2. La Independencia de México 3. Los animales no son juguetes 4. ¿De dónde viene lo que comemos? 5. La Revolución de 1910 6. La familia y la casa 7. La escuela 8. Los trabajos que hacen las personas de mi localidad 1º B Isaía 1. Mi escuela 2. Las Fiestas Patrias 3. Mi familia y yo 4. El mercado de mi pueblo 5. El Corral 6. La Revolución Mexicana 7. Mi comunidad 8. El maíz 9. Mi juguete y mi juego favorito 10. Me voy de paseo |

Ilustración XII Tabla de Contenido de UDI's, Escuela el Porvenir. Recuperada en Jordán, 2018

Además, la implementación de talleres de primera y segunda lengua, para lo cual se formaban grupos no por grados sino por niveles de habilidades lingüísticas (multigrado) lo que permitiría trabajar en tres líneas de acción: 1) la enseñanza del ñomndaa o español como primera lengua; 2) el español o ñomndaa como segunda lengua y 3) la enseñanza de la historia de los Nnan-ncue Ñomndaa.

Actualmente, el propósito de este proyecto se define en varios aspectos:

- 1) Que las niñas y niños sean bilingües;
- 2) Formar niños, niñas y jóvenes pensantes, críticos de su realidad y
- 3) Que los alumnos aprendan en un entorno cercano a su realidad, pues será la manera en que vean y aprendan el mundo, es decir, su cosmovisión.

Así mismo, que la escuela sea un espacio de reflexión y crecimiento para la actividad pedagógica de los maestros aunado a que las madres y los padres formen parte del proceso educativo. Debe fortalecer la discusión incorporando lo que implica la construcción del pensamiento crítico y los procesos posibles de descolonización a partir de allí

En este sentido Vygotsky, considera “el contexto sociocultural como aquel que llega a ser accesible para el individuo a través de la interacción social con otros miembros de la sociedad, que conocen mejor las destrezas e instrumentos intelectuales”

(Vygotsky citado por Rogoff, 1993:63). Desde esta perspectiva el autor, centra en la idea de que las y los niños-as aprenden a partir de las interacciones socioculturales de su contexto. Siendo así, que los estudiantes sean considerados como participantes activos en la comprensión de su propia realidad, pues las y los niños-as aprende, observando y participando en las actividades de la comunidad.

Es importante, para lograr lo anterior, la participación guiada, que de acuerdo con Vygotsky se expresaría en la zona de desarrollo próximo, lo cual debe ser central, es decir, la participación de varios actores es esencial; como de las madres y padres de familia; la comunidad y de las maestras y maestros. La interacción compartida, permite la adquisición de nuevos aprendizajes y apropiación de nuevos elementos culturales, lo que Vygotsky llama “zona de desarrollo próximo”, esto implica transformar un conocimiento previamente aprendido en un nuevo conocimiento.

Por lo anterior, al inicio de cada ciclo escolar y con base en las actividades comunitarias como el calendario agrícola, las costumbres, los rituales y tradiciones del pueblo, las maestras y los maestros generan un calendario definiendo los temas para cada semana, quincena o mes, según sea el caso. Esto facilita que las maestras/os puedan atender a todos las y los niños/as independientemente del grado, ya que el tema es el mismo y lo que cambia es la complejidad de los conocimientos, resultados o evidencias que desarrollan las y los niños/as conforme a su grado escolar y nivel de aprendizaje. Debido a que los grupos son multigrados, los maestros trabajan dando prioridad a la lengua materna que predomina en las y los niños/as sin dejar de lado la explicación en la segunda lengua.

Para atender la enseñanza del ñomndaa o español como primera lengua se trabaja en forma de taller, se asigna un tiempo a la semana, por ejemplo, el miércoles, después del receso, con el fin de resolver el problema de escritura y lectura, por lo regular los grupos en esta primera línea están conformados por los alumnos de casi todos los grados, dependiendo de sus avances van subiendo de nivel, tal y como lo comenta el maestro Sixto que, por lo regular, se hace cargo de este taller:

[...] en los talleres de primera y segunda lengua se aplica el diagnóstico y así se acomodan a los niños en el grupo y de esa forma se va viendo quien va avanzando para facilitar la evaluación hay un formato que diseñó la profesora

Jani por medio de ese escrito se diagnostica a los alumnos y así se les califica y pueden pasar de nivel, por lo tanto, en el taller de primera lengua podemos tener niños de tercer, de quinto de sexto [...] (maestro Sixto, 2016).

Para la segunda línea de acción, la enseñanza del español o ñomndaa como segunda lengua, los profesores se apoyan de los materiales elaborados por la DGEI, además de una guía elaborada por ellos mismos lo que les permite tener temas centrales y relevantes para la enseñanza de este taller. La tercera línea que es la enseñanza de la historia del pueblo amuzgo se imparte durante el tercer grado escolar ya que en este año es donde los niños van adquiriendo conocimientos muchos más complejos y pueden comprender la historia de su cultura. Al respecto, un ex alumno de la escuela el Porvenir menciona;

Ahora que estoy en la secundaria, me doy cuenta de que aquí (en la primaria) todo lo que nos enseñaron si es parte de lo que vivimos, porque veo el libro de historia que me dan en la secundaria y es la historia universal y de México. Pero nadie nos había hablado de nuestro origen, de lo que se vive en la comunidad, las fiestas y las plantas y animales, me gusta que todo lo aprendí con mis maestros, además de que las tareas iban muy relacionadas con lo que nosotros vivimos (ex alumno, escuela el Porvenir; junio 2016).

Dado que los libros de texto que llegaban a la escuela, de parte de la (SEG), contienen el discurso que proviene del Estado sobre la enseñanza, el tipo de valores, conocimientos y sentidos que éste busca instalar en las nuevas generaciones para la continuidad del proyecto de sociedad hegemónica que representa. Cuesta (2009) plantea al respecto, “en el caso de la enseñanza de la historia este discurso se concentra en sus libros de texto y en sus planes y programas, en la denominada historia regulada o prescrita” (231). Y estos deben guardar una relación con el discurso político sobre el pasado que se emite desde el Estado.

Los discursos oficiales pueden entenderse como representaciones sociales de la sociedad que moldea el comportamiento y reproducen prácticas homogeneizadoras. Esto es que los discursos del Estado se construyen sobre un marco discursivo común que intenta dejar de lado todo aquello que no construya una identidad nacional.

Por lo que, es fundamental resaltar, que los maestros han logrado a lo largo de 15 años de trabajo, la creación de material didáctico propio que responda al contexto específico. Cada uno de estos materiales tiene la particularidad, para la enseñanza del ñomndaa despliegan una metodología que permite a los alumnos y alumnas trabajar de manera individual aspectos que necesiten reforzar en su aprendizaje.

El Leisiom Ñomndaa es una metodología para aprender a leer y escribir, para aquellos que ya saben escribir español. El Cuaderno de trabajo amuzgo de Guerrero, un material bilingüe que sirve de apoyo para los maestros y que les permite enseñar a leer y escribir. Por último, está el **Cwa Cala'naa" ya Número**, material bilingüe, especial para que los maestros indígenas amuzgos enseñen los números y el valor de las monedas y billetes. Además de algunos folletos con temas gramaticales, cuentos y de conocimientos locales escritos en la variante dialectal del amuzgo del municipio de Xochistlahuaca.

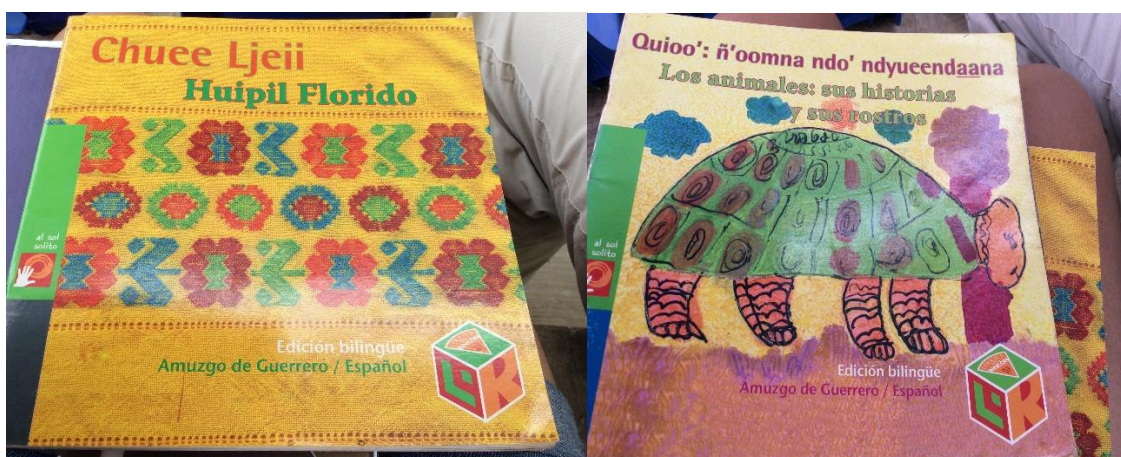


Ilustración XIII fotografía, Libros en Amuzgo/español. en el lado izquierdo se muestra Huipil Florido y del lado derecho los animales: sus historias y sus rostros, archivo personal. 2016.

Cabe recalcar, que siempre se buscó que estos libros fueran elaborados por maestras/os y madres y padres de familia de la comunidad y que tuvieran un enfoque de aprendizaje significativo, además de realizar una investigación exhaustiva de la gramática para que fuera retomada en los libros de texto.

A pesar de estos grandes logros y batallas conquistadas a lo largo del tiempo, nos percatamos de que la comunidad educativa vive una situación complicada, algunas maestras y maestros se oponen a continuar con la enseñanza del Nómndaa. Respecto a esto el director Victoriano López comenta, que la mayor dificultad para consolidar el proyecto educativo Una escuela para la vida, son los maestros que no hablan la lengua, o que no desean enseñarla:

El obstáculo que he enfrentado más es a la lengua materna o sea aquí en el centro hay maestros que tenemos como lengua materna el español y al tener como lengua materna el español tienes dificultades para escribir el amuzgo. El amuzgo es como segunda lengua para los hispanohablantes. Entonces es como pequeña dificultad, no es tan fácil en esta etapa adquirir, aprender, una segunda lengua. Ahí hay una resistencia en los maestros hispanohablantes [...] Nosotros siempre les hemos compartido la forma de cómo trabajar el español oral pero como que en algunas escuelas hay resistencia todavía. ¿Cómo crees que me vas a enseñar cómo trabajar [sic], si yo ya sé? Hay resistencia todavía y ahí están los resultados. Ya se les ha dicho: para enseñar el español es la manera oral pero no (Director Victoriano, 2016).

Algunos maestros hispanohablantes se oponen a aprender el amuzgo, reflejo de que se resisten no únicamente a aprender la lengua sino a todo lo que ella les significa. Resultado de un proceso de aculturación y de desprecio por lo que significa ser indígena en nuestro país que ha sido inculcado desde estudiantes y en su formación como docentes reproduciendo el discurso de que las lenguas indígenas ya no funcionan y entonces, ¿para qué la van a enseñar?, ¿para que la van a aprender los niños? A partir de estas ideas se retoma la necesidad de descolonizar el pensamiento educativo empezando por las y los maestros/as quienes están estigmatizados por su historia, la educación recibida y las experiencias sufridas a través de años de rechazo y un constante señalamiento que les hace bajar la mirada. Por qué se ha interiorizado que “lo indígena es lo atrasado, lo bárbaro, lo carente de cultura” (Bonfil: 1987:33).

Por lo que, antes de incorporarse a la plantilla docente de la escuela, el director habla personalmente con las y los maestros/as sobre el proyecto. Les explica sus características, el compromiso que adquieren al trabajar con y desde la lengua materna de los niños, de ser bilingües y trabajar para mantener su cultura. No todos los maestros aceptan y hay quienes incluso estando ya dentro de la plantilla docente

solicitan su cambio para irse a otra escuela que trabaje con otro modelo educativo, ya que no están dispuestos a asumir la reflexión sobre la otredad.

El papel clave del docente en el proyecto educativo, se convierte en el eje para producir cambios y superar los obstáculos. Los maestros están presentes en las distintas actividades, como la creación del modelo educativo, la elaboración de libros de texto y material didáctico o como capacitadores de sus pares, pero también en la toma de decisiones en el diseño y el contenido del trabajo mensual. Este tipo de prácticas escolares caracterizan a las y los maestros/as de esta población, para promover una educación significativa acorde a la cultura vivida.

El camino recorrido en este capítulo señala de manera general el contexto en el se desarrolla un modelo educativo alternativo, que responda a la comunidad de Suljaa, muestra las irregularidades, problemáticas, la dispersión del poder propios de un estado como Guerrero, y la diversidad cultural que hay en un solo territorio. Las desigualdades en específico en temas educativos que está presente, por un lado, se promueven políticas de reconocimiento a la diversidad cultural y una educación otra, pero existen inconsistencias entre lo que se señala en la normatividad con la realidad que viven algunas comunidades.

Por eso, es necesario reconocer que existen propuestas de educación propia, acorde a la identidad de Suljaa, y que resultado de una demanda social, de una comunidad altamente politizado, que tiene una larga historia de poderes localizados como el caciquismo. Es evidente que una propuesta de una educación alterna tiene una apuesta política por una autonomía desde los pueblos y es una estrategia fundamental para reivindicar una educación pertinente para su contexto.

Y conocer el proceso permite comprender los logros y dificultades que han tenido a lo largo de 16 años de construcción de una lucha por un proceso autónomo de una educación desde y para la comunidad de Suljaa acorde sus particularidades, por lo que fue fundamental, dejar claro; cómo se reconocen los ñomndaa, cómo viven y se relacionan, la importancia de su lengua que está relacionada con su propia cosmovisión, además, se ha demostrado el papel que la educación puede jugar como parte de una reafirmación cultural, al elaborar estrategias colectivas para

cambiar y adaptar el contenido, currículo y metodología tanto en la formación de las y los maestros-as.

Los contenidos que se transmiten y más aún las formas como se lleva a cabo y las relaciones al interior del espacio educativo requieren de profundas transformaciones si se requiere realmente incorporar una dimensión intercultural en la educación.

Capítulo IV

Acciones y reacciones de la comunidad educativa: La pandemia como cambio inesperado

Como se mencionó desde el inicio de este trabajo, la pandemia COVID-19, significó un cambio la comunidad educativa de Suljaa, este capítulo será central, para tener un acercamiento de cómo vivieron la pandemia las y los maestros; las y los alumnos y las madres y padres de familia; recuperando las experiencias y su sentir durante este momento.

El capítulo comienza dando un panorama general de cómo se desarrolló la pandemia en la comunidad, las problemáticas que está ocasionan, esto permitirá entender el contexto general de Suljaa y sobre todo porque trastoca todos los aspectos de la vida diaria y sobre todo en la educación.

Es fundamental mostrar específicamente qué paso durante la pandemia, cómo la enfrentaron y cómo la vivieron; el diseño de estrategias para seguir manteniendo los procesos de aprendizaje y enseñanza de las y los alumnos, y búsqueda de alternativas para mantener la comunicación con ellos y sus familias. Las modificaciones que tuvieron en las dinámicas de trabajo, material de apoyo que elaboraron, las alternativas de trabajo escolar para buscar la continuidad en la relación de escuela- comunidad educativa. Así como del incremento de su jornada y carga laboral durante el confinamiento. Además, el trabajo colaborativo que construyeron las y los maestros, con las madres y padres durante esos momentos de adversidad en un contexto indígena, donde cambian las condiciones para implementar clases a distancia, por el contexto en el que se circunscribe.

Los testimonios que se recuperan aquí son parte de la práctica de campo que llevé a cabo en el mes de mayo y junio de 2022, especialmente tuve la participación de todas y todos los maestros de la escuela el Porvenir, dos madres de familia y cuatro alumnas y alumnos, 2 de tercer grado y 2 de sexto grado.

En la escuela Sor Juana Inés de la Cruz, la recuperación de una entrevista semi estructurada con el director, quién fue el vocero de los demás maestros; además en algún momento del día pude hablar de manera breve con los tres profesores de la escuela Sor Juana Inés, mientras hacía observación de aula, y no interrumpir el trabajo con las y los alumnos. Cabe aclarar que no se presentan testimonios de madres y padres de familia, ni alumnas y alumnos de esta escuela, debido a que no se dio una comunicación directa con ellos y se respetó la decisión de no comentar nada.

4.1 La pandemia en Suljaa: cómo cambio la dinámica en nuestro entorno

Como se mencionó en capítulos anteriores, la pandemia provocada por el SARS-CoV-2, provoco el cierre de centros de trabajo y espacios de esparcimiento. Lo que afecto de manera distinta a las diversas comunidades indígenas del país. En este caso como se ha planteado con anterioridad, es fundamental conocer cómo se vivió la pandemia en la comunidad de Suljaa, de manera breve se explicará lo que ocurrió en la comunidad, para entender la situación de la escuela y el desarrollo de alternativas para seguir con sus actividades escolares, a pesar de las circunstancias.

Las medidas dictadas por el gobierno federal fueron implementadas en la comunidad rápidamente, como expresa Valtierra (2021);

los primeros efectos de la pandemia los sentimos en los primeros días del mes de marzo, cuando se cerraron las escuelas de todos los grados, la cancelación de fiestas privadas y comunales, los puestos de venta de los productos locales, la plaza de los domingos cuando los habitantes de la comunidad baja a la cabecera municipal a vender sus productos y comprar también la despensa para semana; otra de las medidas que tuvo impacto muy visible en cuanto a la movilidad fue el control policial de las vías de comunicación, limitando la circulación de automóviles, sobre toda la vía que comunica el municipio con el centro regional de comercio: Ometepec. A través de voceos y avisos escritos, la autoridad municipal exhortaba a la gente a cumplir con las medidas sanitarias, sobre todo a mantenerse encerrados en sus casas. Se prohibieron las asambleas ejidales y comunales. (Valtierra; la jornada del campo; 2021).

Las medidas mencionadas anteriormente, provocaron distintas reacciones de la comunidad, entre ellas comentarios, dudas y sobre todo inconformidad, en especial, la restricción de quedarse en casa, debido a que varias actividades diarias se realizan fuera de ella, sobre todo en el campo o algunos habitantes debían trasladarse a otros lugares para trabajar. Además, la circulación de información falsa y especulaciones en torno a la pandemia, generó desconfianza para seguir todas las medidas sanitarias.

Como afirma Antúnez Nájera y Antúnez Salgado (2021), las consecuencias de no seguir con esas medidas, la pandemia no tardó en llegar a Suljaa²⁵, entre las causas, se señalan:

1. Aun después de establecidas las políticas de confinamiento con la Jornada Nacional de Sana distancia por el gobierno mexicano, como respuesta a la propagación del coronavirus, en la comunidad de Xochistlahuaca, algunas personas continuaron realizando las actividades de su vida diaria, de acuerdo con los usos y costumbres, tales como, asistir a misas y fiestas [...].
2. Falta de información de fácil acceso (en la lengua) de las autoridades del pueblo y/o personal de salud, así como del Estado y gobierno [...] los daños que podía ocasionar a la salud [...].
3. Algunas familias reforzaron información errónea [...] al interior de la comunidad, promoviendo miedo y pánico [...] consistía en la creencia que los médicos les ponían una inyección a los pacientes para matarlos [...]. Apropriadamente de esta creencia permitió a los amuzgos resistirse a acudir a los hospitales por alguna enfermedad y/o coronavirus.
4. La atención deficiente del personal del centro de salud de la comunidad que consistía en no entenderlos rápidamente [...] carencia de medicamentos (6).

Estas cuestiones que se puntearon son fundamentales para entender algunas problemáticas que vivió la comunidad de Suljaa durante la pandemia. Como se señala, en la primera problemática, al no acatar las políticas de confinamiento y la llegada de personas externas a la comunidad, (en su mayoría de la Ciudad de

²⁵ El brote epidémico ocurrió durante las semanas epidemiológicas 12 a la 40 de 2020. La epidemia alcanzó el acmé primero en Ometepec, en la semana epidemiológica 27; después, en Tlacoachistlahuaca, en la semana 31, y en Xochistlahuaca, seis semanas después. El registro de la mortalidad no presenta tendencia clara; sin embargo, el registro de la letalidad hospitalaria en Tlacoachistlahuaca fue de 100%, en la semana epidemiológica 26 (Ramírez, M; Ramírez, F; et al. (2021) Panorámica de la COVID-19 en tres municipios de Guerrero, México, durante 2020.

México), además del retorno de migrantes que se vieron obligados a regresar a su lugar de origen, debido al cierre de sus centros de trabajo. Esto provocó que bajaran la guardia, “finalmente, el 9 de mayo se confirmó el primer caso positivo en el municipio” (Valtierra; 2021), así mismo el virus comenzó a expandirse, los ñonmdaa que estaban enfermos, no creían que tuvieran coronavirus, sino que, se trataba de una simple gripa, al respecto comentan;

Nosotros no queríamos creer en eso,(Covid-19) cómo algo así, nos va a matar, pues todos decían que más bien el gobierno se quería matar gente, todo eso estuvo muy fuerte (el rumor), todos lo decían y como nosotros no habíamos visto que nadie tuviera el virus, no dejamos de hacer nuestras cosas, eso si la escuela la cerraron, pero lo demás todo seguía igual, cuando uno se enfermaba, tomábamos un té, al principio eso funciono, pero después vimos que ya era más grave, cuando escuchamos que ya había fallecido alguien más. Pero también a dónde íbamos, aquí en el centro de salud, no nos atendían y ya no queríamos salir de nuestras casas, nos las vimos duras, porque para todo teníamos que salir, que sí para comprar para comer, nos ayudaba un poco lo que teníamos sembrado (maíz, frijol, ejotes, calabaza), ir a misa o al campo, si fue difícil y luego los niños en la casa, aún no sabíamos que iba a pasar (madre de familia 1, junio 2022).

En el relato anterior, se puede señalar que la pandemia produjo modificaciones dentro de la organización familiar y la falta de información del tema, generó la búsqueda de nuevas dinámicas para llevar a cabo la vida cotidiana. Además, de la falta de una institución de salud, adecuada para la situación; además de la ausencia de un enfoque preventivo culturalmente adecuado y factible para la comunidad de Suljaa. Teniendo en cuenta la investigación reciente, “Intervención psicosocial en familias amuzgas de Xochistlahuaca” las autoras Martha Quevedo y Rosa Gallegos, mencionan el sentir de algunos representantes de las familias y la forma en la que recibieron información respecto a la pandemia. “la información que recibieron fue incompleta y exagerada y eso les provocó medio, incertidumbre, ansiedad, coraje, estrés y discusiones en la familia [...] y hasta paranoia por lo que preferían acudir a un curandero de la comunidad que al hospital porque “ahí les ponían una inyección para matarlos” (comunicación personal, 13 de noviembre de 2020, citado en Quevedo y Gallegos; 2022: 8).

Esto, de cierto modo, los coloco en una situación particularmente vulnerable, ya que no podían tener acceso a información, sobre cómo se propaga el virus y las medidas preventivas adecuadas, en lengua ñomndaa, generando el aumento rápido de contagios en la comunidad.

Especialmente en el contexto de pandemia, el acceso a la tierra, para la producción de alimentos básicos, tuvo un papel fundamental lo que garantizo ser una alternativa como medio de vida y la seguridad alimentaria familiar; “las pérdidas de ingresos se han traducido en menos dinero en los bolsillos de las personas para comprar alimentos, mientras que las alteraciones en los mercados y en el suministro de productos debido a las restricciones de transporte han generado escasez a nivel local y precios altos” (Malpass;2021:2).

Por otra parte, aunque no se señala de manera explícita, aquellas personas que venden productos que cosechan, tuvieron dificultad para desplazarse a los centros de comercio, por las restricciones de algunas comunidades al acceso a personas externas, además de las modificaciones internas para vender en la plaza de los domingos en Suljaa. “las actividades más afectadas [...] tiene que ver con el transporte y el comercio, [...] los traslados que usan el transporte público también aplican para la distribución de mercancías producidas por los habitantes, como telares, vestidos y artesanías (además) de la índole agrícola, pecuaria” (Arziga y Salado; 2021: 7).

Con la pandemia, el acceso limitado a los mercados y restricciones a la movilidad han imposibilitado la venta de productos y compran de alimentos. Otra de las alternativas que se buscaron, especialmente las mujeres, fue la venta interna; alimentos, crianza de animales de corral para autoconsumo (guajolote, pollos, gallinas), venta de leña y en menor medida, la elaboración de huipiles y prendas en telar de cintura, entre otras actividades, que le permitió algunas familias de Suljaa afrontar la pandemia.

La pandemia, se extendió en otros ámbitos de la comunidad, lo que ocasiono el cierre de las escuelas, qué paso en el tema educativo, qué es lo que va a pasar ahora que no podemos ir a la escuela, muchas interrogantes similares, se

plantearon las y los maestros de la comunidad, cada uno debía pensar cómo continuar con el año escolar, sin afectar a las y los niños y sobre todo cuidando la integrada de toda la comunidad.

4.2 La educación en Suljaa frente a la pandemia

Aunque no fue de manera inmediata, en la comunidad de Suljaa, el comunicado de la SEP, sobre el cierre de las escuelas, luego, se “anuncio que el 23 de marzo de 2020 se adelantaría las vacaciones de semana santa y las clases se reanudarían a mediados de abril, <<siempre y cuando, se cuente con todas las condiciones determinadas por las autoridades sanitarias>>” (UNESCO;2021, citado en Clark;2021:4). Hasta ese momento, el comunicado del cierre “parcial” parecía tener una fecha de retorno y sería un breve receso de las actividades escolares.

Sin embargo, el aumento de contagios en varios estados de la República Mexicana no permitió la apertura de las escuelas. “Los contagios confirmados de coronavirus en México sumaron 717 casos positivos [...] desde el registro de 585 casos verificados el jueves anterior, mientras que la cifra de defunciones se elevó a 12, divulgó este viernes 27 de marzo la Secretaría de Salud” (el economista;2020).

Ante la complicación de la situación, el entonces secretario de la SEP, Esteban Moctezuma Barragán, determinó que lo principal era cumplir con el ciclo escolar y mantener a las niñas y niños al corriente de sus clases. Por lo que dio a conocer una alternativa de aprendizaje, a través del programa Aprende en Casa. Este programa, requería transitar de procesos educativos escolarizados a modalidades a distancia, esto implica, contar con electricidad, conexión a internet, computadoras o en su caso dispositivo móvil; para continuar con sus clases.

Dar continuidad a la educación a distancia en contextos rurales plantea grandes desafíos, pues los requisitos que se solicitan no tomaron en cuenta la desigualdad que persisten en estos contextos. Según datos del INEGI (2019), “73.1% de los habitantes del país son usuarios de internet en las zonas urbanas y en zonas rurales solo el 40.6% tiene acceso a internet. Por otro lado, mientras 92.9% de los hogares

cuentan con televisión, y únicamente 44.9% disponen de una computadora” (Citado en Ducoing;2020:57). La acción que ha implementado la SEP no facilita a toda la población, seguir con esta modalidad a distancia.

En el caso de Suljaa, se pueden señalar los siguientes datos y dan cuenta del obstáculo que enfrenta la comunidad, para implementar el programa Aprende en Casa (ver cuadro).

| Clave Municipio | Municipio | Accesos | Población | Hogares | Accesos por cada 100 hogares | ¿Existen accesos de fibra óptica o cable coaxial? | ¿Cuántos operadores tienen accesos? | Grado de marginación | Densidad de hogares |
|-----------------|-------------------------|---------|-----------|---------|------------------------------|---|-------------------------------------|----------------------|---------------------|
| 12071 | Xochistlahuaca | 390 | 29,891 | 7,710 | 5 | No | 1 | Muy Alto | 17 |
| 12072 | Zapotitlán Tablas | - | 12,004 | 3,028 | - | No | 0 | Muy Alto | 13 |
| 12073 | Zirándaro | 488 | 18,031 | 4,972 | 10 | No | 1 | Alto | 2 |
| 12074 | Zitlala | - | 21,977 | 5,806 | - | No | 0 | Muy Alto | 19 |
| 12075 | Eduardo Neri | 5,425 | 53,126 | 12,500 | 43 | Si | 2 | Medio | 10 |
| 12076 | Acatepec | - | 40,197 | 8,938 | - | No | 0 | Muy Alto | 14 |
| 12077 | Marquelia | 938 | 14,280 | 3,920 | 24 | Si | 1 | Alto | 19 |
| 12078 | Cochoapa el Grande | - | 21,241 | 4,166 | - | No | 0 | Muy Alto | 7 |
| 12079 | José Joaquín de Herrera | - | 18,381 | 3,958 | - | No | 0 | Muy Alto | 30 |
| 12080 | Juchitán | 333 | 7,559 | 2,139 | 16 | No | 1 | Muy Alto | 8 |
| 12081 | Iliatenco | - | 11,679 | 2,710 | - | No | 0 | Muy alto | 0 |

Tabla 1: Accesos de BAF. Fuente: DGCI con información del BIF al cierre de 2020 y considerando los municipios de, "Censo de Población y Vivienda 2020" de INEGI; y datos arrojados por el Consejo Nacional de Población (CONAPO).

Ilustración XIV Cuadro, brecha digital en los municipios de Guerrero

El cuadro anterior, muestra la brecha digital²⁶ de Suljaa (Xochistlahuaca), el acceso a internet es poco o nulo, “5.7% de las viviendas tienen acceso a internet y 5.88% disponen de una computadora, contrario a que el 61.7% disponen de celular” (DATAMéxico,2020). Respecto a lo anterior, es importante señalar que esta situación, puso a las y los maestros en problemas, qué hacer ante la desigualdad digital, era momento de generar estrategias urgentes y viables para acompañar el proceso educativo de las y los estudiantes, pues no todos tenían la posibilidad de recibir los trabajos por algún medio electrónico.

Por lo anterior, es necesario pensar en estrategias distintas que vayan orientadas al contexto de la comunidad, ya que mostró un escenario distinto, así mismo en la

²⁶ Se define como la distancia tecnológica presente entre aquellos que tiene y no tienen acceso a las tecnologías, información e internet. Es una forma de exclusión (...) capacidades para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (Lazcano; 2017, citado en García; Buenrostro y López;2021:5).

misma comunidad de Suljaa, se presentaron diferentes escenarios, por eso será fundamental dar un espejo de lo que ocurrió en la escuela Sor Juana Inés de la Cruz, se ubica en la localidad de Plan de Maguey II, a 15 min de la comunidad de Suljaa, en carro o en motocicleta y la escuela el Porvenir, se encuentra en la cabecera municipal. Además, como se había mencionado en capítulos anteriores, cada una maneja un modelo educativo distinto, aunque la similitud es el contexto, además de plantear las estrategias educativas similares, pero con diferencias para implementarlas, cada uno con dificultades para enfrentar la pandemia.

Primero es necesario conocer, cuántos docentes laboran en cada escuela, para entender la dinámica de trabajo que se logró en cada escuela. En la escuela el Porvenir, actualmente hay 4 maestras²⁷ y 4 maestros, cada uno se hace cargo de un grado escolar y el director Victoriano Lopez, todas y todos radican en la cabecera municipal de Suljaa. Mientras que en la escuela Sor Juana Inés de la Cruz, son tres maestros, debido a que es una escuela multigrado, cada uno se hace cargo de dos grupos, y el director Benjamín, todos radican en la cabecera municipal de Suljaa.



Ilustración XV. Escuela El Porvenir (izquierda) Escuela Sor Juana Inés de la Cruz (Derecha); Archivo personal, 2022.

En la comunidad de Suljaa y como se señaló antes, la desigual tecnológica, fue evidente, además la manera de trabajar siempre ha sido de manera presencial, hay un horario y un calendario establecido, para lograr la planeación de actividades durante toda la semana, y contar con tiempo necesario para llevar a cabo las

²⁷ Debido al aumento en la matrícula para el ciclo escolar 2021-2022, se tuvo que crear dos grupos de 1er grado. Además, se tomó la decisión de crear dos grupos de 4to grado, uno en donde se atendieran a las y los alumnos que presentan un atraso educativo significativo y tiene dificultad de comunicarse en español.

actividades; los horarios en las escuelas primarias, son los siguientes, la hora de entrada es a las 8:30 am y de salida a la 1:30 pm; además de tener a disposición distintos materiales de apoyo para la clase, (pizarrón, material didáctico, en algunos casos laptops para presentar la actividad ante el grupo y bocinas),asimismo las y los maestros, saben en qué momento pueden emplear estrategias de enseñanza, van interactuando con el grupo, hacen preguntas y van revisando las actividades de las niñas y niños.

Ante esta situación, Dussel (2018) confirma que la ausencia de un espacio, como el salón de clases se hace evidente,

la escuela y la clase han sido entornos socio-étnicos conformados por esa interacción entre los sujetos [...] y espacios, artefactos o tecnología. Lo interesante de este momento es que muestra la importancia del edificio escolar, de las cuatro paredes del aula, de las paredes con ventanas, del pizarrón [...] como modo de trabajo común (173).

Ante la usencia de este espacio, era necesario reorganizar este entorno socio-étnico, con las dificultades que esto implica, la desigualdad en la búsqueda de un espacio “similar” en casa, para llevar a cabo las actividades académicas y de una nueva manera de socialización entre las y los alumnos y de las maestras y los maestros, como mediadores.

Cuando uno está en el aula, puede revisar los cuadernos o los niños preguntan cuando tiene duda en los ejercicios, es un poco más de trabajo, pero al menos podemos resolver sus dudas en la clase, además siempre trato de que entre ellos se ayuden, -por ejemplo, alguien pregunta y les digo- haber quien le explica a su compañero- así me doy cuenta quien puso atención y cómo explica las indicaciones y si no se entiende, volver a explicar hasta que quede claro, lo importante es trabajar en equipo y que todos los niños aprendan (maestra escuela El Porvenir, 2do año; junio 2022).

En el relato anterior, se plantea una de las dinámicas de trabajo en el aula, dado que las y los maestros tiene una comunicación inmediata, en una situación de educación a distancia, la interacción entre maestras-maestros y alumnas-alumnos, depende de otros factores, en este caso, tecnológicos, principalmente, de la comunicación telefónica y también de las visitas de las y los maestros al domicilio del estudiante (cada quince días o cada ocho días), esto interrumpe toda la dinámica de trabajo y la comunicación inmediata, que abordaré más adelante.

4.2.1 La escuela ante el cierre: cómo seguir adelante, alternativas y problemáticas

Dentro de esta situación, el cierre en las instituciones educativas implica replantear estrategias de enseñanza y la búsqueda de material educativo, pertinente para lograr cubrir en cierta medida la dinámica de trabajo que había diariamente en el salón de clases. La tarea no fue fácil, pues era incierto hasta ese momento, cuánto tiempo permanecería cerrada la escuela y el trabajo que implicaría para toda la comunidad educativa el reacomodo de las actividades escolares.

Al respecto, uno de los maestros de la escuela el Porvenir, menciona como se enteró del cierre indefinido de la escuela;

Quando se escucharon los rumores de la amenaza de un nuevo virus, pensé que sería uno más de tantos que se van descubriendo [...] que este mal no trastocaría mi labor docente, mucho menos que se transformaría la forma de hacer pedagogía; vislumbraba que mis planes para el ciclo escolar 2019-2020 los llegaría a culminar como los había concebido en mi proyección académica. Menuda sorpresa me llevé cuando [...] nos convoca el director de la escuela (Victoriano López), para notificarnos que se suspenderían labores por tiempo indefinido, que teníamos que avisarles a los tutores de los alumnos, y por ende organizar las actividades para que los educandos continuaran su proceso de alfabetización. (recuperado en Salinas, Relatos de docentes de educación indígena en tiempos de Covid-19; maestro Avid Añorve;2021:16-17).

Así mismo el director de la escuela Sor Juana Inés nos comparte su relato;

Nos llegó la notificación, el jefe de zona nos avisó que debíamos cerrar la escuela y qué pronto tendríamos noticias de lo que iba a ocurrir, entonces yo le avisé a mis compañeros, les dije que se mantuvieran atentos, nadie sabía lo que iba a pasar, ni el tiempo que iba a durar esto. Mientras todos estuviéramos a salvo, pero sobre todo los niños, eso estaba bien, por ahora era estar al tanto de lo que dijeran en la tele, no teníamos idea de lo que nos esperaba, (Director Sor Juana Inés, junio 2022).

La incertidumbre de lo que iba a suceder está presente en los dos relatos, pero sobre todo en la manera que se iba a continuar con las actividades escolares, en el momento que se diera un aviso oficial para continuar con el ciclo escolar que quedo en pausa.

Aunque debían tener sana distancia, se llevó a cabo en la escuela El Porvenir; una reunión, el lunes 23 de marzo de 2020, donde se dio a conocer, que la escuela permanecería cerrada hasta nuevo aviso.

Según decían que íbamos a regresar en abril, pero no sabíamos exactamente qué día, por ahora era una pausa para las actividades con los alumnos, nadie tenía la idea de cuantas semanas serían (maestro sexto grado, escuela el Porvenir, mayo 2022).

Debido a esto la búsqueda de alternativas no fue inmediata, dado que las maestras y maestros, pensaron que el cierre solo duraría unas semanas y después iban a regresar a la escuela. Cuando la SEP dio el comunicado oficial de volver a las actividades escolares a distancia, a través del Programa Aprende en Casa, las y los maestros no tardaron en mostrar su descontento, por la nula posibilidad de llevarlo a cabo en la comunidad, pues no era una alternativa viable, no solo en temas de conexión, también había otras cuestiones, de acuerdo con los autores Dietz y Mateos (2020) y Sánchez-Cruz et al (2020), señalan:

la estrategia de México *Aprende en Casa* fue inadecuado; particularmente entre la población indígena, debido a que, además de no haber contemplado su escaso acceso las herramientas digitales, tampoco consideró su diversidad cultural y lingüística, brindando contenido monolingüe en español e incluyendo solo algunos materiales en otras lenguas indígenas, insuficientes para atender al gran número de agrupaciones etnolingüísticas y variantes [...] (citado en Gallegos y Tinajero; 2022: 50).

El director de la escuela el Porvenir, Victoriano Lopez, señaló que la dificultad de seguir las clases en línea como lo planteaba el programa Aprende en Casa, no se podían lograr, había cuestiones que esta alternativa no abarcaba, la principal, “que no había programas en ñomndaa, no se podía continuar con las clases por medio de la televisión, además no muchos tienen tele y mucho menos luz” (junio,2022), para remediar esta ausencia, era fundamental, pensar en otra alternativa, que realmente permitiera trabajar con las y los alumnos.

De manera virtual nunca pudimos trabajar, cuando se dio la situación de la pandemia, nos cayó de sorpresa, nunca habíamos trabajado de esa manera, ya ahí, de manera virtual, si nos reuníamos, cada mes, para ir diseñando, las hojas de trabajo, teníamos complicaciones, al inicio no lo hacíamos (antes de la pandemia), ellos (maestras y maestros) planeabas sus clases con el material que ya teníamos hecho y ya aquí (escuela) los alumnos hacían todas

las actividades, pero ya con las hojas de trabajo que teníamos antes, y vienen todas las actividades, pero nosotros les explicábamos como hacerle, y ahora en la pandemia, si tuvimos complicaciones, para hacer las hojas de trabajo, tuvimos que acordar el tema y cada docente hacia su hoja de trabajo, conforme a ese tema y conforme a lo que tiene que aprender el niño en ese grado (Director escuela el Porvenir, mayo 2022).

Otro relato sobre la organización de los cuadernillos comenta el director de la escuela Sor Juana Inés;

Lo primero (mmm) como te digo, teníamos un grupo de WhatsApp y en Google meet nos estuvimos reuniendo todo el tiempo,-desde que nos enteramos del cierre de las escuelas- nosotros nos dábamos una o dos horas cada tercer día, nos reuníamos virtual, pues, ahí platicábamos el avance y ahí decidíamos que trabajo iban hacer los maestros, que trabajos iban a llevar a cabo, entonces Aprende en Casa I y II, tenía sus estrategias, -los papás nos decían- dejen trabajo para que los niños se entretengan, como por ejemplo, colorea esta imagen, o completa la siguiente frase, eso sí lo hacían. -nos decían- Si van a dejar como Aprende en Casa II, no, no eso no pega aquí, (les decía) -compañeros mejor háganlo ustedes, porque los niños así lo van a hacer y así va a recoger trabajos contestados- y sí, ¡así sí!, pero a que pidas de acuerdo con los contenidos, no, pues para qué, ¿verdad?, nada más nos engañamos (Director Sor Juana Inés, junio 2022).

Los relatos anteriores muestran como cada director busco la manera para continuar en comunicación con el equipo de maestras y maestros, y planificar las actividades, nombrándolos cuadernillos, esta opción se acoplaban para continuar con las actividades escolares a distancia esto fue una alternativa que se realizó específicamente en comunidades indígenas; “Otras indagaciones dan cuenta de estrategias a las que recurrieron docentes para que los niños continuaran inscritos, pero en el mejor de los casos fueran cuadernillos para que los padres pudieran apoyarlos” (Gallegos y Tinajero;2020: 52). Fue una alternativa que se tomó a nivel nacional, de acuerdo con una encuesta realizada en México:

las estrategias de trabajo a distancia incluyen las tareas de llenado de libros o guías de estudio, la solicitud de trabajos, la realización de videos explicativos de los contenidos, el trabajo en páginas web específicas y la realización de clases virtuales. No obstante, las clases virtuales y la realización de videos son mucho más comunes en las escuelas privadas (donde el 56% y el 43% de profesorado recurre a estas actividades, respectivamente) que en el resto de las escuelas (dicha proporción no llega al 10%) (Mancera, Serna y Barrios, 2020 citado en CEPAL-UNESCO;2020:10).

Estos cuadernillos, no eran nada nuevo para las y los maestros de la escuela El Porvenir, pues por años, y como se mencionó anteriormente, la falta de material (libros) oficial por la parte de la SEG, tuvieron la necesidad de diseñar material en ñomndaa, que respondiera a las demandas inmediatas; la diferencia entre el material antes mencionado y el que se trabajó durante la pandemia, era que, las instrucciones debían ser muy específicas, para que las madres y los padres o quién apoyará a los estudiantes a realizar sus actividades en casa no tuvieran dificultades para entenderlas.

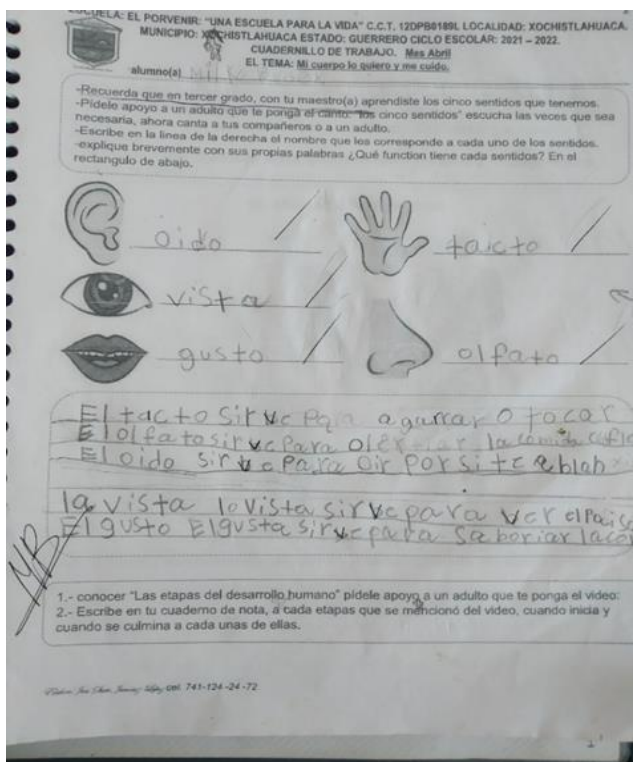
Las y los maestros de la escuela El Porvenir, tomaron la decisión en colectivo, continuar las planeaciones de sus actividades con el enfoque globalizador (UDI's), decidieron seleccionar temáticas para las hojas de trabajo y seguir con el proceso de aprendizaje de los estudiantes, los temas seleccionados son diez: *La familia; mi cuerpo; vida saludable; las enfermedades; mi comunidad; los oficios; los juegos; las fiestas sociales; seres vivos/flora y fauna/ regiones y fenómenos naturales.*

Cada uno de los temas debían ser planeado de acuerdo con el grado escolar que impartía en ese entonces las y los maestros. Tenían que pensar en actividades adecuadas, que permitieran seguir con la educación de las y los alumnos, pero, sobre todo, la comprensión de esas actividades de acuerdo con grado escolar. La dinámica debía, ser similar a la que se presentaba en el aula, pero sin el apoyo de un docente.

Contrario a lo que ocurrió con los maestros de la escuela Sor Juana Inés, los cuadernillos, era algo nuevo y no sabían muy bien que actividades debían realizar, además de que el trabajo debía abarcar dos grados escolares, por la cuestión de la dinámica multigrado que llevaban a cabo. Y sobre todo porque las decisiones para retomar los ejes de trabajo estaban auditadas por el supervisor de zona;

digamos que el supervisor se reunía con nosotros y nos decían, a ver cómo van tus compañeros, qué están haciendo, y ya él daba sugerencias y ya yo lo llevaba a mis compañeros y les decía- compañeros vamos a trabajar español, lengua indígena y las matemáticas-, prácticamente tres asignaturas durante toda la pandemia, y decíamos -qué vamos a ver en español y decíamos, vamos a trabajar las oraciones, leer las palabras, subrayas las palabras, "a completar" los textos y veíamos unas cositas aquí, (muestra el libro de 50-50) (Director Sor Juana Inés de la Cruz; junio 2022).

La elaboración de los cuadernillos, son una estrategia, de acuerdo con, Quintero (2007) es un recurso didáctico interactivo, estructurado en contenidos, imágenes, fotografías y ejercicios, que permiten aprender contenido en función de los objetivos o necesidades del alumnado. Este cuaderno podrá propiciar y favorecer las actividades de enseñanza de los alumnos, maestros y comunidad (Citado en Gouveia; Bejas y Atencio; 2010:195);



Nos llevó mucho tiempo cada cuadernillo, eran jornadas largas, buscar imágenes, actividades que fueran más o menos similares a las que hacíamos en la escuela, y que los papás se involucrarán costo mucho, aparte de dar explicaciones muy puntuales (escritas), debía enviar un audio de voz, por WhatsApp (solo a las madres y padres que contaban con este medio), para explicar las actividades de nuevo, también mandaba canciones o videos que acompañaran la actividad (Maestra primer grado, escuela el Porvenir; junio 2022).

Ilustración XVI, Cuadernillo de trabajo, Cuarto grado, archivo personal, 2022

Otros de los maestros comentan como trabajo con los cuadernillos;

El trabajo que se avecinaba nadie lo imagino, mucho menos todo lo que implicaría el trabajo de los cuadernillos, -no era algo nuevo para nosotros-, lo que sí lo fue, era poner más claras las instrucciones y que los papás entendieran lo que se debía hacer en cada hoja, es que cuando uno está en el salón pues les explicas y todos vamos al mismo ritmo, siempre hay niños que avanzan más rápido y los que no, pues me acerco a explicarles, pero así a distancia- no había mucho que hacer- más que apoyarnos de los padres o quién pudiera ayudar a sus hijos (Maestro tercer grado, escuela el Porvenir; junio 2022).

Como se señala en las entrevistas, la coincidencia fue, la planificación de las actividades, proponen un doble discurso, puntual y preciso, no sólo para las y los niños, sino que también para las familias que los acompañan en este proceso, porque ya no se puede considerar, un solo sujeto de aprendizaje, se vuelve una dupla, alumna-o y madre o padre, ante la falta del espacio (escuela) y el acompañamiento de las y los profesores.

En el diseño de las actividades, era fundamental seguir con las actividades en ñomndaa y buscar una de las alternativas para que las actividades fueran dinámicas y pertinentes para las y los alumnos.

Estas hojas básicamente tenían actividades de lengua y matemáticas, las cuales contenían actividades de lectura de palabras a través de sopa de letras, crucigramas y textos cortos con actividades para trabajar comprensión. En la ejercitación de la escritura usé mucho los juegos *cómo se escribe* y *completa la frase*, para conteo de números naturales, usé tablas donde los alumnos tenían que escribir los números que faltaban, así como resolver planteamientos donde usaran suma y resta (recuperado en Salinas, Relatos de docentes de educación indígena en tiempos de Covid-19; maestro Avid Añorve;2021:18).

Así mismo en la escuela Sor Juana Inés, realizaron actividades en ñomndaa

[...] marcos de oraciones²⁸, es una estrategia que nos ayudó mucho durante la pandemia, explicarles a los papás, poner digamos, banco de palabras, entregábamos en hojas blancas, varios conceptos o palabras claves y ya de ahí, a partir de ahí el niño va a formando su oración, una oración sencilla, trabajar los artículos, eso es un dolor de cabeza con los niños indígenas, que, porque ellos en su lengua indígena hay una manera de artículos, las, los, el, ellos, no nada de eso hay. Aquí no se trabaja así en amuzgo, entonces usar un artículo para hacer una oración, o sea, casi casi es imposible, porque ellos no lo usan en su lengua, lo que nosotros lo hacíamos en doble inmersión, es hacer el marco de oración y e intentar meter los artículos, donde tienen que ir, eso era lo que comúnmente se trabaja ahí (Directo Sor Juana Inés, junio 2022).

²⁸ El uso de marcos de oración en la doble inmersión sirve para ayudar a los estudiantes a adquirir la estructura de una oración. El maestro les da la primera parte de la oración a los estudiantes y les pide que escribas sus ideas propias para terminarla (Feltos, 2021:104).

Ver imagen

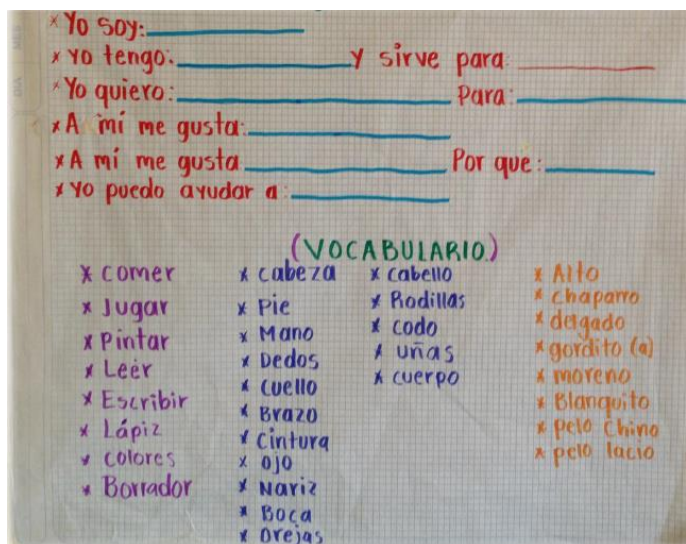


Ilustración XVII Marcos de Oración en español. Doble inmersión, fotografía recuperada en el libro de Feltes, Doble inmersión. 2021:104

Planear las actividades en Ñomndaa no fue fácil, algunos papás no hablan o escriben en ñomndaa, como plantean, Olka y Maryniak (2023), “Dada la tendencia creciente que la generación de los padres ya no participa en el proceso de transmisión de las lenguas indígenas, los niños [...] a menudo aprenden la lengua directamente de los abuelos (o en este caso en la escuela)” (3).

Así lo señala el Director de la escuela el Porvenir;

Las complicaciones que se tuvieron ante el cierre de la escuela, es que los talleres (1era y 2da lengua) no se podían organizar como en el espacio del aula. Lo que hemos notado es que, los alumnos que hablan el amuzgo y aprende el español como una segunda lengua, son los que más lo practican, que los niños que hablan el español y están aprendiendo el amuzgo como segunda lengua, por las condiciones del hogar o las condiciones del medio, por ejemplo, en la mayoría de los negocios aquí, se habla el español y no se habla el amuzgo. Aquí es donde sabíamos que iba a costar trabajo, porque los papás, no todos lo hablan, (ñomndaa), saben que aquí lo enseñamos en los talleres, pero en casa no lo practican, entonces pensamos cómo iban a seguir con las actividades si no hablan, ni mucho menos saben leer bien el amuzgo (Director Victoriano, junio 2022).

Una de las cuestiones por las que las madres y padres de familia inscriben a sus hijas e hijos al proyecto una “Escuela para la Vida”, es justamente la recuperación de la lengua, además de la vinculación de las actividades al contexto de la comunidad;

Cuando me enteré que aquí los maestros, si enseñaban bien a los niños, fui a preguntar bien que era lo que hacían, me dijeron que ellos tenían un proyecto que se vinculaba con la vida de la comunidad, porque así los niños entendían más las cosas de la escuela, después me contaron de los talleres de lengua y pensé - eso no había cuando yo estude- más bien me daba pena hablar y ni nos dejaban los maestros, entonces pensé, será bueno que mi niña hable amuzgo, así tal vez ya íbamos a entender lo que decía mi abuelita, porque ella habla poquito español, pero era mejor si alguien le entendía, por eso pensé en esta escuela (entrevista madre de familia, 2016).

Este último relato, da cuenta de la educación que se recibe en las comunidades indígenas, en su mayoría los estudiantes, han sido formados y son formados en sistemas de la sociedad dominante con escasa o ninguna orientación intercultural, en un sistema que les impuso, los aculturó y los llevó a sentirse disminuidos por hablar su lengua. El espacio de la escuela y la comunidad, deberían ser espacios para fomentar el uso de la lengua, en colaboración de toda la comunidad educativa y no solo de las y los maestros. La pandemia puso en evidencia, el arduo trabajo que hacen las y los maestros, para enseñar en ñomndaa recae en gran parte en estos actores. En las siguientes imágenes, se muestra algunas actividades realizadas en ñomndaa.

Una aclaración fundamental que quiero plantear sobre las imágenes, son actividades realizadas por una alumna de cuarto año, y deja claro dos cuestiones, la primera es; que la alumna tuvo la oportunidad de cursar por dos años, el taller de primera y segunda lengua; había un aprendizaje previo y la segunda cuestión, en una plática con la alumna, comento que su papá es maestro de primaria bilingüe *“mi papá es de aquí (Suljaa) entonces sabe hablar amuzgo, me ayudaba en mis tareas, cuando no sabía algo él me decía como hacerle”* (alumna 4to grado, escuela el Porvenir, mayo 2022). Podemos entender por qué en este caso, las actividades en ñomndaa, se pudieron resolver.

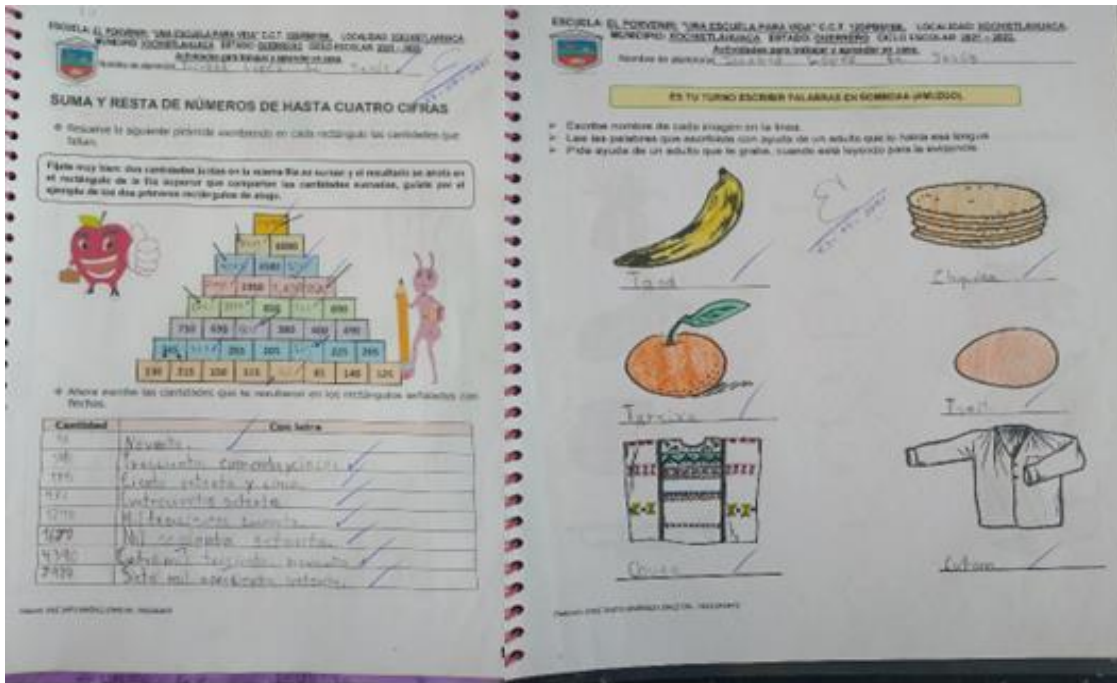


Ilustración XVIII y XIX Actividades en Ñomndaa, cuadernillo de trabajo, alumna de 4to grado. Archivo Personal, 2022

Si miramos a la educación [...] tendríamos que vincular al estudiante con la construcción de su propio proceso en su contexto familiar, dado que esto le permitirá comprender su historia (y en este caso su lengua materna)” (Torres; 2022:89). En este relato se puede mostrar las distintas formas de respuestas que cada familia le puede dar a sus hija e hijos, desde la diversidad de mundos que supone cada uno. Cuestión que se desarrollará más adelante.

4.2 Sin horarios y con nuevas alternativas para la educación

Las y los maestros tuvieron que asumir la labor de recuperar, organizar y dar seguimiento de sus estudiantes, lo que generó que el horario de trabajo sea extensivo y sin días de descanso y la búsqueda de alternativas continuar con la comunicación y el medio fue WhatsApp, que parecía ser una herramienta fácil y adecuada para que toda la comunidad educativa la utilizará; al respecto estos fueron sus comentarios;

Cuando todo comenzó (pandemia) tuvimos que buscar la manera de tener comunicación con los tutores, entonces hicimos un grupo de WhatsApp, algunos papás lo saben usar y parece que era el medio más fácil para resolver dudas y seguir en comunicación. No había horarios para nosotras, todo el tiempo sonaba el teléfono y cuando lo revisaba, era una mamá para preguntar

sobre cierta actividad, trataba de explicarles, al principio por escrito, pero después me di cuenta de que era más fácil, mandar audios, aunque siempre quedaban dudas... ya no tenía horario, trate de acoplarme al tiempo que tenían los padres, creo que eso si fue más pesado, a veces pienso que ellos creían que no tenía más actividades... porque cuando uno estaba en la escuela, sólo llegaban a preguntar en la hora de entrada y salida y ahora era en cualquier horario y día (Maestra segundo grado, junio 2022).

El maestro de cuarto año de la escuela el Porvenir, menciona;

Para resolver dudas, al final de las hojas de trabajo tenía el número de celular, para que los papás, llamaran. No había un horario para resolver dudas, ellos marcaban o mandaban mensajes a cualquier hora, creo que eso les dio confianza, aunque si era difícil, contestar todo (mayo 2022).

El maestro de tercer año, también utilizo esta herramienta como apoyo para sus actividades;

la mayoría de la familia aquí, pues contaba con un dispositivo para poder mandarle mensaje de WhatsApp, entonces a veces yo les mandaba unos cantos o algunos videos para que pudieran trabajar [...] entonces eso me ayudo a mí a que trabajaran, trabajaran en serio (mayo 2022).

En este sentido las maestras y maestros, se apropiaron de este medio para lograr una comunicación que implica una *dialogicidad*, entendiendo este término como; “un proceso tanto material como simbólico en el que los individuos toman el contenido significativo de un artefacto y lo hacen propio, confiriéndole sentido e incorporándola en las prácticas y relaciones cotidianas” (Acosta; 2019:4 citado en Annessi y Acosta: 2021:50). Los grupos de WhatsApp fue uno de los apoyos más utilizados por las y los maestros, Guzmán (2021) considera, “que esta aplicación establece comunicación inmediata, es más accesible para padres de familia, usada para dar indicaciones, para entregar, revisar y retroalimentar las evidencias de los estudiantes” (93). Aunque una de las desventajas que esto fuera muy accesible, generaba la pérdida de un límite y horario para que respondieran dudas, considerando que las y los maestros estaban a disposición cualquier día y a cualquier hora.

Otra decisión que se tomó en cuenta fue la visita a las casas de las y los estudiantes, debido a dos cuestiones que las y los maestros observaron, en primera; algunas alumnas y alumnos no se encuentra cerca del municipio de Suljaa, son de

comunidades aledañas (como Cozoyoapan²⁹, Guadalupe Victoria³⁰, Rancho del Cura³¹ Arroyo Parotas³²), y segunda; la ausencia de comunicación por medio un teléfono celular; la señal en algunas de ellas es limitada. Por lo que fue necesario, las visitas a las casas o en la misma escuela, para entregar el material con las actividades, esto se hacía una vez a cada 15 días o cada 8 días.

Dos profesores relataron lo siguiente;

Por ejemplo, hay una (alumna) que esta con su tía y hay tres niños que están con sus abuelitas y ni teléfono tienen, entonces los tenía que visitar, explicarles un poco y si era necesario tomar un rato para darle “clase” (Maestra 2do grado, Escuela el Porvenir; junio,2022).

El segundo relato señala;

[...] de hecho tengo tres niños que son de otra comunidad, una niña que viene de Guadalupe Victoria viaja todos los días, otra viaja de Rancho del cura, la otra viene del Arroyo Parotas, cuando estaba cerrada la escuela iba hasta allá para dejarles sus cuadernillos, tenía que buscar un horario para ir hasta allá, era necesario dejar las actividades y que continuarán (Maestro de 3er grado, escuela el Porvenir; junio 2022).

En el caso de los maestros de la escuela Sor Juana Inés, la situación fue al revés, debido a que la comunidad Plan de Maguey II, es pequeña y todos los maestros residen en la cabecera de Suljaa, ellos se trasladaban a la escuela, donde citaban a las madres o padres de familia, o quienes estuviera a cargo de las y los alumnos.

Pero dos años, estuvimos trabajando, veníamos cada 8 días, después dos días a la semana, pero a dejar trabajo, no ha trabajar con los niños, los papás según trabajaban con los niños (pero no era así y los maestros se dieron cuenta) veníamos y le dábamos instrucciones a los papás y ya ellos se encargaban, muchas veces no eran ellos, sino los hermanos mayores, muchos de ellos que ya terminaron la secundaria o los que no concluyeron la secundaria o los que terminaron el sexto, los ayudaban, ese apoyo les ayudo alguno de los niños, ellos hacían lo que podían (Director, Sor Juana Inés, junio,2022).

Esta alternativa abrió la posibilidad más cercana y adecuada para atender en las necesidades de cada familia y la posibilidad de continuar los procesos de

²⁹ Se encuentra ubicado a 0.6 kilómetros del municipio de Xochistlahuaca

³⁰ Se encuentra ubicado 7.6 kilómetros del municipio de Xochistlahuaca

³¹ Se encuentra ubicado a 6.9 kilómetros del municipio de Xochistlahuaca

³² Se encuentra ubicado a 6.6 kilómetros del municipio de Xochistlahuaca

enseñanza y aprendizaje. Las y los maestros trataron de enfrentar las exigencias, retos y dificultades que la pandemia estaba provocando.

Con respecto a lo anterior, se puede añadir, que los cuadernillos que se entregaban a las y los alumnos, eran un apoyo necesario y horas extra para su elaboración y la impresión, implica, hojas blancas, tinta, luz; era un gasto extra que las y los maestros tuvieron que asumir, tal como lo explican los maestros, de las dos escuelas;

Luego de la planeación de las hojas, poner imágenes para que se entienda la actividad, la impresión debía ser a color y luego sacar 25 hojas para cada niño, era un gasto extra, pero lo que hacíamos es que cada maestro les pedía a los padres de familia 100 hojas blancas, ese era el apoyo y los que podían imprimirlo, les mandábamos el cuadernillo de manera digital y ellos lo imprimían. Pero la mayoría no está en esa condición (para imprimir todo el material) (Director escuela El Porvenir, mayo 2022).

La maestra de segundo grado relata;

yo le comentaba a mi compañera de educación especial, es mucho, todo hasta ahorita, yo por ejemplo, siempre trabajo así, (los cuadernillos eran impresiones de colores) y son gastos, de colores, imagínate ya llevo tres con esta (paquetes de hojas) porque imagínate cuantas impresiones, eran 27 niños y cada paquete era de 35 a 40 hojas, ¡se imagina!, ¿cuántas hojas se iban?, -cuando eran tres paquetes, quería llorar-, mis libretas de raya , de cuadro, libro de conocimiento del medio, libro de español, libro de matemáticas, (con eso apoyaba las y los niños que no tenían para el material) (...) \$140 por cada *bonchecito*, me gaste \$1400, y ¿de dónde, de mi quincena?, bueno por mis alumnos doy todo. (maestra segundo grado, escuela el Porvenir; mayo 2022).

El Director de la escuela Sor Juana Inés comenta;

Antes de la pandemia y durante la pandemia, nunca recibimos material para continuar con las clases, al contrario, cuando estábamos en el proyecto doble inmersión en la (implementación), cuando sobraba material que utilizábamos en los talleres para los maestros (plumones, hojas blancas y rotafolios) esos mismos los rifaban. Y para los cuadernillos cada profesor sacaba como podía las hojas, (junio 2022).

Durante este proceso, como se señala en los relatos anteriores, muestran que las maestras y maestros se esforzaron buscando alternativas didácticas que trataran de disminuir las consecuencias de la suspensión de clases presenciales , además de asumir el pago de todo este material, según Mendoza y Abella (2021), “precisa que esas alternativas pretenden solventar problemas, como el abandono escolar,

el bajo nivel de aprovechamiento, las escasez de disponibilidad tecnológica y su conectividad y la desigualdad regional del país” (171).

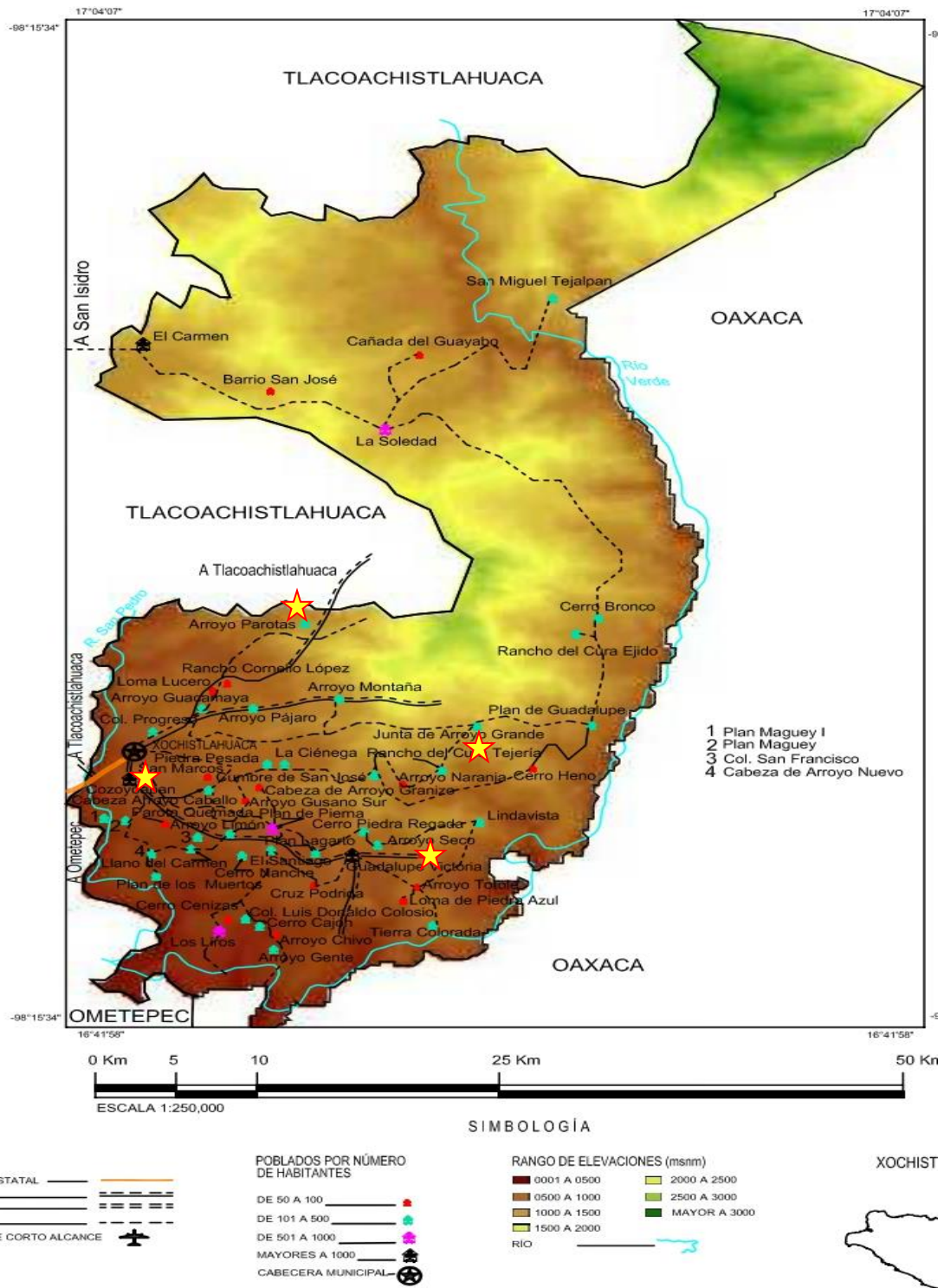



Ilustración XIX Mapa de municipio de Suljaa, recuperado de: <https://enciclopediagro.mx/wp-content/uploads/egro/enciclopedia/tomo7/Mapas/Xochistlahuaca.pdf>

En el mapa se puede ubicar con una marca  las comunidades que se mencionaron en las entrevistas, es importante indicar que para trasladarse a esas comunidades las y los maestros debían hacerlo por medio del transporte público, (taxi colectivo), la tarifa va desde \$15.00 y va aumentado \$5.00 más, de acuerdo con la distancia, estos gastos debían asumirlos los mismos profesores. “acceder a las tareas escolares depende de los recursos de los maestros, a quienes les toca asumir gastos de sus sueldos no incluyen para acercarse a las viviendas de sus alumnos y pagar hojas, fotocopias, etc., a ello se añade la complicación [...] para llevar las tareas a sus alumnos” (Aliata; Brosky; Catore. S/A: 98; citado en Lopez; 2020: 19).

Otra de las alternativas que no fue muy común, entre las y los maestros del Porvenir, fue la adecuación de un espacio en su casa para recibir a las y los estudiantes, este fue el caso de una maestra que, en ese tiempo, impartía el primer grado; adecuo horarios para que las alumnas y alumnos que tenían un atraso significativo, tuvieran una asesoría personalizada, debido a que se dio cuenta que ausencia del preescolar³³, se volvió significativa, algunos de ellos perdieron un año, ella misma comenta:

Estuve trabajado con dos o tres niños cada día, los veía en mi casa, conociéndolos, (durante el trabajo en casa) viendo que tanto, (en que debía trabajar con ellos de manera específica) por ejemplo (señala a dos niños) son los que más les toco la pandemia, porque ya ve que en marzo inicio la pandemia, iban en preescolar, entonces ahí dejaron, en tercero de preescolar, (además) todo primero (primaria) en pandemia y segundo medio curso, entonces ¡qué hago! Yo hasta quería llorar porque no a todos los niños los conocía, está muy feo, en un caso en específico, atendió a un niño de manera personalizada en su casa, por 5 meses (Maestra 2do año; escuela El Porvenir; junio 2022).

Así mismo la maestra de primer grado se percató de lo mismo;

a muchos les afecto no haber cursado el kínder, ahora que tengo el grupo de primero, me di cuenta de que muchos de ellos no sabían agarrar bien el lápiz, o agarrar unas tijeras, cosas que en el kínder van aprendiendo, ahorita si se

³³ Es primordial el trabajo con contenidos que favorezcan competencias de lenguaje oral, aprendizajes que desarrollen habilidades de carácter personal como la autonomía y confianza, así como las actividades artísticas y lúdicas. (<https://cic.umich.mx/coronavirus/65-la-educacion-preescolar-en-tiempos-de-pandemia.html>)

nota la ausencia de ese año y yo lo estoy haciendo (Maestra primer grado, escuela el Porvenir, mayo 2022).

Desde el punto de vista de García (2021) “los estudiantes del preescolar sufren más la falta de contacto con sus docentes y dependen casi por completo de tener un adulto que los apoye en el aprendizaje” (15).

La verdad es que, si estamos batallando mucho con los más pequeños, ellos ya se habían acostumbrado a estar en su casa y no saben agarrar bien el lápiz, pero aquí ya les estamos enseñando, también a que tengan orden en lo que hacen, porque les faltó cursar el kínder y no llevaban bien una rutina de escuela (maestra 2do año; escuela el Porvenir, mayo 2022).

Por esto la necesidad de buscar una alternativa para seguir el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes de los primeros grados, a pesar de la ausencia de un espacio físico como el aula, que se considera un espacio colectivo, algo común, que permite la interacción simultánea entre las y los maestro y alumnas-os, provocan en este caso una individualización del aprendizaje, provocando que se pierda el aprendizaje en conjunto y socialización de la enseñanza con los demás.

En este mismo orden de ideas, Covarrubias señalan que; “el aula se considera que es ahí el primer espacio en donde la escuela [...] pone énfasis en la detección de las barreras para el aprendizaje y la participación; es el aula en donde se generan los procesos de interacción, aprendizaje, evaluación, comunicación y participación” (2019:148-149). Es donde las y los maestros y estudiantes, participan aportando sus conocimientos, se crea un espacio de comprensión, un proceso de comunicación e interacción para el enriquecimiento mutuo de aprendizaje. “los propios docentes debieron aprende a aprender y a desaprender, así como aplicar habilidades y estrategias que los acreditaran como formadores competentes en un contexto retado y desfavorable (Contreras, Pérez, Picazo y Piñón; 2021:4).

Desde la percepción de las y los maestros, notaron que las madres y padres de familia se dieron cuenta de la gran labor que realizaban en la organización y búsqueda de las actividades académicas; así mismo la preocupación de proporcionar los cuadernillos y realizar modificaciones en sus actividades para que las y los niños sigan avanzando en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con la pandemia lo que puedo destacar, es que algunos padres se dieron cuenta, que realmente el trabajo del maestro si se refleja. Y pues ellos no pueden hacer todo, yo, por ejemplo, lo que hacía, hacía mi paquete de trabajo y a quien yo citaba eran los padres y aquí en el salón los juntaba yo les tenía que explicar las actividades. Si lo hacía lo más clarito, pero cuando los veía les decía, -así le van a hacer, así van a ayudar, hay que tenerle paciencia, hay que empezar así y hay que ayudar en esto y eso y esto no, que lo niños lo hagan, porque aquí lo principal en el proyecto es que el niño lo haga y no tú, y tú lo vas a ayudar, pero vas a hacer que ellos lo hagan, pa' que aprendan (Maestra segundo grado, escuela El Porvenir, mayo 2022).

El Director añade:

El apoyo de los padres y madres durante la pandemia fue importante y justo hasta ahora se dan cuenta que el trabajo del docente es complejo, no nada más es de venir, sino que hay que explicarles y ayudar a los estudiantes, ahora las madres ya entendieron que el trabajo es así, entonces el apoyo que nos están dando ahorita, es mandar a sus hijos, venir a dejarlos, es venir por ellos (Director escuela El Porvenir; mayo 2022).

Durante este cierre, ahora quién podría dar el apoyo a las y los maestros, para que continuara la educación de las y los alumnos, demostrado el arduo trabajo que esto implica, no sólo en el aula, sino en la organización del material para realizar las actividades y el continuo seguimiento a cada de los estudiantes. Por eso es necesario conocer cómo vivieron esta situación, sobre todo por las diferencias que puede haber en cada familia para reorganizar las actividades escolares y las actividades de la vida diaria.

4.3 La familia durante el proceso

Frente a la problemática del cierre de las escuelas, la necesidad de llevar a cabo una educación a distancia demandó que la escuela se apoyará más en las familias de los estudiantes y se volvieron un vínculo fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijas e hijos. Se trató de una nueva relación en el acompañamiento de escolarización.

La Conferencias Interamericana de Seguridad Social (CISS) indicó que las familias fueron afectadas por el confinamiento y las medidas de distancia social. En primera, en las madres y padres de familia recayó la presión de conservar sus trabajos, ya

sea a distancia, o teniendo que salir a trabajar o buscar alternativas para ganar dinero, con el riesgo de contagio que esto conlleva. Lo que ocasiono en ellas y ellos, “agotamiento, físico y mental [...] miedo, la preocupación excesiva y la incapacidad de cumplir con el ámbito laboral como el de la crianza” (CISS;2020:4). Por otro lado “en el caso de los niños, la modificación de su rutina y la reconfiguración del hogar para convertirlo en la escuela; así como el no ver a sus amigos o maestros, pudo provocar que sintieran enojo, irritación o angustia” (Rodriguez;2020:3). Como lo comentan tres alumnas y alumnos;

La verdad yo quería regresar a la escuela [...] porque ahí jugaba con mis amigas, y ver a mi maestro, porque cuando no entiendo yo le pregunto...y en mi casa le preguntaba a mi mamá, (mmm), pero ni ella entendía o a veces sí. Por eso me iba ir a jugar, todos se iban a los juegos y yo también (alumna 2 tercer grado, mayo 2022).

El segundo alumno expresa;

Me gusta venir a escuela, porque veo a mis amigos y mis maestros [...] y también ya salimos más temprano... ojalá ya no la cierren (escuela) (alumno 1 tercer grado, mayo 2022).

Y es mucho más evidente el cambio y ausencia de las clases por la alumna de sexto grado;

Yo quería regresar, porque ya casi me voy para la secundaria y algunas de mis compañeras ya no van a ir a la misma secundaria (¿por qué?) unos se van a una más cerca de por su casa, porque las secundarias son lo mismo... aquí en el porvenir es diferente, pero nos vamos a seguir viendo, aunque sea poquito (alumna 2 sexto grado, mayo 2022).

Parte importante que se señala en los relatos anteriores de las y los alumnos, apunta dos dimensiones centrales de la escuela, por un lado, deja claro que la ausencia de la socialización entre pares, la relación entre niñas y niños, dentro del aula y en el momento de recreación (recreo), y segundo, el vínculo que generan con las y los maestros en el proceso de enseñanza y aprendizaje, propio de las clases presenciales, fue evidente y que en cada uno causo un desconcierto.

Ahora la falta de presencialidad de un espacio en común (escuela), se trasladaría a la casa, y los procesos de enseñanza, tendrían que realizarlo las madres y padres de familia, serian el apoyo de las y los maestros; se pueden señalar dificultades a

las que se han enfrentado las familias para apoyar las actividades escolares de sus hijas e hijos como; no contar con tiempo adecuado, destinado para las tareas, por la carga de las actividades diarias del hogar; poca comprensión para resolver las actividades, no contar con estrategias para ayudar el proceso de enseñanza y aprendizaje y la falta de un espacio dentro de la casa para las actividades escolares, entre otras cuestiones que se fueron descubriendo durante los dos años del cierre de la escuela.

Tratamos de tener un lugar para que hiciera sus tareas, y nadie movía ahí, porque luego dejaba sus hojas ahí, cuando se aburría, no tenemos mucho espacio, pero trate de hacer eso, porque así él se sentía en la escuela (Madre de familia 1, escuela el Porvenir, mayo 2022)

En este sentido en algunos casos había posibilidad de tener un lugar adecuado dentro del hogar, una alumna narra lo siguiente:

Yo tenía un espacio en mi casa, así como si fuera mi banca en la escuela, tenía mis cuadernillos, los colores y todo lo que podía ocupar, así tenía mi orden, mi mamá solo preguntaba si me faltaba algo, era un lugar donde entraba el aire, porque el calor se siente mucho y eso luego no ayuda, ahorita sigue siendo mi lugar de la casa (alumna sexto grado, escuela el Porvenir; mayo 2022).

En diferentes estudios en América Latina precisan que; [...] la educación en zonas rurales se agudiza más por el problema estructural en los hogares de los padres que no pueden apoyar a sus hijos en sus actividades” (Tarcízio, 2020; Teniente, 2020; citado en Lara; 2023: 73). El espacio ya no era el mismo, cada niña y niño tiene un contexto distinto en su casa, había también cuestiones alrededor que podía afectar en su educación, aspectos económicos, de salud, laboral, formación académica, pero, sobre todo, cuanto apoyo podía tener de su familia, Cruz Flores (2020), refiere que los papás que trabajan tienen dificultades para responder demandas laborales, familiares y escolares” (40).

En este caso, las y los maestros de la escuela el Porvenir, no estaban exceptos de lo anterior, incluyó el testimonio de dos profesores que son madre y padre, sus hijos se encuentran estudiando en esta escuela y la forma en como vivieron la situación fue muy distinta:

casi no le di mucho apoyo, más bien su mamá, era la que le daba un apoyo mayor, porque (yo) tenía el trabajo con mis alumnos. Algunos alumnos que van más atrasado, creo que no tenían el apoyo de sus papás, porque tienen mucho trabajo (maestro de cuarto grado, escuela El Porvenir, junio 2022).

La situación fue distinta para la maestra de primer grado;

Era doble el esfuerzo, porque tenía que hacer los cuadernillos de mis niños y revisarlos, aparte tenía que revisar las actividades que le mandaban a mi niña, y ayudarla, creo que una ventaja es que yo conozco como trabajamos en la escuela, entonces la ayudaba, pero si era más trabajo, aparte de revisar lo demás -los cuadernillos de su grupo- las actividades de su hija y labores de casa. (maestra primer grado, escuela El Porvenir junio 2022).

En estos dos relatos, se puede observar una situación desigualdad, en los roles de género, en el primer caso en la desigualdad en el uso de tiempo que se agravó con la pandemia, ya que, “ha obligado a las mujeres de los hogares a realizar también actividades educativas, que se suman a su pesada carga cotidiana de actividades domésticas, de cuidado, de limpieza, de compra [...] además del gran cantidad de horas que ocupan para las tareas escolares y el cuidado de más personas” (Ferreira: 2020: 43).

El Ciclo Escolar 2020-2021 está en manos de las madres, abuelas, tías y trabajadoras del hogar que se ven obligadas a organizar y estirar aún más sus días para hacerle frente a la incertidumbre, las desigualdades y carencias tecnológicas; e incluso el cuidado y bienestar emocional de quienes están a su cargo (LATFEM:2020).

El cierre masivo de escuelas provocó un conjunto de afectaciones, que reincidieron en las mujeres que son maestras y madres a la vez, la enseñanza, labores del hogar y el cuidado de otras personas cercanas a la familia, se intensificaron en consecuencia, su tiempo de descanso se redujo drásticamente, provocando que se encuentren exhaustas por la carga mental que representa el cumplimiento de una triple jornada en condiciones excepcionales;

La maestra de tercero comenta como la pandemia cambio su rutina diaria;

Entonces para mí, sí fue complicada la pandemia, tanto económicamente como físicamente, porque para ellos no hay horarios, mamás que trabajan en la mañana los atendía en la tarde o en la noche, para mí, le decía al maestro (Victoriano), no me conviene. Porque en la noche ya lavaba, hacia mi quehacer

y mis hojas, en la noche, noche, porque en el día estaba ocupada, deje mi zumba, mi ejercicio todo por la pandemia. Entonces llego un momento donde me estresaba mucho (Maestra tercer año; escuela el Porvenir, mayo 2022).

y la situación que vivió una madre de familia;

Yo tenía que salir a trabajar a Ometepec, si me daba miedo porque ya se escuchaba que había más contagios y uno en el transporte, pero ¿qué hacía?, si soy la única que trabaja en mi casa, y llevo el gasto y luego como se estaban poniendo las cosas, decía, pues gracias a Dios tengo trabajo, de ahí sacaba un poco para la comida y para las cosas de mis hijos, porque sí, los maestros nos daban el cuadernillo, pero no todos, yo si pensaba- ellos de dónde sacan para darle a todos (alumnos)-. No podía estar con mis hijos haciendo tarea, porque llegaba y tenía que dejar todo listo (quehacer-comida) para el otro día, no me daba el día. (Madre de familia 2; mayo 2022).

Estar al pendiente de las actividades de sus hijas e hijos, es fundamental, el rol que cumplen las madres y padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje es esencial para apoyarlos en las tareas, supervisar sus actividades, los resultados que obtengan en sus tareas. Es importante reconocer que las familias y la escuela crean alianzas, para la mejora del rendimiento académico de las y los alumnos, ya que esto se consideran importante, como una estrategia de conocimiento y de reconocimiento mutuo, entre lo que las y los maestros necesita, permitiéndoles contextualizar las demandas respecto a los estudiantes.

Ante este cambio, De la Cruz (2020), menciona que; “La pandemia de Covid-19 implicó cambios en los hogares, entre otros, el traslado forzado de las actividades escolares al seno de las dinámicas familiares”. Pues a veces no se consideraban tiempos para las actividades académicas de las y los niños, debido a la situación de prioridad a otras actividades en el hogar y actividades, que permitirían sostener la economía familiar.

La situación no excluía a los alumnos y uno de ellos expresa la situación particular

Ahora que no había escuela, me iba con mi papá al campo, se necesitaba más, porque era lo que nos iba a dar de comer, en la milpa. Y ahora no había que ir a la escuela, entonces me iba (rápido) así me salía de la casa, porque a veces ya ni salir a la calle nos dejaban [...] la verdad a veces me olvida que tenía tarea, es que era un montón, ¡ay no! Yo ni la hacía (niño tercer año, junio 2022).

El director de la escuela Sor Juana Inés comenta de la situación de la localidad en donde se encuentra la escuela;

Si vamos ahorita a cualquier casa de aquí (Plan de Maguey II) vamos a ver a las señoras tejiendo en su telar de cintura y seguramente a una de sus hijas haciendo lo mismo, es normal, porque ellas saben que el domingo bajan a la plaza a vender sus huipiles y ya sacaron para comer, así fue durante toda la pandemia, porque decían, de aquí sale (huipiles) y de la escuela nada (Director escuela Sor Juana Inés, junio 2022).

La dificultad más recurrente que señalan las madres y padres de familia es la poca motivación o el conflicto que se presentaba a la hora de realizar las tareas que habían dejado las y los maestros. Debido, a como argumenta Dussel;

Las clases suspendidas impiden que la escuela opere como suspensión del afuera, porque ya no es un afuera, sino que se confunde con lo doméstico. Ese 'borramiento' de fronteras entre la escuela y la casa trae varios problemas, difíciles de solucionar en estas condiciones: las familias se ven obligadas a asumir tareas que pueden confundir y complicar los vínculos (visible en las peleas de los padres con los hijos para que hagan la tarea) (2020: 8).

Ante esta situación las y los maestros trataba de intervenir, para que se logrará un vínculo de aprendizaje entre las madres y padres, no era una tarea sencilla, porque intervenir de manera "externa" no garantizaría que las y los niños, realizaran sus actividades; hay que saber que piensa una maestra y una madre de familia;

Por eso debía tener aquí a los padres, y decirles, téngale paciencia, trabajen cierto tiempo, en un arbolito, cambien de lugar, no todo el día. Que sea tiempo de calidad no de cantidad y cositas así. Entonces les decía, primero les digo a ustedes y luego ustedes a sus hijos y así estuvimos, estuvimos trabajando en coordinación, porque yo si les decía. Yo si requiero de sus apoyos de ustedes y entonces vamos a trabajar mucho, para que sus niños avancen y sí (Maestra tercer grado; junio 2022).

La verdad es que, si nos apoyábamos mucho de los maestros, a veces yo le decía a mi hija, hay que hacer el cuadernillo, o quieres que la maestra te repruebe y vea que no quieres hacer nada, -no verdad- ahí era, como que medio agarraba el cuaderno y se sentaba un rato (madre de familia 2, junio 2022).

Reconocen y valoran el trabajo docente, sus dificultades, esfuerzo y el interés que tienen estos actores para lograr una educación pertinente y cercana a la realidad de sus hijos. La continuidad para hacerlo a pesar del distanciamiento y las dificultades que trajo la pandemia

A veces los apoyaba, no es fácil, cuando uno tiene dos niños (de tercero y quinto año) en la escuela y otro que cuidar, que depende más de mí, yo le sé un poco, pero no como los maestros; veía lo que le mandaban, trataba de escuchar bien el audio – de WhatsApp con las instrucciones de la o el maestro- y más o menos lo trataba de entender, pero siempre quedaba con dudas y pues mis hijos también le hacían como podían, aparte de que la verdad, todo lo hacíamos a la mera hora, no teníamos un horario, aparte de ver como andaban también debía seguir con otras cosas de la casa y no me daba tiempo de todo (madre de familia 2, junio 2022).

Otro relato de una madre de familia comenta:

Ahora que paso esto -pandemia- me di cuenta de que la escuela nos ayuda mucho, ese tiempo que mis hijas están en la escuela, me deja hacer mis cosas- ahora tuvimos que organizarnos, para tener todo listo en la casa (las dos niñas participan en las actividades del hogar) y en las tardes hacer tareas, si fue más pesado, porque fue una carga mayor, ser mamá y maestra, se hacía lo que se podía, cumplir los dos papeles, es difícil no me imagino todo lo que fue para los maestros en este tiempo (madre de familia 1, junio 2022).

Desde la perspectiva del director añade sobre la entrega de las actividades;

Había padres o niños, que sinceramente nunca entregaron, porque esa es otra situación, que en la casa, no había un control hacia el hijo, contestaban o no contestaban, los dejaban jugar, y las madres sienten que aquí en la escuela hay un poco más de disciplina, o sea el hijo obedece más al maestro que a ellos, y más que nada, pienso que hay que ser tolerante en ese sentido, a lo mejor la mamá o papá, ya de tantos días, de estar con el niño ya, se molestan y ya aquí de maestro tenemos que hacer ese tipo de trabajo (mayo 2022).

Esto muestra las dificultades que han vivido, en este caso las madres de familia, desde la comprensión de las indicaciones hasta la realización de las actividades, esto puede tener relación al grado escolar de las madres, una de ellas comenta;

yo no termine la primaria, entonces algunas cosas ya no me acuerdo y otras creo que no nos enseñaban, entonces no podía hacer mucho, era difícil, cuando mi hijo ya casi va a salir (niño quinto grado), la verdad es que, si cuesta, si no terminamos la primaria (madre de familia 2, junio 2022).

Desde la perspectiva del alumno, señala;

Si me trataba de ayudar mi mamá, pero creo que en matemáticas es donde más se nos complicaba, entonces algunas cosas si las dejaba sin contestar, ya hasta que entregábamos el cuadernillo le preguntaba al maestro, qué como se hace, es que aparte de que mi mamá trabaja, ella me dice, que eso ya no lo vio, porque no acabo la primaria, (alumno sexto grado, junio 2022).

Desde el punto de vista de Blackfelner y Ranallo (1998), en un estudio realizado, plantean las razones por la que las madres y padres no participan demasiado para desarrollar las actividades académicas de sus hijas o hijos, “el miedo a los padres a la escuela, la falta de tiempo [...] así como la vergüenza que sienten de su propio nivel educativo” (citado en Sánchez; 2006: 7). Así mismo, el poco apoyo que podían dar a sus hijas e hijos no era una decisión propia, “es repercusión de causas históricas de rezago educativo, social, económico cultural y generacional” (Lara; 2023:75).

Dicho con palabras del profesor de tercer grado, las dificultades para incluirlos a las madres y padres de familia en las actividades educativas, no fue una tarea fácil, él menciona;

he vivido dificultades con varias madres y tutoras, desde la comprensión de los instructivos hasta la realización de las actividades. Me explico: debido a la precaria formación escolar de tutoras y tutores, muchas veces se les dificulta ayudar a sus hijos en la realización de las actividades de los libros. Algunas tutoras, cuando dialogamos por teléfono, se quejan porque no logran entender las actividades de los libros y por consiguiente no pueden explicarles a sus hijos e hijas (recuperado en Salinas, Relatos de docentes de educación indígena en tiempos de Covid-19; maestro Avid Añorve;2021:20).

Esta situación no ha sido fácil, pero la comunicación entre las madres de familia y las y los maestros ha sido fundamental, sobre todo mostrado las dificultades que han atravesado, también se debe considerar que la participación de las madres y padres de familia en las actividades escolares permanentemente permitirá que ellos busquen de manera inmediata la forma de ayudarlos. Queda claro que la educación debe ser un compromiso y responsabilidad de las dos partes, madres y padres de familia y docentes, pues se ha evidenciado y valorado la labor docente y todo el trabajo arduo que hacen todos los días en el aula.

4.4 Retos por enfrentar: El regreso gradual a las aulas y ahora qué sigue

Después de casi dos años de clases a distancia, se dio a conocer a nivel nacional que las clases presenciales debían reanudarse, pero habría que tomar diversas medidas, para asegurar un regreso seguro y garantizar la salud de la comunidad educativa; garantizar el agua y jabón, para el lavado constante de manos; el uso

obligatorio de cubrebocas; garantizar la sana distancia, por lo que se pidió la asistencia alternada a la escuela; la suspensión de ceremonias que generaran congregaciones. “Este lunes 29 de agosto arrancará el ciclo escolar 2022-2023 en Guerrero con 1 millón 070 mil 826 alumnos, 61 mil 185 docentes y 12 mil 029 escuelas de educación básica, media superior y superior” (Guerrero, Gobierno;2022).

En Suljaa, se repartió algunos paquetes de cubrebocas, “para tener un regreso seguro a las aulas, el ejecutivo guerrerense (Héctor Astudillo) han instruido que se entreguen cubrebocas y gel antibacterial en todas las instituciones donde se regresó a clases presenciales” (adminweb;2021).

Aunque, se menciona que no fueron suficientes, el director de la escuela Sor Juana Inés, comenta;

Para los cubrebocas, ahora para el regreso a clases, solo recibí dos paquetes, pero eran paquetes sobrantes, que tenía Astudillo, los tenían en un lugar y como sobro, los mandaron a la supervisión de la zona escolar, así que mi supervisor me dijo, -me llegó cubrebocas, le regalo dos paquetes (cada paquete traía 10 o 15 cubrebocas) no alcanzo. Y en una ocasión el presidente de aquí del municipio, regalo cubrebocas, regalo gel y eso es lo que todavía tenemos, pero poquito de cada cosa, es lo que sigue habiendo, pero de parte de la Secretaria de Salud a nivel estatal, federal, que haya llegado, nada, ¡Absolutamente nada! (Director de la escuela Sor Juana Inés, junio 2022).

Esto no fue distinto en la escuela el Porvenir, dónde recibieron un paquete de limpieza, gel y unos paquetes de cubrebocas y algunas cosas para la limpieza de los salones. El problema que señala el director es; *-nos entregaron algo de material, pero quién se va a hacer cargo de limpiar, tuvimos que pedir ayuda algunas mamás para la limpieza antes del regreso a las aulas y ahora que regresamos, es necesario tener limpia las aulas* (mayo 2022).

Otras de las cuestiones que se tomaron como medidas importantes, es que antes de que las y los alumnos regresaran, se realizaron reuniones informativas;

las y los maestros del Porvenir, decidimos realizar una reunión antes, para informar cómo se encuentra la situación ante el regreso a clases, los cuidados que se van a tener, y de que necesita el apoyo de ellos (madres y padres) para contribuir con estas medidas, (Director de la escuela El Porvenir, mayo 2022).

Como primer paso, y generar un regreso seguro fue necesario colocar filtros en la entrada de la escuela, se colocó una mesa, había dos mamás y cada una tenía un bote de gel antibacterial, al ingreso les daban un poco a cada alumna y alumno y si alguno no traía cubrebocas, le daban uno, este era un requisito para ingresar a la escuela, la ayuda de las madres y padres de familia en esta actividad fue fundamental, se fueron turnando por grado escolar y entre ellas se ponían de acuerdo para llevar un orden. Así mismo dentro del aula las y los maestros se encargaron de colocar señalizaciones de las medidas de prevención en cada salón, tal y como se aprecia en la siguiente fotografía.



Ilustración XX Medidas de Prevención "Sana Distancia" Escuela Sor Juana Inés, archivo personal, 2022

Pero ¿Cómo asegurar la sana distancia en los salones?, el regreso debía tomar medidas cautelosas, por lo que se acataron las indicaciones de la modificación en la jornada escolar, la SEG, comunico;

La guía, establece una ruta de regreso seguro a las aulas, el cual será gradual, escalonado, responsable y ordenado, atendiendo el acuerdo número 23/08/21 por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial responsable y ordenada y se complementa con la condición mínima de que los docentes y personal administrativo esté vacunado; garantizando la seguridad y bienestar en los estudiantes (SEG; 2022:7).

Por eso, el regreso a clases en la escuela El Porvenir, fue escalonado, se citaba por pequeños grupos durante la semana, iniciado en orden alfabético, la entrada era las 9:00 am y la salida a las 11:00 am y el segundo turno, era de 12 a 2:00 pm, como se puede observar, los horarios se dividieron, con la finalidad de que las y los

niños tuvieran un repaso, pero también para que se fueran acoplando asistir a la escuela, pero sobre todo para mantener la sana distancia,

Por ejemplo, el grupo de primero, si la maestra tenía 20 niños, de 9 a 11 am atendía a 10 niños y de 12 a 2 de la tarde atendía a otros 10 niños, así iniciamos en marzo de este año (2022). Estuvimos trabajando así durante dos o tres meses. Pero solo se trabajaba de lunes a jueves y los viernes, los maestros se dedicaban a evaluar las hojas de trabajo (Director, escuela El Porvenir, mayo 2022).

Las actividades que se realizaron durante estos meses de “regreso parcial” eran clases de repaso, lo fundamental era recuperar los ejercicios de los cuadernillos que se habían entregado durante el tiempo que estuvo cerrada la escuela, esa sería la manera de continuar.

Bartolomé Lopez Guzmán (Supervisor de la zona 012 de Educación Básica Indígena), comento sobre la situación de Suljaa:

informó que antes de iniciar el ciclo escolar en las próximas dos semanas se va a regularizar a los alumnos que no tienen todos los conocimientos adquiridos, e indicó que hay un rezago de hasta el 70 por ciento en los menores indígenas nn'anncue ñomndaa. Además, Indico que la Cuarta Sesión de Consejo Técnico, [...] se acordó con los maestros, directores y supervisores trabajar de manera semipresencial y de manera escalonada con grupos de cinco a seis estudiantes en las comunidades (Sur acapulco, enero, 2021).

Además, se consideró que otro de los principales retos para las y los maestros para el regreso a clases presenciales, era pensar en cómo incorporar los conocimientos y actividades que se vieron afectados por la pandemia, ya que la alternativa, de los cuadernillos, había dejado una desigualdad en los procesos de aprendizaje de las y los alumnos. Así mismo, otra de los asuntos a plantear es cómo lograr que las y los niños vuelvan a retomar la dinámica dentro de las clases, tratando de mantener la sana distancia que las autoridades oficiales habían señalado.

Algunos niños realizaban las actividades de sus cuadernillos sólo por cumplir, y eso no daba una garantía que realmente haya aprendido lo que se buscaba con la actividad, es cómo si hubiéramos puesto una pequeña pausa y ahora tenemos que reiniciar (Director Escuela el Porvenir, mayo 2022).

También una maestra comento:

Era como un propedéutico, para que nosotros viéramos cómo y en donde andaban nuestros niños, porque una cosa es que entregarán las actividades contestadas, pero uno, no sabe si realmente entendieron o aprendieron, ese era nuestro temor, que estos dos años afectaran mucho (Maestra primer grado, escuela el Porvenir, mayo 2022).

Maestro de tercer grado, señaló:

Antes de regresar al aula con los niños, nosotros como colectivo -maestras y maestros- tuvimos una reunión, donde acordamos que volveríamos a retomar las actividades de los cuadernillos entregados en la pandemia, para aprovechar el material que ya habíamos elaborado y ver si realmente fueron ellos los que hicieron las tareas- las y los alumnos-, era como un examen, pero sin decirlo explícitamente, porque los niños cuando escuchan la palabra examen, se asustan y eso hace que les cueste más trabajo hacer las actividades. Ahora íbamos a ver de manera directa como venían los niños y que teníamos que reforzar y con quiénes (Maestro, tercer año, Escuela el Porvenir, mayo 2022).

Por lo que fue necesario conocer el progreso de las y los estudiantes, a través de una “evaluación” y conocer cómo se encontraban las y los niños. Debido a que las evaluaciones que se realizaron durante el cierre de las escuelas seguían las indicaciones oficiales; “Uno de los parámetros que tuvieron que acatar las/os docentes a nivel federal fue no reprobar estudiantes en el ciclo escolar [...] El criterio para asignar la calificación se basó en si se cumplió con la mayor parte del trabajo, se hizo de manera irregular o no hubo trabajo” (Guzmán, 2021:153).

Señaló entre comillas evaluación, ya que no fue un examen diagnóstico el que se aplicó, en palabras de uno de los maestros del Porvenir, la mejor manera era, a través de la recuperación de las actividades de las hojas de trabajo, así develaría dos cosas importantes: una, si los estudiantes hicieron las actividades ellos mismos o tuvieron ayuda y la segunda, si esas actividades fueron realizadas consiénteteme y quedaron claros los objetivos y el aprendizaje de cada actividad. Así se trabajó durante un tiempo, en lo que se iban “normalizado” la situación y hubiera un comunicado oficial, para retomar las actividades escolares.

4.5 Todas y todos a la escuela: el reajuste

Después de estos meses de regreso parcial, en abril del 2022, todas y todos los alumnos regresaron al aula, se mantuvieron las medidas sanitarias, pero ahora se debía tener un poco más de precaución, pues era el regreso de todas y todos de las y los alumnos, y también sería toda la semana. Una cuestión fundamental y que debo destacar, es que en la escuela el Porvenir, la matrícula aumento, contrario a lo que ocurrió en la escuela Sor Juana Inés de la cruz, donde el número de estudiantes se vio reducido, las circunstancias son distintas, tal como se señalan en cada uno de los relatos; En la escuela El Porvenir se vivió de la siguiente manera:

Siempre hemos tenido arriba de 150 alumnos, durante el cierre de la escuela se mantuvo... bueno solo dos alumnos tuvieron que migrar con sus padres (Maestro tercer año, escuela el Porvenir, mayo 2022)

El director añade;

Ahorita hay un aumento de matrícula, la verdad pensé que iba ser al contrario que iba a bajar, por eso ahorita hay dos grupos de primero, son 35 niños, tratamos de tener pocos niños, para que las maestras y los maestros. Los atiendan mejor, porque un grupo de 35 en primer año es muy pesado. Aproximadamente tengo el dato de 174 alumnos (inscritos) (Director escuela el Porvenir, mayo 2022).

Y en la escuela Sor Juana se comenta;

Teníamos 45 alumnos en total, ahora así inscritos solo 42, pero no todos vienen mmm, había inasistencia, era lo regular de cada día, unos no se presentan, ahora durante el regreso muchos niños se están enfermado de la tos o también no viene porque aquí en Xochis, a fines de mayo y mediados de junio, en este tiempo, va a ver mucha inasistencia, porque el tiempo de siembra, muchos niños van a la milpa, es un proceso, van chaponan, y si no es un monte grande, nada más comienza a quemar, entonces comienza a sembrar y los que ya sembraron ocupan a los niños, a sembrar abono, ahí es común la inasistencia, en estos meses, ese es un factor (Director Escuela Sor Juana Inés de la Cruz; junio 2022).

Otro de los maestros de esta escuela, me platico;

Algunos no venían porque los ocupan en su casa, para que vayan al monte a cuidar sus animales, así le da "chance" al papá para irse a trabajar y traer dinero para su casa, para ellos la escuela no es tan importante en estos momentos

(maestro de tercero y cuarto año; escuela Sor Juana Inés de la Cruz; junio 2022).

La pandemia como lo relatan los maestros de las dos escuelas no sólo modificó los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes, sino que también generó abandono escolar, que tiene que ver con el contexto en el que se desarrolla la vida de las y los niños, en el que sobresale la falta de sustento para el hogar, y la escasez de recursos para la alimentación diaria y servicios básicos, que debían cubrir las familias.

Aunque si hubo un caso de abandono escolar, por migración y la imposibilidad de perder el único ingreso económico de esta familia, que el director del Porvenir relato;

Debido a la pandemia, dos niños abandonaron la comunidad (hermanos) debido a la pandemia, una de las madres de familia, tuvo la oportunidad de un trabajo en Tijuana, y debido a la situación, la mamá vio la oportunidad de que se trabajara a distancia, (vía WhatsApp), estamos respetando la decisión y estamos apoyando de esta manera a que los dos niños sigan sus estudios. Pero ahora que comenzamos las clases presenciales, no han podido asistir, porque la mamá no puede dejar su trabajo y no los puede dejar solos aquí (Suljaa) (mayo 2022).

De acuerdo con la CEPAL Y UNESCO, identificaron cinco factores asociados al abandono y rezago escolar en el contexto de la pandemia: “los socioeconómicos, los de formación y actualización docente y directiva; los de infraestructura; los relativos a la práctica educativa [...]; y los derivados de efectos socioemocionales” (2020). Solo me centrare en el primero, que señala;

- 1) La condición económica está altamente vinculada con el rezago y el abandono escolar. La disminución o pérdida de ingresos por condiciones laborales inestables a raíz de la pandemia trajo como consecuencia que fuere más difícil cubrir los gastos de la educación, razón que provocó inasistencia escolar. Una segunda consecuencia de este fenómeno fue la incorporación de infantes y adolescentes al campo laboral, para apoyar al sustento económico de su hogar (Acevedo et al; 2020:45 citado en Carro y Lima; 2022: 3).

Esto implicó pensar en alternativas realmente viables para contrarrestar el abandono y el rezago escolar, antes de finalizar este ciclo escolar, esto fue uno de

los tantos problemas a los que se enfrentarían las y los maestros al regreso a las actividades presenciales.

4.5.1 Nueva rutina

Lo primero que tuvieron que hacer fue reajustar las actividades, el cierre de la escuela, cambio los hábitos de las y los alumnos, todo eso se debía considerar, el horario, se planteó; la entrada sería de 9:00 am y la salida a las 2:00 pm, cabe destacar que en la escuela el Porvenir, el horario de salida era hasta las 2:30 pm aproximadamente, como se mencionó anteriormente, en el modelo “Una Escuela para la Vida” después de las actividades académicas, ofrecían líneas de trabajo o talleres recreativos como algunos maestros lo mencionan: Música, telar de cintura, deporte o activación física (principalmente basquetbol) danza, banda de guerra, computación.

Pero por el momento se suspendieron, en primera para lograr avanzar lo más posible con las y los alumnos los aprendizajes en conocimientos básicos (matemáticas, lectura y escritura), para no tener rezago académico y la segunda razón; es la recuperación del modelo educativo tal como se venía trabajando antes de la pandemia, y poco a poco recuperar la rutina, tanto de alumnas y alumnos, como de las mismas maestras y maestros. El horario durante el regreso es el siguiente;

| HORARIO | | | | | |
|----------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Horarios | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
| 9:00 a 10:00 am | Taller 1era lengua (ñomdaa) | Taller 1era lengua (ñomdaa) | Taller 1era lengua (ñomdaa) | Taller 1era lengua (ñomdaa) | Taller 1era lengua (ñomdaa) |
| 10:00 a 11:00 am | UDI'S | UDI'S | UDI'S | UDI'S | UDI'S |
| 11:00 a 11:45 am Receso | | | | | |
| 11:45 a 2:00 pm | Taller 2 lengua (español) | Taller 2 lengua (español) | Taller 2 lengua (español) | Taller 2 lengua (español) | Taller 2 lengua (español) |

Ilustración XXI Horario de clases, escuela el Porvenir Elaboración propia; con datos del diario de campo, mayo 2022

La decisión del reacomodo de las actividades fue principalmente por las necesidades que observaron las y los maestros, en los estudiantes, sobre todo en el horario del recreo, después de dos años sin escuela cada niña y niño mantenía una rutina distinta en su casa.

Por ejemplo ahorita no hemos trabajado, las líneas de trabajo, están música, telar de cintura, deporte, danza, porque por lo mismo, los chavos, por ejemplo los muchachos a las 11:00, por eso recorrimos el recreo a las 11, porque cuando recién llegaron, todavía no se cocinaba, después de las vacaciones de semana santa, reactivamos la cocina, veíamos que ellos, eran las 11:30 no aguantaban, desde las 10, 10:30 ¡ya tenemos hambre, ya tenemos hambre!, entonces poco a poco lo estamos habituando que las 11 y por eso quitamos la línea de trabajo, porque salíamos hasta las 2:45, tres de la tarde, no iban a soportar tanto tiempo y poco a poco se está regularizando la situación (maestro tercer grado, escuela El Porvenir, mayo 2022).

El horario del recreo se extendió, como se puede observar son 45:00 min, esta fue una decisión que tomo el colectivo de profesores, debido a que la cocina es reducida y para evitar aglomeraciones o algún accidente, los grupos se van turnando para salir, a las 11:00 salen los dos grupos de primero y así sucesivamente, aproximadamente se les da entre 10 a 15 min a cada grupo para tomar sus alimentos, cada uno pasa a la barra por su comida y vaso de agua y

toman asiento en las bancas, las y los maestros encargados del grupo están al pendiente de todas y todos los estudiantes.

Un año antes de la pandemia y medio año después de la pandemia, porque cortamos en marzo y ahorita volvió a retomar, yo le decía a mis compañeros en realidad la cocina si solventa, solventa por qué, porque se les cobra a los muchachos, no se les cobra a una gran cantidad porque a los niños más pequeños les cobramos \$10 comen hasta saciar el hambre y les damos agua fresca y a los más grandes les cobramos \$15, y a los profes les estamos cobrando \$20 y les digo pues es barato (Maestro tercer grado, Escuela El Porvenir; mayo 2022).



Ilustración XXII Cocina escolar, Escuela el Porvenir, Archivo personal, 2022

4.5.2 Cómo continuar: para recuperar los talleres y las otras actividades

Cabe aclarar que desde que comenzaron las clases presenciales han tenido dificultad para lograr que todos los días se imparta los talleres de primera y segunda lengua. En algunas ocasiones, la ausencia de una maestra o maestro a la escuela provoca que se modifique la organización, al respecto, el director, expresa; “no podemos dejar a los alumnos que anden en el patio, porque distraen a los demás, mejor los mantenemos con su grupo” (mayo de 2022).

El maestro de tercer año, que tiene también a su cargo el taller de primera lengua (ñomndaa), menciona la dificultad que tuvieron algunas madres y padres para dar continuidad con las actividades en ñomndaa durante la pandemia y las consecuencias que esto provocó al regresar al aula;

[...] cuando, recién, recién empezó la pandemia, se enseñaba el amuzgo, pero ahí empezó el problema, porque las mamás o los papás Debían enseñarles a sus hijos, (se quejaban), en primera es que no le entiendo (en segunda) -es que-no se leer el amuzgo Avid, -mejor hazlo en español y ya nosotros lo hacemos en español con ellos-. Entonces ahí si se vio atorado la base que yo tenía con los niños [...] y ahorita por eso no les pedí todos los trabajos en amuzgo, (que escribieran) la fecha porque hasta que regresamos aquí (aula) empecé a trabajar otra vez la escritura del amuzgo y en español.

Entonces se truncó un poco la enseñanza de la escritura y la lectura de amuzgo, entonces las cosas, ahorita viene una asignatura [...] Este no se si alcanzaste a ver que en algunas cosas vienen en amuzgo (cuadernillos) [...] Entonces los que son amuzgo-hablantes, les calificó lectura y escritura y habla específica, más que nada la oralidad. Pero le mandaba las mismas hojas, entonces intentaba o procuraba que mantuviera vigente la lectura, la oralidad desde el amuzgo [...] ya que están aquí ya es diferente, ya se da mucha [...] didáctica para que vayan desarrollando la lectura y la escritura y los papás pues no, por eso muchos niños cuando llegaron al salón, (me decían) tú eres enojón, pero nos ayudas -y eran las broncas que teníamos con los papás, pues no tenían la paciencia, la calma, para atender o ayudarles a sus hijos [...] sobre esta parte (es) porque muchos trabajan, llegan cansados y todavía lidiar con sus hijos. (maestro tercer año, escuela El porvenir, mayo 2022).

Ahora es necesario comenzar a dar ese repaso e identificar las habilidades lingüísticas de cada alumna y alumno, para comenzar a ubicarlos en los grupos, y era momento de hacerlo, para recordar en donde se habían quedado, tomando en cuenta solo los grupos tercero hasta sexto grado;

El director nos indica cómo se organizan;

tenemos que ubicar a los alumnos en cada taller conforme a sus habilidades, en el taller de primera lengua, los ubicamos conforme a sus habilidades y el avance que tienen sobre la lengua, igual con la segunda lengua. Casi nos llevamos 15 días integrando los talleres, porque cada maestro nos da una lista de su grupo, conforme a una evaluación diagnóstica, donde se ubica la habilidad lingüística de los alumnos – cuál es su primera lengua, cuál es su segunda lengua- que tanto avance tiene, para ubicarlo en el grupo inicial el intermedio o el avanzado, dependiendo. Entonces ya los maestros, dicen- no pues este debe estar aquí y acá- ya en los talleres no se respetan el grado en que esta el niño (son grupos multigrado), sino que respetamos sus habilidades lingüísticas (Director escuela el Porvenir, mayo 2022).

Para ejemplificar esto, voy a relatar una de las clases de tercer grado; en donde se realiza una evaluación diagnóstica para identificar la habilidad lingüística de las y los alumnos.



“no les decimos que es un examen, porque se ponen nerviosos y prefiero que se tomen su tiempo y así vemos realmente lo que saben (maestro tercer grado, mayo 2022)”

Ilustración XXIV Tercer grado, el maestro resolviendo dudas sobre la actividad, archivo personal, 2022

Cada uno de las y los maestros realizaron este tipo de evaluación diagnóstica, con su grupo, para conocer realmente la situación de las y los alumnos; “esto se acordó en el consejo técnico que tenemos todos los viernes” (Director escuela el Porvenir, mayo 2022).

En todas las entrevistas con las y los maestros me di cuenta había una similitud a la hora de compartir sus experiencias con las actividades del cuadernillo y que el problema más grave y que deben atender es en la escritura y lectura;

Es muy distinto trabajar las hojas de trabajo de manera presencial, están notando, de que. cuando se daban las hojas de trabajo, mamá o papá apoyan al niño, pero había casos en el que el papá o mamá contestaban las hojas (Director escuela el Porvenir, mayo 2022).

Maestro cuarto grado, menciona

Algunos no quieren hacer mucho, creo que eso también afecto ahora que estaban en su casa, porque no se les pedía mucho que hicieran o escribieran su tarea. pero ahora veo, que como en la casa dejaban hacer lo que quería, ya acá. pues también su escritura estaba bien, pero ahora no quiere y ahora el cambia las letras (a pesar de tener el texto en el pizarrón, escriben como cree que está bien) (mayo 2022).

La preocupación de la maestra de segundo grado es evidente;

Yo tengo un sobrino en sexto (en el Porvenir) ¡y están para llorar!, y yo siempre le estoy diciendo al consejo técnico, le he pedido mucho al maestro que trabajen el texto, el dictado, la escritura, por ejemplo, lo que yo estoy haciendo

es que lo que ellos están escribiendo, después pasarlo enfrente para que comience a leer y ellos escuchen su historia, lo que estoy pidiendo es que escriban todos los días, y todos y entonces van escribiendo lo que puedan. Imagínate llega a secundaria, y lo primero que van a preguntarles es ¿de qué escuela vienen?, ¿quién fue su maestro? de verdad si es preocupante. Yo con él, haz unas cartas, si me mandaba cartas y ahí yo estoy, si requería de tiempo, leo y corrijo con rojo y tache y lo vuelves hacer, para que te des cuenta donde tuviste el error. Y así trabajar seguido eso. Ahorita ya estoy pensado que voy a trabajar el próximo año con los de tercero, les voy a pedir que hagan su diario, para que ellos vayan escribiendo, todos los días (mayo 2022).

El maestro de tercer grado también se percató del mismo problema:

la mayoría de las hojas de trabajo que tengo los niños tienen, pura excelente, excelente, excelente pero ya cuando regresamos a presencial me doy cuenta que no escriben que no leen, entonces digo, no, aquí algo no cuadra, ya con el transcurso de los días que voy trabajando, me doy cuenta quién realmente si estuvo haciendo las actividades, quien las cumplió él o era la mamá, hermano algún familiar (entonces), la recopilación que voy a hacer con los muchachos, checaste ahorita las hojas (de la actividad de ese día), si hay muchas todavía que hay dificultades en cuanto a escritura, entonces todo eso tengo que resarcir en este tiempo, porque algunos de una u otra manera van a pasar para cuarto, entonces me toca redimir esta parte, para que fluyan en óptimas condiciones para cuarto, porque ya es un nivel más avanzado, en lectura y escritura (mayo 2022).

La preocupación es general, pero sobre todo la búsqueda de alternativas es uno de los objetivos centrales de los docentes, para evitar que el rezago educativo siga teniendo consecuencias de esta generación “aprovechar las [...] acciones locales para reincorporar a los alumnos [...] a través de programas y tutorías. Estas acciones deben basarse en los resultados diagnóstico” (IMCO, 2021:4). Para seguir planificando las actividades y continuar con la coordinación de los temas semanales.

Contrario a lo que sucedió, en la escuela Sor Juana Inés, durante la observación de aula, con el grupo de quinto y sexto grado, quedo claro, dos cuestiones, la deserción escolar y el poco interés del maestro por dar un repaso para que las y los alumnos, entendieran la actividad. Primero sólo seis estudiantes se graduaron durante el ciclo escolar, porque hubo dos deserciones por temas económicos, tuvieron que trabajar para ayudar a su familia y segundo el rezago educativo podría ser consecuencia del poco interés por parte del profesor por generar un aprendizaje

significativo en el salón. Ejemplo de esto, se dio durante la observación del aula, con el grupo multigrado mencionado anteriormente.

El profesor les dejó como actividad, resolver cinco divisiones con tres cifras, desde el inicio se vieron renuentes para resolverlo, y cuando externaban sus dudas o comentaban – *es que no le entiendo-* el profesor sólo respondió, *-es que eso se supone que ya lo revisamos-* y no hubo una explicación. Fue hasta que el maestro salió del salón, que una de las alumnas sacó de su mochila una calculadora y les dijo a los demás los resultados. A su regreso, el maestro preguntó, si ya habían acabado y sólo se dedicó a calificar, sin preguntar cómo había obtenido el resultado. Y desde la perspectiva del director, la falta de compromiso de algunos maestros es evidente;

[...]aquí depende de nosotros, yo les he dicho a mis compañeros ahí depende del compromiso que hacemos nosotros con nuestros alumnos [...] pero si el maestro no revisa eso y no hace a que los niños entiendan esa parte, entonces ellos siguen igual, muchas veces el maestro cae en la rutina (Director escuela Sor Juana Inés, junio 2022).

El compromiso para lograr un aprendizaje significativo y que realmente ayude a los estudiantes a continuar con su educación no se pudo establecer en este grupo, no había un interés por parte del maestro en mejorar sus dinámicas en el salón.

El trabajo en conjunto entre maestras, maestros y madres y padres de familia debe continuar, para dar seguimiento al desempeño de sus hijas e hijos. Lo que ha identificado siempre a la escuela El Porvenir, es la estrecha comunicación entre la comunidad educativa. Por eso cuando tuvieron la oportunidad de realizar una junta y aclarar cómo se trabajaría con los grupos de primer y segundo año, dado que estos grupos no tuvieron la oportunidad de conocer cómo se trabaja de manera presencial

El director señala de que hablan en estas reuniones;

una reunión general en la escuela y presentamos el proyecto y les explicamos. Y con las madres de primero, directamente a ellos hay una reunión y explicamos el proyecto, cómo es y por qué el niño debe aprender a leer y escribir su lengua materna; cómo se utiliza el libro de texto, cómo se diseñan las actividades, todo se le explica, para que ellas sepan cuál es el proyecto que estamos trabajando aquí. Y no se les haga raro como utilizamos el libro, porque

no lo usamos como tradicionalmente se utiliza, como, página uno o página dos, aquí dependiendo del tema que este trabajando el maestro, si ese tema, está en la página 50, pues nos vamos hasta allá, no vamos en orden. Y eso ha sido un cuestionamiento de los padres, porque es la forma en como ellos aprendieron, de que el libro de texto es página por página (orden), porque te vas a ir a la página 50, si no has contestado el 20 (pág.).

La manera de trabajar en la escuela es la razón de inscribir a sus hijas e hijos, de manera breve comenta una madre de familia *“yo ya sabía cómo trabajan y me gusta que haya una relación con lo que se da en el pueblo y no dicen -a eso no funciona aquí- ellos nos escuchan y van con calma con mis hijos, eso fue lo que me gusto (madre de familia 1, junio 2022).*

A mí me gusta porque aquí aprendí a participar y mis maestros me han enseñado mucho, la verdad es que todos enseñan bien, yo no sé si así serán en la secundaria, pero lo que aprendí aquí me va a ayudar (alumna sexto grado, mayo 2022).

Ahora que estoy en el bachilleres, me siento bien, cuando me pregunta en que escuela estudie la primaria, porque yo aprendí a entender que mi cultura es importante, también seguir hablando mi lengua, -aunque algunos maestros les moleste que con mis compañeros hable amuzgo, piensan que estamos diciendo otras cosas- pero no importa, porque me gusta y ahora la verdad me gustaría ser como mis maestros del Porvenir (ex alumna, escuela primaria el Porvenir, 2016).

La verdad es que una de las cosas que me ayudaron a decidir apuntar a mi niño aquí, es la cercanía con mi casa, la otra es que ya había escuchado que tiene buenos maestros, también que ellos saben lo que los niños necesitan y me gusta que nos tomen en cuenta, a veces pues uno no puede ir a todas las actividades de la escuela, pero hacemos el intento por nuestros hijos (madre de familia, 2022).

Lo anterior puede develar hasta cierto punto que el modelo educativo de El Porvenir logra una visión similar entre dos actores centrales, y las representaciones que ha generado el trabajo de la escuela durante los últimos 16 años, sobre todo que es distinta a la manera de trabajar a comparación con otras escuelas y tienen perspectivas futuro.

4.6 Lo que nos queda pendiente para continuar

El regreso al aula se dio ya iniciado el ciclo escolar, por lo que la planificación de las actividades para el inicio del siguiente ciclo que inició en agosto de 2022, estaba presente en todas y todos los maestros, sabían que había mucho por hacer y trabajar con sus alumnas y alumnos; para que los alumnos de quinto no cargarán con la ausencia de clases, tal como la que tiene el grupo de sexto grado,

En estos meses no puedo hacer mucho más que repaso, la verdad si me preocupa como se van a ir a la secundaria, yo hablo con ellos y les digo que estudien mucho y que repasen, lo básico, la verdad es que ellos fueron los más afectados, aunque el gobierno diga que todo va bien (maestro sexto grado, escuela el Porvenir, mayo 2022)

El director hace una comparación;

Así como les afecto a los niños de primero no tener el preescolar, creo que es más grave como van a salir los niños de sexto y no sólo los de esta escuela, creo que las escuelas del municipio van a salir mal, si en la secundaria los ayudan que bien, pero sino, los niños lo deben hacer (Director escuela el Porvenir, mayo 2022).

Por eso considerar como trabajar en el futuro, para mejorar la educación y tratar de mejorar la situación de los futuros egresados. El director de la escuela Sor Juana Inés, comenta;

Yo estoy pensando que en agosto, ya que iniciemos el ciclo, si vamos apretar un poquito más, como antes, decirles compañeros, ya paso lo que tenía que pasar, y lo primero ya tengo pensado, este contrato, vamos analizar las metas, los contenidos, su flexibilidad, todo lo que debe tener un acuerdo de convivencia, para trabajar, entonces lo que estamos haciendo, el consejo técnico lo dice así también, que lo que hoy estamos haciendo es, trabajando dos cosas; con los contenidos normales, pero también con los niños, del vacío de aprendizaje que dejó la pandemia (Director Sor Juana Inés, junio 2022).

Al respecto, el director de la escuela el Porvenir, comenta cuales son los planes para seguir, pero sobre todo centrado a recuperar las actividades que normalmente hacían con el modelo educativo, las exhibiciones que sirven para mostrar a las madres y padre de familia, lo que se trabajó con las y los alumnos durante un ciclo escolar, y en segunda como evaluación interna para el modelo;

Ahorita no hemos involucrado a los padres en actividades de clase, porque estamos reiniciando nuevamente el proyecto, pero posiblemente en agosto ya sea todo “normal”, para hacer actividades de exhibición, porque sí, los niños, presentan ciertas actividades que hicieron en clase, lo presentan ante sus mamás, para que vean lo que ya aprendieron de ciertas planeaciones que se diseñan (Director Escuela El Porvenir, mayo 2022).

también lo que piensa el Maestro de tercer grado, de la escuela el Porvenir;

sí ahorita ya, ya pronto... la organización de los grupos, ya estamos atendiendo cuales son las unidades y los temas que estamos trabajando, que son los temas que tocamos el día viernes en consejo técnico y ya estamos vislumbrado ya en agosto, continuar con los mismos grupos o hacerlos ajustes, de acuerdo con el nivel que presentan los niños, que vamos observando durante este tiempo... pero si, ya en agosto la idea es echar andar todo, como se estaba trabajando (mayo 2022).

y la planificación que tiene pensada la maestra de segundo grado, que también imparte el taller de segunda lengua;

ya en el taller de español, voy a pedirles a todos que lleve su diario, así ellos van a escribir y me va a ayudar a mí, pero eso será en agosto, para llevar un orden y como ya los conoceré un poco más, me a ayudar mucho (maestra segundo grado, escuela el Porvenir, mayo 2022).

La visión para seguir avanzado tiene como eje central mejorar las actividades para las y los alumnos, poniendo en el centro a estos actores, que fueron y son los que siguen siendo afectados por la ausencia de las clases presenciales, sobre todo en el contexto en el que se encuentran.

La cuestión de aprender a desaprender ha sido una constante durante este proceso, sobre todo en la práctica docente, que puso en evidencia las diversas respuestas y alternativas para lograr una “educación a distancia” ante las desventajas en la que se encuentran la comunidad educativa del Porvenir, haciendo frente dentro de sus posibilidades enfrentar las exigencias que instituciones oficiales no toma en cuenta del todo estas desigualdades.

Nosotros queremos que esto ya no afecte a los niños, que ellos realmente conozcan el programa y cómo trabajamos aquí, que se sientan bien conociendo el lugar donde viven, que sus papás se involucren como lo hacíamos antes, en su evaluación que les guste venir del diario (maestro tercer grado, escuela el Porvenir, junio 2022).

En este sentido el Director de la escuela el Porvenir, señala:

ahora que tenemos las juntas presenciales, todos ya hemos platicado que debemos echarle ganas y comprometernos, para que el siglo escolar que está por comenzar, -que ahora si será desde el inicio y no a la mitad o que se interrumpa- es que todos venga todos los días, para poder seguir con nuestros horarios y no dejar a los niños sin taller, que eso es lo que afecta mucho, uno no viene y ya se movió toda la organización, además los niños ya perdieron mucho este tiempo (junio 2022).

Sin duda esta situación pandémica ha generado diversos escenarios, que nos invita a reflexionar y entender cómo se ha vivido de una forma distinta dependiendo del lugar en dónde nos encontremos.

Conclusiones

Cuando se pensó en el tema de la investigación, sin duda era algo novedoso e incierto, no sé sabía cuánto tiempo duraría el cierre total de las escuelas, la situación no dependía de las y los maestros, sino de la disminución de contagios por COVID-19, además de que había pocos artículos que hablaran del tema y lo que implicaría en la educación, pero sobre todo en el contexto rural, la pandemia puso al descubierto, las desigualdades económicas y sociales, de acceso a medios tecnológicos, lo cual constituye una barrera para la educación. Por esta parte, mostrar lo que ocurrió durante y después de la pandemia en la comunidad de Suljaa´, permite ampliar y visibilizar los diferentes sucesos que han acontecido de una problemática que se vivió a nivel mundial a una situación más territorial.

Tal como se desarrolló en esta investigación, continuar con la educación a distancia como lo señalaba las instancias oficiales no fue posible, en la comunidad de Suljaa, debido a que esta situación hizo más evidente la desigualdad tecnológica, que las comunidades indígenas han sufridos desde hace varios años, volver a presentar una “alternativa” desde arriba, para seguir con la educación de las y los estudiantes, fue volver a pensar que todas y todos tenían la misma posibilidad de acceder y continuar con el proceso educativo.

Maestras y maestros en Suljaa' conocían por lo menos de nombre, el programa Aprenden en Casa, que se aplicará y se llevará a cabo como señalaba la SEP, era distinto. Pensar en retomar una alternativa que no respondiera a sus necesidades y contexto, quedo descartado desde el principio.

Por lo tanto, mostrar lo que ocurrió durante la pandemia en dos escuelas, de la misma comunidad, deja claro, las diferencias que se pueden presentar, a pesar de encontrarse en el mismo territorio, mostrando que cada uno adapto sus estrategias, acorde con lo que tenía y con la diferencia de la población estudiantil y las situaciones que cada uno enfrenta.

La falta de material para revolver el cierre de las escuelas hizo que las y los maestros, buscarán rápidamente una alternativa, a través de trabajo en colectivo, realizaron reajustes y generaron sus propios cuadernillos, adecuándolos a sus necesidades, sin olvidar el proyecto educativo, "Una escuela para la vida", y seguir fomentado una educación bilingüe. El trabajo fue agotador, no era fácil trasladar todo lo que se quería enseñar, en unas cuantas hojas, además de cubrir la ausencia del apoyo y guía que las y los maestros dan, estando en clase. Esta fue una alternativa que todas las escuelas de Suljaa' retomo, hasta ese momento las hojas parecían resolver momentáneamente la situación, siempre fue fundamental, uno de los objetivos centrales y que siempre los motivo, es no dejar *a sus niños*, continuar y permitir que sigan aprendiendo a pesar de las dificultades.

Por lo tanto, señalar los hechos que estaban sucediendo en el momento es un aporte y dar cuenta de las consecuencias de la pandemia.

Con la recuperación de la visión de la comunidad educativa (maestras-maestros, madres y padres de familia y alumnas y alumnos), conocimos cómo cada uno vivió la pandemia, había preocupaciones compartidas, prioridades y formas de ver el cierre de la escuela. El trabajo en conjunto fue una prioridad para continuar, pero no solamente durante el cierre de las escuelas, sino que consideraron que estos debían continuar.

En el caso de las niñas y niños, que se entrevistaron, a diferencia de las maestras y maestros y de las mismas madres y padres de familia, ellos no aprecian que había un problema grave, por no asistir a la escuela, lo que sí dejaron claro en su mayoría, es que extrañaron jugar con sus amigos y percibieron que durante el tiempo de pandemia no podían aprender mucho y consideraban que si bien, había en cierto momento un acompañamiento en las tareas de las madres o hermanos mayores, no era lo mismo, que preguntarle a su maestra o maestro. Además del cambio de rutina y la dificultad para retomar sus talleres de lengua (ñomdaa y español). Para las y los alumnos era primordial regresar al salón.

En papel de las madres y de las y los hermanos mayores, fue central, si bien en más de un caso, la poca preparación académica de las primeras, imposibilitó la participación en el proceso educativo de sus hijas e hijos, pero una de las causas principales, era que las madres debían trabajar para llevar un sustento, priorizando el trabajo, dejando en segundo plano la educación.

Y en el caso de la escuela Sor Juana, la condición económica se vincula directamente con el rezago educativo y el abandono escolar, pues la disminución o pérdida de ingresos, provocó que las y los alumnos se incorporaron al campo laboral o de la agricultura, lo que generó que muchos de ellos ya no regresaran al aula.

Además de que las condiciones de trasladar la escuela a la casa, no fue fácil, considerando que las condiciones habituales de trabajo, el horario en el salón de clases es exclusivo para pensar y hacer actividades escolares, mientras que estar en casa sin un horario fijo y los distractores diversos que se pueden generar, no permite la concentración para desarrollar las tareas escolares, además de la ausencia de un apoyo directo de la maestra o maestro, pues el aprendizaje no es solamente realizar las actividades y entregar, sino que requiere de un trabajo de pares.

En el caso de la comunidad educativa, “Una escuela para la vida”, no se puede negar, que las y los estudiantes, aunque estuvieron una pérdida impresionante de los aprendizajes escolares, si bien, no puedo mencionar de un déficit de

aprendizajes en términos absolutos, se vieron afectados; la capacidad de lectura y escribir en ñomndaa o en español, según fuera el caso; aplicar operaciones matemáticas básicas, sobre todo en los alumnos de 6to grado.

También se pensó, que el aprendizaje de la vida diaria de las niñas y niños en casa les permitió, estar más cerca de sus costumbres y actividades cotidianas, en este caso en la siembra y cosecha de productos como el maíz, ajonjolí, Jamaica y caña de azúcar, pues tuvieron una participación más activa en estas actividades.

Es necesario tomar en cuenta esto, y no sólo verlo como una calificación y estadísticas oficiales, sobre el alarmante aumento en el rezago educativo, porque son cuestiones vacías, en la comunidad de Suljaa', se buscó pensar más allá de algo negativo y como un atraso, sino como una oportunidad de poder recuperar todos esos conocimientos y lo que cada niña y niño aprendió en el cierre de la escuela.

Mucho se habla del rezago educativo, durante la pandemia, pero es necesario pensarlo desde cómo lo vivió cada comunidad, cada uno trata de recuperar lo bueno y malo que dejó esta situación. La pandemia fue un tiempo de aprendizaje y reflexión a las acciones cotidianas que se viven en este caso, en la escuela, el papel que tiene, las y los maestros, es fundamental, pero sobre todo que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe estar acompañado de las y los padres de familia, con el único objetivo de priorizar la educación de las y los estudiantes.

Esto nos deja mucho que reflexionar, dos años sin estar en un salón de clases, ha dejado aprendizajes, de lo que se debe hacer para continuar a pesar de las dificultades, en este caso, los cuadernillos siguen siendo un soporte en el aprendizaje y enseñanza de las y los niños, pues se siguen pensando actividades que corresponda a su contexto y lo que se vive. Además, sigue dejando claro el compromiso de las y los maestros de la escuela el Porvenir, para continuar con el proyecto "Una escuela para la Vida" y que cada proceso o situación, les permite mejorar y seguir recuperando todo lo que han logrado, después de 18 años, desde la creación del proyecto educativo.

Es como volver a mirar lo que se había trabajado y lo que la pandemia implicó, como un parteaguas, para entender lo que se tiene y se requiere para continuar con el proceso educativo, sobre todo pensar que la educación intercultural tiene que seguir avanzando y superando obstáculos, y las implicaciones que estos cambios genera, recuperar lo bueno, pero sobre todo en mejorar en las fallas que se identifican. Esperando que este trabajo sea parte fundamental para que refleje un poco lo que se vivió en dos años y lo que se vivió al regreso a la “normalidad”.

Bibliografía

Abric, C (1994). *Prácticas sociales y las representaciones sociales*, Ed. PUF, París.

Adminweb. (2021). *En Guerrero se rebasaron expectativas de regreso a clases presenciales*. Última hora de Guerrero. La alternativa en el periodismo. Disponible en: <https://www.ultimahoradeguerrero.com/index.php/2021/08/31/en-guerrero-se-rebasaron-expectativas-de-regreso-a-clases-presenciales/>

Adame, G. (2023). Desde el Pizarrón. Diagnóstico, punto de partida del proyecto educativo. En *El sol de Durango*. Disponible en: <https://www.elsoldedurango.com.mx/analisis/desde-el-pizarron-9538916.html>

Aguirre y Pozas (1991). *La política indigenista en México*. Tomo. II México: INI CONACULTA.

Ainscow (2006). *Improving Schools, Developing inclusión*, Londres, en *Revista Perfiles Educativos*. Mendoza, R. (2017). *Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena*. Vol. XXXIX, Num.158. IISUE-UNAM. Pp.52-69. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n158/0185-2698-peredu-39-158-00052.pdf>

Alberoni, F. (1977, 1981) "El movimiento", en *Movimiento e Institución. Teoría general*, Madrid, España, Editora Nacional, pp. 357-392.

Aliata, S; Brosky, J; Cantore, A. (s/a). El anexo "La Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones frente a la pandemia". En Lopez, L. (2020). *Otra peste más: la subalternidad de las lenguas originarias en tiempos de pandemia*, Ciudad de México, Editorial Maya' Wuj. pp.19. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1G-J_zFtaZChwbQY6XliNtehmy2iWyDLx/view

Alonso, L., Félix, J., Hernández, V. y Solís, E. (2014). *La desigualdad de género en educación dentro de los municipios de extrema pobreza en el estado de Guerrero*. Foro de Estudios sobre Guerrero Vol. 1 No. 1 Pp. 286-290.

Anguiano (1982). Artesanía ritual tradiciones. Fondo Nacional para el fomento de las Artesanías, SEP. México, pp. 85.

Annessi y Acosta (2021). La educación rural en tiempos de Covid-19. Experiencias de continuidad pedagógica en las escuelas primarias de Maipú, provincia de Buenos Aires, Argentina. En Revista Iberoamericana de Educación, vol. 86, núm. 1. Pp. 43-59.

Araya, S. (2002), "Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión" en cuaderno de ciencias sociales 127, FLACSO, Costa Rica, Disponible en: <http://www.efamiliarcomunitaria.fcm.unc.edu.ar/libros/Araya%20Uma%F1a%20Representaciones%20sociales.pdf>

Arteaga, B. (1991). Nacionalismo y educación en los gobiernos de Lázaro Cárdenas (1934-1940) y Manuel Ávila Camacho (1940- 1946) En: Miranda B. (coord.) El nacionalismo ante los grandes cambios: retos y perspectivas. Memorias I Simposio Valores y Educación. Toluca, estado de México pp. 184-204.

Arze, O. y Romero, S. (1983). Presentación. En: Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural. México: UNESCO-OREALC /III.

Arán-Sánchez, A. (2020). Representaciones sociales sobre el aprendizaje del inglés en estudiantes indígenas de una escuela normal rural. Educación y ciencia, 9(54), 83-99.

Ausubel, H (1983) Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo .2º Ed. Trillas México.

B

Baeza, A. (2003). Imaginarios sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica (pp. 216). Chile: Editorial Universidad de Concepción.

Banchs, María., Álvaro Agudo y Lislíe Astorga. (2007). "Imaginarios, representaciones y memoria social". En Arruda, A. y Martha de Alba (coords).

Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica (pp. 47-95). España: Anthropos/UAM-Iztapalapa.

Bartra y Otero (2008). Movimientos Indígenas campesinos en México: La lucha por la tierra, la autonomía y la democracia. En publicación: Recuperando la tierra. El resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y América Latina. Sam Moyo y Paris Yeros [coord.]. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sursur/moyo/18BarOt.pdf>

Barclay-Contreras, R. (2015). Dual Immersion Educational Program: The Embedding of Consciousness Raising and Cultural Revaluation Logics in the Local Educational System in Xochistlahuaca, Guerrero, Mexico (Case Study Part 2). En Alfonso, T. (2017). Programas de doble inmersión: educación bilingüe y lenguas minoritarias en Estados Unidos y México. *Pedagogía y Saberes*, (47), 107-119. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/journal/6140/614064488009/html/>

Baronnet, B. (2015). La educación zapatista como base de la autonomía en el Sureste Mexicano. *Revista; Educaca & Realidade*, Porto Alegre, Vol.40, No.3; jul/sept. Pp. 705-723. Disponible en:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/36vfDZRG833wjQffPTnsp4J/?format=pdf&lang=es>

Barrientos, P. (2018) Modelo educativo y desafíos en la formación docente *Horizonte de la Ciencia*, vol. 8, núm. 15, pp. 175-191. Universidad Nacional del Centro del Perú. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/journal/5709/570960688014/html/>

Blackfelner, C y Ranallo, B. (1998). "Raising Academic Achievement Through Parent Involvement". En Sanchez, P (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de educación*. N° 40/2- 10 de octubre de 2006. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Pp. 1-10.

Bertely, M., 1998, «Educación indígena del Siglo XXI», en Un siglo de educación en México, Tomo II, Pablo Latapí, Fondo de Cultura Económica, México.

Benavides, A. (2013). *Capítulo 2 Experiencia educativa resguardo indígena de Ambaló. Escuela Ayanku'c*. En Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos. / Sandra Patricia Guido Guevara Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP. Pp. 57-84. Disponible en: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcsupn/20160601014243/Experienciaeducacionindigena.pdf>

Bonfil, (1987) México profundo. Una civilización negada. Grijalbo. Conaculta, México. Pp33.

Bracho, T (2012). “Política educativa y relaciones intergubernamentales. El programa Escuelas de Calidad”, en Manuel Ordorica y Jean-François Prud’homme (coords.), Los grandes problemas de México. Sociedad, México, El Colegio de México, pp. 161-164.

C

Caballero y Medrano (1999). El segundo periodo de Torres Bodet: 1858-1964. En Fernando Solana et al. (coords). Historia de la educación pública en México, pp.360-402. México: Fondo de Cultura económica-SEP.

Camacho, S. (2020). La reforma educativa de Enrique Peña Nieto: ¿Política pública en blanco y negro? Revista Mexicana de Historia de la Educación. Vol. VIII, num.16.pp122-139. Disponible en: <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/download/282/343/>

Cano, A y Bustamante, A. (2007). Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. Sinéctica, Tlaquepaque. n. 49, jun. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200003

Castells (2011) en Salimbeni. Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar, en revista tendencias pedagógicas, núm. 17. UAM, España: pp.20. disponible en: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_17_04.pdf

Castillo, A y Cuevas C. (2020). La educación intercultural y los pueblos indígenas en el Estado de Guerrero, México. Revista Innova Educación, Vol. 2 Núm. 2, disponible en: DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.002>

Castillo (2016) Reconstrucción histórico-política de la educación indígena en México y los antecedentes no oficiales de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, en Revista Mexicana de Investigación educativa, Vol,21, No.70 jul/sep. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300691

Castillo, R; Garza, G y Minami, H. (2015). Tendencias conceptuales de la noción de evaluación de la práctica docente: un estudio de la práctica educativa. En Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa. Enero-Junio. Pp.1-12. Disponible en: <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/download/469/508/>

Carro, A y Lima J. (2022). Pandemia, rezago y abandono escolar: Sus factores asociados. Revista Andina de educación 5(2). Pp. 1-10 Disponible en: <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/3222>

Cerletti, L., (2010). Familias y escuelas: Aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría “familia”. Intersecciones en Antropología, 11, 185-198.

CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVI-19. Pp.1-21. Disponible en:

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Comboni, S. (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina. Revista, Política y Cultura, num.17, primavera. Pp.261-288. UAM-X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/267/26701713.pdf>

Comboni y Juárez, (2021). Interculturalidad, colonialidad y conocimiento: la lucha por una educación otra. En Veredas Revista del pensamiento sociológico, año 22, numero 42, enero-junio de 2021, UAM-X. disponible en: <https://veredas.xoc.uam.mx/index.php/2021/04/19/interculturalidad-colonialidad-y-conocimiento-la-lucha-por-una-educacion-otra/>.

Comboni y Juárez, (2017). La interculturalidad y diálogo de saberes. Pp. 15-36. En México rural ante los retos del siglo XXI, coord. Pacheco y Garrafa. Tomo I. Estrategias e Identidades productivas Campesinas. AMER. México. Disponible en: <http://dspace.uan.mx:8080/bitstream/123456789/1890/1/ESTRATEGIAS%20E%20IDENTIDADES.pdf>

Comboni y Juárez, (2015). La educación como proceso de Interculturalización. Una vía hacia las pedagogías insumisas en, Patricia, M (Coord.), Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina, México: UPN, pp. 221-235.

Comboni y Juárez (2013). La interculturalidad-es, identidad-es y el dialogo de saberes, pp. 10-23.

Comboni y Juárez (2009). La interculturalidad y el diálogo de saberes.

Constitución (2019), Unidad general de asuntos jurídicos, disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>

CONAPO, 2011. Índice absoluto de marginación. Available at: <http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1755/1/images/01Capitulo.pdf>

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), (2020). Informe de pobreza y evaluación, Guerrero. (2020) Disponible en: https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_Guerrero_2020.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), (2021). *Caracterización y análisis del diseño de la estrategia Aprende en Casa*. Pp. 14 y 32 Disponible en: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/Informes/Caracterizacion_Aprende_Casa.pdf

Contreras, C. P., Pérez Piñón, M. T., Picazo, D., & Pérez Piñón, D. (2022). En tiempos de pandemia: de la educación presencial al entorno virtual y de regreso. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1821-1834.

Correa, J. (2020), Un primer análisis de “Aprende en Casa”, en Educación Futura, Disponible en: <https://www.educacionfutura.org/un-primer-analisis-de-aprende-en-casa-ii/>

Corona, S. (2008). políticas educativas y libros de la SEP para indígenas. En prensa. 80 años de publicaciones infantiles de la SEP, México. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/download/191/184/389>

Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Cuesta, R (2009). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Edición original Pomares-Corredor-Edición electrónica. Pp. 231.

Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140.

Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000200109&lng=es&tlng=es

Criado, E (2004). Habitus. En Diccionario crítico de ciencias sociales, dirigido por Román Reyes. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario>

Cruz, O. (2014). La experiencia de los Tsáncue, Guerrero, en Cosmovisión Indígena Contemporánea, hacia una descolonización del pensamiento. Conversatorios, Rosa Luxemburg Stiftung. México.

Cruz, L. (2017). Representaciones sociales de la reforma de educación secundaria. La mirada de los maestros. [tesis de doctorado Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco]. Repositorio digital: <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/bitstream/123456789/1690/1/181124.pdf>

D

Data, México (2020) Xochistlahuaca, municipio de Guerrero en <https://www.datamexico.org/es/profile/geo/xochistlahuaca>

Delgado; F. (2001). *Lenguaje y cultura* en revista de estudios de ciencias sociales y humanidades de Córdoba, N° 5-6.

De la Peña, (2002) La educación indígena. Consideraciones críticas, en Revista Electrónica Sinéctica, num.20, enero-junio, pp. 46-53, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99817898008.pdf>

Del Carmen, P y Amavizca, S (2016). Construcción de sentidos: las representaciones sociales de la lectura en la formación de estudiantes universitarios. Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación superior, Vol. 3, Núm. 1. Pp. 32. Disponible en: <https://journals.eagora.org/revEDUSUP/article/download/498/107/>

Diario Oficial de la Federación, (2009). Acuerdo, número 492 por el que se establece el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria intercultural bilingüe. Disponible en:

https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5110285&fecha=31/08/2009#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación. (2020). Acuerdo por el que el Instituto para la Protección al Ahorro Bancario prorroga la suspensión de plazos e instrumenta medidas preventivas en contra de la enfermedad por el virus SARS-CoV2 (COVID-19). Disponible en:

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5598410&fecha=14/08/2020#gsc.tab=0

Díaz-Barriga F. y Hernández G. (1997). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. Mc Graw Hill.

Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. Revista Iberoamericana de Educación. Educación, Lenguas, Culturas, 17, 11-30

Díaz, E. (2021), Masonería y socialismo: la disputa por la reforma educativa en Saltillo, 1933-1937. En revista UCR. Vol. 13, No.2, julio-diciembre. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rehmlac/article/download/46801/47166/>

Díaz, V (2014). Suljaa´-Xochistlahuaca. Una historia de movilizaciones sociales entre éxitos y fracasos. Antrópica, Vol. 1, núm. 1; enero-junio 2015. Universidad Autónoma de Yucatán. Pp. 104-113.

Díaz-Polanco, (2015). Siete mitos sobre la autonomía, en El jardín de las identidades. La comunidad y el poder. Orfila. México. Pp. 203- 221.

Díaz, (2013) Indigenismo y educación diferencial en México: Balance de medio siglo de políticas educativas en la región Purhépecha, disponible en https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/art_Díaz_Crefal.pdf

Díaz (1999). Indigenismo y educación diferencial en México: Balance de medio siglo de políticas educativas en la región Purhépecha. pp.36-59 Disponible en: https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/art_Díaz_Crefal.pdf

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Whitrock (Ed.), Handbook of research on teaching (pp. 397–431). Nueva York: Macmillan.

Duarte, J. (2018). Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual. Revista Iberoamericana de educación. Pp. 1-18. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/download/2961/3875/>

Dunstan, S (2021), El modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana. Una asignatura pendiente, Disponible en: <https://www.educacionfutura.org/el-modelo-educativo-de-la-nueva-escuela-mexicana-una-asignatura-pendiente/>

Durkheim, Emile (1989) La educación, su naturaleza y papel en “Educación y Sociología” Ediciones península, Barcelona.

Dussel, I.; (2018) Pensar la educación en la pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria. Pag.173.

E

El economista (2020). *México reporta un aumento de contagios de coronavirus en 24 horas y confirma 54 casos de transmisión comunitaria* disponible en: <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Mexico-reporta-un-aumento-de-132-contagios-de-coronavirus-en-24-horas-y-confirma-54-casos-de-transmision-comunitaria-20200327-0084.html>

El economista (2021). Aprende en Casa evidenció la desigualdad económica y rezago en acceso a la tecnología: Coneval. Disponible en: <https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/Aprende-en-Casa-evidencio-desigualdad-economica-y-rezago-en-acceso-a-tecnologia-Coneval-20210927-0111.html>

El Sur, Periódico de Guerrero (2020). Tener tecnologías en zonas alejadas es el reto, dice Salgado Urióstegui a Diputados. Noviembre de 2020. Disponible en: <https://suracapulco.mx/tener-tecnologia-e-internet-en-zonas-alejadas-es-el-reto-dice-salgado-uriostegui-a-diputados/>

Escolano, A. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. En Tendencias Pedagógicas, N°. 14. Pp. 169-180. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3002740>

En Román Reyes (2009): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*, Tomo 1/2/3/4, Ed. Plaza y Valdés, Madrid-México.

Escalante, C. (2013). Las cartillas de alfabetización de la campaña de 1944-1946 en México. En *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Vol. I, num.1, pp.155-162. Disponible en: <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/16/25>

Estado del desarrollo, [https://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/diversidad_etnica/1%20DIVERSIDAD%20ETNICA%20Y%20LINGUISTICA/2%20SITUACION%20SOCIODEMOGRAFICA/Estado%20del%20desarrollo%20\(Cap%2002\).pdf](https://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/diversidad_etnica/1%20DIVERSIDAD%20ETNICA%20Y%20LINGUISTICA/2%20SITUACION%20SOCIODEMOGRAFICA/Estado%20del%20desarrollo%20(Cap%2002).pdf)

Espinosa, M. (2001). La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento. Disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm

F

Faustino, O. (2018). La reforma educativa de 2013 y lo que está por venir. En revista Nexos. Disponible en: <https://educacion.nexos.com.mx/la-reforma-educativa-de-2013-y-lo-que-esta-por-venir/>

Favila, A y Armas, E. (2018). desigualdad educativa municipal en el estado de Guerrero. Una aproximación a través del coeficiente de Gini. *Revista Nicolaíta de Estudios Económicos*, Vol. XIII, Num.2, Julio-Diciembre. Pp. 89-103

Feltes, J. (2021). La Doble Inmersión en Dos Lenguas Nacionales: Una Metodología Pedagógica para el Desarrollo de las habilidades de la biliteracidad y el Diálogo Intercultural estudiantes de las escuelas primarias indígenas de México. México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Pp. 104.

Fernández, P y Lopez, G. (2013). El uso del modelo experimental en ciencias sociales. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Gino, Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Pp. 1-11. Disponible en: <https://www.academica.org/000-076/225>

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Pablo: Siglo XXI editores s.a.

Freire (1986). Pedagogía del Oprimido. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.

Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, (FILAC). (2020). Aprende en Casa: SEP inicia estrategia para comunidades indígenas, Disponible en: <https://www.filac.org/wp/comunicacion/actualidad-indigena/aprende-en-casa-sep-inicia-estrategia-para-comunidades-indigenas/>

G

Gallegos, I. y Tinajero, M. (2022). Políticas para la educación preescolar indígena en México: entre la obligatoriedad y el rezago. Voces de la educación 7(14), p. 48-69. Disponible en: <https://revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/540/289>

Gallardo, A. (2004). Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Horizontes de posibilidades desde la educación intercultural. [ponencia] en la Mesa redonda “La educación intercultural; experiencias y propuestas”, durante la Reunión Nacional Propuesta Educativa Multigrado.

Gallardo, A. (2020). Educación Indígena en Tiempos de COVID-19: viejos problemas, nuevos problemas. En Educación y pandemia. Una visión académica. UNAM-México. Pp.167. disponible en: https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

García, J., Buenrostro, A. y López, Á (2021). El internet en tiempos del SARS-Cov-2 (COVID-19) en México. <https://doi.org/10.30878/ces.v28n4a3>

García, P (2021). Educación en pandemia: los riesgos de las clases a distancia. Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. pp. 1-28.

García, M; Hernández, M; Parra, J., y Gomáriz; Á. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. Perfiles Educativos, XXXVIII (154), pp. 97-117 disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13248313006>

García, A. (2014). *Las posibilidades de vincular las políticas de educación, ciencia y tecnología: Algunas reflexiones*. En *Política educativa en México. Análisis y prospectiva* (coord.) Ibarra y Mercado. Ediciones mínimas. Pp. 173-201.

García, S. (2004). De la educación Indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad Purhepecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 9, N.20. enero- marzo pp.61-81. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002005>

García, B; Loredo y Carranza G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, Núm. 10(spe), pp. 1-15. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S160740412008000300006

García, M; Hernández, M; Parra J y Gomáriz E, M. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles educativos*, vol.38, n.154 pp.97-117. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982016000400006&lng=es&nrm=iso

Gamboa, J (2009). Los primeros pasos de las Misiones Culturales y sus huellas en la educación rural de San Luis Potosí, 1923-1932, [tesis de maestría El colegio de San Luis, A.C.] repertorio digital : <https://biblio.colsan.edu.mx/tesis/GamboaHerreraJonatanIgnacio.pdf>

Gaspar (2013). Treinta años de la educación indígena en México. Un análisis histórico de las legislaciones educativas 1940-1973. En revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Enero-junio. N° 10. Pp.1-20 Disponible en: <https://11.ride.org.mx/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/download/485/476>

Giménez, G (1996). Territorio y cultura. Estudio sobre culturas contemporáneas, época II, vol. II, núm. 4. Universidad de colima

Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural. En Estudios sobre las culturas Contemporáneas. Época II. Vol. V; Num. 9. Junio 1999. Pp. 25.57.

Giménez, G. (2000). Territorio, cultura e identidades. La región sociocultural, en Rocío Rosales Ortega (coord.), Globalización y regiones en México. UNAM, Ed. Porrúa. México, Pág. 27.

Gobierno de México (2018) disponible en: <https://www.gob.mx/ejn/prensa/comunicado-157190#:~:text=El%20Presidente%20de%20la%20Rep%C3%ABlica,M%C3%A9xico%20una%20educaci%C3%B3n%20de%20calidad%E2%80%9D>

Gobierno Federal, (2019). Logro, cancelación de la llamada reforma educativa: presidente AMLO. Disponible en: <https://lopezobrador.org.mx/2019/05/15/logro-cancelacion-de-la-llamada-reforma-educativa-presidente-amlo/#:~:text=%E2%80%9CLa%20nueva%20reforma%20coloca%20a,como%20corresponsables%20de%20la%20educaci%C3%B3n>.

González, F. (2009), "Una sociedad en transición: el caso de una comunidad de comerciantes mazahua", en Korsbaek, Leif y Fernando Cámara. Etnografía del sistema de cargos en comunidades indígenas del estado de México, Miguel Carranza editores, México, pp. 69-86.

Gouveia, E, Bejas, M., & Atencio, M. (2010). Propuesta teórica para el diseño de un cuaderno didáctico en la enseñanza de la geografía. Revista de Artes y Humanidades UNICA, 11(2), 186-204. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170121899010.pdf>

Gubbins, V, y Berger, C. (2002). Hacia una alianza efectiva entre familias y escuelas. Revista Persona y Sociedad, XVI (3), 71-86. Disponible en: <http://veronicagubbins.cl/wp-content/uploads/2007/11/>

Guerrero, Gobierno (2022), "Mas de un millón de estudiantes inician clases presenciales en Guerrero, este 29 de agosto. Disponible en: <https://www.guerrero.gob.mx/2022/08/mas-de-un-millon-de-estudiantes-inician-clases-presenciales-en-guerrero-este-29-de-agosto/>

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

Guevara, G. (2018), "La nueva escuela mexicana", *Educación Futura*. Disponible en: <http://www.educacionfutura.org/la-nueva-escuela-mexicana/>

Guevara, G. (2012) *México 2012: La reforma educativa*. Ediciones cal y arena. México. Pp.151.

Guzmán, R. (2021). *Educación inclusiva: desafíos en tiempo de pandemia*. Tesis de licenciatura en educación primaria, escuela normal de San Luis Potosí. Pp. 93.

H

Hernández, O. (S/F) en un curso de verano de la Universidad Santander en Tamaulipas: <http://santander.wikispaces.com/file/view/4.pdf> p. 41.

Hernández, F. (2020). *Comunidades indígenas, condenados al rezago educativo*. *El sol de México*, 8 de agosto de 2020. Disponible en: <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/sociedad/comunidades-indigenas-condenadas-al-rezago-educativo-5598466.html>

Herzberg, (2009). *Habitus de aprendizaje y dinámicas de aprendizaje a lo largo de la vida*. En *Cuestiones pedagógicas*, no. 20. Pp. 143-158. Disponible en: <https://revistascientificas.us.es/index.php/CuestionesPedagogicas/article/download/9896/8657/30213>

Hughes, Lloyd H. (1951). *Las misiones culturales mexicanas y su programa*, París, UNESCO

I

IMCO, (2021). *El rezago educativo pone en riesgo a una generación de estudiantes*. Pp. 1-7, disponible en: <https://imco.org.mx/el-rezago-educativo-pone-en-riesgo-a-una-generacion-de-estudiantes/#:~:text=De%20acuerdo%20con%20estimaciones%20del,a%201%C2%B0%20de%20secundaria>.

INEGI, (2020) Presentación de resultados. Guerrero. disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/cpv2020_pres_res_gro.pdf

INEGI (1995). Guerrero, Contenido de población y vivienda. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/1995/doc/catalogos_cpv1995.pdf

INOMA (2021). Panorama educativo de los pueblos Indígenas de México. Disponible en: <https://inoma.mx/index.php/2021/10/28/panorama-educativo-de-los-pueblos-indigenas-en-mexico/>

Illades, Carlos (2000). Breve historia de Guerrero. México: El Colegio de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas (2001). Artículo de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. Pp.1-4. Disponible en: https://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/leyes_declaraciones/9%20PROCURACION%20JUSTICIA/ARTICULO%202%20DE%20LA%20CONST.pdf

Ixba, E (2013). La creación del libro de texto gratuito en México (1959) su impacto en la industria editorial de su tiempo: Atores y editoriales de ascendencia española. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 18 (59). Pp.1189-1211. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400008

J

Jara, A. (2011). ¿Modelo educativo o modelo pedagógico? Deslinde conceptual entre modelo educativo y modelo pedagógico. Pp. 1-9. Disponible en: <https://pedroboza.files.wordpress.com/2008/10/2-1-modelos-educativos-y-pedagc3b3gicos.pdf>

Jodelet, (1985). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. pp. 469-494. Disponible en: <https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>

Jiménez, Y (2011) Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y “modernización” en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas. Revista de Investigación Educativa 12. Enero-junio, pp-3-8. Disponible en: <https://www.uv.mx/cpue/num12/inves/completos/jimenez-exclusion-asimilacion.html>

Jiménez, Y (2012). Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria. Revista mexicana de investigación educativa. Vol. 17, n.52, pp. 167- 189. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100008

Jordá, J. (2002), Ser maestro bilingüe en Suljaa lengua e identidad. [tesis] UPN-Ajusco

Jordá, J, (2018), Cultura, lengua e identidad: políticas educativas y procesos de formación docente en la construcción de una propuesta educativa en Xochistlahuaca, Guerrero (1987-2015). (tesis de maestría). Colegio de Morelos. Pp. 355. Disponible en: <https://lapalabradelagua.espora.org/wp-content/uploads/2019/01/JANI-JORDA-Cultura-lengua-e-identidad-pol%C3%ADticas-educativas-y-procesos-de-formaci%C3%B3n-docente.pdf>

K

Kalman, J (2020), Aprender en Casa: lo mismo, pero en pantalla, en Nexos. Disponible en: <https://educacion.nexos.com.mx/aprender-en-casa-lo-mismo-pero-en-pantalla/>

Krainer, A y Guerra, M. (2016). Capítulo 1. Las comprensiones de la interculturalidad. Pp. 5-14. En Interculturalidad y educación, desafíos docentes. FLACSO, Ecuador. Disponible en: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56204>

Korsbaek, L y Sámano, M. (2007). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad Ra Ximhai. Redalyc, Vol.3, No. 1. Enero-abril. UNAM. México. Pp.195-224. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46130109>

L

Lambrisca, M y Morales, M (2015). el docente y los grupos de aprendizaje: ¿arte y parte? o ¿molde y fragmento? cuadernos de la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy. Bolivia

LATFEM. (2020). Volver a clases en México: las mujeres cuidan, educan y trabajan. Disponible en: <https://latfem.org/volver-a-clases-en-mexico-las-mujeres-cuidan-educan-y-trabajan/>

Lara, A. (2023). Trabajo docente en pandemia: dificultad y estrategia en una escuela primaria en Chiapas. Voces de la educación 8 (15), pp. 67-97.

Larripa M. y Erausquin C. (2010). Prácticas de escolarización y trastornos del espectro autista: herramientas y desafíos para la construcción de escenarios escolares inclusivos. Un estudio desde el marco de la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural desarrollada por Engeström. Anuario XVII de Investigaciones de Psicología, 17 (I), pp. 165-179.

Larripa, M. y Erausquin, C. (2008) Teoría de la actividad y modelos mentales: Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, (15) pp. 1851-1686.

Leff, E (2003). "racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable". Desenvolvimento e Meio Ambiente 7: 13-40.

Lévi-Strauss, Claude. (1987). Mito y significado (pp. 97). España: Alianza Editorial.

Limón, F (2011). representaciones sociales de la educación escolar entre los chujes mexicanos. Revista Pueblos y Fronteras Digital, 6(12),133-166. [fecha de Consulta

5 de Diciembre de 2021]. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90621701006>

López, (2004), Capítulo II, la educación socialista: Gestión y desarrollo de un conflicto, disponible en: http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014427/014427_02.pdf

López Guzmán, (2012), Experiencias en torno a la enseñanza, aprendizaje y difusión de la lengua ñomndaa del estado de Guerrero.pp.231-256. Disponible en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3098/12.pdf>

López, L. (2018). Representaciones Sociales del “Ser Docente” en los estudiantes de la licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca). [tesis maestría, Universidad del Cauca] repositorio digital. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/2477/Representaciones%20sociales%20del%20ser%20docente%20en%20los%20estudiantes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

López, A; Martínez, E y Orozco, J. (2020). La Nueva Escuela Mexicana y la nueva normalidad educativa. Dilucidando Perspectivas. En Revista de Ciencias de la Educación Academicus. Vol., I, No. 17. Julio- diciembre. Pp.15-28.

M

Malaga-Villegas (2019), Lo indígena de las Declaraciones de Barbados: construcción simbólica e imaginaria política de igualdad, En revista Latinoamericana de Estudios Educativos, disponible en: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zveswQiOLxgJ:https://www.redalyc.org/journal/270/27059273007/html/+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>

Malpass, D. (2021). La crisis de la COVID impulsa el aumento del precio de los alimentos para las personas más pobres del mundo. En Banco Mundial Blog. Disponible en: <https://blogs.worldbank.org/es/voces/la-covid-impulsa-el-aumento-del-precio-de-los-alimentos-para-los-mas-pobres>

Martínez, R. (2021). Violencia social en Guerrero: una aproximación fenomenológica. Revista Sociológica, año 36, núm. 104, septiembre-diciembre. Pp.

75-108. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v36n104/2007-8358-soc-36-104-75.pdf>

Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?, En revista Relaciones, 141, pp.103-131, disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rz/v36n141/0185-3929-rz-36-141-00103.pdf>

Martínez, F. (1992). La desigualdad educativa en México. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol. 22 No. 2 pp. 59-120

Martínez, R. (1996). Los aportes teóricos sociológicos de Pierre Bourdieu. En Teorías sociológicas contemporáneas. UAM-X división de ciencias sociales y humanidades. p.118

Martínez, C; Perera, M; Diaz, M y Milán, G. (2001). Representaciones sociales de la vida cotidiana en Cuba. Revista Cubana de psicología, vol. 18, Núm. 1. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/04.pdf>

Martínez-Otero, V. (2006). Fundamentos e implicaciones educativas de la inteligencia afectiva. Revista Iberoamericana de Educación, N° 39 (2). Disponible en www.rieoei.org/deloslectores/1349Martinez.pdf

Melucci, A. (1999). Acción colectiva, vida cotidiana y democracia. El colegio de México, centro de estudios sociológicos, pp. 25-68

_____ (1994). “¿Qué hay de nuevo en los movimientos sociales?”, en E. Larana (coord.), Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad, s/e, pp. 119.

Memoria del proceso Electoral Federal 2005-2006. (2008). Capitulo I. Contexto geográfico de la entidad Federativa. disponible en: <https://portalanterior.ine.mx/documentos/DEOE/MemoriasProcesos/memorias2006/12/00/cap01.pdf>

Méndez, M (2007). Hacia una propuesta de educación alternativa. Teoría y praxis, No. 11-junio, pp. 64-78.

Mendoza, R (2009). La diversidad en el contexto indígena/post- indigenista. En Gestión de la diversidad: Diálogos Interdisciplinarios. Colección Cuadernos Interculturales, Universidad Veracruzana Intercultural. pp.11.

Mendoza, R. (2017). inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. Perfiles educativos. Vol. XXXIX, No. 158. IISUE.UNAM. pp. 52-69. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n158/0185-2698-peredu-39-158-00052.pdf>

Mendoza, C. & Abellán F. (2021). Modalidades de atención y desigualdad educativa en tiempos de pandemia. La experiencia de la sierra Tarahumara. Revista Iberoamericana de Educación, disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie8614342>

Meneses, M. (2016), "El agravio moral como resorte de la acción colectiva", pp. 43-51

Mercado, R. "El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria" en Rockwell, Elsie y Ruth Mercado, La escuela, el lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. Cuadernos DIE, CINVESTAV/IPN, Mexico, 1989, p. 57.

Milagro, N y Rodríguez, A (2020). *Los procesos de aprendizaje en tiempos de pandemia. Novedosas inteligibilidades en los aportes teóricos desde la perspectiva sociohistórica*. En Aprendizajes y practicas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19. 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades Pp. 32-38.

Miranda, E, (2006). Entre armas y tradiciones. Los indígenas de Guerrero en el siglo XIX, México, CIESAS / CDI / UMSNH. pp. 50-51.

Miranda, P (2017). Influencia de la Formación doctoral en la práctica educativa del docente universitario de Ciencias Básicas una experiencia en el área de la química. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco]. Repositorio electrónico. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/bitstream/123456789/1686/1/181118.pdf>

Molina-Betancur. (2011) La autonomía educativa indígena en Colombia, 124 *Vniversitas*, pp. 261-292. Disponible en: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r29519.pdf>

Monroy Dávila, F. (2016). “La práctica docente como un horizonte analógico de interpretación”, en Monroy Dávila, F. (coord.). *Temas de Formación Docente. Reflexiones, diálogos y propuestas*. México: Cooperativa de Publicaciones Académicas.

Montes De Ocas Navas, E. (2016). La educación socialista en el Estado de México. Un municipio Rural: Malinalco. Un municipio urbano; Toluca. Pp. 92-98. *La colmena*, (63), 2009, pp. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4463/446344572018.pdf>

Morabes, P. (2021). Comunicación-educación: etapas y transformaciones ante la pandemia de covid-19 en las universidades nacionales de Argentina. *Mediaciones*, 27 (17). Pp. 253-268. Disponible en: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.17.27.2021.253-268>

Morales-Hernández, R. (2011). Análisis regional de la marginación en el estado de Guerrero, México. *Papeles de población*, N° 84, abril/junio. Universidad Autónoma de Guerrero. México. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v21n84/v21n84a10.pdf>

Morales, S. (1998). XVIII La educación indígena, especial e inicial: de “modelos complementarios” a estrategias claves para reivindicar la igualdad en la diferencia. En Latapí, P (coord.). *Un siglo de educación en México*, tomo II, México: CNCA-FCE. Pp. 141-172.

Moreno, M (2015). El Partido Comunista Mexicano: actor sociopolítico de la izquierda institucional mexicana del siglo XX. En revista, *Investigación*, pp.79-97. disponible en: http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/vinculos/pdfs/vinculos4/V4_5.pdf

Moreno, L. (2015). *Imaginario y Representaciones sociales en la investigación sociológica: Diferencias y similitudes*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco]. Repositorio digital:

http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/5429/Imaginario_y_representaciones_sociales_Moreno_2015_MS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Muñoz, E. (2022). Interacción de categorías sociales en la relación familias-escuela ¿cómo favorecen u obstaculizan la participación? En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. LII, núm. 3, pp. 337-370. Universidad Iberoamericana Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/270/27071219021/html/#:~:text=Por%20tanto%2C%20hay%20que%20considerar,2020%3B%20Schmelkes%2C%202020>.

N

Navarro, L. (2004). La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144316s.pdf>

Navarrete, Z; Manzanilla, H y Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al Covid-19. El caso de la educación básica. En RLEE Nueva Época (México), Vol. I número especial, pp. 143-172. Disponible en: <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/100/474>

O

Oberti, P (2015). El estudio de las representaciones sociales como aporte para las intervenciones profesionales. pp.16. Universidad de la Republica de Uruguay. Disponible en: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7254/1/RF_Oberti_2015n8.pdf

Ota, (2019) Desarrollo del pueblo indígena amuzgo de Xochistlahuaca en/entre “tradicional” y la “modernización” en Pluriversidad, 4, pp.57-79 disponible en: <https://revistas.urp.edu.pe/index.php/pluriversidad/article/view/2771/2947>

Orduna, G. (2003). Desarrollo local, educación e identidad cultural. Pp. 67-83. Universidad de Navarra, España. Disponible en: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8408/1/Estudios%20Ee.pdf>

Orraca, M. (2014). *Construcción de identidades con niños amuzgos en una escuela alternativa en Xochistlahuaca, Gro.* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco] [http://dcsh.xoc.uam.mx/podr/images/Tesis/Maestria/Orraca Corona Marcela.pdf](http://dcsh.xoc.uam.mx/podr/images/Tesis/Maestria/Orraca_Corona_Marcela.pdf)

P

Palestino, J (2021). Los proyectos didácticos en la educación primaria indígena: una estrategia para una educación pertinente desde una perspectiva cultural y lingüística. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 2(30), pp.101–122. Disponible en: <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/15468>

Pérez, A (1999). Capítulo III. La cultura institucional, en *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata, Madrid. Pp. 127.

Peralta, C. (2009) Etnografía y métodos etnográficos. Bogotá, Colombia: Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, núm. 74, 2009, pp. 33-52. Disponible en: <file:///D:/Downloads/Etnografia.pdf>

Pineda (2012) El congreso Indigenista de Pátzcuaro, 1940, una nueva apertura en la política indigenista de las Américas, en *Bitácoras de antropología e historia de la antropología en América Latina* Bogotá, julio-diciembre 2012, 145, p.10-28 disponible en: [http://www.interindi.net/es/archivos/Baukara2_05_Pineda\(10-28\).pdf](http://www.interindi.net/es/archivos/Baukara2_05_Pineda(10-28).pdf)

Piñero, S. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 7, julio-diciembre, pp. 1-19 Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México.

Portal, M. (1996) “El tlacuache en la mitología mazateca”, Irene Fonte, Rose Lema y Leticia Villaseñor (coeds.), *Discurso y mitos. Algunas aproximaciones*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México: 72-81.

Pueblos América, (2020), Guadalupe Victoria (Xochistlahuaca), disponible en: <https://mexico.pueblosamerica.com/i/guadalupe-victoria-31/#colegios-escuelas>

_____ (2020), Cozoyoapán (Guerrero), disponible en: <https://mexico.pueblosamerica.com/i/cozoyoapan/>

_____ (2020) Rancho del Cura (Guerrero), disponible en: <https://mexico.pueblosamerica.com/i/rancho-del-cura-tejeria/>

_____ (2020) Arroyo Parotas (Guerrero), disponible en: <https://mexico.pueblosamerica.com/i/arroyo-parotas/>

Puiggrós, A. (1980). Imperialismo y educación en América Latina. México: Editorial Nueva Imagen.pp177.

Q

Quilaqueo, D. (2005). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. Educar, Redalyc, disponible en: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013355015>

Quijano, A. (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina” en E. LANDER (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, CLACSO, pp.201-246.

R

Raffestin, C., (1986), “Écogénèse territoriale et territorialité, en: Espaces, jeux et enjeux”, Auriac F., Brunet R. (dir), Fayard. -Roncayolo M. (1990), La ville et ses territoires, Paris: Gallimard, Folio essais. línea disponible en: http://www.hypergeo.eu/article.php3?id_article=406

Ramírez; Neponuceno, y Sierra (2016). Cosmovisión de los pueblos originarios. México: PACMyC 2015, Gobierno del Estado de Guerrero 2015-2021, secretaria de Cultura.

Ramírez, S (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 7, julio-diciembre, 2008, pp. 1-19 Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México.

Ramírez-Rojas, María G., Ramírez-Rojas, Francisco A., Sánchez-Osorio, Ever, Flores-López, María de Lourdes, & Paredes-Solís, Sergio. (2021). Panorámica de la COVID-19 en tres municipios de Guerrero, México, durante 2020. *Revista de Salud Pública*, 23(6), e202. Epub Marzo 08, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.15446/rsap.v23n6.97590>

Feltes y Reese, (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica*, (43), 01-18. disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200005&lng=es&tlng=es

Rivera, G. (2020). Lázaro Cárdenas: Visión a futuro: la educación cardenista. En Instituto Nacional de Estudios históricos de las Revoluciones de México. *Lázaro Cárdenas: Modelo y legado*. Tomo II. Biblioteca INEHR. Pp. 163-184.

Rodríguez, C. (2020) Apoyo psicoemocional para las familias durante la cuarentena por el coronavirus. Montevideo: Fondo de las Naciones Unidas para la infancia-Plan Ceibal-Administración Nacional de Educación Pública.

S

Sámano Rentería, M. A. (2004). "El indigenismo institucionalizado en México (1936-2000): un análisis", en Ordoñez, J. E. (coord.) *La construcción del Estado nacional: democracia, justicia, paz y Estado de derecho* (pp. 141-158), Ciudad de México: UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas. Disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/3/1333/10.pdf>

Sánchez, A; Reyes, F y Villarroel, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estud. pedagóg.* vol.42, n.3 pp.347-367. Disponible en:

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052016000400019&lng=es&nrm=iso

Santoyo, R. y Arellano, S. (1997). El Instituto Lingüístico de Verano y el protestantismo en México. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* (1996-1997). Pp. 231-262.

Saunders (2005). El icono felino en México. *Arqueología Mexicana*. Vol. XII, Núm. 72. México.

SEG (2022). Guía estatal para el regreso seguro a la escuela 2.0, disponible en: <https://www.seg.gob.mx/?p=2475>

Senado (1989). Convenio (No.169) Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Pp.1-12 disponible en: https://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Convenio_169_P1.pdf

Solano, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. En revista electrónica *Educare*. Vol., 19 (1) enero-abril. Pp.117-129. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194132805007.pdf>

Solís, I. (2016). El caciquismo en México: la otra cara de la democracia mexicana. El caso del caciquismo urbano en el Estado de México. *Estudios políticos (México)*, (37), 167-192. disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162016000100007&lng=es&tlng=es.

Schoenfeld, A. H. (1998). Toward a theory of teaching—incontext. *Issues in Education*, 4 (1), 1–94.

Shulman, L (1987). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. En revista de curriculum y formación del profesorado, Núm. 9. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf pp. 1-30>.

Schutz, Alfred y Luckman. (1973) *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu ediciones.

T

Toroca, S y García, I. (2018). La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención a la deserción escolar. VARONA, núm. 02. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/3606/360672109023/html/>

Tarrow, S (1998) “La acción colectiva y los movimientos sociales”, en El poder en movimiento: los movimientos sociales, la acción colectiva y la política, pp. 33–64.

Torres, C. (2022). Educación- familia una articulación urgente. En Experiencias docentes en tiempo de pandemia. Coord. Aguilar Floralba y Villagómez María. Editorial Universitaria Abya-Yala Quito-Ecuador. pp. 75-94.

Torres (2009), Los proyectos educativos y sus aportaciones a la calidad. En memorias electrónicas, X Congreso Nacional de Investigación educativa, área temática 13: Política y gestión, Pp. 1-11. Disponible en: https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/1324-F.pdf

Torres, R. (2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela, disponible en: <http://www.fronesis.org/documentos/derecho-a-laeducacion.pdf> pp. 57-58

Türnnermann, C. (2008), “Modelos educativos y académicos”, EDITORIAL HISPAMER, Nicaragua. Disponible en: <https://www.enriquebolanos.org/media/publicacion/Modelos%20educativos%20y%20academicos.pdf>

Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. En Cuadernos Interculturales, vol. 3, núm. 5, julio-diciembre, Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, Chile. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200506.pdf>

Tubino, F. (2002). “Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: Más allá de la discriminación positiva, en Norma Fuller, Interculturalidad y política: desafíos y

posibilidades, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacífico, IEP, Perú. Pp. 51-76

U

UNICEF, (2014). Orientaciones Metodológicas para los proyectos educativos por los pueblos Indígenas (P.E.P.I). Ministerio del Poder popular para la educación. Pp. 2-39. Disponible en:

[https://www.unicef.org/venezuela/media/716/file/Orientaciones%20metodol%C3%B3gicas%20para%20los%20proyectos%20educativos%20por%20pueblos%20ind%C3%A9genas%20\(P.E.P.I\).pdf](https://www.unicef.org/venezuela/media/716/file/Orientaciones%20metodol%C3%B3gicas%20para%20los%20proyectos%20educativos%20por%20pueblos%20ind%C3%A9genas%20(P.E.P.I).pdf)

V

Valtierra (2021). "Radio Ñomndaa, la palabra del agua y el contexto comunitario durante la pandemia" en la Jornada del campo. 16 de enero de 2021, Núm. 160. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/2021/01/16/delcampo/articulos/radio-nomndaa.html>

Valtierra, (2012) "Nn'anncue Ñomndaa" en González, F. (et.al) Coordinadores. De la oralidad a la palabra escrita. Estudios sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México Coordinador de la Biblioteca Jurídica: Raúl Márquez Romero El Colegio de Guerrero y Editora Laguna, México, p. 324.

Valdivia, Ma. (2009). Políticas y reformas en materia indígena. 1990-2007. Argumentos, vol.22, n.59. disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952009000100005&lng=es&tlng=es. Pp. 127-159.

Van de Valde, (2020). La Teoría Sociohistórica y sus consecuencias para el aula. En Diplomado Internacional en Facilitación y acompañamiento oportuno de Procesos de Aprendizaje (DI-Fácil). Disponible en: <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/12/Constructivismo-social-sociohist%C3%B3rica.pdf> pp. 1-8

Velasco, S. (2009). Políticas (Y propuestas) de Educación Intercultural en contraste. En Construcción de Políticas Educativas. Interculturales en México: Debates, tendencias, problema, desafíos. Coord. Velasco. Horizontes Educativos. UPN.

Pp.63-112.

Disponible

en:

<http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1646/3/construccion-politicas.pdf>

Vergara, M. y Ferreira, H (2013). La política educativa, más allá del concepto.

Salcedo. (2023). En Políticas públicas educativas en el marco del sistema educativo colombiano. Una reflexión desde su fundamento teórico. Rev. Investigaciones ULCB. Ene-julio 10(1). PP. 16-22. Disponible en: <https://revistas.ulcb.edu.pe/index.php/REVISTAULCB/article/view/252/468>

Villarreal, J. (2009). El proyecto de cambio escolar: una opción para mejorar la educación básica. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 31(2),84-100. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545097004>

Victorino, L., Bustillo, A., y Atriano, R. (2017). Políticas universitarias en el siglo XXI: El debate hacia políticas de Estado en México. Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 1(1), pp.75-90. Disponible en: <https://revedupe.unicesmag.edu.co/index.php/EDUPE/article/view/19/pdf>

Viveros, J y Moreno-Olivo, T (2014). El enfoque Intercultural Bilingüe y su impacto en la calidad de la educación Indígena: Estudio de Caso. Ra Ximhai, vol. 10, núm. 3, enero-junio. Pp.55-73. Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46131111005>

Viveros, J. (2016). Evaluación del enfoque intercultural bilingüe en educación primaria indígena: Estudio de caso en la región indígena Los Altos, Chiapas. Revista electrónica Educare. Pp.1-26 Disponible en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/7899/8900>

W

Walsh, C. (2009) "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En Viaña, J. Tapia, L, Construyendo interculturalidad critica, Bolivia: III-CAB. Pp. 69-79

Walsh, C. (2009). "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-sugir, re-existir y revivir" en Patricia Medina Melgarejo (ed.) Educación intercultural en

América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas, UPN, CONACYT, P y V.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Quito. Editorial Abya Yala

Z

Zavala, A. (2002). La práctica educativa, cómo enseñar. Barcelona: Grao.

Zemelman, H. (2000). Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento, México. El colegio de México. Centros de estudios sociológicos.

Zolla, C y Zolla, E. (2004). Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas. México, UNAM. Disponible en:

<https://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/ficha.html>

Entrevistas escuela El Porvenir (mayo 2022)

| | |
|------------------------------|---|
| Director Escuela el Porvenir | Madre de familia 2 |
| Maestro sexto grado | Alumna 1, sexto grado |
| Maestro cuarto grado | Alumna 2, sexto grado |
| Maestro tercer grado | Alumna 1, tercer grado |
| Maestra segundo grado | Alumno 2, tercer grado |
| Maestra primer grado | Observación de aula, 31 de mayo 2022 |
| Madre de familia 1 | Entrevista, junio 2022, Director escuela Sor Juan Inés de la Cruz |