

LA EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES DE UNA SECUNDARIA NO INDÍGENA CON UN ESTUDIANTE YOREME MAYO EN EL FUERTE SINALOA

THE EXPERIENCE OF TEACHERS FROM A NON-INDIGENOUS SCHOOL WITH A YOREME MAYO STUDENT IN EL FUERTE SINALOA

Olivia Guadalupe Heras Castillo (1) y Ernesto Guerra García (2)

-
1. Maestra en Educación. Estudiante del Doctorado en Educación. Énfasis en Profesionalización Docente de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. oliheras@hotmail.com
 2. Doctor en Enseñanza Superior. Coordinador General de Investigación y Posgrado de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Los Mochis. ernesto.guerra@upes.edu.mx
-

Recibido: 16 de agosto de 2024
Aceptado: 21 de noviembre de 2024

Resumen

Se presenta el caso de un solo estudiante *yoreme mayo* en una escuela secundaria con orientación no indígena en Chinobampo El Fuerte, Sinaloa, con el objetivo de describir la experiencia de los docentes ante esta circunstancia única y particular. Las preguntas de investigación fueron ¿Cómo vivieron estos profesores los procesos educativos en los cursos donde participó el estudiante *yoreme mayo*? ¿Cuáles fueron las principales dificultades a las que se enfrentaron? A través del método de estudio de caso, con observación participativa, cuestionario y entrevista, se encontró que los principales problemas a los que se enfrentaron fueron: 1) el choque cultural debido al desconocimiento del *yoremnokki* (su lengua) y en general de toda esta cultura, que mermaron la comunicación con este estudiante; 2) la docencia y las estrategias de afrontamiento y 3) el racismo. Los resultados apuntan a que más allá de las posibilidades de los docentes, se encuentra una estructura dominante, la institución y los maestros pertenecientes a la cultura mayoritaria representan asimetrías insalvables ante la presencia del estudiante *yoreme*.

Palabras clave: estudiantes indígenas, educación intercultural, estrategias de afrontamiento, racismo.

Abstract

The case of a single Yoreme Mayo student in a secondary school with a non-indigenous orientation in Chinobampo El Fuerte, Sinaloa, is presented, with the aim of describing the experience of the teachers in this single and unique circumstance, the research questions were: How did these teachers experience the educational processes in the courses where the Yoreme Mayo student participated? What were the main difficulties you faced? Through the case study method, with participatory observation, questionnaire and interview, it was found that the main problems they faced were: 1) culture shock due to the lack of knowledge of Yoremnokki (their language) and in general of this entire culture, which reduced communication with this student; 2) teaching and coping strategies and 3) racism. The results indicate that beyond the possibilities of the teachers, there is a dominant structure, the institution and the teachers belonging to the majority culture represent insurmountable asymmetries in the presence of the Yoreme student.

Keywords: Indigenous students, intercultural education, coping strategies, racism.

Introducción.

En el norte del Estado de Sinaloa se encuentra la escuela secundaria general “Lic. José López Portillo” ubicada en Chinobampo Sinaloa, una localidad rural del municipio de El Fuerte, en la que habitan aproximadamente 1,460 habitantes de los que menos de 50, es decir menos del 4% se consideran indígenas.

En este lugar, prácticamente la población no es indígena, a pesar de que el nombre Chinobampo da fe de su origen *yoreme mayo*. De esta forma, la escuela secundaria en mención no tiene la orientación de educación indígena ni intercultural. El desplazamiento lingüístico y el proceso de reducción étnica ha hecho que todos, estudiantes, docentes y administrativos se consideren ‘no indígenas’.

Esta escuela secundaria ha seguido en las últimas décadas los criterios educativos enmarcados por la Secretaría de Educación Superior (SEP), que son de corte monoculturalista.

El hecho es que, en el periodo 2022-2024 cursó en esta secundaria un estudiante adscrito a la cultura *yoreme mayo*. Esto sucedió debido a que su familia se mudó desde una comunidad indígena cercana a Chinobampo; el estudiante optó por continuar sus estudios en una escuela general, como le sucede a la mayoría de los indígenas que desean continuar sus estudios de secundaria.

Se trata de un caso en donde se tiene un estudiante indígena *yoreme mayo*, cursando en una escuela secundaria general (no indígena), en un territorio rural que otrora hubiera sido de mayoría indígena.

La mayoría de los estudios interculturales no precisan los detalles de la conformación de los grupos escolares multiétnicos, pues en algunos pudieran referirse a escuelas con la totalidad de estudiantes indígenas, otros con aulas conformadas de dos o más grupos étnicos, algunos salones con una mayoría significativa de alguno de los grupos, pero en su mayoría no se brindan muchas especificaciones, tampoco se menciona la conformación étnica de los profesores y muchos otros aspectos son obviados, tales como el nivel de dominio de la lengua de cada estudiante, la conformación familiar intercultural, entre otros, como si esto no importara.

El caso extremo, que lo hace valioso, es encontrar un solo estudiante indígena en esta escuela que se declara no indígena, pero que de alguna forma sigue las políticas educativas nacionales, particularmente de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), tales como la inclusión y la interculturalidad y la educación socioemocional, aun con muchas inercias de las políticas educativas previas.

La presencia de un estudiante indígena en una institución educativa regular plantea desafíos importantes para los docentes y la propia institución

también, cuestiona las prácticas pedagógicas tradicionales y los enfoques mono culturales que han prevalecido en el sistema educativo mexicano.

Por otro lado, los docentes deben enfrentar sus propios prejuicios y percepciones sobre la identidad indígena, lo que puede influir en su interacción con el estudiante. Además, esta situación expone a los docentes a un conflicto interno relacionado con sus propias percepciones y prejuicios sobre la identidad indígena.

Otro aspecto crítico es la falta de preparación específica para atender las necesidades de un estudiante indígena y la escasez de materiales adecuados en un entorno mayoritariamente no indígena. Asimismo, los docentes deben mediar en situaciones de posible ignorancia o prejuicios de otros estudiantes hacia el alumno indígena, requiriendo habilidades de gestión de aula y mediación de conflictos que no siempre están bien desarrolladas. El contexto los obliga a reflexionar sobre sus propias creencias y a enfrentar la tarea de desaprender conductas y actitudes arraigadas que perpetúan la exclusión y el estigma.

Definitivamente, aun cuando se trata de un caso aislado, este estudiante indígena tuvo efectos tanto en los docentes, como en estudiantes y desde luego en el personal administrativo. Entonces es oportuno indagar cómo es que los profesores pensaron, actuaron y en general vivieron el contacto con un estudiante *yoreme mayo*, ante una mayoría que no se consideraba indígena.

La historia de Daniel (el estudiante indígena) es un caso interesante que muestra a luces las desigualdades sociales y educativas que existen y persisten en nuestra sociedad, un indígena que se vio obligado a ingresar a la escuela secundaria Licenciado José López Portillo ubicada en Chinobampo, El Fuerte, Sinaloa. Se trata de un joven de 13 años que pertenece a una familia indígena, de condición muy humilde.

En un contexto educativo donde la disparidad y la desigualdad de condiciones persisten, el plantel educativo de la Secundaria presentó desafíos significativos en la experiencia educativa, y planteó interrogantes sobre la efectividad de las estrategias de afrontamiento empleadas para garantizar el aprendizaje y el bienestar integral de este estudiante.

Es interesante observar cómo un estudiante *yoreme mayo* en un aula con estudiantes no indígenas impacta en la dinámica educativa, específicamente en la interacción entre todos los estudiantes y en las percepciones y prácticas pedagógicas de los docentes. En este contexto, surge la necesidad de describir cómo los docentes enfrentan esta situación, cómo desarrollan estrategias de afrontamiento en búsqueda de un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante indígena y su integración en el entorno escolar.

Por lo tanto, surge los siguientes cuestionamientos ¿Cómo fue la experiencia educativa de los docentes de la escuela secundaria Lic. José López Portillo ante la presencia de un alumno indígena ¿Cómo vivieron estos profesores los procesos educativos en los cursos donde participó el estudiante *yoreme mayo*? ¿Cuáles fueron las principales dificultades a las que se enfrentaron?

Investigaciones previas apuntan a resaltar las desigualdades estructurales para los estudiantes indígenas (Koenigsberger, 2017), la relación entre su

inclusión y los resultados (Meléndez-Grijalva et al., 2023) y el desarrollo de procesos interculturales (Vergara-Fregoso, 2021); pero el presente estudio sería el primer caso documentado de un solo alumno en una secundaria en un contexto rural en México. Para entender este fenómeno es necesario partir de diversos aspectos de corte socio-antropológico en relación con la interculturalidad y el racismo.

En México, se ha establecido una política en relación a lo que el gobierno y la sociedad en turno desea hacer con los indígenas. En general, se trata del indigenismo que ha pasado por varias etapas (Lisbona-Guillén, 2023), la más reciente es el neo-indigenismo en el que se han establecido criterios para su atención, principalmente en las instituciones educativas.

Aspectos teóricos.

Asimilacionismo

Dentro de este neo indigenismo se encuentra el asimilacionismo que forma parte de las políticas de la interculturalidad (Jiménez-Delgado, 2016). Se trata de establecer una política para permitir la inclusión de las minorías étnicas, personas con capacidades diferentes y en desventaja, migrantes y a todos los miembros de la comunidad LBTEIQ+, en diversas actividades como la educativa, en la que normalmente eran excluidas o limitados sus derechos.

Estas políticas ahora se reflejan en lo que se ha promocionado como inclusión, que desde la antropología ya ha tenido sus críticas en el pasado. En primer lugar, el problema es que las políticas son generales y frecuentemente no logran diferenciar aspectos específicos de gran relevancia. Por ejemplo, no es lo mismo incluir en un salón de clase a un invidente que un indígena.

En este enfoque, para poder participar plenamente en la cultura nacional, los estudiantes de minorías étnicas deben priorizar su carrera académica a costa de un sacrificio identitario, pues se desarrolla con programas de inmersión lingüística, en este caso el español, con profesores poco capacitados en las culturas minoritarias (Jiménez-Delgado, 2016).

La educación inclusiva presenta una serie de problemas prácticos para cualquier escuela. El principal en este caso es que la cultura dominante prevalece sobre las demás culturas. Se dificulta incluir saberes *yoremes*, entre ellos su idioma, el *yoremokki*, en el currículum general y a la vez operarlos cuando los docentes no son indígenas.

El otro asunto, que es ya un clamor de los docentes, es que difícilmente alguno de ellos podría estar preparado para cada uno de los problemas que pueden presentar los estudiantes. Entender a un estudiante *yoreme mayo* no implica tener conocimientos de interculturalidad, sino entender profundamente su cultura, saber su lengua y aspectos más allá del folklorismo. De esta forma la educación inclusiva se torna una utopía llena de ingenuidades.

Con esto no se trata de promover la exclusión, sino de no aceptar propuestas ingenuas que en la práctica no funcionan. En realidad, las propuestas de inclusión requieren de presupuestos más amplios y de profesores con altos niveles de especialización para atender a cada uno de los

posibles casos que se presentan en la realidad. Esto dista mucho de las actuales condiciones de las instituciones mexicanas tanto en materia de instalaciones como en la preparación del personal administrativo y educativo.

La educación intercultural

La interculturalidad se ha incorporado a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en las más recientes modificaciones y actualizaciones de sus artículos; en la lógica de su retórica, busca la emancipación de los pueblos indígenas, pero en su aplicación se reproducen esquemas colonialistas, aculturadores y en general etnófagicos. Los discursos sobre este concepto, mencionan Baronnet y Morales-González (2018), solo sirven “para ocultar, tergiversar o legitimar las consecuencias del neoliberalismo y la discriminación racial” (p. 22).

Como mencionan Baronnet y Morales-González (2018), en la educación intercultural las formas etnoculturales son minorizadas y desvaloradas o a lo más folclorizadas ya que en la práctica, lanza atractores como la inclusión, el desarrollo comunitario, la certificación de programas educativos, etc., para montar una cortina de humo sobre la problemática indígena.

Aspectos metodológicos.

El enfoque de la investigación es sociológico y antropológico, desde una perspectiva crítica; no parte de teorías psicológicas ni se basa en esquemas psicométricos. El trabajo se realizó a través de un estudio de caso, que es un examen en profundidad de una situación, un evento, una política, una institución o una organización que utiliza diferentes métodos para desentrañar la complejidad y peculiaridad de un evento, persona o situación dentro de su contexto natural (Tight, 2017). Los pasos que se siguieron se describen de manera breve:

1. Selección del caso. De las diferentes posibilidades investigativas se decidió seleccionar la experiencia de los docentes ante esta situación. Éstos representaron la unidad de análisis.
2. Selección de las técnicas de investigación. De acuerdo con las posibilidades investigativas se seleccionaron tres: a) observación participativa, b) entrevistas semiestructuradas al estudiante indígena, a sus padres de familia y a los docentes con los que tuvo interacción; a estos últimos se les aplicó una encuesta para triangular la información y validar los resultados. Los instrumentos tomaron en cuenta las siguientes dimensiones: a) la interculturalidad en el sentido de entender como fue la relación de los docentes no indígenas con el estudiante yome mayo, b) las estrategias de afrontamiento seguidas por los docentes, para identificar las adecuaciones que se hicieron y c) la detección del racismo. Las entrevistas y encuestas se realizaron en diferentes momentos entre agosto de 2023 y agosto de 2024.
3. Análisis de la información obtenida. El análisis se realizó de manera continua en la medida en que se tenía información; esto permitió agrupar

- y categorizar los resultados de manera más específica, a la vez que se identificaron patrones y temas emergentes.
4. Interpretación de resultados. Se ubicaron los hallazgos más importantes que emergieron del análisis de los datos, relacionando éstos con la literatura revisada.
 5. Elaboración de conclusiones. Se reflexionó sobre los hallazgos más importantes que permitió una reflexión más profunda sobre los hechos y la validez de los resultados.

El trabajo se realizó siguiendo criterios bioéticos, con mucho respeto a la dignidad del estudiante *yoreme mayo*, de sus padres y de sus docentes. Se manejó el consentimiento informado a través del que siempre se comunicaron las intenciones de los trabajos, Siempre se obtuvo el común acuerdo de todos los implicados y se previó cualquier afectación física o psicológica que pudiera haberse derivado de las acciones realizadas.

Resultados.

Las categorías encontradas en cuanto a la experiencia de los maestros (que fueron los informantes principales) durante la presencia del estudiante *yoreme mayo* en la secundaria se pueden concentrar en tres puntos: 1) El *yoremnokki* y la cultura *yoreme mayo*, 2) la docencia y estrategias de afrontamiento y 3) el racismo.

Yoremnokki* y la cultura *yoreme mayo

Una problemática que presentan los docentes es que aun cuando el estudiante *yoreme* entiende algo de español, no es su lengua materna y muchos términos, sobre todo académicos, son difíciles de entender ya que se enmarcan en diferencias culturales significativas.

“Uno de los desafíos es el idioma ya que el alumno no entiende mis instrucciones lee poco y casi no se quiere integrar a las actividades de artes” (Maestra 1, junio 2024).

“Principalmente en mi disciplina [español] ha tenido dificultades en la sintaxis, morfología del español, ya que se está empleando una lengua de la cual el alumno no tiene dominio y tiene tendencia hacer mezcla de lenguas al escribir o expresarse oralmente” (Maestra 5, agosto 2024).

“...sin conocer cómo abordarlo con un alumno que poco entiende mi lengua...” (Maestra 10, agosto 2024).

Ya anteriormente se ha detectado que los estudiantes indígenas presentan códigos sociolingüísticos diferenciados (Rice, 2022; Ober, 2022; Nakawa y Kouritzin, 2021), lo que afecta los aprendizajes esperados y favorece los procesos de aculturación que se minimizarían si se hiciera un esfuerzo extraordinario por entender su lengua y su cultura. Además, como parte del desplazamiento lingüístico, existen pocos materiales didácticos en *yoremnokki* que puedan usarse.

Para dar una atención óptima al estudiante los docentes están de acuerdo en que sería ideal aprender su lengua, sin embargo en términos prácticos es

difícil ya que no existe suficiente tiempo ni se presenta como rentable aprender una lengua para beneficio de algún estudiante esporádico.

“...tal vez estaría dispuesta a aprender su lengua para facilitar la enseñanza y el aprendizaje como en este caso, pero no cuento con recursos” (Maestra 1, junio 2024).

Sin embargo, conocer algunas palabras pudiera no resolver el problema educativo de un estudiante indígena, aun cuando los profesores se capacitarán en un pequeño curso, aprender un idioma como el *yoremnikki* implica tiempo y esfuerzo, que los administradores de los recursos no están dispuestos a invertir. En términos prácticos el estudiante tiene que cargar con la problemática y tratar de aprender en condiciones lingüísticas y culturales adversas.

Los profesores tienen claro de la importancia que tiene el preservar el *yoremnokki* a la vez de preparar al estudiante en el contexto mayoritariamente no indígena. Sin embargo, una escuela no indígena como ésta no provee la estructura adecuada para la preservación de su lengua ni la reanimación de su cultura. Al contrario, la presencia fuerte del español genera un mayor prestigio del mismo, coadyuvando, aun sin una intención explícita, al desplazamiento lingüístico.

En el ideal se plantea la necesidad de tener algunos maestros bilingües. Esto, además de implicar más recursos se aleja de la política de inclusión en la que se trata de no tener especialistas para cada caso, pues resultaría demasiado costoso.

Lo anterior no significa que exista una completa ignorancia; algunos profesores promueven la cultura *yoreme mayo*, sobre todo en su parte folclórica, aprovechando que existen comunidades indígenas cercanas. La pregunta es hasta qué punto estas actividades culturales son suficientes para el equilibrio intercultural en el contexto presentado.

Podemos entonces concluir en este punto que los docentes presentan un choque cultural, sin que ellos lo hayan dispuesto o premeditado forman parte del neindigenismo pues resolvieron que hacer con el estudiante indígena; forman parte de una interculturalidad asimétrica en donde prevalece la cultura dominante no indígena de la sociedad mayoritaria; su principal problema es el de comunicación y, aun cuando es difícil, estarían dispuestos a aprender el *yoremnokki*, pero saben bien que es insuficiente para cumplir con las aspiraciones político educativas de inclusión.

Docencia y estrategias de afrontamiento

Para todos los profesores el caso de Daniel ha sido su primera experiencia en la que sienten que han aprendido algo sobre la atención de estudiantes indígenas. Coinciden en que la currícula debe modificarse, planes y programas de estudio deberían adecuarse para incluir saberes de la cultura minoritaria en una especie de justicia epistemológica (Eraña, 2022).

“Se requiere hacer modificaciones en la planeación didáctica y adecuar los contenidos al contexto y cultura de nuestro alumno, reconociendo su cultura,

también integrarlo en apoyo en actividades compartiendo su cultura” (Maestra 1, junio 2024).

Sin embargo, esto es difícil de hacer, la modificación del programa para atender a uno de treinta estudiantes está fuera de la lógica económica. En la práctica un solo estudiante indígena sigue planes educativos aculturadores, que pudieran ser también el deseo propio del estudiante. Los estudiantes indígenas no siempre están reclamando educación desde su perspectiva cultural, sino todo lo contrario para poder tener oportunidades en una sociedad mayoritariamente no indígena.

Aun cuando en la práctica sí se detectan algunas concesiones al estudiante indígena por consideración a su diferencia, en general los profesores sienten que a todos deberían tratar con la misma exigencia y rigor. Esto dificulta más al estudiante indígena pues se encuentra en desventaja con sus compañeros que reciben educación desde su misma cultura. Se trata entonces de racismo estructural.

Las estrategias de afrontamiento de los docentes han sido variadas: “En este caso, ha sido de adaptar la enseñanza personalizada y a su vez incluyendo actividades para todos, lo cual no ha sido fácil, más que todo enseñanza personalizada. (Maestra 1, junio 2024).

“Enseñar algunas palabras o términos que se desconozcan, incluir al alumno en todas las actividades, tener recursos adecuados...” (Maestro 3, julio 2024).

Al desconocer los efectos de la aculturación, los docentes piensan que la solución para la atención del estudiante indígena se da a través de estrategias integradoras que ya vienen resueltas en los procesos de desarrollo docente (PDA).

“Considero promover ambientes de aprendizaje inclusivos... tener estrategias integradoras para el alumno para hacerlo sentir parte del grupo.” (Maestro 4, agosto 2024).

“Nuestro programa educativo desde primer grado nos ofrece algunos PDA que están enfocados en la diversidad lingüística, cultural étnica y se abordan con estrategias que promueven la concientización hacia las distintas lenguas de nuestro país” (Maestra 5, agosto 2024).

Si los maestros no conocen parte de la cultura *yoreme* tendrán dificultades en sus intentos de integración y de inclusión. Además, un curso corto sobre la diversidad étnica y lingüística del país no capacita a los docentes para la atención de los estudiantes de alguna etnia específica.

Una de las estrategias que se plantean de manera ingenua es el del reforzamiento de la identidad indígena. Difícilmente los profesores no indígenas con programas no indígenas podrán reforzar la identidad *yoreme mayo* del estudiante indígena.

Por otro lado, los profesores se inclinan a pensar que el estudiante *yoreme* debe tomar cursos adicionales para ponerse a la par de sus compañeros no indígenas.

“El alumno *mayo yoreme* debiera tomar cursos adicionales pues arrastra con un rezago de lectura” (Maestra 1, junio 2024).

“Se requiere un reforzamiento en actividades de gramática de la lengua, sintaxis, morfología” (Maestra 5, agosto 2024).

Esta es una postura en la que se considera a los estudiantes indígenas como si tuvieron un déficit cultural, en la que se piensa que ellos son los que se tienen que ajustar a las normas culturales de los no indígenas, en un sentido colonizador. En cierto sentido es necesario para que el estudiante pueda convivir en una sociedad no indígena; pero en otro sentido es injusto que el estudiante tenga una sobrecarga, que pudiera interpretarse como castigo, por haber nacido en una cultura dominada.

Se observa que la experiencia docente es de improvisación, todos trataron de hacer algo, modificar el curriculum, las planeaciones, las estrategias didácticas, pero sienten que han sido insuficientes sus esfuerzos pues ni ellos ni la institución se encuentran preparados.

Racismo

Definitivamente el estudiante indígena se enfrenta a un contexto racista, al menos con sus compañeros no indígenas, así lo notaron los profesores:

“...poca integración, aislamiento, bromas pesadas y algunas burlas entre compañeros” (Maestro 3, julio 2024).

“Burlas a la vestimenta, al calzado, aislamiento poca socialización del alumno” (Maestro 7, agosto 2024).

Aun cuando algunos docentes no lo aprecian así, el racismo de los estudiantes hacia el niño indígena fue evidente, burlas por el color de piel, la vestimenta, por su forma de hablar, causaron su aislamiento y poca socialización. Si además se considera que algunos docentes presentan algunas actitudes adversas, se encuentra como caldo de cultivo un contexto violento, traumático y aculturador.

El estudiante abrumado por el racismo tiende a ser introvertido, tiene temor a expresarse y prefiere permanecer callado. La introversión es común en estudiantes en ambientes de las minorías en ambientes interculturales.

“Existe un aislamiento, pero de parte del alumno, aunque Daniel ya se integra un poco más, exclusión en el juego de algunos compañeros y en algunos tratos diferentes” (Maestra 1, junio 2024).

“...la forma de actuar del Daniel su timidez y poca socialización no permitía la facilidad para integrarlo” (Maestro 3, julio 2024).

La introversión es característica en estudiantes indígenas en contextos de dominio cultural no indígena (Tripura, 2020). Es por un lado un mecanismo psicológico, pero por otro puede caer en la percepción estereotipada de los docentes que no han podido tener un acercamiento, que siempre es difícil.

Los maestros observaron que había manifestaciones de racismo, principalmente de los estudiantes para con el niño indígena que reacciona mostrando timidez y poca comunicación, esto dificultó aún más la labor docente.

Conclusiones.

El caso de Daniel es interesante por muchos aspectos que se pudieran destacar. Por ejemplo, en la educación intercultural se hacen planteamientos

que van desde meras retóricas hasta intervenciones puntuales; pero en el imaginario se podría aplicar prácticamente en todas las situaciones. Pero en la práctica los ideales son difíciles de aplicar en contextos específicos. Así tenemos que en la escuela secundaria de Chinobampo, con un solo estudiante indígena, cuestiona cualquier ideal propuesto desde la educación intercultural.

El primer problema con el que se enfrentaron los profesores ante la presencia del estudiante *yoreme mayo* es el de los códigos sociolingüísticos, tener una lengua materna diferente hace que se presenten entendimientos diferenciados, veces difíciles de descifrar y su redacción se complica, esto afecta los aprendizajes esperados.

Los profesores invierten más tiempo en tratar de hacer entender al estudiante indígena los temas propios de su asignatura. El paso de un estudiante indígena en una escuela general asegura un proceso de aculturación directa, que lo somete a continuos ejercicios de aprendizaje de una cultura ajena a la suya, para integrarse a la sociedad sinaloense. Favorece el desplazamiento lingüístico, pues no existen las condiciones para ofrecer ningún reforzamiento, ni cultural ni de su lengua. El trato es desventajoso e injusto en relación con los demás estudiantes cuyo contexto cultural no es diferenciado.

En el ideal, los profesores creen que aprender al menos unas palabras o el que algunos profesores pudieran atender al estudiante en su idioma podría favorecer más los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero esto es difícil de lograr, pues se requiere la especialización en la cultura *yoreme mayo*. Además, se requieren recursos adicionales que bajo la lógica económica son difíciles de aceptar.

Aun cuando los profesores tienen claro la importancia que tiene el preservar el *yoremnokki* las condiciones están para todo lo contrario, para propiciar su desplazamiento y contribuir al decaimiento cultural. La sola presencia del español como lengua de uso académico promueve el desprestigio del idioma de los *yoreme mayo*.

Los maestros viven en un contexto donde han tenido contacto con la cultura *yoreme mayo*, la conocen saben de sus festividades y tradiciones, de sus danzas y de su artesanía. Por eso la promueven de manera folklórica en los eventos escolares. Pero esto es insuficiente para asegurar el reforzamiento de la identidad indígena de un único estudiante.

Los profesores coinciden en que, para el caso de Daniel, la currícula, los planes y programas de estudio debieron modificarse ligeramente, pero muestran que fue difícil alcanzar justicia epistemológica por el desconocimiento de la cultura *yoreme mayo*. Sin embargo, no podían abandonar la idea de la preparación para la sociedad de la cultura mayoritaria. Esto plantea la necesidad de buscar un equilibrio, que en la práctica se dio a través de los pesos y contrapesos de las circunstancias, siempre en detrimento de esta cultura.

Pero este equilibrio puede ser alterado por el deseo propio del estudiante indígena, que más que consideración de su cultura puede buscar esquemas aculturadores y de aprendizaje intensivo para ser incluido en una sociedad no indígena, aun cuando el costo de esto sea renegar de su procedencia.

Fueron difíciles las adaptaciones a los planes y programas y muchas estrategias no presentaron los resultados adecuados, al menos no en el tiempo que se esperaba. En la práctica surgieron muchas encrucijadas, por ejemplo, tratar de dar un trato igual a todos, presentó desventajas para el estudiante indígena que se encontraba siempre en desventaja.

Las estrategias de afrontamiento de los docentes fueron variadas: aprendizaje personalizado, valoración de la cultura, comunicación con la familia, conocer los intereses del alumno, adecuaciones en la planeación didáctica, trabajo colaborativo, entre otras se presentaron de manera creativa.

Las capacitaciones que han recibido los docentes han sido insuficientes, las mismas estrategias socioemocionales, de interculturalidad y de inclusión planteadas en la NEM se observan débiles ante una problemática más compleja. Los profesores no se sienten capacitados para resolver esta circunstancia.

El estudiante indígena sufrió continuamente racismo en muchos sentidos, burlas constantes, discriminación, violencia simbólica que lo hicieron, como la mayoría de los estudiantes indígenas, ser callado e introvertido, en condiciones difíciles para cualquier aprendizaje. A pesar de los esfuerzos docentes la estructura dominante se encuentra presente, la institución y los maestros pertenecientes a la cultura mayoritaria representan asimetrías insalvables ante la presencia de un niño *yoreme*.

Referencias.

- Baronnet, B. y Morales-González, M. (2018). Racismo y currículum de educación indígena. *Ra Ximhai*, 14(2), 19-29.
- Chaves-López, L.D. y Narváez-Burbano, J. H. (2023). Aproximaciones al estudio de la deprivación sociocultural desde los sistemas: escuela, familia y comunidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 65-78.
- Eraña, A. (2022). ¿Es posible la justicia epistémica sin un lugar común? (Hacia una reconceptualización del espacio público y las relaciones sociales). *Estudios de Filosofía*, (66), 9-31.
- Fusch, P. I., Fusch, G. E., y Ness, L. R. (2017). How to conduct a mini-ethnographic case study: A guide for novice researchers? *The Qualitative Report*, 22(3), 923–942. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2580>
- Jiménez-Delgado, M. (2016). Discursos interculturales y prácticas asimilacionistas: algunas contradicciones en el sistema educativo español. *Convergencia*, 23(71), 41-61.
- Koenigsberger, A.A. (2017). Estudiantes indígenas en el contexto de las desigualdades estructurales. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (24), 176-198.
- Lisbona-Guillén, M. (2023). El indigenismo en América Latina. *Alteridades*, 33(66), 119-121.
- Meléndez-Grijalva, P., Carrera-Hernández, C., Madrigal-Luna, J. y Isaura Lara, Y. (2023). La inclusión de estudiantes indígenas y sus resultados

- escolares: percepción docente. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 105-125.
- Nakagawa, S., & Kouritzin, S. (2021). Identities of Resignation: Threats to Indigenous Languages from Neoliberal Linguistic and Educational Practices. *Journal of Language, Identity & Education*, 20(5), 296–310. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1957679>
- Ober, R. (2022). Slipping and sliding - moving in and out of social, cultural and linguistic spaces from an Indigenous educational perspective. *Ngoonjook: Australian First Nations' Journal*, (36), 28–35. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.437179737067464>
- Rice, M. (2022). Power and Positionality: A Case Study of linguistics' Relationship to Indigenous Peoples. *Proceedings of the Linguistic Society of America*, 7(1): 1-11. <https://doi.org/10.3765/plsa.v7i1.5295>
- Tight, M. (2017). *Understanding case study research: Small-scale research with meaning*. Sage.
- Tripura, T.T. (2020). Issues and Challenges Faced by the Indigenous Students of Tripura in Primary-level to Higher Education: An overview. <https://www.semanticscholar.org/paper/Issues-and-Challenges-Faced-by-the-Indigenous-of-in-Tripura/c1b600012b40e901fb92355cdedb20d5be8498b0>
- Vergara Fregoso, M. (2021). De la educación indígena a la educación intercultural En México, Colombia y Guatemala. Debates, reflexiones y retos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26 (95), 11-24, 2021.