



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

“Nosotros nos pusimos las pilas”: análisis del nacimiento y desarrollo de una escuela indígena bajacaliforniana

Cristian Ernesto Castañeda Sánchez

Universidad Autónoma de Baja California
castaneda.cristian@uabc.edu.mx

Jihan García-Poyato Falcón

“Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”
jrgarcia@benejpl.edu.mx

Área temática 13. Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

Línea temática: Desigualdades al interior del sistema educativo, otras estrategias de inclusión y atención a grupos vulnerables: Educación en contexto rural y migrantes.

Tipo de ponencia: Reporte de investigación parcial



Resumen

En el presente texto describimos los procesos vinculados al nacimiento y desarrollo de una escuela indígena rural en el estado de Baja California que atiende principalmente a hijos de jornaleros agrícolas migrantes. Forma parte de un proyecto mayor sobre el análisis de la gestión escolar en planteles de servicio indígena. Lo que aquí se reporta es parte del corpus de entrevistas realizadas a tres agentes clave de la institución, información tratada mediante la técnica de análisis cualitativo de contenido; también recurrimos a comunicaciones personales con los mismos agentes y las observaciones in situ realizadas en 2018. Los resultados dan cuenta de que la escuela, a pesar de que tenía pocos años de existencia, hasta 2019 tenía una tendencia al crecimiento tanto en número como en calidad. Observamos una participación crucial del colectivo de padres de familia, quienes impulsaron en primer lugar su fundación, motivados por la discriminación que sufrían y la necesidad de preservación de la lengua y cultura; asimismo, identificamos que las actitudes de la planta laboral confluyeron con el entusiasmo de los padres de familia, lo cual determinó, al menos en parte, dicho crecimiento. Queda la incertidumbre de su situación actual, tras el con inamiento de la pandemia COVID-19.

Palabras clave: Educación indígena, educación rural, padres de familia, micropolítica de las organizaciones escolares, comunidad escolar.

Introducción

El servicio de educación básica indígena en Baja California se caracteriza por la atención a grupos originarios de la región, los pueblos yumanos -cucapá, kiliwa, pa ipai, kumiai- y grupos provenientes de diversas zonas del país, principalmente del Pacífico sur. En el mismo sistema hay una diversidad cultural y lingüística amplia, la cual es visible, incluso, al interior de las mismas aulas (Delgado, 2018; Mena, Tinajero y Canett, 2016). Los grupos étnicos que se han asentado y reterritorializado la región son mixtecos, zapotecos, nahuas, triques, purépechas y tzotziles, por mencionar algunos.

Este servicio es regulado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) local y se organiza en siete supervisiones escolares con la atención a los tres niveles de educación básica; la mayoría de los planteles se ubican en el municipio de Ensenada, principalmente en la zona rural y en el recién creado San Quintín, en donde los establecimientos se encuentran principalmente en las inmediaciones de la cabecera municipal.

Históricamente hablando, las escuelas de servicio indígena que actualmente existen en el estado de Baja California son de reciente factura, las construcciones más antiguas son las que levantadas hacia finales de los años 70, con la creación de la DGEI y el incremento en el número de albergues escolares.

En los últimos 40 años la cantidad de personas pertenecientes a etnias locales ha disminuido, en contraste, las etnias migrantes se han incrementado, principalmente zapotecas, esto debido, principalmente a los espacios de trabajo jornalero en los campos agrícolas de diferentes áreas del estado (INPI, 2015). Esto se ve reflejado en los establecimientos escolares.

Ahora bien, otro elemento que resalta en estos centros educativos es la cantidad significativa de niños atendidos en estos planteles que forman parte de familias itinerantes, es decir, personas que permanecen por un periodo de tiempo en una región, mientras hay trabajo de cosecha de productos, luego emigran a otro sitio por la misma razón; muchas de esas personas son miembros de grupos étnicos. Frente a esto, en diversas escuelas hay incrementos y decrementos en la matrícula a lo largo del ciclo escolar.

Los planteles existentes en el estado corresponden a los tres niveles de educación básica, además de algunos locales de educación inicial. En el caso de preescolar y primaria, la matrícula de escuelas indígenas bajacalifornianas, en el ciclo 2018-2019, era de 3,434 en preescolar y de 10,990 niños en primaria. En estos mismos niveles, había 146 profesores de preescolar y 433 en primaria (DGEI, 2019).

Las escuelas indígenas son atendidas principalmente por personas de diverso origen étnico. Es muy recurrente que el origen los profesores no coincide con el origen étnico de los estudiantes y, por lo tanto, tienen una lengua materna distinta, lo que conlleva a enseñar la lengua indígena que los docentes dominan o, bien, la predominante en la zona donde se ubica la escuela (Mena et al, 2016; Velasco y Rentería, 2019).

Ante la situación de pandemia por COVID-19, se tiene conocimiento de que los profesores no han acudido a los planteles, tal como ha sido la indicación; no obstante, al menos en el caso de la escuela que se describe en este texto, se ha recurrido al uso de otros medios como el cuadernillo de trabajo elaborado por los propios docentes y la entrega en el propio centro cada tres semanas, con las medidas de seguridad establecidas y el contacto mediante el uso de medios electrónicos, sobre todo de teléfono móvil.

El proyecto mayor del que se desprende la información presentada en esta ponencia tuvo como objetivo analizar la organización y la gestión de planteles indígenas de primaria en la zona rural del estado de Baja California; dicho estudio se llevó a cabo mediante el método de estudio de casos con un corte etnográfico. En el presente texto reportamos parte de ese proyecto, pero nos enfocamos en un solo establecimiento con la intención de analizar el desarrollo de ese espacio en un valle en el centro norte del municipio de Ensenada; específicamente buscamos identificar, a partir de la información proporcionada por algunos de los agentes de la escuela -padre de familia, profesor y profesora encargada de despacho-, algunas categorías analíticas relacionadas con el nacimiento y desarrollo de un establecimiento educativo dirigido a la atención de grupos étnicos migrantes. Con un estudio como este pretendemos visibilizar elementos de ventaja y desventaja que se han suscitado en el desarrollo de un plantel con características como la que aquí describimos.

La escuela de la cual se ha obtenido la información es un plantel ubicado en una comunidad a 45 kilómetros de la cabecera municipal. Fue fundado en el ciclo escolar 2011-2012 a solicitud de las familias de la zona, las cuales son en su mayoría de jornaleros agrícolas zapotecas.

Desarrollo

La perspectiva teórica de la micropolítica de las organizaciones escolares

La micropolítica de las organizaciones escolares parte del supuesto de la dinamicidad que existe al interior de toda institución educativa, en la que confluyen diversos intereses y por los cuales se establecen relaciones, se movilizan influencias y realizan diversas acciones. El concepto de micropolítica se ha definido como el ejercicio del poder y la influencia con la finalidad de alcanzar determinados objetivos, metas o intereses colectivos o personales. Las escuelas, al ser espacios en los que se presentan características que las convierten en organizaciones muy particulares (por el tipo de servicio que se ofrece, las negociaciones, la formación y experiencias de los diferentes actores, el grado de autonomía de cada docente, la inestabilidad en el orden que se presenta, dados los cambios continuos, además de la intervención de agentes externos con propósitos diversos) son sitios en los que se pueden observar con detalle los procesos relacionados con la micropolítica (Ball, 1987; Beech y Meo, 2016).

Los planteamientos de la perspectiva teórica de Ball (1987) han sido retomado por otros autores, quienes han desarrollado estudios empíricos en los que se ha observado:

- El papel preponderante que pueden jugar diversos actores considerados externos, pero que forman parte de la comunidad escolar, como son los padres de familia, quienes pueden llegar a ejercer cierto control e influencia para las decisiones que los directivos deban tomar (Gómez-Nashiki, 2010);
- Los estilos de liderazgo que se ejecutan al interior de las escuelas son cruciales en el desarrollo y éxito de los proyectos que se gestan, así como la participación proactiva de los diferentes agentes (Rodríguez, 2017);
- La colaboración dentro de los colectivos y los grupos de influencia que existen al interior de la comunidad escolar con la finalidad de conseguir metas (Encinas y Mercado, 2012).

Esta perspectiva ofrece un conjunto de herramientas conceptuales, como las llama Ball (en Avelar, 2016, a través de las cuales es posible analizar lo que ocurre al interior de las comunidades escolares, tales como: el poder, el control, el conflicto, la diversidad de metas e intereses, las actividades políticas (Ball, 1987. Blase (2002 mencionó que la observación de un contexto escolar como una organización, con la visión de la micropolítica, permite descubrir, entre otros procesos, los conflictos que se originan y sus motivaciones, así como de la cooperación que existen entre las personas con tal de obtener los fines en común.

A partir de estas ideas es que consideramos que analizar, desde los supuestos de la micropolítica, el surgimiento de una escuela, originado principalmente por uno de los colectivos que se hace presente en una comunidad escolar, como es el de padres de familia en este caso, así como su desarrollo, resulta interesante y revelador, como se describe en las siguientes líneas.

Método

Este estudio se llevó a cabo desde el enfoque metodológico cualitativo. La información analizada para este reporte corresponde a tres entrevistas hechas a miembros clave de la comunidad escolar:

- a) Pablo (seudónimo) es un padre de familia. Formó parte del Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) en otro momento distinto al de la entrevista. Es del colectivo fundador de la escuela. Es de origen náhuatl, proveniente de la región del Golfo de México. Su ocupación es jornalero agrícola. La información que brindó este participante fue útil para comprender principalmente el origen del establecimiento.
- b) Yolanda (seudónimo), fungía como encargada de despacho, es decir, realizaba funciones de dirección escolar, pero sin contar con el nombramiento de directora efectiva; además de que atendía uno de los grados escolares como docente. Al momento de la entrevista aún estaba en proceso de titulación como Licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPMI), aunque ya tenía tres años laborando

en el plantel. Era el segundo ciclo que desempeñaba las funciones directivas sin nombramiento y cubría la plaza docente de forma interina. Es de origen mixteco.

- c) Esteban (seudónimo) era el docente de mayor antigüedad en el establecimiento escolar, era el sexto ciclo escolar en la comunidad y fue el encargado de despacho anterior a Yolanda. Comenzó a trabajar frente a grupo cuando aún estudiaba LEPMI. Era uno de los dos profesores que tenía plaza definitiva en la escuela. También es de origen mixteco.

Las entrevistas se llevaron a cabo entre mayo de 2018 y julio de 2019; en las efectuadas a los docentes se tocaron diversos temas sobre la gestión y la organización del plantel; en el caso de la entrevista a Pablo, la realizamos con la finalidad de conocer cómo ocurrió la fundación de la escuela y sus primeros años de servicio en la comunidad. También realizamos observación participante durante tres semanas entre abril y mayo de 2018, tiempo en el que se realizó el registro de diversos elementos que, además de otros temas, permitió constatar datos que aquí se presentan.

Empleamos el Análisis Cualitativo de Contenido (ACC) de forma inductiva (Mayring, 2014) para el tratamiento de la información. En la siguiente sección describimos las categorías emergidas del procesamiento (nivel analítico) y sus contenidos de forma amplia (nivel descriptivo).

Resultados y conclusiones

Esta sección se organiza de la siguiente forma: en el apartado de contexto situado se describe el plantel desde diferentes aspectos: ubicación geográfica, estudiantes, profesores, instalaciones. Después, se presentan los resultados en un nivel analítico y descriptivo, y concluimos con algunos comentarios finales.

Contexto situado

El centro educativo se ubica, como ya se mencionó, a 45 kilómetros de la cabecera municipal de Ensenada, Baja California; asimismo, la sede de la supervisión escolar de la zona a la que pertenece la escuela se encuentra a 60 kilómetros. Al momento de las visitas de investigación, todos los docentes e intendente vivían en la cabecera municipal, únicamente algunas personas que apoyaban en la jornada ampliada residían en el poblado. La escuela se ubica en una periferia del poblado al que pertenece, en la que difícilmente había señal para uso de teléfono móvil, situación que continúa hoy en día. Colinda por el sur y oriente, con casas habitación elaboradas con material prefabricado y otras aún inconclusas; mientras que por el norte y poniente había campos de siembra; también por el poniente está unida a las instalaciones de la escuela de nivel preescolar, de igual manera, de servicio indígena.

La escuela fue fundada en el ciclo escolar 2011-2012 y se inscribió al Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) desde el ciclo escolar 2014-2015, en parte por la estrategia del Plan Indígena para fortalecimiento de la

gestión escolar (SEP/BM, 2014), pero también en respuesta a la solicitud de miembros de la comunidad escolar, como se menciona más adelante. El número de alumnos en el ciclo escolar 2017-2018 era de 249, con los cambios que se presentaban en los periodos en que llegaban las familias itinerantes a la comunidad y los hijos se incorporaban a la escuela.

La planta docente estaba compuesta de ocho profesores, tres con plaza definitiva obtenida por el concurso del Servicio Profesional Docente y el resto cubría las plazas de forma interina. Todos se identificaban como miembros de alguna etnia, la mayoría mixteco y uno náhuatl. También había una persona de intendencia, también con plaza definitiva y era la representante sindical. Como parte del PETC había otras cinco personas, dos profesoras que suplían a quienes se retiraban al concluir la jornada regular, dos personas que preparaban la comida y una persona del aseo. Algo que resaltó era la falta de un director con nombramiento, en su lugar, la docente Yolanda fungía como encargada de despacho, la cual era interina y en ese momento era su segundo ciclo con esa función.

Al interior del plantel es muy evidente los módulos edificados en diferentes momentos: un módulo, elaborado con el mismo material de las casas de la zona, así como el módulo que contiene la bomba de agua son los más antiguos, realizados con apoyo de una fundación canadiense que visitaba la región eventualmente. Otros dos módulos fueron construidos tiempo después por el gobierno del estado, en los que se encuentran la mayor parte de los salones; un módulo más, construido para ser el comedor de PETC.

Nivel analítico

Categoría 1: Motivación comunitaria

Esta categoría corresponde a los estímulos que impulsaron a la comunidad a iniciar las gestiones para el establecimiento de una escuela en la zona. Los códigos identificados son: conservación de la lengua, preservación de la cultura y prácticas discriminatorias en el medio.

Categoría II: Gestiones para la creación

Este tipo de gestiones son las que las madres y padres de familia llevaron a cabo frente a las autoridades del sistema educativo para lograr el envío de docentes, tanto para la primaria como el preescolar; asimismo, la construcción del primer módulo de salones. Se plantearon como códigos: solicitud al sistema, apoyos externos y disputas con otro establecimiento.

Categoría III: Desarrollo de la escuela

Esta categoría implica todas las acciones que se han efectuado tanto para hacer crecer el establecimiento, como para brindar el servicio de forma adecuada y garantizar el derecho a la educación de los habitantes de la comunidad. Los códigos encontrados son: crecimiento en la infraestructura, atención a la diversidad, ingreso al PETC y satisfacción por la escuela.

Nivel descriptivo

La escuela fue fundada a partir de diferentes situaciones. La mayor parte de la población que atiende la escuela es de origen zapoteca y mixteco, quienes llegaron a la región en la primera década de 2000 para trabajar en los campos de cultivo, incluso, fundaron la colonia en la que se encuentra la escuela, en las afueras del poblado.

En un principio los niños fueron inscritos en la escuela “del centro” del poblado. Sin embargo, como describió Pablo, se suscitaron diversas prácticas que el participante calificó como discriminatorias, tales como otorgarles espacio sólo en el turno vespertino, a sabiendas de la distancia entre el plantel y la incipiente colonia (aprox. 3 kilómetros; también hubo actitudes por parte de los docentes hacia niños, como hacer hincapié en el origen de los niños de orma despectiva (“los oaxacos”, el uso de una lengua distinta al español e incitar a que los otros estudiantes no se les acercaran. Los niños, luego, estaban expuestos a conductas de riesgo: “estaban los niños discriminados, porque son maltratados, porque alguna vez a las niñas fueron jalados de su ropita dicen en el camino de noche” (Pablo, 731.

Lo anterior coincide con las descripciones que los docentes entrevistados hicieron con respecto a la imagen que tenía la escuela en sus inicios, ya que era vista como una escuela para “los indígenas” y con resultados de aprendizaje pobres.

Pablo, fue electo en una reunión como líder del colectivo que solicitaba la instalación de la escuela. Destacó en la entrevista el hecho de que querían que los niños fueran atendidos en una escuela que les permitiera aprender “conforme a su lengua”: “entonces, de lo que nosotros queremos, y que siempre quisimos, que hicimos y queremos, que se siga, este, este, manteniendo nuestra lengua” (Pablo, 267.

Para la instalación de la escuela, según el padre de familia, era necesario contar con un terreno. Las primeras clases se llevaron a cabo en el patio de la casa de la familia de Pablo, posteriormente se colocó una manta como sombra en el predio que actualmente ocupa el plantel. Según el relato, el Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos (ISEP envió los primeros profesores, sin embargo, hubo gestiones ante el sistema y acciones directas contra la nueva comunidad escolar a fin de que las plazas que pudieran generarse con la nueva escuela fueran entregadas a personal que ya se encontraba en el poblado, aún cuando no eran profesores con alguna formación en el servicio indígena.

Los primeros salones -los del módulo de material preabricado- fueron instalados con el apoyo de una fundación canadiense hacia finales del ciclo 2011-2012. La adscripción al PETC fue impulsado a partir del plan indígena de 2014, pero se consultó a la comunidad sobre su opinión al respecto. El colectivo de padres de familia estuvo de acuerdo, ya que, según Pablo, “para [que] un niño pueda aprender, este, no, no me imagino que (... no sirve de nada, pues, porque medio tiempo no sirve, tiene que ser tiempo completo” (Pablo, 587-588. Asimismo, según lo que interpretaron tanto Esteban como Yolanda, esto significó un alivio para los padres de familia, ya que ellos

debían cubrir una jornada extensa, característica del trabajo en el campo, por lo que, con la ampliación en el horario escolar, los niños estarían más seguros dentro del plantel, al menos por unas horas extra, además de recibir alimento.

La escuela ha crecido exponencialmente. En pocos años la matrícula se ha incrementado, según información de Yolanda y Esteban, la escuela ha obtenido reconocimiento en el poblado, a diferencia de lo que se observó al inicio; incluso, en comunicación personal, Esteban comentó que un funcionario de gobierno dentro del poblado prefirió que sus hijos acudieran a este plantel, por considerarlo mejor que la escuela del centro. Yolanda, por su parte, mencionó la alta valoración que el director de la secundaria del poblado daba a esta escuela. La mejora en los resultados de aprendizaje se hace evidente al comparar la información de tres ciclos escolares en los que los estudiantes fueron evaluados con la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA: tanto en el área de lenguaje y comunicación, como en el de matemáticas; de haber obtenido puntajes que colocaba al 100% de los estudiantes en el nivel I en 2014, se observó un avance hacia los siguientes niveles, lento pero constante en el año 2016 y luego, en el 2018.

Como puede observarse, la escuela era motivo de orgullo para la comunidad escolar, en todos sus colectivos. Pablo mencionó que uno de los aspectos por los que se siente contento con la escuela es que no hay discriminación, “es una escuela para Baja California”, no sólo para indígenas: “una de las cosas que la colonia SR sigue creciendo, en cuestión de la escuela, es porque no distinguimos a nadie” (Pablo, 458).

Los colectivos y grupos internos de las comunidades escolares establecen relaciones con el fin de alcanzar determinadas metas, es decir, hace micropolítica. En este caso, se observó cómo el conjunto de padres de familia, identificados como iniciadores del establecimiento, se movilizaron en favor de un bien común. Asimismo, hicieron uso de lo que tenían a mano para alcanzar los propósitos, incluso, Pablo expresó lo siguiente: “nos favoreció, favoreció mucho con ser indígenas, y que bueno que nos discriminaron, porque así nosotros nos pusimos las pilas, y ahora ya tenemos la escuela” (Pablo, 559-560).

El entusiasmo del colectivo de padres de familia, que se hace visible en la descripción de Pablo, encontró consonancia en la actitud y perspectiva de los docentes que llegaron al plantel. El liderazgo del plantel, entonces en manos de Yolanda, fue clave para mantener la tendencia de crecimiento en diferentes ámbitos (aprendizaje, matrícula, infraestructura; al respecto dijo Esteban “[Yolanda] involucra a los padres de familia (... entonces, yo veo el trabajo que ella realiza con los padres de familia, pues, que los involucra, participan, eh asisten la gran mayoría, sí asisten y eso es bueno, porque quiere decir que realmente muestran interés por ese lado” (Esteban, 284-289).

Comentarios finales

Uno de los aspectos que se destaca en los estudios realizados con métodos etnográficos o de estudios de casos es la de las diferencias que pueden observarse en los conjuntos de individuos. Es el caso de los planteles

educativos, los cuales tendrán diferencias tan amplias como las relaciones que pueden establecerse, el ethos que tengan en común los distintos colectivos, las asociaciones que se pueden gestar, así como los elementos externos que intervienen.

En el caso de la escuela descrita aquí, pueden observarse desventajas importantes, como la situación social, cultural y económica de las familias, la lejanía del plantel, así como las disputas con el medio. Sin embargo, hubo aspectos que tuvieron la posibilidad de ser usados en beneficio, tales como el aprovechamiento de la condición y una necesidad común, el uso de espacios, la llegada de determinados dispositivos, como el PETC y la habilidad de organización de algunos agentes clave, que fueron ventajas para el nacimiento y desarrollo del plantel.

Quedan pendientes varios aspectos que son motivo de indagación y reflexión, tales como la imposición de una lengua indígena diferente a la que la familia de origen habla -en el caso de la escuela, la mayoría habla zapoteca y se les enseña el mixteco por ser la lengua que dominan los docentes-. Otro más es la situación de la escuela actualmente, después de un año de confinamiento, los efectos que esto pudo provocar en una escuela que parecía crecer antes de la pandemia.

Referencias

- Avelar, M. (2016). Entrevista a Stephen J. Ball: Su Contribución a la Investigación de las Políticas Educativas. *Education Policy Analysis Archives*, 24(24), 1-19. Recuperado de: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/2368/1747>
- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Londres: Paidós.
- Beech, J. y Meo, A. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 24(23), 1-19. Recuperado de: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/2417/1732>
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-15. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>
- Delgado, G. (2018). *Los procesos de alfabetización inicial que se propician en el preescolar indígena, un estudio cualitativo*. Tesis de maestría. Ensenada: UABC.
- Dirección General de Educación Indígena [DGEI] (2019). *Información estadística Baja California 2018-2019*. México: DGEI. Recuperado de: https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/infografias/2018-2019/bc_2018_2019.pdf
- Encinas, A. y Mercado, R. (2012). Formación docente en la escuela: negociación de significado y micropolítica en colectivos de profesores. *Región y Sociedad*, 24(55), 199-226. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10224546006>
- Gómez-Nashiki, A. (2010). Micropolítica escolar y procesos de cambio: el papel del supervisor en una institución educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(46), 771-802. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000300005&lng=es&tlng=es
- Instituto Nacional de Pueblos Indígenas [INPI] (2015). *Atlas de los pueblos indígenas en México*. México: INPI. Recuperado de: <http://atlas.inpi.gob.mx/>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures, and software solution*. Klagenfurt:

SSOAR. Recuperado de: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39517>

- Mena, Y., Tinajero, G. y Canett, Z. (2016). "¡Ya nos tienen todos revueltos!" La enseñanza de la lengua indígena en una primaria mexicana. *Revista Interacción*, 14 (Edición especial), 51-67. Recuperado de: <https://doi.org/10.18041/1657-7531/interaccion.0.2336>
- Rodríguez, E. (2017). Micropolítica escolar y el liderazgo directivo en la escuela. *Revista Educación*, 41(1), 1-14. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21407>
- Secretaría de Educación Pública y Banco Mundial [SEP/BM] (2014). Proyecto: Fortalecimiento de la Autonomía de Gestión Escolar. Plan Indígena 2014. SEP-Banco Mundial.
- Velasco, Laura y Rentería, D. (2019). Diversidad e interculturalidad: La escuela indígena en contextos de migración. *Estudios fronterizos*, 20(22), 1-28. Recuperado de: <https://doi.org/10.21670/ref.1901022>