

El fortalecimiento de la lengua yoremnokki en la educación básica: análisis de las prácticas escolares y comunitarias en El Fuerte, Sinaloa

Strengthening the Yoremnokki language in basic education: an analysis of school and community practices in El Fuerte, Sinaloa

Kadmia **Valdez Ochoa**¹, Aida **Alvarado Borrego**²

Resumen

El fortalecimiento de las lenguas originarias en el ámbito educativo requiere estrategias que integren tanto las prácticas escolares como las comunitarias. El presente artículo es un avance de una investigación de tesis que analiza el fortalecimiento de la lengua Yoremnokki en la educación básica, con énfasis en secundaria, en el municipio de El Fuerte, Sinaloa. Esta investigación tiene como objetivo identificar y analizar las prácticas educativas y comunitarias que inciden en la presencia y uso de la lengua Yoremnokki en dicho nivel educativo. Mediante un enfoque cualitativo, se recuperaron las experiencias y opiniones de la comunidad de la escuela, encontrándose que, en algunas escuelas primarias, existen espacios limitados para la lengua originaria, mientras que, en secundaria, su presencia es prácticamente inexistente. Los resultados muestran prácticas familiares y comunitarias que pueden contribuir a su fortalecimiento, siempre que se generen estrategias donde exista una colaboración entre

escuela y comunidad. Este artículo constituye un aporte para la construcción de modelos educativos que promuevan la continuidad lingüística del Yoremnokki como parte de una educación inclusiva y culturalmente pertinente.

Palabras clave: lengua Yoremnokki, secundaria, lenguas originarias, fortalecimiento lingüístico, educación inclusiva.

Abstract

The strengthening of indigenous languages in education requires strategies that integrate both school-based and community practices. This article presents an initial thesis research that analyzes the revitalization of the Yoremnokki language in basic education, with emphasis on the secondary level, in the municipality of El Fuerte, Sinaloa. The objective is to identify and analyze educational and community practices that influence the presence and use of the Yoremnokki language in schools. Through a qualitative methodology, the perceptions

¹ Universidad Autónoma Indígena de México

² Universidad Autónoma Indígena de México

of teachers, students, and community members were explored. Findings indicate that while some elementary schools offer limited spaces for the native language, its presence in secondary education is almost nonexistent. Family and community practices were identified as key elements in language strengthening, provided there are joint strategies between schools

and communities. This paper contributes to building educational models that promote linguistic continuity and inclusive, culturally relevant education.

Keywords: Yoremnokki language, secondary school, indigenous languages, linguistic strengthening, inclusive education.

INTRODUCCIÓN

México cuenta con una gran diversidad de lenguas, que son los pilares principales de la riqueza cultural del país. Este es, además, un componente clave de su patrimonio inmaterial. Reflejado en 68 lenguas originarias reconocidas oficialmente por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2023), México se destaca entre los demás países, ya que cuenta con una gran pluralidad lingüística. Pero esta diversidad ha estado siendo desplazada aceleradamente, debido a la ruptura en la transmisión de generación en generación, la discriminación estructural y la falta de políticas públicas para su preservación (Solís & Alcántara, 2023).

La lengua Yoremnokki, también antes conocida como lengua mayo, se encuentra en riesgo, es hablada por el pueblo Yoreme mayo en el norte Sinaloa y parte sur de Sonora. El Yoremnokki no es solamente un medio de comunicación, también es identidad cultural, generando memoria histórica y una manera diferente de ver el mundo. Su vitalidad depende mayormente del uso cotidiano en los distintos ámbitos de la vida social, entre ellos las escuelas.

La figura 1 muestra la distribución geográfica de la lengua Yoremnokki que permite identificar la región norte de Sinaloa y sur de Sonora donde históricamente se ha hablado.

En el municipio de El Fuerte, Sinaloa, existen comunidades con fuerte presencia yoreme, tanto en lo cultural como en lo simbólico. Sin embargo, en el sistema educativo básico —y particularmente en el nivel secundaria— la lengua Yoremnokki se encuentra casi ausente del currículo escolar, de las prácticas pedagógicas y de los espacios institucionales (Guerra García et al., 2020). A pesar de que se han impulsado algunas estrategias de educación intercultural en el nivel preescolar y primaria, el paso a secundaria representa una fractura significativa en la continuidad lingüística, provocando que jóvenes de origen yoreme dejen progresivamente su lengua materna.

Educación inclusiva y diversidad cultural

Actualmente la educación inclusiva implica más aspectos que su concepción tradicional, limitada a estudiantes con discapacidad para convertirse en un paradigma que reconoce y valora la diversidad sociocultural como punto de partida del proceso educativo (Vargas Macías, 2024). La inclusión no solamente es “acceso a un aula”, también implica participación de los estudiantes que sea real y equitativa, especialmente estudiantes que han sido excluidos históricamente como los de pueblos originarios y comunidades minorizadas.

La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) propone que la educación tenga un enfoque intercultural y que sea un principio el respeto a la diversidad lingüística. Diversos estudios (Schmelkes, 2022; Walsh, 2014) señalan que las políticas educativas inclusivas suelen permanecer en el plano discursivo, mientras que, en la práctica, persisten formas de exclusión hacia las lenguas indígenas, especialmente en niveles como secundaria, donde aún prevalece el español en el currículo.

Lenguaje, identidad y pedagogía decolonial

Desde una perspectiva crítica, el lenguaje no puede reducirse a un simple sistema de signos utilizados para la comunicación funcional. El lenguaje se conoce como una herramienta que puede unir y crear significados culturales, sociales e históricos. Como lo han mencionado antes, es un vehículo con memoria colectiva.

Por su parte, Paulo Freire (1992), desde su pedagogía crítica, lleva esta concepción un paso más allá al afirmar que “nombrar el mundo” es el primer acto de liberación. Para Freire, la palabra no es solamente una forma de nombrar objetos, sino una manera de transformar la realidad. Enseñar una lengua, entonces, no es un acto neutral: implica decisiones éticas, políticas y culturales. Cada vez que una lengua es enseñada o desplazada, se está tomando una posición frente al mundo, frente a la historia de los pueblos y frente a su derecho a existir y a contar su propia historia.

Siguiendo a estos autores, este enfoque tiene profundas implicaciones en contextos donde conviven lenguas originarias y lenguas dominantes. Promover el aprendizaje de una lengua indígena, por ejemplo, no es únicamente preservar un código lingüístico, sino afirmar la dignidad de un pueblo y resistir ante siglos de opresión cultural. Al contrario, omitir o invisibilizar estas lenguas refuerza relaciones de poder desiguales, donde unas formas de conocimiento son valoradas y otras son silenciadas.

Así, el lenguaje no es solo medio de comunicación: es también memoria viva, resistencia y posibilidad de transformación. Enseñar y aprender una

lengua es, en última instancia, un acto profundamente político, de acuerdo con Freire.

Para el pueblo Yoreme mayo, la lengua Yoremnokki representa mucho más que un medio de comunicación cotidiano. Ha sido, históricamente, el eje articulador de su identidad colectiva y un pilar fundamental de resistencia ante los procesos de aculturación y desplazamiento cultural. En contextos donde la imposición de lenguas dominantes ha buscado borrar las huellas de las culturas originarias, el uso persistente del Yoremnokki ha sido una forma de reafirmar la continuidad histórica y espiritual del pueblo Yoreme mayo.

Según el INALI, el Yoremnokki —también conocido como mayo— es hablado principalmente en los estados de Sonora y Sinaloa. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI, alrededor de 40,000 personas se identifican como hablantes de esta lengua, siendo los municipios de Etchojoa, Huatabampo (en Sonora) y El Fuerte (en Sinaloa) los de mayor concentración. Sin embargo, más allá de la cifra, lo relevante es la función cultural y simbólica que esta lengua desempeña en la vida comunitaria.

Como afirma Valdez López (2024), el Yoremnokki vive en los cantos rituales, en las danzas del venado, en las ceremonias del mitote y en los consejos de los mayores. En estos espacios no solo se transmite conocimiento, sino que se reafirman los valores comunitarios, la cosmovisión y el vínculo espiritual con la naturaleza y los ancestros. La lengua es, por tanto, el canal a través del cual se conserva una forma distinta de entender y habitar el mundo.

De acuerdo con el autor, en un contexto global de homogenización cultural, revitalizar y enseñar el Yoremnokki no es una acción nostálgica, sino una urgencia política y pedagógica. Cada palabra dicha en Yoremnokki desafía el olvido y abre camino a nuevas generaciones que, al recuperar su lengua, recuperan también su historia y su dignidad.

Sin embargo, este patrimonio lingüístico ha sido desplazado progresivamente, especialmente en el ámbito escolar. A lo largo del siglo XX, niños yoremes fueron castigados por hablar su lengua materna en las aulas, lo cual provocó una ruptura en la transmisión intergeneracional. La escuela se convirtió en un agente de exclusión lingüística más que en un espacio de fortalecimiento identitario.

Aquí es donde cobra profunda relevancia la pedagogía decolonial, una corriente crítica que denuncia las formas históricas en que el sistema educativo ha subordinado, invisibilizado e incluso negado las lenguas y saberes indígenas. Como señala Walsh (2005), a través de mecanismos como la estandarización curricular, la imposición del español como lengua hegemónica y la desvalorización del conocimiento ancestral, las

instituciones educativas han sido, muchas veces, agentes de colonización interna.

En este marco, autores como Catherine Walsh (2014) y Ramón Grosfoguel (2022) sostienen que es imprescindible descolonizar el currículo, la evaluación y la propia noción de conocimiento. Esto significa desmontar la idea de que el saber válido es únicamente aquel que proviene de Occidente, desde sus epistemologías científicas, objetivistas y universalistas. Significa, también, reconocer que las lenguas originarias no son “residuos del pasado”, sino lenguas de futuro: lenguas que contienen en sí mismas formas distintas de entender el tiempo, la vida, la comunidad, el territorio y el conocimiento.

En este sentido, fortalecer el Yoremnokki no implica simplemente enseñarlo como un contenido exótico o decorativo en el aula, sino reconocerlo como una lengua epistémica. Es decir, como un sistema lingüístico capaz de nombrar el mundo desde otros sentidos, prácticas y relaciones, con base en cosmovisiones comunitarias que han sido históricamente deslegitimadas por el pensamiento colonial. En lugar de presentar la lengua como una reliquia que debe preservarse pasivamente, se debe impulsar como herramienta viva de construcción de conocimiento y transformación social.

Este enfoque exige, sin embargo, un giro pedagógico profundo. No basta con incluir algunas palabras yoremes en las dinámicas escolares, o con celebrar ocasionalmente actividades culturales folclorizadas. La verdadera revitalización lingüística implica transformar las relaciones de poder entre lenguas dentro del aula y en el sistema educativo en general; se trata de cuestionar quién tiene la autoridad para enseñar, qué saberes se consideran legítimos y cómo se reconoce el aprendizaje en contextos interculturales.

Además, este proceso requiere integrar a la comunidad como conformadora. El pueblo Yoreme mayo no debe ser solo “objeto” de estudio o beneficiario de políticas educativas, sino sujeto activo en el diseño, ejecución y evaluación de los procesos pedagógicos. Las y los hablantes, sabios tradicionales, músicos, danzantes y líderes comunitarios poseen conocimientos fundamentales para la enseñanza de la lengua que no pueden ser sustituidos por una didáctica escolar convencional. Solo mediante el diálogo horizontal entre saberes, es posible construir una educación verdaderamente intercultural.

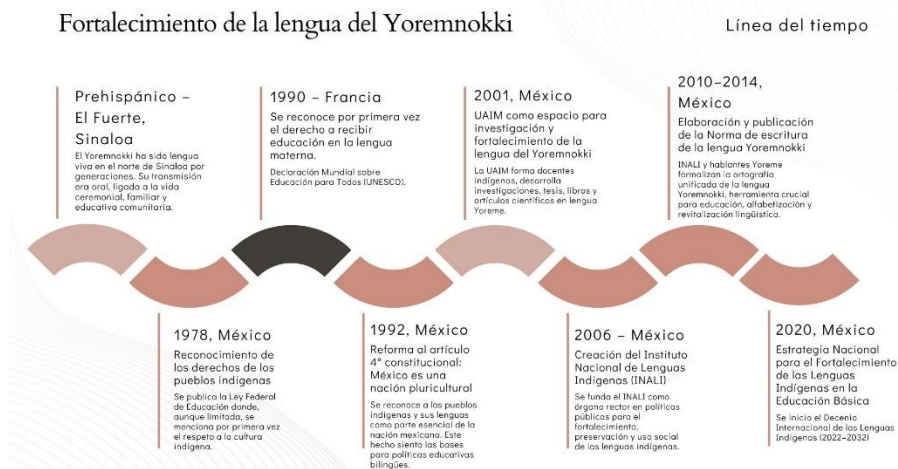
Finalmente, la pedagogía decolonial, tal como lo plantea Catherine Walsh (2014), apuesta por experiencias educativas que valoren el conocimiento situado, es decir, aquel que emerge de contextos específicos, de la historia viva de los pueblos y de sus necesidades actuales. Enseñar el Yoremnokki en un aula de secundaria del norte de Sinaloa, por ejemplo,

no debe replicar modelos ajenos, sino responder a las formas en que los jóvenes Yoreme mayo viven hoy su identidad, su lengua y su territorio. La lengua debe servirles para narrarse, para pensarse, para actuar en el mundo desde su realidad.

De manera breve, descolonizar la educación no es una tarea menor ni superficial. Requiere valentía política, compromiso comunitario y apertura epistemológica (Walsh, 2014; De Sousa Santos, 2010). Revitalizar el Yoremnokki es también reconstruir la dignidad histórica del pueblo Yoreme mayo, y afirmar que sus palabras, sus pensamientos y sus formas de vida tienen tanto derecho como cualquier otra a ocupar un lugar en el presente y en el futuro. Porque cada lengua que florece es también una posibilidad nueva de pensar y transformar el mundo. Como se muestra en la figura 2.

Figura 2.

Línea del tiempo sobre el fortalecimiento del Yoremnokki



Nota: Elaboración propia con base en UAIM, INALI y UNESCO (2025)

Comunidades de aprendizaje como estrategia educativa

Las comunidades de aprendizaje representan una propuesta pedagógica transformadora que rompe con los esquemas tradicionales de enseñanza vertical. Basadas en el principio del aprendizaje dialógico, estas comunidades parten de la idea de que el conocimiento se construye en la interacción igualitaria entre todos los participantes del proceso educativo: docentes, estudiantes, madres y padres de familia, y actores comunitarios (Flecha, 2015; García & Puigvert, 2018).

A diferencia del modelo bancario de educación criticado por Freire (1992), donde el maestro “deposita” saberes en estudiantes pasivos, las comunidades de aprendizaje se fundamentan en la co-construcción del

conocimiento, es decir, en un proceso colectivo donde cada voz cuenta. Esta lógica horizontal permite que los saberes comunitarios y las lenguas originarias —como el Yoremnokki— no sean vistos como obstáculos o exotismos, sino como parte viva del aprendizaje.

Como menciona el autor mexicano, Gabriel Cámara Rubial que ha sido una figura central en la promoción de este enfoque, a través de propuestas como el estudio autónomo y cooperativo, y el impulso a espacios donde se valore el diálogo reflexivo, Cámara ha influido directamente en políticas educativas recientes. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024), por ejemplo, ha planteado transformar los Consejos Técnicos Escolares en comunidades de aprendizaje, reconociendo que el cambio estructural en la educación debe comenzar en la forma en que los propios docentes aprenden y enseñan.

Este modelo no es ajeno al ámbito indígena. Por el contrario, su implementación ha demostrado resultados prometedores en contextos rurales y con presencia de lenguas originarias, especialmente cuando se adapta a las realidades locales y se construye desde la comunidad. Un ejemplo relevante es el proyecto “Nido de Lenguas”, impulsado por Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa (COBAES) y la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), el cual ha buscado revitalizar el Yoremnokki mediante actividades extracurriculares, participación de sabios tradicionales y talleres de lengua dentro del aula (COBAES, 2024).

En estos espacios, las lenguas originarias no solo se enseñan, sino que se viven, se narran, se celebran. La escuela deja de ser un territorio monocultural y se convierte en un puente entre lo institucional y lo comunitario. La experiencia de los proyectos colaborativos promovidos por la UAIM muestra que, cuando las comunidades de aprendizaje integran las lenguas indígenas como eje transversal, se transforma la relación de los jóvenes con su identidad y con el conocimiento.

Para el caso del Yoremnokki, este enfoque representa una vía concreta y viable de fortalecimiento lingüístico desde la secundaria. A diferencia de modelos centrados exclusivamente en la enseñanza formal del idioma, las comunidades de aprendizaje permiten insertar la lengua en prácticas vivas: tertulias literarias con textos en Yoremnokki, grupos interactivos con abuelos que narran historias, proyectos escolares que conectan contenidos curriculares con prácticas culturales.

Con aportaciones de Flecha (2014), esta ruta no está exenta de desafíos —falta de materiales, formación docente limitada, ausencia de políticas claras—, pero su potencial transformador es evidente. En lugar de imponer desde fuera una revitalización lingüística, las comunidades de aprendizaje permiten construirla desde adentro, desde la voz colectiva, desde el diálogo entre escuela y comunidad.

METODOLOGÍA

Esta investigación tiene el enfoque cualitativo, ya que contribuye a rescatar las interpretaciones y símbolos que los sujetos proporcionan en torno a la temática en estudio, centrado en la comunidad de La Constancia, municipio de El Fuerte, Sinaloa, y específicamente en la Secundaria General “José Jesús Rodríguez Torres”. El objetivo metodológico fue identificar las condiciones escolares y comunitarias que inciden en la presencia, uso y transmisión de la lengua Yoremnokki en el nivel secundaria.

Para la recolección de información, se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada, dirigida a docentes, estudiantes y actores clave de la comunidad (padres de familia). Se empleó una guía temática que incluyó preguntas relacionadas con la lengua, la identidad cultural y las prácticas educativas escolares y comunitarias.

Se realizaron cinco entrevistas: 2 docentes, 1 padre de familia y 2 estudiantes. La información obtenida fue sistematizada mediante un análisis de contenido, a partir del cual se construyeron categorías emergentes que permiten comprender la forma en que el Yoremnokki está —o no— presente en la vida escolar y comunitaria.

RESULTADOS

El análisis de las entrevistas semiestructuradas mostró diversos factores relacionados con la presencia —o ausencia— del Yoremnokki en el ámbito escolar. A partir del análisis de contenido, se establecieron tres categorías de análisis: ausencia institucional, saberes comunitarios y potencial de articulación escuela-comunidad. Estas categorías revelan tensiones y posibilidades para la revitalización lingüística desde la secundaria.

A continuación, se describen los hallazgos que identifican las condiciones escolares y comunitarias que inciden en la presencia, uso y transmisión de la lengua Yoremnokki en el nivel secundaria.

Ausencia institucional del Yoremnokki

Una de las principales constataciones fue la ausencia de mecanismos institucionales que reconozcan o integren el Yoremnokki en el entorno escolar. Los docentes entrevistados coincidieron en que no existen lineamientos curriculares, recursos pedagógicos ni capacitaciones que les permitan trabajar la lengua originaria en sus clases. Incluso quienes conocen la existencia del pueblo yoreme y su lengua, consideran que no tienen las herramientas para abordarla de manera significativa.

Para comprender esta situación, es necesario revisar el Plan de Estudios 2022 de la SEP para la educación básica, que orienta los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Propone una organización por fases, campos formativos y ejes articuladores, con el propósito de responder a las distintas realidades sociales y culturales del país (SEP, 2022).

En este modelo, la educación básica se estructura en fases de aprendizaje: la fase 2 corresponde al nivel preescolar; las fases 3, 4 y 5 abarcan la educación primaria; y la fase 6 corresponde a la educación secundaria. Asimismo, el currículo se organiza en cuatro campos formativos —Lenguajes; Saberes y pensamiento científico; Ética, naturaleza y sociedades; y De lo humano y lo comunitario— los cuales buscan integrar los conocimientos desde una perspectiva interdisciplinaria.

Esta estructura incorpora un enfoque centrado en la comunidad y en la articulación de saberes locales. Sin embargo, a pesar de este planteamiento, los resultados de la investigación evidencian que el Yoremnokki continúa ausente en las prácticas escolares. En este sentido, la problemática central no radica en la pérdida total de la lengua, sino en su exclusión sistemática del currículo, de las prácticas pedagógicas y de los espacios institucionales, donde predomina el español como lengua hegemónica de legitimación del conocimiento.

En la figura 3 se muestra la organización del Plan de Estudios 2022, donde se integran fases, campos formativos y ejes articuladores bajo un enfoque centrado en la comunidad.

Este hallazgo no solo evidencia una carencia institucional, sino que refleja la persistencia de un modelo educativo monocultural que, como señala Walsh (2014), reproduce relaciones de poder desiguales entre lenguas. De este modo, la exclusión del Yoremnokki del ámbito escolar no constituye un hecho aislado, sino que forma parte de una estructura histórica que ha privilegiado el español como lengua legítima de conocimiento, relegando las lenguas originarias a espacios no formales. “Aquí no hay nada en yoreme, todo es en español o en inglés... no sabría ni por dónde empezar para enseñar algo en la lengua”, mencionó el docente N°1.

Además, se observa una interpretación de vinculación de las lenguas, donde el inglés y el español son vistos como lenguas de oportunidad, mientras que el Yoremnokki es relegado a lo folclórico o simbólico. La falta de políticas claras en la escuela ha generado una desconexión entre la identidad lingüística de algunos alumnos y el currículo oficial, conforme lo expresa la docente entrevistada N°2.

“Aquí los niños que hablan yoreme no lo usan en la escuela porque no se les pide, no se les pregunta, no se les escucha. Es como si la lengua no existiera para el sistema. Ni siquiera hay libros, ni talleres, ni clases donde

se pueda usar. A veces nos invitan a actos culturales y ahí sí se acuerdan del yoreme, pero solo como algo típico, no como algo vivo”.

Figura 3.

Infografía de Plan de Estudios del 2022 de nivel básico



Nota: Elaboración propia con base en SEP (2024), Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022.

Saberes comunitarios y uso cultural del Yoremnokki

Pese a la invisibilización en el espacio escolar, la lengua Yoremnokki sigue viva en prácticas comunitarias. La entrevista con actor de la comunidad —especialmente padre de familia— reveló que la lengua se usa en rituales, danzas tradicionales, saludos, rezos y celebraciones como la Semana Santa indígena. En estos espacios, el uso del Yoremnokki tiene un valor simbólico y espiritual.

En relación a los saberes comunitarios y uso cultural del Yoremnokki, la estudiante entrevistada N°1, menciona lo siguiente:

“Mi abuelo nos enseñó algunas palabras, sobre todo para las fiestas. En la casa a veces se usa, pero no como antes”.

Estos usos no siempre se reconocen como aprendizaje formal, pero constituyen prácticas de transmisión intergeneracional que permiten mantener un vínculo cultural con la lengua. A pesar de la disminución en su uso cotidiano, estos saberes representan una reserva lingüística y simbólica fundamental.

Potencial de articulación escuela–comunidad

En estas entrevistas se manifestó una disposición al diálogo entre escuela y comunidad. Docentes, directivos, estudiantes y padre de familia; ven con buenos ojos la posibilidad de incorporar elementos del Yoremnokki en la vida escolar, aunque reconocen la falta de orientación institucional para

hacerlo. Esta apertura, aunque incipiente, constituye una oportunidad para imaginar estrategias pedagógicas interculturales.

El Coordinador Académico de la Secundaria, expresó interés en trabajar proyectos comunitarios vinculados a los Planes de Desarrollo Académico, y mencionó que en Consejos Técnicos ya se ha discutido la necesidad de diseñar una metodología para introducir la lengua originaria.

“No se trata solo de enseñar la lengua, sino de vincular a la familia y a la comunidad; que los niños vean que su cultura también vale”, señaló.

DISCUSIÓN

Los hallazgos aquí presentados muestran que el uso del Yoremnokki en la educación secundaria se ve limitado por una estructura escolar que históricamente ha privilegiado el español como única lengua de instrucción. Esta situación responde a una lógica castellanizante y monocultural, heredera de procesos coloniales que han desplazado los saberes indígenas al margen del sistema educativo (Walsh, 2014; López, 2009; Lenkersdorf, 2005).

Sin embargo, el diagnóstico preliminar sugiere que la lengua no está perdida, sino descentrada. Es decir, el Yoremnokki sigue vivo en las prácticas comunitarias, aunque excluido del discurso pedagógico institucional. Esta desconexión entre escuela y comunidad constituye tanto un reto como una posibilidad.

Desde un enfoque de Comunidad de Aprendizaje (Flecha, 2015), es necesario construir espacios donde exista el diálogo que favorezcan los saberes escolares y comunitarios. En este sentido, incorporar a madres, padres, abuelos y sabios tradicionales como agentes educativos es una de las estrategias que ayudara a comenzar a integrar la lengua originaria como el Yoremnokki como parte del proceso formativo.

Además, la pedagogía decolonial (Walsh, 2014; Mignolo, 2007) ofrece un marco para repensar la función de la escuela en contextos indígenas. No se trata de “rescatar” la lengua desde una lógica asistencialista, sino de reconocerla como lengua de conocimiento, con valor epistemológico propio. Esto implica transformar las estructuras del poder pedagógico y crear condiciones para una escuela más abierta, sensible a la pluralidad cultural y lingüística de sus estudiantes.

Los hallazgos de esta investigación permiten afirmar que la revitalización del Yoremnokki en la secundaria es posible, pero requiere una reconfiguración institucional que permita el trabajo colaborativo, la inclusión curricular de la lengua y, sobre todo el reconocimiento de las voces y saberes de la comunidad.

De igual manera, esta situación plantea diversas implicaciones educativas que deben ser consideradas. La ausencia del Yoremnokki en el ámbito escolar no solo limita la diversidad lingüística dentro del aula, sino que también incide en los procesos de identidad, pertenencia y autoestima de las y los estudiantes pertenecientes al pueblo yoreme. Diversos estudios han señalado que la desvinculación entre la lengua materna y la educación formal puede generar procesos de desvalorización cultural y desarraigo, afectando el desarrollo integral del alumnado en contextos indígenas.

Asimismo, esta situación evidencia una brecha entre los planteamientos del Plan de Estudios 2022, que promueve la interculturalidad y el reconocimiento de los saberes comunitarios, y su implementación en la práctica educativa. La falta de estrategias concretas para integrar las lenguas originarias dentro del currículo revela que, a pesar de los avances discursivos en política educativa, persisten limitaciones estructurales que dificultan la materialización de una educación verdaderamente intercultural.

LITERATURA CITADA

- Cámara, G., López, E., & Sánchez, A. (2004). *Comunidad de aprendizaje: cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*. Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).
- Flecha, R. (2015). *Aprendizaje dialógico: una propuesta pedagógica para la transformación social*. Paidós.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido* (17.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- García, Y., & Puigvert, L. (2018). Comunidades de aprendizaje: una experiencia innovadora de transformación social y educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(1), 9–27.
- Guerra García, E., Soto Izaguirre, J. H., Real Audeves, J. R., & Apodaca Félix, A. L. (2020). *La educación indígena en Sinaloa*. Ediciones del Lirio.
- Grosfoguel, R. (2022). Decolonizando los saberes, repensando las universidades. CLACSO.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2023). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*. <https://www.inali.gob.mx>
- Schmelkes del Valle, S. (2022). *Urbes de México, sin educación intercultural-bilingüe para indígenas*. Universidad Iberoamericana.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Nueva Escuela Mexicana. Gobierno de México. <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx>
- Solís, R., & Alcántara, M. (2023). Lenguas originarias en riesgo: una lectura desde la sociolingüística crítica. *Revista de Educación*

Intercultural, 12(2), 45–61.

Valdez López, M. R. (2024). *El papel de la mujer Yoreme en un contexto intercultural. Centro ceremonial de “La Purísima Concepción” de Charay y poblaciones que lo componen* [Tesis de maestría inédita, Universidad Autónoma Indígena de México].

Vargas Macías, S. (2024). La inclusión en la nueva escuela mexicana: un análisis documental. *Formación Estratégica*, 8(2).

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimiento y de(s)colonialidad. *Revista Polis*, (10), 1–17.

Walsh, C. (2014). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En C. Walsh (Comp.), *Educación y justicia social* (pp. 85–112). Siglo del Hombre Editores / CLACSO.

SÍNTESIS CURRICULAR

Kadmia Valdez Ochoa

Estudiante de la Maestría en Estudios Sociales en la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), campus Los Mochis, Sinaloa. Licenciada en Relaciones Comerciales Internacionales por la Universidad Autónoma de Sinaloa, egresada de la Facultad de Negocios (UANEG). Ha sido docente de inglés a nivel secundaria y cuenta con experiencia en gestión hotelera. Participante del Verano Científico DELFIN 2022 y ponente en el Congreso Internacional de Estudios Económicos y Sociales 2024. Desarrolla investigación sobre comunidades de aprendizaje y fortalecimiento del Yoremnokki. Correo electrónico: kadmiavaldezochoa@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1532-7702>.

Aida Alvarado Borrego

Doctora en Estudios Organizacionales por la Universidad Autónoma Metropolitana. Profesora Investigadora en la Universidad Autónoma Indígena de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. Miembro del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos. Correo electrónico: aidaalvarado@uaim.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1228-5333>.