



Ra Ximhai

Publicación semestral de Ciencias Sociales

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

Entre la subordinación religiosa y agencia de las mujeres indígenas yoreme-mayo: control religioso sobre los derechos sexuales y reproductivos

María Isabel Huerta Armenta, María Azucena Caro Dueñas

The context of the right to indigenous education for the Yoreme Mayo people of the state of Sinaloa, Mexico

Olivia Acuña Maldonado, Francisco Ricardo Ramírez Lugo

Repertorio lingüístico y formación en espacios transnacionales

Martha Josefina Franco García, Luz Inés Pérez Santacruz

Ser indígena hoy: Entre la occidentalización y la educación propia

Carolina Bambagüe Caicedo, Viviana Marisol Ortega Chamorro, William Oswaldo Gaviria Gutiérrez

Todos a bordo: Ambientes de la cuarta transformación y el discurso a favor del Tren Maya

Alejandro Bonada Chavarria

Un análisis de la violencia basada en género hacia de la mujer indígena y la Justicia en Colombia

Leidy Johana Cevallos Burbano, Darys Lucia Chamorro Ruales, Alvaro Fernando Erazo Rosero

Desplazamiento forzado indígena purécha por la inseguridad en Michoacán

Jerjes Izcoatl Aguirre Ochoa, Casimiro Leco Tomas, Ivette Selene Marañón Lizarraga

Educación y Equidad para Migrantes Retornados: Una Propuesta desde la Universidad Pública

Edna Karina Miranda Mondaca, Gisela Cota Yucupicio, Jesús Manuel López Marroquín

Túmin: una moneda autónoma para la economía solidaria en la región totonaca

Carlos Raúl Silva Vega

Inestabilidad y violencia política en Chiapas: entre desigualdad, etnia y género

Ambar Varela Mattute

Resistir desde el cuerpo y el territorio: Una mirada intercultural sobre el derecho a la salud de los pueblos indígenas en México

Josué Blanco Orduño

Revista Científica Ra Ximhai

Ciencias Sociales

Vol. 2 Número 2 Agosto-Diciembre 2025

Publicación de la Universidad Autónoma Indígena de México

Editor General

Dr. Pedro Antonio López de Haro

D.R. © Ra Ximhai

Hecho en México

Printed in Mexico

El Nombre

La identificación de esta revista con el nombre de Ra Ximhai (escrito en lengua hñahñú), que traducido al español significa “el mundo, el Universo o la vida”, hace referencia a la naturaleza desde un punto de vista cosmológico signado por los indígenas otomíes. La revista lleva este título como un homenaje a las culturas indígenas del país que forman parte importante de la riqueza cultural de México.

Diseño de portada: M. en C. Aminne Armenta Armenta

RA XIMHAI, Volumen 2, Núm. 2, agosto-diciembre 2025, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma Indígena de México. Domicilio Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. C.P. 81229 Tel: (668)8160-320, Portal: <https://raximhai.uaim.edu.mx/>, Correo:

raximhai@uaim.edu.mx. Editor responsable: Dr. Pedro Antonio López de Haro.

Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2022-102612472100-102, E-ISSN: en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por especialistas en el tema mediante el sistema de “pares ciegos”. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 México.

Ra Ximhai

COMITÉ CIENTÍFICO EXTERNO

Dra. Chantal Cramausse Vallet

Colegio de Michoacán

Dr. Ernesto Guerra García

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Mario Magaña Mancillas

Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Bruno Baronnet

Universidad Veracruzana

Dra. Zulema Trejo Contreras

Colegio de Sonora

Dr. José Luis Moctezuma Zamarrón

Instituto Nacional de Antropología e

Historia/Sonora

Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero

Universidad Autónoma del Estado de México

Dr. José Manuel Juárez Núñez

UAM-Xochimilco

Dr. Gunther Dietz

Universidad Veracruzana

Dr. José Guadalupe Vargas Hernández

Instituto Tecnológico José Mario Molina

Pasquel y Henríquez

Dr. Robinson Salazar Pérez

Director de la Red de Investigadores por la

Democracia y la Paz, Buenos Aires,

Argentina

Dr. Daniel Mato

Universidad Nacional Tres de Febrero,

Argentina

Dra. Marely Graciela Figueroa Pérez

Universidad Tecnológica de Culiacán

COMITÉ EDITORIAL INTERNO

Dra. Claudia Selene Castro Estrada

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Celso Ortiz Marín

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Estuardo Lara Ponce

Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. Elvia Nereyda Rodríguez Saucedo

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Francisco Antonio Romero Leyva

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Iván Noel Álvarez Sánchez

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Jesús Ramón Rodríguez Apodaca

Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. María Guadalupe Ibarra Cecaña

Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. María Azucena Caro Dueñas

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Juan Antonio Fernández Velázquez

Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. Aida Alvarado Borrego

Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. Lizbeth Félix Miranda

Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. Olia Acuña Maldonado

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Francisco Ricardo Ramírez Lugo

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Pedro Antonio López de Haro

Editor General

Universidad Autónoma Indígena de México

Ra Ximhai

Vol. 2 Número 2 agosto-diciembre 2025

La revista *Ra Ximhai* está indexada en el **Master Journal List** (Clarivate Analytics), la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico **REDIB**, el Sistema de Información Bibliográfica sobre las publicaciones científicas seriadas y periódicas producidas en América Latina, el Caribe, España y Portugal (**LATINDEX**), Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (**CLASE**), Electronic Journals Service (**EBSCO**), Red de Revistas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (**REDALYC**), Servicios de Alertas y Hemeroteca Virtual de la Universidad de Rioja, España (**DIALNET**), el Directory of Open Access Journals (**DOAJ**), Hispanic American Periodicals Index (**HAPI**), **Academic Journals Database**, Revistas Electrónicas de Ciencia y Tecnología de la Organización de Estados Iberoamericanos (**OEI**), el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe (**CLACSO**), el Instituto de Apoyo a la Investigación e Innovación (**INAPI**), In4referencial Científico (**in4ciencia**), **Revistas Indexadas de Actualidad Iberoamericana**, **Academia.edu**, **Researchgate**, **WorldCat** e **Indice de Publicaciones Periódicas REMERI**.

Es posible consultarla a través de las siguientes bibliotecas virtuales universitarias:

De **Alemania**: Technische Universität Braunschweig, Uppsala University Library, Kassel University Library.

De **Argentina**: Librería del Ministerio de Ciencia y Tecnología, Biblioteca Digital de Ciencia y Tecnología Administrativa.

De **Australia**: Library of Southern Cross University.

De **Canadá**: Memorial University of Newfoundland Libraries.

De **China**: Electronic Journal Library.

De **Colombia**: Centro de Estudios Superiores María Goretti.

De **España**: Biblioteca de la Universidad de Sevilla y MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas) Universitat de Barcelona.

De **Estados Unidos**: University of Georgia Libraries, Thomas Library de la Universidad Witteberg, Information Network of the State Library of Ohio, Albertsons Library of Boise State University, University of Tennessee Libraries, Columbia University Libraries, Binghamton University Libraries, Electronic Journals of Texas Tech University, University of Illinois at Urbana Champaign Library Gateway, Cornell University Library, Libraries of the University of South Florida (USF), Washington Research Library Consortium (WRLC), South Dakota State University, Georgetown University Library, Marymount University Library y The Catholic University of America.

De **Finlandia**: Tampereen Yliopiston Kirjasto Andor.

De **Francia**: Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Centre National de la Recherche Scientifique, Bibliothèques Universitaires de l'Université de Caen Normandie, Université Jean Monnet (Saint-Etienne), Sciences Po Paris, Accès Unifié aux Référentiels HAL, Centre pour la Communication Scientifique Directe.

De **Inglaterra**: Oxford Brookes University, University of Leicester, University Library of University of Sheffield.

De **Italia**: Sistema Archivistico e Bibliotecario Politécnico Milano, Sapienza Digital Library, Biblioteca Universitaria di Lugano de la Università Della Svizzera.

De **Japón**: University of Tsukuba Library.

De **México**: e-journals y revistas de ciencias sociales UNAM.

De **Suecia**: Göteborg University Library

Ra Ximhai

**El mundo,
El universo o
La vida**

VOLUMEN **2** NÚMERO **2**
AGOSTO-DICIEMBRE **2025**

El presente número de la revista fue coordinado por la Dra. Azucena Caro Dueñas, profesora investigadora de la Universidad Autónoma Indígena de México y el Dr. Magdaleno Manzanarez, vicepresidente de Relaciones Externas de la Western New Mexico University

CONTENIDO

Vol. 2 Núm. 2 agosto diciembre 2025
Ciencias Sociales

- 11 Presentación**
Dra. Azucena Caro Dueñas, Magdaleno Manzanarez

ARTÍCULO CIENTÍFICO

- 13 Entre la subordinación religiosa y agencia de las mujeres indígenas yoreme-mayo: control religioso sobre los derechos sexuales y reproductivos**
María Isabel Huerta Armenta, María Azucena Caro Dueñas
- 33 The context of the right to indigenous education for the Yoreme Mayo people of the state of Sinaloa, Mexico**
Olía Acuña Maldonado, Francisco Ricardo Ramírez Lugo
- 57 Repertorio lingüístico y formación en espacios transnacionales**
Martha Josefina Franco García, Luz Inés Pérez Santacruz
- 83 Ser indígena hoy: Entre la occidentalización y la educación propia**
Carolina Bambagüé Caicedo, Viviana Marisol Ortega Chamorro, William Oswaldo Gaviria Gutiérrez
- 107 Un análisis de la violencia basada en género hacia la mujer indígena y la Justicia en Colombia**
Leidy Johana Cevallos Burbano, Darsy Lucia Chamorro Ruales, Alvaro Fernando Erazo Rosero
- 133 Desplazamiento forzado indígena puréécha por la inseguridad en Michoacan**
Jerjes Izcoatl Aguirre Ochoa, Casimiro Leco Tomas, Ivette Selene Marañón Lizarraga
- 151 Educación y Equidad para Migrantes Retornados: Una Propuesta desde la Universidad Pública**

Edna Karina Miranda Mondaca, Gisela Cota Yucupicio, Jesús
Manuel López Marroquín

183 **Inestabilidad y violencia política en Chiapas: entre
desigualdad, etnia y género**
Ambar Varela Mattute

CONTENTS

Vol. 2 Num. 2 august-december 2025
Social Sciences

- 11 Presentation**
Dra. Azucena Caro Dueñas, Magdaleno Manzanarez

SCIENTIFIC ARTICLE

- 13 Between religious subordination and agency of indigenous Yoreme-Mayo women: religious control over sexual and reproductive rights**
María Isabel Huerta Armenta, María Azucena Caro Dueñas
- 33 The context of the right to indigenous education for the Yoreme Mayo people of the state of Sinaloa, Mexico**
Olía Acuña Maldonado, Francisco Ricardo Ramírez Lugo
- 57 Linguistic repertoire and training in transnational spaces**
Martha Josefina Franco García, Luz Inés Pérez Santacruz
- 83 Being indigenous today: Between Westernization and self-education**
Carolina Bambagüé Caicedo, Viviana Marisol Ortega Chamorro, William Oswaldo Gaviria Gutiérrez
- 107 An analysis of gender-based violence against indigenous women and the justice system in Colombia**
Leidy Johana Cevallos Burbano, Darsy Lucia Chamorro Ruales, Alvaro Fernando Erazo Rosero
- 133 Forced displacement of Purépecha indigenous people due to insecurity in Michoacan**
Jerjes Izcoatl Aguirre Ochoa, Casimiro Leco Tomas, Ivette Selene Marañón Lizarraga
- 151 Education and equity for returning migrants: A proposal from the Public University**

Edna Karina Miranda Mondaca, Gisela Cota Yucupicio, Jesús
Manuel López Marroquín

**183 Political instability and violence in Chiapas: between
inequality, ethnicity and gender**
Ambar Varela Mattute

PRESENTACIÓN

María Azucena Caro Dueñas y Magdaleno Manzanarez
Coordinadores

DERECHOS HUMANOS DE LOS PUEBLOS Y COMUNIDADES INDÍGENAS

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas, los derechos de los pueblos indígenas reciben cada vez más atención, y al mismo tiempo afirma que algunos pueblos indígenas siguen quedando rezagados y padecen de manera más que proporcional de flagelos como el cambio climático, el deterioro del medio ambiente, los altos niveles de pobreza, las dificultades para acceder a la educación, la justicia, la salud, y otras violaciones de derechos humanos.

Coexisten países con un gran crisol cultural, al contar con una gran diversidad de grupos étnicos originarios, a través de la historia hemos sido observadores de como los derechos humanos de los pueblos y comunidades indígenas han sido vulnerados, lo que los ha mantenido en un estado de marginación en su desarrollo económico, político, social y cultural.

Los pueblos indígenas comparten una serie de derechos semejantes en virtud del derecho internacional, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas tiene instrumentos jurídicos internacionales que los protegen, en específico en el artículo 1º de la Declaración Universal de Derechos Humanos establece: “Los indígenas tienen derecho, como pueblos o como individuos, al disfrute pleno de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales reconocidos en la Carta de las Naciones Unidas, y las normas internacionales de derechos humanos”.

En el caso de México, en el año 2011, su Constitución Política recibe la mayor reforma en cuanto a reconocimiento de derechos humanos, en consecuencia normativamente los derechos sociales cobran relevancia, un ejemplo claro en ese sentir en su artículo 2º constitucional al establecer un marco general para el desarrollo de órganos de representación de las

comunidades indígenas, reconociéndoles sus derechos a la autonomía y a la libre determinación, así como el uso y aplicación de su derecho consuetudinario y el acceso a la tenencia de la tierra y al uso y disfrute de los recursos naturales. Aunado a lo anterior no podemos dejar de lado los derechos de las minorías migrantes, por ser pieza clave en el desarrollo económico, político, social y cultural de un país.

En pleno siglo XXI, se sigue minimizando, invisibilizando y desconociendo sus manifestaciones de su propia cultura, lengua, y en suma, sus derechos reconocidos en sus propias constituciones, legislaciones, y tratados internacionales.

En ese sentido, este número 2 de la revista Ra Ximhai está dirigida a visibilizar con investigaciones científicas y de divulgación todas aquellas violaciones a los derechos humanos de los pueblos y comunidades indígenas que a través de la historia pasada y presente buscan ocupar los espacios que les corresponden conforme a derecho, a sus usos y costumbres ancestrales. También es una oportunidad de plantear casos, acciones y experiencias de protección y defensa de los derechos humanos.

Entre la subordinación religiosa y agencia de las mujeres indígenas yoreme: Control religioso sobre los derechos sexuales y reproductivos

Between religious subordination and agency of yoreme indigenous women: Religious control over sexual and reproductive rights

María Isabel **Huerta Armenta**¹; María Azucena **Caro Dueñas**²

Resumen

El presente artículo examina las dinámicas de subordinación, las formas sociales, religiosas y culturales que contribuyen a las perpetuación y desigualdad de género en las mujeres indígenas *Yoreme*, de manera específica en lo que respecta a sus derechos sexuales y reproductivos. Desde una perspectiva feminista y mediante un análisis documental, se aborda la forma en que los discursos religiosos contribuyen en el establecimiento de normas morales, ideales de pureza, maternidad y obediencia en las comunidades indígenas entendidas como campo social. En este campo dichos discursos contribuyen para que se ejerza un control sobre los cuerpos de las mujeres, para esto se utiliza el concepto de violencia simbólica que ayuda a comprender cómo estas prácticas se asumen de manera interna y se naturalizan, llevando a las mujeres a la autocensura y dominación. También se retoma la resistencia de las mujeres dentro del sistema, utilizando el concepto de agencia. Los resultados

muestran los factores que contribuyen a la subordinación, los cuales están fuertemente influenciados por el patriarcado religioso, lo que genera tensiones entre la subordinación y la agencia. Entender estas dinámicas es necesario para crear alternativas con perspectivas interculturales que permitan a las mujeres asumir sus derechos sexuales y reproductivos. **Palabras clave:** Subordinación femenina, derechos sexuales y reproductivos, mujeres indígenas.

Abstract

This article examines the dynamics of subordination, the social, religious, and cultural forms that contribute to the perpetuation and inequality of gender among *Yoreme Mayo* indigenous women, specifically about their sexual and reproductive rights. From a feminist perspective and through documentary analysis, it addresses how religious discourses contribute to the establishment of moral norms, ideals of purity, motherhood, and obedience in indigenous communities, understood as

¹ Estudiante de maestría de la Universidad Autónoma Indígena de México

² Profesora investigadora de la Universidad Autónoma Indígena de México

a social field. In this field, these discourses contribute to the exercise of control over women's bodies. To this end, the concept of symbolic violence is used, which helps to understand how these practices are internalized and naturalized, leading women to self-censorship and domination. Women's resistance within the system is also explored, utilizing the concept of agency. The results show the factors that contribute to subordination, which are

strongly influenced by religious patriarchy, generating tensions between subordination and agency. Understanding these dynamics is necessary to create alternatives with intercultural perspectives that enable women to assume their sexual and reproductive rights.

Keywords: *Female subordination, sexual and reproductive rights, indigenous women.*

INTRODUCCIÓN

La subordinación en las mujeres sigue siendo un tema de discusión necesario, en México las mujeres indígenas siguen enfrentando múltiples formas de desigualdad estructural que se intersectan con sus territorios, con su etnicidad, sus historias y con sus cuerpos (Comisión Interamericana de derechos humanos, 2017). En el norte de Sinaloa, las mujeres *Yoreme* se enfrentan a estas desigualdades. Una de las formas específicas de esta desigualdad, son las expresiones de control, social, cultural y religioso que se ejerce sobre ellas, sus cuerpos y sus derechos sexuales y reproductivos. Para estos pueblos la moral comunitaria esta afianzada en las normas religiosas en los que se establecen factores como el modelo de familia tradicional, la idealización de modelos femeninos, la relegación al ámbito privado y la ausencia de un sistema de salud intercultural entre otros, son factores que contribuyen a sostener la subordinación femenina.

Este artículo propone analizar mediante una perspectiva epistemológica feministas, basada en fuentes secundarias, las formas de control que contribuyen a la subordinación femenina sobre todo en relación con la vida sexual y reproductiva, pero también de aquellas formas de agencia cotidiana, que las mujeres han desarrollado para resistir, desafiar, resignificar y negociar las estructuras hegemónicas patriarcales que las oprimen.

Con este propósito se utilizarán aportes teóricos desde las ciencias sociales como los de Pierre Bourdieu sobre el habitus y la violencia simbólica (2000) el concepto de agencia desde Giddens (1995) la agencia femenina y la performatividad del género de Judith Butler, (2009; citado en Mahmood, 2011), esto se complementa de manera articulada con investigaciones previas sobre dinámicas internas sobre pueblos originarios y salud sexual reproductiva en mujeres *Yoreme-Mayo* (Valenzuela, 2023).

Este análisis tiene la intención de evidenciar las situaciones de subordinación que viven las mujeres indígenas desde una perspectiva interseccional (Crenshaw, 2005). También el reconocer como resisten en situaciones y contextos de desigualdad estructural, marcados por un sistema hegemónico patriarcal religiosos, la normatividad moral que se rige por ese sistema, con la intención de pensar políticas públicas interculturales que respondan a las necesidades de las mujeres indígenas sin forzar o violentar su identidad cultural.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

El presente artículo se realizó con un análisis cualitativo mediante una revisión documental crítica y análisis de contenido de fuentes secundarias, con un enfoque hermenéutico, categorizando información relevante con relación a los ejes temáticos y triangulando las fuentes para garantizar validez interpretativa. El objetivo fue construir una interpretación situada y crítica evitando la imposición de categorías universales, privilegiando los saberes y experiencias de las mujeres indígenas en el norte de Sinaloa.

El análisis se estructuró en tres ejes mediante una matriz la cual se presenta enseguida, para realizar la matriz se utilizaron fichas analíticas por cada fuente y así identificar patrones de subordinación, agencia e interseccionalidad (tabla 1), asimismo como para comparar casos documentados en los municipios de Ahome y El Fuerte Sinaloa, Zonas con población indígena Yoreme con presencia significativa de grupos cristianos conservadores.

Tabla 1:
Ejes analíticos del análisis documental

Eje analítico	Tipo de Fuente	Criterios de selección	de Tipo de datos analizados
1. Subordinación religiosa	• Informes de organismos internacionales • Estudios académicos • Documentos Normativos	• Referencias a normas religiosas conservadoras que regulan la sexualidad. • Casos de estigmatización o	• Discursos religiosos • Prácticas eclesiásticas restrictivas • Testimonios de exclusión o

	Literatura especializada	- exclusión religiosa. - Enfoque en comunidades indígenas.	presión religiosa sobre mujeres indígenas.
2. Agencia cotidiana de las mujeres	- Estudios académicos - Testimonios en medios - Reportes de organizaciones locales	- Narrativas de Autonomía - Registros de prácticas de resistencia o resignificación religiosa - Experiencias de Liderazgo Femenino.	- Estrategias comunitarias - Prácticas religiosas resignificadas - Expresiones de autoafirmación cultural
3. Perspectiva interseccional	- Estudios académicos - Documentos normativos estatales, nacionales e internacionales. - Informes de políticas públicas.	Presencia de variables cruzadas (etnicidad, sexo, clase social, religión)	- Condiciones socioeconómicas - Acceso a salud reproductiva - Normativa y políticas diferenciadas por región

Nota: Elaboración propia.

LIMITACIONES

La investigación puede presentar limitaciones, debido a que se basa exclusivamente en fuentes secundarias, lo que limita la actualización de datos y la posibilidad de profundizar en testimonios directos. Sin embargo,

la triangulación de fuentes y la revisión crítica permiten construir un análisis sólido y pertinente para los objetivos del estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La cultura patriarcal, como sistema social, asigna roles y poder de forma desigual, en el que la autoridad masculina se establece como un modelo dominante. Dentro de la cotidianidad de las dinámicas familiares, comunitarias y locales, se ha naturalizado este modelo jerárquico, en contextos de pueblos indígenas, las mujeres son socializadas desde temprana edad en valores como la obediencia, la modestia, el servicio y el sacrificio (Lagarde, 2005). Estos valores son reforzados a través de la presión comunitaria, el control familiar y las normas no escritas que regulan las conductas consideradas aceptables.

La transmisión de estas normas se manifiesta a través de esferas sociales como la familia, la escuela, los espacios comunales y, especialmente, en las prácticas de convivencia diaria. En este sentido, la subordinación no es percibida como una imposición externa, sino como parte del orden social. Por lo que la autonomía sobre el cuerpo o el ejercicio libre de la sexualidad femenina se sancionan de formas simbólicas y sociales, tales como la exclusión.

Respecto a esto, el control del cuerpo y sexualidad de las mujeres indígenas *Yoreme* en el norte de Sinaloa se manifiesta como un fenómeno social estructurado por diversos cruces como el género, etnicidad, clase, territorio y pertenencia comunitaria. En este contexto, las instituciones religiosas cristianas mayormente evangélicas, tienen presencia activa, y ejercen diversas formas de control que operan como parte de una red más amplia de poder, además de establecer lo que es legítimo, aceptable y normativo en relación con el rol de las mujeres el ámbito público, en la familia y en la comunidad.

Por lo tanto, el presente es un análisis teórico que, desde una perspectiva feminista interseccional, aborda las dinámicas que regulan el comportamiento de las mujeres indígenas con relación al cuerpo, la sexualidad y la reproducción las cuáles refuerzan las estructuras patriarcales y propician prácticas de autocensura, vigilancia y obediencia, al tiempo que se identifican espacios de negociación y agencia.

El cuerpo femenino como objeto de regulación comunitaria

El cuerpo de las mujeres constituye un territorio de control social, ya que se le han impuesto expectativas asociadas a la pasividad, la obediencia y la disponibilidad reproductiva y sumisión. De esta manera el control se

manifiesta mediante prácticas explícitas, como la vigilancia del comportamiento o la movilidad y practicas explicitas como domesticación, la culpa o la exclusión simbólica (Femenías, 2007).

Este control sobre los cuerpos, visto como territorio, se afianza más cuando las mujeres son indígenas debido al entrecruce de múltiples sistemas de opresión como el patriarcado, el colonialismo, racismo, capitalismo y la hegemonía religiosa, los cuales operan conjuntamente para disciplinar, explotar, y despojar, sus cuerpos y territorios de una manera simbólica y material. Esta intersección, por lo tanto, produce un control más profundo y persistente (Curiel, 2007).

Desde la colonización, los cuerpos de las mujeres han sido tratados como territorio de conquista, los conquistadores ejercieron violencia sexual como una forma de dominación política y simbólica (Segato, 2013), fue una estrategia para someter comunidades enteras mediante la apropiación del cuerpo femenino como si fueran un botín de guerra y poder. A esto se le suma el patriarcado estructural que se expresa de manera dual, es decir, desde el interior de las comunidades indígenas y desde el exterior a un nivel social más amplio como el estado, la iglesia y las instituciones modernas (Lagarde, 2005). Se puede decir que las mujeres están subordinadas por el patriarcado comunitario y el patriarcado institucional.

En el caso de las comunidades *Yoreme*, el control sobre las jóvenes se ejerce por medio de la observación constante de sus madres, suegras y figuras de autoridad de la comunidad, otra forma es a través del control del vestido, las salidas, las amistades o el uso del teléfono móvil, pues forman parte de un sistema de supervisión social que busca asegurar la “buena conducta” de las mujeres, donde la sexualidad, es entendida como aspecto íntimo y autónomo, queda subordinada al juicio colectivo, siendo el embarazo fuera del matrimonio una de las formas más severamente sancionadas (Apodaca, Calvario y Gómez, 2023).

Además, este control se sostiene mediante discursos normativos que apelan al honor familiar, la tradición comunitaria o el “buen nombre” de la mujer. Se sancionan no solo las conductas, sino también las intenciones, los rumores y las sospechas. Las mujeres aprenden a reprimir su deseo, a ocultar experiencias, y a evitar situaciones que puedan poner en entredicho su reputación (Scott, 1990).

Normas morales internalizadas

La subordinación y el control social que se ejerce no siempre es desde afuera, ya que gran parte de su eficacia radica en la capacidad de las

estructuras sociales para inducir a la autodisciplina. Desde esta noción, el cuerpo femenino es también lugar donde se inscribe la norma y donde opera el poder como forma de autocensura (Foucault, 1976).

Las normas morales internalizadas y asumidas por mujeres indígenas *Yoreme* operan como mecanismos profundos de control simbólico que afectan directamente su vivencia de los derechos sexuales y reproductivos. Estos no solo son objeto de control externo; muchas reproducen y legitiman las normas de género como parte de su sentido común cotidiano. De este modo, se genera una forma de vigilancia interiorizada, donde la transgresión se asocia con culpa, vergüenza, miedo o castigo social. Las jóvenes evitan hablar abiertamente sobre sexualidad, se reprimen afectivamente en relaciones de noviazgo, y aceptan prácticas de control por parte de sus parejas como forma de validación emocional.

La internalización implica que estas estructuras han sido asumidas y naturalizadas, generando una especie de autocensura, la cual tiene efectos concretos en la salud, la educación sexual y el acceso a servicios. El miedo al juicio comunitario impide que muchas mujeres busquen métodos anticonceptivos, denuncien violencia o accedan a información sobre derechos sexuales y reproductivos. La subordinación se convierte, así, en un mecanismo de reproducción simbólica de las desigualdades.

Esta reproducción simbólica y asumida por las mujeres puede ser considerada como el *habitus* del que Bourdieu (2000) habla. En este sentido las mujeres reproducen formas de subordinación, es decir, estructuras asumidas que organizan la percepción y la acción sin necesidad de una coacción explícita. El *habitus* femenino se forma en contextos como los que se han mencionado, lo que lleva a las mujeres a ajustar sus deseos, conductas y aspiraciones a un lugar subordinado en el orden social (Bourdieu, 2000). Esta interiorización no es percibida como opresión sino como parte del orden natural de las cosas.

Judith Butler (2009), al plantear que el género no es una esencia, sino una práctica performativa que se repite en el tiempo, genera la ilusión de una identidad estable. A través de esta repetición normativa que incluye roles de género, expresiones corporales y discursos morales, así las mujeres encarnan la subordinación muchas veces sin ser conscientes de ellos. De este modo, se puede decir que la dominación no se sostiene solo por la violencia externa, sino por la interiorización y reiteración de normas que las propias mujeres reproducen en su cotidianidad.

Para comprender esto, es necesario introducir el término de “violencia simbólica” (Bourdieu, 2000), la cual, a diferencia de la violencia física o directa, opera de una manera invisible, a través de signos, significados y estructuras sociales que son interiorizados como legítimos. Esta forma de

violencia se inscribe en los cuerpos, los deseos y las practicas cotidianas, haciendo que quienes lo padecen, la acepten como parte del orden natural. Es precisamente esta sutileza lo que la hace tan poderosa, ya que actúa desde dentro, modelando subjetividades conscientes de su propia subordinación. En las comunidades *Yoreme*, esta violencia se expresa en la forma en la que las mujeres aprenden a callar, a ceder, a evitar conflictos y a justificar prácticas que vulneran sus derechos.

Esta forma de dominación actúa con eficacia, ya que además de natural se percibe como tradicional o necesaria, operando en la construcción de discursos sobre el valor de la mujer como “hermosa y delicada creación divina”, que en apariencia la enaltecen, pero que en realidad la encierran en una función social de servicio, sacrificio y pasividad, sin acceso real a la autonomía. Ejemplos de esta violencia simbólica incluyen la aceptación de relaciones desiguales, el silenciamiento de la violencia conyugal, la renuncia a decidir sobre su cuerpo, o la justificación de normas que las infantilizan o desautorizan. Esta forma de dominación actúa con eficacia porque se percibe como natural, tradicional y necesaria.

Para que el habitus femenino se siga fortaleciendo, las mujeres mayores, madres, tías y abuelas, cumplen un rol fundamental en la transmisión de normas sociales relacionadas con el cuerpo y la sexualidad. De este modo el patriarcado se reproduce también mediante relaciones horizontales entre mujeres, que actúan como agentes morales al interior de la comunidad. Este control intergeneracional no debe ser interpretado como forma dicotómica, ya que muchas mujeres ejercen su rol desde la convicción de estar protegiendo a las mujeres jóvenes de los peligros, de lo que comunitariamente se considera el “mal camino”. Sin embargo, esta socialización también reproduce modelos que limitan la posibilidad de imaginar otros futuros posibles. Se sanciona la independencia, la movilidad, el uso del cuerpo como fuente de expresión o el ejercicio de decisiones reproductivas autónomas.

Estructura religiosa hegemónica patriarcal como espacio social

La dominación patriarcal que restringe los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres encuentra un anclaje profundo en las estructuras religiosas hegemónicas, que operan como espacios sociales donde se naturalizan y legitiman restricciones desiguales de poder. Las doctrinas religiosas tradicionales, especialmente dentro del cristianismo institucionalizado, han construido una moral sexual centrada en la pureza, la maternidad obligatoria, y la obediencia, asignado a las mujeres un lugar subordinado y vigilado dentro del orden social (Mahmood, 2011). Estas narrativas no solo disciplinan los cuerpos femeninos, sino que también

moldean subjetividades que internalizan la sumisión como virtud. En las comunidades *Yoreme* del norte de Sinaloa, esta lógica se reproduce a través de una doble autoridad, la comunitaria y la religiosa, que entrelazan normas morales con usos y costumbres para regular la sexualidad femenina. De este modo, la comunidad se configura como un espacio social donde se articulan el poder patriarcal, la tradición cultural y la religión como dispositivos de control que inhiben el ejercicio libre de la sexualidad femenina y el acceso pleno a los derechos sexuales y reproductivos.

Dentro de las organizaciones religiosas, de manera específica, en el cristianismo (católico y protestante) existen factores que transgreden los derechos fundamentales de las mujeres y propician su denigración mediante actos individuales o colectivos, discriminación, marginación o exclusión en el ámbito público y privado (Bielefeldt et al., 2022). La transgresión de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres en el ámbito religioso es un tipo de violencia de género que se ejerce mediante una hegemonía patriarcal religiosa (Bielefeldt et al., 2022), a través de un estándar implícito de la normalización que opera dentro de las prácticas sociales, rige la inteligibilidad social de las acciones y permite que ciertos tipos de prácticas y acciones sean reconocibles como tales, imponiendo una red de legibilidad sobre lo social y definiendo los parámetros de lo que aparecerá y lo que no aparecerá dentro de un espacio social (Butler, 2009).

El espacio social, descrito por Bourdieu (2000) como un sistema de relaciones sociales que se construye a partir de la distribución de capital y poder en el que se pueden incluir múltiples dimensiones necesarias para comprender lo concreto e incluirlos como objeto de investigación y no de mera reflexión (Retamozo y Morris, 2022). En este espacio social se ubica a las mujeres cristianas como actoras inmersas en un proceso de producción de significados que puede ser analizado a nivel individual o en el social (Bourdieu, 2000). Sin embargo, los significados no solo se generan de alguna manera por estas mujeres (individuos) sino que se vinculan con significados acumulados socialmente que las actoras escogieron en interacción y dentro de ciertos límites espaciales y temporales estos significados no son simplemente compartidos por consenso sino que implican jerarquías sociales y de poder, es decir la posibilidad de la imposición como permanecer en esa estructura hegemónica patriarcal (Foucault, 1976; citado en De la Garza, 2017).

Las mujeres *Yoreme* como agentes de sus derechos sexuales y reproductivos

Entender a las mujeres como agentes implica reconocer que no son simplemente receptoras pasivas de las normas sociales, culturales y

religiosas, sino que son sujetos activos que tienen voluntad, piensan, deciden, negocian y en muchos casos transforman los contextos en los que viven. Dentro de las ciencias sociales, el concepto de agencia se refiere a la capacidad de los individuos para actuar de manera reflexiva dentro de estructuras que los condicionan, pero que nos los determinan completamente (Giddens, 1984; citado en Ortner, 2006).

Giddens, al tratar sobre el concepto de estructura y tratando de pensar en el funcionamiento de la sociedad, se refiere al sujeto que como agente reflexivo, su saber es esencialmente práctico; actúa, pero no en completa libertad, sino constreñido por la estructura, por las circunstancias históricas (espacio-temporales) de producción y reproducción de las instituciones; esta es la dimensión sintagmática, que habilita la reproducción de prácticas situadas, aunque no las garantiza (Giddens, 1995).

Es decir, aunque los sujetos estén inmersos en espacios sociales regulados por las tradiciones, la religión, la cultura y el poder, pueden encontrar estrategias para ejercer su autonomía. De igual manera, muchas mujeres actúan constreñidas por aquel tipo de conocimiento empírico que fue impuesto por las estructuras religiosas que predominan en su contexto de tal manera, aunque han decidido permanecer en esa estructura que transgrede sus derechos sexuales y reproductivos no es en completa libertad ni con plena conciencia, ya que son influenciadas por las circunstancias y que ha llevado a muchas mujeres a lo largo de la historia a reproducir y fortalecer esta estructura.

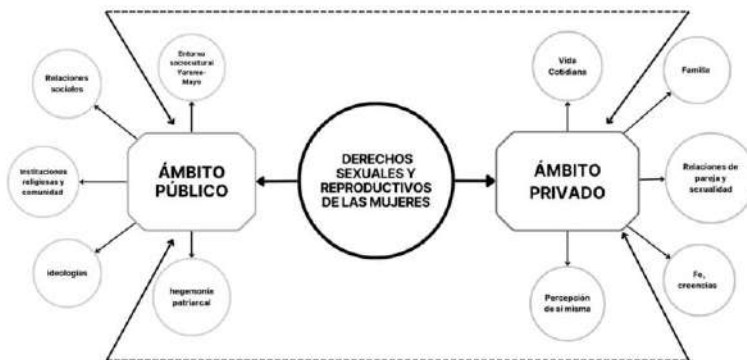
Asimismo, considerar a las mujeres *Yoreme* como agentes significa reconocer que, a pesar de las múltiples formas de subordinación que regulan su autonomía sobre su cuerpo y sexualidad ellas resisten, deciden y pueden actuar, aunque la mayoría de las veces lo hacen de manera invisible, a través de decisiones abiertas que desafían el orden tradicional, pero otras veces lo hacen mediante estrategias cotidianas más sutiles, como elegir con quien compartir su cuerpo, acceder a servicios de salud a escondidas, transmitir saberes entre mujeres, incluso guardar silencio como forma de autoprotección (Lagarde, 2005).

Las mujeres *Yoreme* en este caso entendidas como agentes, encuentran un serio límite a sus decisiones racionales intencionales a través de las condiciones no anticipadas y de las consecuencias no intencionadas de la acción, explicando que se encuentran en una dialéctica permanente de lo intencional y lo no intencional, provocando que sus acciones lleguen mucho más lejos de lo que ellas pretenden (Giddens, 1995).

Reconocer a las mujeres indígenas implica reconocer sus derechos sexuales y reproductivos. Esto se logra mediante la abstracción, estilización y conceptualización de sus prácticas en relación con su

estructura religiosa, como se muestra en la figura 1. Se puede observar el ámbito privado (su vida cotidiana, familia, relaciones sexuales) y el ámbito público, (entorno sociocultural *Yoreme*, local, relaciones sociales, instituciones religiosas y la comunidad), como determinantes sociales que influyen para que las mujeres *Yoreme* y cristianas sean transgredidas en sus derechos sexuales y reproductivos. La figura 1 muestra los ámbitos en que se ejerce el control sexual y reproductivo sobre este grupo.

Figura 1. Control sexual y reproductivo



Fuente: Elaboración propia

El discurso religioso como forma de autoridad moral

Como se ha venido mencionando, las instituciones religiosas promueven patrones de comportamiento que reproducen la desigualdad de género convirtiéndose en un punto de referencia ético fundamental para las comunidades de los *Yoreme Mayo* (Hernández et al., 2017). Para este pueblo, el discurso religioso se manifiesta como una estructura central en la vida de la comunidad, sobre todo en lo referente al género, la sexualidad y la familia. Para los *Yoreme*, el discurso religioso organiza las celebraciones, los roles, rituales o la relación con lo sagrado, además moldea las normas de comportamiento, define lo aceptable y lo inaceptable y legitima un orden social que reproduce jerarquías patriarcales.

Desde la sociología de la religión, se puede observar a las instituciones religiosas como una estructura social que influye no solo en la espiritualidad de las personas sino también como un organismo que establece normas a nivel familiar, social, sobre todo en relación con la sexualidad y la reproducción, ya que desde la perspectiva religiosa esto es catalogado como malo o pecaminoso (Berger, 1967, citado en Bourdieu, 2000).

Al establecer lo que es bueno o malo, santo o pecaminoso, puro e impuro, ofrecen un marco normativo que regula la vida moral de los creyentes, generalmente esto se da a través de los discursos religiosos sobre todo en relación con la sexualidad y de manera acentuada hacia la sexualidad femenina. Si bien, en estos discursos no se expresa un tipo de violencia explícita, esta ocurre de manera sutil, manipulando textos y escrituras sagradas para ejercer control sobre la comunidad religiosa y asignar roles como lo que debe ser una “buena mujer”.

Otro aspecto para considerar que se desprende de estos discursos es la asignación de roles de género, a las mujeres se les asigna el rol de esposa y de madre, estar al cuidado y la crianza de los hijos, además de todo lo que implica el cuidado del hogar y las labores domésticas y la enseñanza de la religión y sus valores. Sin embargo, a los varones se les asignan los espacios de decisión, el liderazgo, en la familia como jefe del hogar, en la institución religiosa y en la comunidad (Segato, 2013), si bien en la tradición *Yoreme*, es verdad que en algunas celebraciones tradicionales las mujeres ocupan un lugar de liderazgo, este es ejercido desde una perspectiva patriarcal.

La estructura patriarcal dentro de las religiones, sobre todo las cristianas, es una limitación fuerte que restringe las posibilidades que tienen las mujeres y aun más las indígenas de ejercer sus derechos sexuales y reproductivos, con plena conciencia, libertad y autonomía, en este sentido, el modelo patriarcal coarta las posibilidades de participación de las mujeres en la vida pública y dificulta el ejercicio pleno de sus derechos sexuales y reproductivos. La subordinación no solo es simbólica, sino también material, pues se traduce en dependencia económica, falta de acceso a la educación y vulnerabilidad ante la violencia de género (Lagarde, 1996; citado en Espinosa, 2009).

En este sentido, el control sobre la sexualidad y el cuerpo de las mujeres se convierte en un medio de regulación social, que es legitimado por figuras de autoridad religiosa mediante discursos religiosos que asocian la sexualidad con culpa y pecado estos se reproducen en la vida cotidiana de las mujeres, en su familia y en la comunidad. Si alguna de estas mujeres se aleja de estos, son objeto de murmuración, señalamientos, juicios, pierden su prestigio como “mujer decente” y en algunos casos pueden ser expulsadas no solo de la comunidad religiosa, sino también de la comunidad indígena.

Sexualidad negada y doble moral comunitaria

En la cultura *Yoreme*, la sexualidad de las mujeres es restringida y negada socialmente, ante esto las mujeres indígenas se enfrentan a la negación de un sistema que ejerce violencia simbólica a sus derechos sexuales y reproductivos, esta violencia es muy persistente y sutil, ya que no se impone desde las instituciones estatales y religiosas, sino que se reproduce en la comunidad, en la familia a través de normas morales que se establecieron desde las instituciones pero que se reforzaron en lo cotidiano y que fueron interiorizadas desde la infancia.

Debido a esto, las mujeres en su mayoría y no de manera consciente desarrollan una ética del sacrificio, que como consecuencia silencia sus deseos, en relación con su cuerpo y sexualidad, se viven desde la culpa, la vergüenza, el miedo y el deber, pues se considera algo peligroso o prohibido (Lagarde, 2005). En relación con esto, Judith Butler (2009) menciona que las normas para el género son performativas, es decir que se reafirman en las prácticas de la sociedad, pero sobre todo en los cuerpos, así se forman las subjetividades que la mayoría de las veces están subordinadas, aunque no se perciba como tal. Bajo estas circunstancias, en las comunidades *Yoreme*, se exige a las mujeres virginidad, sumisión, modestia, y se celebra las prácticas de los varones con relación a la sexualidad, afianzando la estructura patriarcal mediante una doble moral que solo penaliza la autonomía femenina (Valenzuela, 2015).

La doble moral, por un lado niega a las mujeres el placer, la expresión del deseo, el conocimiento sobre el cuerpo, por otro naturaliza el derecho masculino a experimentar estos, decidir y ejercer libremente el derecho a su sexualidad sin ser señalados o sancionados, esto genera efectos profundos a nivel social, comunitario, pero sobre todo personal para las mujeres ya que en ellas se fortalece la autocensura, el miedo a ser juzgadas y se consolidan barreras para poder ejercer de manera autónoma sus derechos sexuales y reproductivos que, aunque son reconocidos legalmente, no son vividos en la práctica cotidiana (Valenzuela, 2015).

De este modo, se coloca a las mujeres en una posición de desigualdad normativa, que genera consecuencias como embarazos no deseados y no planeados, enfermedades de transmisión sexual, normalización de las violencias, dominación sobre el cuerpo y sexualidad, desigualdad ante el acceso a la información sobre salud sexual, el desconocimiento de sus derechos como mujeres, pues debido a esto las mujeres experimentan desconfianza en las instituciones, por miedo a ser señaladas excluidas y rechazadas por la pareja, la familia y la comunidad (Hernández et al., 2017).

Un ejemplo de esto es la limitación en el acceso a los servicios de salud sexual y reproductiva para las mujeres indígenas de la región, pues según

la Secretaría de Salud de Sinaloa (2024), sólo el 10% ofrece información en la lengua originaria, debido a que sólo el 15% de las clínicas en áreas rurales cuentan con personal capacitado para una atención intercultural, de este modo es difícil que una mujer pueda tener acceso adecuado a la información.

Otro ejemplo es el restringido acceso que las mujeres indígenas tienen al uso de métodos anticonceptivos, y las que los utilizan lo hacen a escondidas, por temor a su pareja, líderes religiosos y comunitarios. En Choix municipio con asentamientos *Yoreme*, 1 de cada 5 mujeres indígenas en edad reproductiva utiliza métodos anticonceptivos modernos (Secretaría de Salud de Sinaloa, 2024)

Por lo tanto, podemos ver el difícil acceso de las mujeres indígenas *Yoreme* que tienen al ejercicio autónomo sobre sus derechos sexuales y reproductivos, de tal manera que la subordinación no solo es simbólica sino también material, ya que esta contribuye a la falta de acceso a la educación, las posiciona en una situación de vulnerabilidad y las relega al ámbito privado (Lagarde, 1996; Citado en Espinosa, 2009).

Después de analizar el peso normativo del discurso religioso en las comunidades *Yoreme*, resulta necesario visibilizar como este se entrelaza con otros factores que contribuyen a la reproducción de la subordinación femenina. La influencia religiosa no actúa sola, sino que se articula con estructuras, sociales, culturales y familiares que refuerzan una visión patriarcal del mundo y coloca a las mujeres en posiciones de vigilancia, control y expectativa moral. Estas dimensiones no solo limitan el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, sino que también restringen la posibilidad de decidir sobre el propio cuerpo y deseo. En la tabla 2 se sintetizan los principales factores de subordinación que afectan a las mujeres *Yoreme*, así como los fundamentos simbólicos, normativos y culturales que se sostienen la estructura patriarcal de la comunidad.

Tabla 2
Factores de subordinación religiosa en derechos sexuales y reproductivos

Categoría	Factor	Fundamento	Efecto en las mujeres
Cultural <i>Yoreme</i>	Reproducción como deber para la continuidad del pueblo	Idea comunitaria de que las mujeres deben procrear para asegurar la supervivencia del grupo étnico	Presión sobre las jóvenes para tener hijos pronto y evitar el uso de métodos anticonceptivos.

	Roles de género tradicionales	División rígida del trabajo y del comportamiento según el género.	Reducción del rol de las mujeres al ámbito doméstico y reproductivo.
	Silenciamiento del deseo femenino	Ausencia de narrativas que validen el deseo y el placer de las mujeres.	Autocensura del deseo y nula educación sexual desde un enfoque de derechos.
	Control comunitario de la sexualidad	Normas compartidas que legitiman la vigilancia del comportamiento sexual	Reproducción de prácticas de exclusión, sanación y castigo social hacia las mujeres que transgreden normas establecidas.
Social	Matrimonio heterosexual obligatorio	Norma social que legitima solo uniones entre hombre y mujer	Rechazo o invisibilización de otras orientaciones o formas de vínculo afectivo-sexual.
	Doble moral comunitaria	Mayor vigilancia y sanción social hacia las mujeres respecto a la sexualidad	Control moral sobre el cuerpo femenino, los varones gozan de mayor permisividad.
	Falta de servicios interculturales	Ausencia de servicios que reconozcan las prácticas culturales y necesidades propias	Desconfianza hacia el sistema de salud sexual y reproductiva
	Ausencia de información en lengua originaria	Invisibilización de la lengua <i>Yoreme</i> en materiales y espacios institucionales.	Limitación del acceso a información sobre anticonceptivos, derechos y salud sexual y reproductiva.
Religioso	La idea de Pureza y pecado	Influencia del catolicismo y	Interiorización de la culpa

	doctrinas cristianas que asocian la sexualidad femenina con culpa y pecado.	restricción del deseo y vigilancia sobre el cuerpo
Maternidad como mandato divino	Visión religiosa de la mujer como dadora de vida y servidora del plan divino.	Reducción del rol femenino a la reproducción; presión a tener hijos sin la posibilidad de elegir.
Defensa de la vida desde la concepción	Dogma provida que sacraliza la vida desde la fecundación.	Reducción del rol femenino a la reproducción; presión a tener hijos.
Familia tradicional	Ideal religioso de la familia nuclear heterosexual como institución sagrada y orden natural	Exclusión de otras configuraciones familiares; imposición de roles de esposa y madre como destino natural.

Nota: Elaboración propia a partir de la literatura citada en el texto.

CONCLUSIONES

Los resultados del análisis presentado permitieron identificar los factores, que influyen en la subordinación de las mujeres *Yoreme* con relación a sus derechos sexuales y reproductivos. Estos diversos factores están interrelacionados, en ellos destacan los discursos religiosos hegemónicos patriarcales, que promueven ideales de pureza, el cómo debe ser una mujer, qué es pecado y el modelo de familia en el que las mujeres quedan subordinadas a su pareja. Además, en estos influyen las normas sociales que perpetúan la doble moral. Esta serie de imposiciones, aunada a la falta de información intercultural, configuran una estructura hegemónica patriarcal que refuerza la desigualdad de género dentro de las comunidades indígenas entendidas como campo social.

Aunque estos factores influyen en las mujeres para que sean subordinadas, ellas han expresado su agencia, pues no se han vivido como víctimas, sino que han desafiado prácticas de resistencia cotidiana, que

cuestionan las normas morales, religiosas y sociales que han establecido. Reconocer esta agencia en las mujeres es necesario e importante, pues al hacerlo, se desestabiliza la estructura y coloca a las mujeres como agentes autónomas, con facultades para decidir y actuar, más allá del victimismo; además permiten comprender las situaciones complejas que causan tensiones como el vivirse entre la obediencia y la autonomía.

Con base en esto, se concluye que en las comunidades *Yoreme*, el discurso hegemónico patriarcal tiene un gran peso moral, ya que este es un eje transversal en las instituciones, en la comunidad indígena y en todas las esferas en las que se desenvuelven las mujeres a nivel personal y social. Como se mencionó, dentro de las comunidades existe una doble moral que es perpetuada por el patriarcado comunitario, que castiga el deseo, la autonomía de las mujeres mientras valida el de los varones. Por lo tanto, es urgente plantear alternativas que posibiliten el acceso a servicios de salud y programas educativos desde una perspectiva intercultural, pero también feminista pues desde aquí se podrá escuchar las problemáticas y las necesidades de las mujeres, además de considerarlas como sujetos de derechos y capaces de decidir de manera autónoma y libre sobre su cuerpo y sexualidad.

LITERATURA CITADA

- Apodaca-Orozco, G. U. G., Calvario-Parra, J. E., & Gómez-Rodríguez, G. A. (2023). Barreras estructurales para el acceso a una educación sexual integral desde el cuidado de la salud de jornaleras agrícolas Yoreme-Mayo. *Yachay - Revista Científico Cultural*, 12(1), 31–40. <https://doi.org/10.36881/yachay.v12i1.671>
- Bielefeldt, H., Pinto, TA, y Petersen, MJ (2022). Introducción: La libertad de religión o creencias como derecho humano. *The Review of Faith & International Affairs*, 20 (2), 1–12. <https://doi.org/10.1080/15570274.2022.2065799>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Butler, J. (2009). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). (2017). *Derechos de las mujeres indígenas en América*. Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Recuperado de: <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/MujeresIndigenas.pdf>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law*

- Review, 43(6), 1241-1299.
<https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.2307/1229076>
- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómaditas (Col)*, (26), 92–101. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241010>
- De la Garza, E. (2017). *Género, trabajo y desigualdades en México*. Porrúa.
- Espinosa Miñoso, Y. (2009). De genealogías y disputas: Reflexiones de una activista-investigadora afrofeminista sobre categorías y prácticas políticas latinoamericanas. En G. Suárez, K. Cano & K. Curiel (Eds.), *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 95–117). Ediciones En la Frontera.
- Femenías, M. L. (2007). *El género del multiculturalismo: Feminismo y diferencia cultural*. Biblos. Recuperado de: <https://share.google/AjDyCW7EhOFHqhEI0>
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad*. Siglo XXI.
- Giddens, Anthony (1995) *La constitución de la sociedad: bases para una teoría de la estructuración* (J.L. Etcheverry, trad.). Buenos Aires: Amorrortu Editores. (Obra Original publicada en 1984).
<https://share.google/omml619tuFyoNLhRf>
- Hernández, M., Meneses, E., & Sánchez, M. (2017). *Mujeres indígenas y su acceso a los derechos sexuales y reproductivos, 2009 y 2014. En la situación demográfica de México 2016* (pp. 57-86). México: Consejo Nacional de Población (CONAPO).
- Martínez Salomón, E. (2021). La mujer Yoreme Mayo y el patrimonio cultural en el contexto de la comunidad indígena de San Miguel Zapotitlán, Ahome, Sinaloa, México. *Conjeturas Sociológicas*, 9(25), 1–19.
<https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/1765>
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madres esposas, monjas, prostitutas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Leyva, X. (2008). Identidades múltiples y luchas sociales: los pueblos indígenas y las mujeres en México. En R. Aída Hernández (Ed.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 167-195). CIESAS.
<https://share.google/zH8VZH3lO5d0zpReC>

- Mahmood, S. (2011). *Politics of piety: The Islamic revival and the feminist subject*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400840424>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Salud sexual y reproductiva*. <https://www.who.int/es/health-topics/sexual-health>
- Ortner, S. B. (2006). *Anthropology and Social Theory: Culture, Power, and the Acting Subject*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822387602>
- Retamozo, M. (2018). *Movimientos sociales, acción colectiva y sujeto político en la teoría social contemporánea: Una revisión y perspectivas de análisis*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. <https://www.aacademica.org/martin.retamozo/205.pdf>
- Rodríguez, M. del C. (2022). Mujeres yoreme-mayo: religiosidad, sexualidad y resistencia en el norte de Sinaloa. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Scott, J. (1990). *El Género: una categoría útil para el análisis*. Recuperado de: <https://revistas.upr.edu/index.php/opcit/article/view/16994/14517>
- Secretaría de Salud de Sinaloa. (2023). *Informe sobre derechos de las mujeres en Sinaloa. Secretaría Estatal de Derechos Humanos*. Recuperado de: <https://semujeres.sinaloa.gob.mx/wp-content/uploads/2024/10/SEXTO-INFORME-AVGM-SINALOA-2022-2023-1.pdf>
- Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.
- Stephen, L. (2005). *Mujeres indígenas en América Latina: Agentes de cambio y resistencia cultural*. Duke University Press.
- Tamayo, M. (2018). *La moral sexual en contextos religiosos: mujeres y control del cuerpo*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Valenzuela, M. (2015). *Prácticas culturales y género: estudios sobre mujeres indígenas en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.

SÍNTESIS CURRICULAR

María Isabel Huerta Armenta

Estudiante de Maestría en Estudios Sociales en la Universidad Autónoma Indígena de México. Lic. En teología (Centro de Occidente Para el Estudio de los Valores Humanos). Actualmente es miembro de la comisión académica de la Cátedra de Teología Feminista de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, también es fundadora y coordinadora editorial de su Revista AnDanzas. Docente de la licenciatura de estudios de Género de la Universidad Autónoma Indígena de México. Correo electrónico: Isabelhu.ar@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2035-5104>

María Azucena Caro Dueñas

Doctora en Educación para la Diversidad Cultural por la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). Maestra en Educación Social (UAIM), Lic. en Derecho, Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Actualmente miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I; Profesora-Investigadora de Tiempo Completo Titular “C” en UAIM, desempeñándose como docente de las licenciaturas en Derecho y de Educación Intercultural. También es miembro del núcleo básico de docentes de maestría y doctorado en Estudios Sociales y Educación para la Diversidad Cultural en UAIM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5447-877X>

The context of the right to indigenous and intercultural education for the *Yoreme Mayo* people of the state of Sinaloa, Mexico

El contexto del derecho a la educación indígena e intercultural para el grupo étnico *Yoreme Mayo* en el estado de Sinaloa

Olivia **Acuña Maldonado**¹ Francisco Ricardo **Ramírez Lugo**²

Abstract

This article subscribes to the thematic axis of the human right to indigenous and intercultural education; in this context, Williamson (2004, p. 25) points out that indigenous education is an educational model for the indigenous and by the indigenous and is not institutionally assumed, while intercultural education is developed by the State as a system to prepare indigenous students to navigate adequately both in their society of origin and in the global society (Williamson, 2004 p. 25). In this study, it is stated that children from the *Yoreme Mayo* indigenous people do not have access to their right to education.

As a general objective, an analysis was proposed on the conditions faced by *Yoreme Mayo* children in basic education schools to enjoy their right to education.

As a hypothesis, it was stated that the distances between the students' homes and the schools are the main obstacle to accessing education. It was found that *Yoreme Mayo* children face other problems that become obstacles to their education, such as absenteeism, alcoholism, violence, and in recent years, cases of drug addiction. Additionally, there are few secondary schools, so *Yoreme Mayo* children have to travel long distances. Regarding the research methods and techniques, the study was conducted following descriptive and reflective approaches and was developed from a multi-method perspective. The research techniques employed were observation and semi-structured interviews with a cluster research strategy.

Keywords: Indigenous education, *Yoreme-Mayo*.

Resumen

¹Profesora investigadora de la Universidad Autónoma Indígena de México

²Profesor investigador de la Universidad Autónoma Indígena de México

Este artículo se suscribe al eje temático del derecho humano a la educación indígena e intercultural; en este contexto, Williamson (2004, p. 25) señala que la educación indígena es un modelo educativo para los indígenas y por los indígenas y no se asume institucionalmente, mientras que la educación intercultural se desarrolla desde el Estado como un sistema para preparar a los estudiantes indígenas para navegar adecuadamente tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global (Williamson, 2004 p. 25).

En este estudio se afirma que niños del pueblo indígena *Yoreme Mayo* no tienen acceso a su derecho a la educación.

Como objetivo general, se propuso un análisis sobre las condiciones que enfrentan los niños *Yoreme Mayo* en las escuelas de educación básica para disfrutar de su derecho a la educación.

Como hipótesis se afirmó que las distancias entre las casas de los estudiantes y las

escuelas son el principal obstáculo para acceder a la educación. Se encontró que los niños *Yoreme Mayo* enfrentan otros problemas que se convierten en obstáculos para su educación, como el ausentismo, el alcoholismo, la violencia, y en los últimos años, casos de adicción a las drogas. Además, hay pocas escuelas secundarias, por lo que los niños *Yoreme Mayo* tienen que viajar largas distancias. En cuanto a los métodos y técnicas de investigación, el estudio se realizó siguiendo enfoques descriptivos y reflexivos y se desarrolló desde una perspectiva multimétodo. Las técnicas de investigación empleadas fueron la observación y entrevistas semiestructuradas con una estrategia de investigación en clúster.

Palabras clave: Educación indígena, *Yoreme mayo*.

INTRODUCTION

For over twenty years, we have been in contact with members of the *Yoreme Mayo* indigenous people living in northern Sinaloa and southern Sonora states in Mexico.

Visiting the *Yoreme Mayo* in their communities has provided firsthand knowledge of the problems they face. Several of these problems have been described, documented, and analyzed in research on the human right to education and indigenous education, such as Ramírez (2022) and the right to housing (Ramírez and Acuña 2025), among others.

These investigations have documented the structural violence (Galtung cited by Sandoval, 2006) suffered by members of the *Yoreme Mayo* indigenous people, but above all, they have documented that the Mexican government is unaware of the problems facing this demographic group. Among the reasons being that the government, to date, has not developed a plan containing concrete actions and guarantees so that indigenous peoples' human rights can be respected, after all, these rights are enshrined in the Constitution of the United Mexican States, and adopted by national legislation as well as international treaties.

For this analysis, the term “guarantee” is understood as defined by Burgoa (2005), for whom the word comes from the anglo-saxon term

“warranty” or “warantie”, which means the action of securing, protecting, defending, or safeguarding. Therefore, it has an overly broad connotation, that is, it is something that protects the main thing, according to Padilla (2000).

Furthermore, Fix-Zamudio (Carbonell, 2006) points out that the concept of a guarantee cannot be equivalent to that of a right, since a guarantee is the means, as its name indicates, to assure something, make it effective, or return it to its original state if it has been distorted, violated, or disrespected. In the modern sense, a constitutional guarantee aims to repair violations of fundamental principles, values, or provisions.

For his part, the Italian researcher Ferrajoli (Carbonell, 2006) points out that “guarantee is an expression in the legal lexicon used to designate any normative technique for protecting a subjective right” (pp. 6-7).

For the conceptualization of the research conducted, it was important to define the concept of human rights, which Pérez (2004) describes as a set of powers and institutions that, at each historical moment, embody the demands of human dignity, freedom, and equality, which must be positively recognized by national and international legal systems.

Regarding the human right to education, Juárez et al. (2010), affirm that every citizen, every boy and girl, has the right to be educated, instructed, and accepted in public schools, without social, religious, racial, or physical distinctions. In order to fulfill the universal right to education, special education schools were created. This opinion is reaffirmed by Bolívar (2010), who refers to a broader vision of this right: if the specific needs of the most vulnerable sectors are to be addressed, he refers us to concepts such as positive discrimination, that is, facilitating differential treatment based on the premise that we live in a world of unequals.

The historical context of education for Mexico’s indigenous population

In the 1940s, Indigenous people were recognized in the Mexican Federal Constitution as social beings (Martínez, 2015). Thus, efforts were made to assimilate them into Mexican culture.

By 1948, with the goal of “assimilating Indigenous people”, the Mexican government began training bilingual educators to achieve a successful indigenous language education, but education remained dominated by the national culture (Martínez, 2015).

The Mexican government implemented a series of actions and public policies regarding indigenous peoples to address the historical and systematic discrimination they had suffered. This reflects the government’s

failures and inadequacies to generate guarantees and mechanisms for the protection of their rights within an appropriate legal system (Olivos, 2023). Another action implemented by the Mexican government is the exclusion that was and continues to be conducted with the intention of integrating indigenous peoples into the nation (Rosas, 2007).

Assimilation policies, which according to Rouland et al., (1999) entails another danger for indigenous peoples insofar as the rights recognized for them are essentially individual rights. Acculturation, unlike education, is the primary form of change, as this process determines the transition from a lower social category to a higher status (De la Fuente, 1964).

But the most aggressive of the policies implemented by the Mexican government is that of extermination, which, according to Barié (2000), is promoted by the new political class of the independent Spanish-American states, which tends to see indigenous congregations as just another legacy of the odious Spanish colonial regime. That policy that exterminated them was murder (Olivos, 2023).

The Yoreme-Mayo

The *Yoreme Mayo* are an ancient indigenous people whose territory they currently inhabit is located in northwestern Mexico (Aguilar, 1995), stretching from the municipality of Angostura in the state of Sinaloa to the municipality of Navojoa in the neighboring state of Sonora (Merril et al., 2012).

This political division has separated them. The national government promotes their division by distinguishing between the *Yoreme Mayo* of the state of Sinaloa and the *Yoreme Mayo* of the state of Sonora, when in reality they are a single people.

In the state of Sinaloa, the communities in which the *Yoreme Mayo* live are distributed mainly in the municipalities of El Fuerte, Choix, Guasave, Sinaloa de Leyva, and Ahome, while in the state of Sonora, they occupy the municipalities of Álamos, Quiriego, Navojoa, Etchojoa, and Huatabampo. The *Yoreme Mayo* live primarily in their communities, which are distributed around the current ceremonial centers (Aguilar 1995).

According to the group's oral tradition, the word "*Mayo*" means "people of the riverbank" (Guerra et al., 2018). The *Yoreme Mayo* primarily maintain the cultural heritage of the so-called *Cahitas* (Commission for the Development of Indigenous Peoples CDI, 2009). The *Cahitas* or *Cáita* (there is none, I do not have) were ancient people who inhabited the northwest of Mexico (López Aceves, 2007). The *Yoreme Mayo*'s oral tradition indicates that when a Spanish conqueror arrived at

one of their villages and asked for food or water, the indigenous people, perhaps because they did not understand Spanish or perhaps out of anger or contempt, would answer *Cáita*.

RESEARCH METHODS AND TECHNIQUES

The general objective of the research was to analyze the conditions faced by *Yoreme Mayo* children and youth in elementary schools to enjoy their right to education, in particular to Indigenous and intercultural education.

The specific objectives proposed were, I. To describe the *Yoreme Mayo* indigenous people; II. To determine the distances between *Yoreme Mayo* homes and secondary schools; III. To verify the cost of public transportation in northern Sinaloa; IV. To determine whether *Yoreme Mayo* children and youth have access to transportation to secondary schools, V. To determine whether secondary education programs include Indigenous and intercultural education content.

It was hypothesized that geographic distance between *Yoreme Mayo* homes and schools has a direct impact on these children's education. Therefore, the theoretical approach focuses on what Rawls (1971) pointed out, in that the inequalities that arise in society are especially profound and not merely omnipresent. In this sense, he considered that they do affect people's initial opportunities in life, but that they can nevertheless be justified by appealing to notions of merit or demerit. Thus, for him, it is in these facts that these inequalities in the basic structure of any society are based, which are probably inevitable, and to which the principles of social justice should be applied in the first instance.

This report is descriptive and reflective in nature and was prepared from a multi-method perspective, supported by Llewelyn's school of legal realism thought (Moreno, 2000). A second approach used the historical method which involves the analysis of testimonies, documents, and objects, analyzing the past and characterizing specific eras (Lara, 2005). A third method was a descriptive one which identifies the characteristics of the phenomenon under study and presents the facts as observed (Rodríguez, 1999).

The legal method was used because it is a set of scientific rules suitable for identifying, interpreting, and understanding the vast field of law (Lara, 2005); the deductive method was used put forward by William Whewel (Moreno, 2000), who holds that in deduction we infer particular truths from general truths; and the analytical method was used in the manner of the scholastic school of Saint Thomas, which stated that the investigation of

the necessary assumptions of legal reality represents an inductive path (Preciado, 2008).

The research techniques used included observation and interviews with elementary and secondary school teachers, public officials from the indigenous education system, municipal officials, parents, and, through them, with indigenous youth and children.

In many areas of Mexico, but particularly in the state of Sinaloa, a climate of insecurity and violence caused by organized crime and criminal cartels prevails. In recent months, insecurity has increased due to the war waged by various factions of the Sinaloa cartel. Therefore, the researchers implemented a cluster research strategy, taking advantage of visits to various towns and communities to document and gather information on various issues.

RESULTS AND DISCUSSION

According to information provided by Mario Galaviz Valenzuela, head of the Department of Indigenous Education in northern Sinaloa, there are 37 primary schools for indigenous people in the state of Sinaloa. Galaviz (2025) reported that, for his administration, indigenous education schools are grouped by school zones.

It was reported that in the state of Sinaloa, the position of head of the indigenous education department is granted by the Secretary of Public Education and Culture of the state, so the duration of this position has no start or end dates.

Table 1.
Areas of primary school centers in the municipalities of northern Sinaloa, 2025.

Areas:	101	102	103
Teachers:	45	56	58
Students:	631	695	927

Note: Calculated from Galaviz (2025).

Table 2.
Zone 101 of the schools in primary education in the municipalities of northern Sinaloa, 2025.

Municipality	Locality	Name of the school	Number of teachers
--------------	----------	--------------------	--------------------

Choix	La Culebra.	Amado Nervo	6
Sinaloa	La Bayas.	Primaria indígena	1
Sinaloa	El Cochi	Primaria indígena	1
El Fuerte	Vivajaqui	Alejandro Yuqui	3
		Valenzuela	
El Fuerte	El Naranja	Juan Ángel Laurean	5
		Valenzuela.	
El Fuerte	La Misión	Ambrosio Urías Baca	6
	(vieja)		
El Fuerte	Las Chunas	Maximiliano López G.	3
El Fuerte	Palo Verde	General Guadalupe	6
		Victoria	
El Fuerte	Tetamboca	Profesora Claudia Gil	2
El Fuerte	Los	Venustiano Carranza	5
	Capomos		
El Fuerte	La Misión	General Pablo Macías	1
	(nueva)	Valenzuela	
El Fuerte	Barobampo	Ezequiel A. Chávez	6

Note: Calculated from Galaviz (2025).

Table 3.
Zone 102 of the primary education schools of the municipalities of northern Sinaloa, 2025.

Municipality	Locality	Name of the school	Number of teachers
Ahome	Nuevo San Miguel	Primaria indígena	12
Ahome	El Añil	Lorenzo Robles Montiel	1

Ahome	Bolsa de Tosalibampo 1	Primaria indígena	5
Ahome	José María Robles Quintero	Primaria indígena	2
El Fuerte	Nuevo Carricito	Primaria indígena	2
El Fuerte	Jahuara I Bachomo	General Felipe	6
El Fuerte	El Ranchito	Ignacio Zaragoza	7
El Fuerte	El Carricito	Narciso Mendoza	7
El Fuerte	El Jupare	Narciso Mendoza	3
El Fuerte	Ladrillera	Primaria indígena	3
El Fuerte	La Cruz Pinta	Pedro Bainori	5
El Fuerte	La Línea	Miguel Hidalgo y Costilla	3

Note: Calculated from Galaviz (2025).

Table 4.
Zone 103 of the primary education schools of the municipalities of northern Sinaloa, 2025.

Municipality	Locality	Name of the school	Number of teachers
Ahome	Choacahui	Paulino Basopoli	4
Ahome	Lázaro Cárdenas	Agustina Ramírez	7
Ahome	Goros II	Cuauhtémoc	14
Ahome	La Bajada de San Miguel	Venustiano Carranza	5
Ahome	Camayeca	Primaria indígena	2
Guasave	Las Culebras	Francisco Vázquez	4
Sinaloa Municipality	La Playita	Gil Ávila Valencia	6

Sinaloa Municipality	Quitaboca	Primaria indígena	1
Sinaloa Municipality	Cañada Verde	Primaria indígena	2
Sinaloa Municipality	Los Tastes	Anselmo Moyte E.	2
Sinaloa Municipality	La Tuna de Abajo	Primaria indígena	2
Sinaloa Municipality	El Gatal de Ocoroni	Jacinto Cortez A.	6
Sinaloa Municipality	Santa Ana	Tierra y libertad	3

Note: Calculated from Galaviz (2025).

The field research was divided into several stages. Semi-structured interviews were conducted with parents; teachers working in primary schools in the municipalities of Ahome, Guasave, Sinaloa, El Fuerte, and Choix; authorities from the indigenous education sector and the listed municipalities; *Yoreme Mayo* leaders and governors; indigenous youth; and, with the support of parents who gave their informed consent, and also, with the support of teachers, children in their final year of primary school.

Using a list of Indigenous communities in each municipality, the safest communities to visit were identified, and from these the following were randomly selected: in the municipality of Ahome, the communities of Nuevo San Miguel, El Añil, and Choacahui were visited, and six teachers were interviewed; one official from the Indigenous Education Department, who is the zone inspector. The questions were requested in writing at the municipal office, which were submitted, but no responses were received; 15 parents were also interviewed, and with the parents’ permission and the teachers’ support, 22 youths and 9 children were interviewed. A total of 52 interviews were conducted in the aforementioned municipality.

In the municipality of El Fuerte, the communities of Misión Nueva, Misión Vieja, and El Naranjo were visited, and the advisor in charge of the education sector was interviewed. Twelve teachers and ten parents were interviewed. With their permission and support, seven young people and

29 indigenous children were interviewed in this municipality, for a total of 59 interviews conducted in this municipality.

In the municipality of Guasave, the community of Las Culebras was visited; a list of questions was handed out at the municipal office, but no responses were obtained. The supervisor of the indigenous education department was interviewed in that municipality; three indigenous leaders and a traditional governor were interviewed; two teachers were interviewed; and five parents were interviewed. With the help of parents and teachers, seven children were interviewed, resulting in a total of 19 interviews conducted in that municipality.

In the municipality of Sinaloa, the communities of La Playita and El Gatal de Ocoroni were visited, and the municipal Indigenous counselor was interviewed. The mayor's office refused to accept the list of questions. Four teachers and eight parents were interviewed; four Indigenous youth were interviewed, resulting in a total of 17 interviews.

In the municipality of Choix, the community of La Culebra was visited, and the following were interviewed: the person in charge of the municipality's indigenous education department; two Indigenous leaders; the representative of the Indigenous organization "Huites"; five teachers; eight parents. With the support of teachers and parents, 13 youth and six children were interviewed, resulting in a total of 36 interviews.

The stakeholders involved in the problem described were randomly selected to discuss with them and achieve the objectives. All of them were used as units of analysis.

Ninety-five percent of the teachers interviewed believed that the problem is a result of state policies and that it continues to occur in indigenous primary schools in the northern state of Sinaloa, as well as in middle and high schools. They reported that the Secretary of Public Education and Culture of the state of Sinaloa requires them to cover all the topics in the respective educational program and only allows them to work two hours per week on content related to the *Yoreme Mayo* culture and language, which they consider insufficient.

One of the informants, teacher Aníbal from the primary school in the village of El Naranjo, located in the municipality of El Fuerte, reported that perhaps 80% of the children who graduate from his school do not continue their studies due to lack of financial resources.

At this point, it is prudent to report that some of the teachers interviewed requested that their names not be used to avoid reprisals from school supervisors. In this indigenous education system, administrators impose punishments and sanctions, and teachers run the risk of being sent to

villages extremely far from their homes, which means they have to spend a lot of money to live in those villages.

Another teacher interviewed commented that they sometimes teach classes in the *Yoreme Mayo* language. Since 1963, bilingual methods and staff have been used in primary schools throughout the country, but starting in third grade, Spanish was also taught as a second language (Bello, 2009). Once again, the Mexican government's goal of assimilating Indigenous peoples can be observed.

According to Bello (2009), the creation of the General Directorate of Indigenous Education (DGEI) and the National Indigenous Institute (INI) was intended to eliminate illiteracy in Indigenous areas. However, to date, both institutions are on the verge of disappearing because the federal government has not allocated resources for their operations. While it is true that the Secretary of Finance and Public Credit informed that the federal budget for expenditures for the year 2025, from Branch 47, which includes non-sectorized entities such as the National Institute of Indigenous Peoples (INPI), will have 221 billion pesos this year, 67 billion more than in 2024 (Secretary of Finance and Public Credit, 2025); however, the visited schools still face the documented and listed deficiencies in this document.

During the years 1979-1982, the Ministry of Public Education, a federal institution in Mexico, proposed ensuring that all children in the country completed their primary education—that is, that all children of indigenous origin entered and completed basic education. However, it also proposed to promote Spanish-speaking communities by providing bilingual primary education to the indigenous population (Bello, 2009).

According to Martínez (2015), as early as 1983, during the administration of President Miguel de la Madrid Hurtado, 1982-1988, the theoretical approaches to indigenous education were formulated in the document called "General Bases of Indigenous Education", thus giving rise to a new educational model called "Bilingual Bicultural Indigenous Education."

It was in 1993, according to Martínez (2015), that the importance of promoting education in indigenous languages was recognized. However, at that time, there was no academic project that systematized the methodological and curricular aspects of this type of education.

In this context, it is worth noting that, according to Gallart and Henríquez (2006), the Mexican Constitution describes Mexico as a multicultural country. According to data from the 2020 Population and Housing Census by the National Institute of Statistics and Geography (INEGI), 126,014,024 people were counted in Mexico, of which 23.2

million aged three and older self-identified as indigenous; for its part, the organization International Work Group for Indigenous Affairs (IWGIA) reports that there are 16,933,283 indigenous people in Mexico, representing 15.1% of the total population. 62 indigenous languages are spoken, along with more than a hundred variants. This is why Schmelkes (in Martínez, 2015) asserts that there is not one Mexican reality, but many, as many ethnic identities as there are in our country. One characteristic shared by indigenous peoples is that they live in poverty, and throughout history they have suffered severe marginalization that limits their opportunities for development (Gallart and Henríquez, 2006).

By denying indigenous peoples, and specifically members of the *Yoreme Mayo* people, access to education—in this case, higher secondary education and indigenous and intercultural education—the Mexican government violates their human rights and places them at an economic disadvantage, as Bailleres-Landeros (2014) asserts.

Poverty, and the consequence thereof, is the cause of the high rate of illiteracy among indigenous peoples. This is the case, as according to data from the National Institute of Statistics and Geography (INEGI) (2025), in 2023, 19.1% of the indigenous population aged 15 and older was illiterate, while among the non-indigenous population of the same age group, the percentage was 2.8%. Illiteracy by sex showed a difference of 21.1 percentage points between indigenous women (24.2%) and non-indigenous women (3.1%). In the case of men, 13.4% of the indigenous population was illiterate, compared to 2.5% of non-indigenous men, with a gap of 10.9 percentage points. Furthermore, as Carbonell (2005) states, education is necessary to fully exercise political rights since an uninformed vote, for example, is an easily manipulated vote. A voter who fails to perceive the importance of that small exercise of attending the polling station once every three, four, or six years and freely marking the party of their choice on the ballot is a voter who instead opts for exchanging his or her vote for a meal, a hat, a soft drink, or a sack of cement. Mexico's recent electoral history can provide ample examples on this point.

It is in this context that Gallart and Henríquez (2006) report that nationally, only 14.4% of people between the ages of 15 and 64 have had the opportunity to complete a higher education degree. This percentage drops considerably for the indigenous population, falling to 4.9%; that is, it is difficult for indigenous people to gain access to higher education and, therefore, enjoy this human right. According to the Secretary of Public Education (2025), in the year 2024, there were 5,393,387 graduates in higher education in Mexico: 2,909,002 women and 2,484,385 men.

It is important to highlight Gallart and Henríquez's (2006) assertion that among the serious gaps faced by the indigenous population is the educational gap. The majority of the indigenous population faces significant difficulties in accessing basic, indigenous, and intercultural education, which has a cumulative, therefore reducing their access to higher education. This gap is due to the poverty in which they live, the quality of education they get, the geographical distance to educational centers, and cultural barriers and discrimination.

In this context, we interviewed Professor Vianey, who works at the primary school in the town of "La Misión Vieja", in the municipality of El Fuerte. She reported that part of the problems children has concentrating on their education and accessing higher education in the future are the parents' economic circumstances and the distance from their homes to secondary and high schools: "... The parents are extremely poor, they have no education, most of them come from broken families, and the children require psychological support...".

Professor Vianey also commented that "... The activities that parents engage in include fieldwork or selling peanuts, cactus, or oregano. Both parents work from very early on, so they leave the children alone to go to school and do their homework..."

For his part, José, a student at the school in the village of La Misión Vieja, El Fuerte, commented: "My parents leave early to go to the fields (to work) and return late, and sometimes my siblings and I also go to work with them".

Problems found in primary schools

The problems found in the primary schools visited were: no running water, power failures or shortages, and the fact that they no longer have the community dining halls the federal government of Andrés Manuel López Obrador eliminated, classrooms are dilapidated and unmaintained, restrooms are lacking or deficient, the schools do not have internet access, and they lack specialized spaces such as libraries.

According to teacher Miguel, who works at the primary school in the village of El Naranjo, El Fuerte, child absenteeism is quite common, and this happens because parents sometimes suffer domestic violence due to drug or alcohol use. "There is a lot of violence in families, and children see it all; sometimes they learn from seeing it," commented Mrs. Felipa, one of the mothers interviewed in the town of La Misión Nueva, El Fuerte.

In this context, 95% of the parents interviewed confirmed that there are indeed problems with absenteeism among their children, and that this is

due to the fact that they work in the fields or selling vegetables and have to leave for work incredibly early, leaving their children alone. The kids often skip school because they don't want to get up early. Parents reported that the problems cited force them to consider whether it is worth sending their children to secondary school, since, according to them, this would mean having to deal with twice as many problems as the ones mentioned.

Access to middle and high schools

Distances between the homes of the *Yoreme Mayo* to elementary, middle, and high schools range from 2 kilometers to 35 kilometers. Of the 46 young people and 51 children interviewed during the research presented here 42 stated that since they did not have transportation, they walked from their homes to primary, secondary, or high school. This was due to two reasons: one, that these schools were close to their homes, and the other, that they did not have enough money to travel by bus. It is worth noting that in the north of the state of Sinaloa summer temperatures sometimes exceed 45 degrees Celsius, which makes it risky even if the distance to be covered is very short, children and teenagers can suffer from heat stroke that is sometimes fatal.

Furthermore, the cost of urban and suburban transportation greatly influences the distance factor. In the state of Sinaloa, the cost of a ticket relative to the distance travelled is expensive. In Sinaloa, the cost of a single trip ticket is 12.50 pesos, which is the same as that applied in the city of Guadalajara, Jalisco; the difference is that in Sinaloa the very small cities, Culiacán with a million inhabitants and Los Mochis with 600 thousand inhabitants, have a shorter distance traveled compared to larger cities like Guadalajara with 5 and a half million inhabitants. According to the National Minimum Wages Commission CONASAMI (2025), in Sinaloa, the daily minimum wage for agricultural workers is 315.19 pesos.

98% of these teenagers and children interviewed reported that during their primary and secondary education, they had few hours of study dedicated to learning more about their culture and language. Twelve of them reported participating in traditional dances and festivals, thereby learning about their culture and language.

For her part, Vianey, a teacher who works at the school in the village of La Misión Vieja in the municipality of El Fuerte reported that in order to continue their studies, children have to travel to neighboring communities, since only two villages in the region have secondary, junior high schools. "...Children who want to attend secondary school have to go to the neighboring town, since there aren't any here..." Many children are

interested in attending junior high school, so many of them walk or hitchhike to the school. She also reported that school principal and superintendents –zone inspectors—expect teacher to follow the assigned curriculum that only in very few occasions during the school year she dedicates a few minutes to reviewing topics about *Yoreme Mayo* culture.

Regarding the distance between the homes of the *Yoreme Mayo* and the high schools, it is worth noting that these schools are located farther from their homes, which reduces the number of young people from these indigenous communities who manage to enter high schools. In addition to the distance, there is also the prohibitive cost of transportation (see figures 5 through 11).

“I would like to continue studying. I'm going to be like my neighbors who go to the city of El Fuerte to attend high school, because I want to learn more,” said Enrique, a young student at the primary school in the town of El Naranjo.

“...If they (*Yoreme Mayo* children and young people) want to attend middle school or high school, they have to go to another community. They usually go by bicycle, hitchhike, or bus,” commented Guadalupe, a teacher from the primary school in the town of El Naranjo.

When interviewing the *Yoreme Mayo* youth, they reported on the problems they faced while trying to graduate from junior and high schools. Such as Juan, who commented that he lives in the town of La Misión Vieja, municipality of El Fuerte and that he studied secondary school in the town of La Capilla, El Fuerte, and that due to not having financial resources he walked over 1.5 kilometers to the high school located in the town of Mochicahui. Juan walked because if he traveled by bus, he would 80 pesos a day on transportation tickets.

The information about the excessive cost of public transportation in the state of Sinaloa was reinforced by young people like Sonia, who reported that she lives in the town of San Blas, municipality of El Fuerte, and said that she spends 20 pesos a day on transportation to attend high school. Alicia, for her part, reported that she lives in the town of Charay, El Fuerte, and attends high school in the city of Los Mochis. She spends 60 pesos a day on transportation. Luis also lives in the same town of Charay and attends high school in the town of San Blas, so he spends 20 pesos a day on transportation.

Jesús Omar indicated he lives in the town of La Cruz Pinta and attends high school in the village of Mochicahui. He said he spends 100 pesos a week on transportation. Dayana stated that she lives in the town of

Macoyahui and attends high school in the town of San Blas spending on average 15 pesos a day on bus tickets.

Table 5.
Cost of one-way transportation tickets from various towns in the Municipality of Choix to the city of Los Mochis, Ahome

Municipality	Community/Ejido	Cost
Choix	Choix	\$90.00 pesos
Choix	Venicia	\$90.00
Choix	Santa Ana	\$90.00
Choix	Yecorato	\$130.00
Choix	El Aguajito de Bajahui	\$75.00
Choix	El Colexio	\$70.00
Choix	Baymena	\$100.00

Note: Prepared by the authors with information provided by parents, teachers, and young people interviewed during the research.

Table 6.
Cost of one-way transportation tickets from various towns in the Municipality of El Fuerte to the city of Los Mochis.

Municipality	Community/Ejido	Cost
El Fuerte	Estación Hoyancos	\$55.00 pesos
El Fuerte	Tehueco	\$70.00
El Fuerte	Canutillo	\$75.00
El Fuerte	Jahuara II	\$30.00
El Fuerte	Jahuara II	\$35.00
El Fuerte	Campo Esperanza	\$70.00
El Fuerte	Charay	\$50.00
El Fuerte	Huepaco-Los Torres	\$100.00
El Fuerte	Camajoa	\$25.00
El Fuerte	Ejido “La Arrocerá”	\$22.00

El Fuerte	La Constanca	\$20.00
El Fuerte	La Constanca	\$30.00
El Fuerte	Mochicahui	\$25.00
El Fuerte	Mochicahui	\$20.00
El Fuerte	Mochicahui	\$13.00
El Fuerte	El Poblado de Mochicahui	\$20.00
El Fuerte	Ejido 2 de abril	\$18.00

Note: Prepared by the authors with information provided by parents, teachers, and young people interviewed during the research.

Table 7.

Cost of one-way transportation tickets from various towns in the Municipality of Ahome to the city of Los Mochis.

Municipality	Community/Ejido	Cost
Ahome	Ejido Chávez Talamantes	\$100.00 pesos
Ahome	Ejido Goros II	\$34.00
Ahome	Villa de Ahome	\$25.00
Ahome	Choacahui	\$23.00
Ahome	Ejido La Florida	\$30.00

Note: Prepared by the authors with information provided by parents, teachers, and young people interviewed during the research.

Table 8.

Cost of one-way transportation tickets from various towns in the Municipality of Guasave to the city of Los Mochis.

Municipality	Community/Ejido	Cost
Guasave	Estación Bamoá	\$150.00 pesos
Guasave	Ejido “La Trinidad”	\$75.00
Guasave	San Francisco de Capomos	\$70.00
Guasave	Nío	\$50.00
Guasave	Corepepe	\$30.00

Guasave	Guasave	\$60.00
Guasave	Cerro cabezón	\$50.00

Note: Prepared by the authors with information provided by parents, teachers, and young people interviewed during the research.

Table 9.
Cost of one-way transportation tickets from various towns in the Municipality of Sinaloa to the city of Los Mochis.

Municipality	Community/Ejido	Cost
Sinaloa Municipality	La Mesa	\$120.00 pesos
Sinaloa Municipality	Porohui	\$100.00
Sinaloa Municipality	Ejido Alfonso Genaro Calderón	\$55.00

Note: Prepared by the authors with information provided by parents, teachers, and young people interviewed during the research.

Table 10.
Cost of one-way transportation tickets from various towns in the Municipality of Angostura to the city of Los Mochis.

Municipality	Community/Ejido	Cost
Angostura	Alhuey	\$110.00 pesos

Note: Prepared by the authors with information provided by parents, teachers, and young people interviewed during the research.

Table 11.
Cost of one-way transportation tickets from various towns in the Municipality of Juan José Ríos to the city of Los Mochis.

Municipality	Community/Ejido	Cost
Juan José Ríos	Juan José Ríos	\$60.00 pesos

Note: Prepared by the authors with information provided by parents, teachers, and young people interviewed during the research.

In addition to the aforementioned expenses, other costs must be considered. An example of these extraordinary expenses faced by Yoreme

Mayo parents, children, and teenagers is a case that occurred at the elementary school located in the indigenous community of Tabeojeca, in the municipality of Ahome. At this elementary school, the administrators of the “Canuto Ibarra Guerrero” school closed the school doors on June 17, 2025, and did not allow entry to children who did not pay the fees established by the administration a so-called “voluntary fee” and a “custodian fee”.

However, in the interviews conducted with education officials of the city councils in the listed municipalities, as well as with administrative staff from the state’s Secretary of Public Education and Culture and the department of indigenous education in the north of the state, none of these officials admitted to knowing of any plan or action that the state government has for assuring *Yoreme Mayo* students they would be taught about their culture and language in schools.

The Indigenous leaders and traditional governors interviewed also responded that they were aware that in elementary and high school, students were taught nothing about their culture, and that they had to do a lot of convincing to get them to want to learn about their culture.

As evidenced by the information provided by the teachers interviewed, there is no plan or program by the educational authorities aimed at ensuring that *Yoreme Mayo* students learn about their culture and language. In this regard, 60% of the parents interviewed said they were aware of the situation in elementary and high schools. They also expressed awareness of other aspects of the problem, such as distance to school, absenteeism, alcoholism, and drug addiction among youth and children. The other 40% of parents reported being unaware of the problem described above.

CONCLUSIONS

The *Yoreme Mayo* have been working as agricultural day laborers for generations. The enormous prosperity produced by agriculture in the state of Sinaloa does not benefit the members of this indigenous group. This is because the *Yoreme Mayo* lack access to basic, secondary, and higher education forcing them, generation after generation, to survive in low-paying or odd jobs.

The data collected demonstrated that members of this indigenous community are denied for all practical purposes their right to disseminate their culture and native language among themselves. The Mexican government seeks to integrate the *Yoreme Mayo* into the national or Mexican culture, disregarding their ancestral culture and language. This policy imposed by the federal government is quite obvious, as none of the

three levels of government—municipal, state, or federal—have designed or implemented a plan that entails actions to ensure that the *Yoreme Mayo* have their rights respected when it comes to disseminating their own cultural expressions. Schools do not teach or promote the *Yoreme Mayo* culture.

If these conditions did not exist, it would be possible for the *Yoreme Mayo* to access better living standards in one or two generations; instead, what has been found is that they live in conditions of poverty and extreme poverty without access to benefits such as the right to health care or a dignified retirement, or the right to know their culture and language, that is, their rights to Indigenous and intercultural education. This historical negligence has contributed to parents and even children to work in subhuman conditions. The burden of unemployment and poverty is unevenly distributed among age groups, ethnic origin, and gender, with the most affected being indigenous people, women, and youth (Sandoval et al., 2012).

In addition to the problems described above, parental absence is compounded, leaving *Yoreme Mayo* children in adverse circumstances and at risk of being co-opted by organized crime groups operating in the communities where this indigenous group lives. This gives rise to a new social phenomenon known as narco-feudalism.

In most cases, where the distance between home and schools is significant children are exposed to high temperatures when they walk to these learning centers.

The Mexican government is failing to protect this segment of society, leaving them completely defenseless against the violence they suffer and the difficult socioeconomic conditions experience on a daily basis.

Given this context and the situation described above, it is very possible that in five years or less, the percentage of *Yoreme Mayo* children and young people who drop out of primary school and use drugs or alcohol will increase significantly. Thus, the present paper showed the lackluster response from governments at all levels to fulfill the education needs of this Indigenous population. Consequently, their socioeconomic conditions remain at the bottom of social ladder.

CITED LITERATURE

Aguilar Zeleny, A. (1995). *Los Mayos. Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México. Noroeste*. Editorial Instituto Nacional Indigenista. México.

- Bailleres Landeros, D. P. (2014). Educación superior intercultural y pobreza. En Sandoval-Forero, E. A; Montoya-Arce, B. J. & Barreto-Villanueva, A. (Coordinatorsdores). *Hitos Demográficos del Siglo XXI: Población Indígena*. (pp. 23-34). Universidad Autónoma del Estado de México. México.
- Barié, C. G. (2000). *Pueblos Indígenas y derechos constitucionales: Un panorama*. Instituto Indigenista Interamericano e Instituto Nacional Indigenista de México. <http://www.cdi.gob.mx/conadepi/iii/cletus/>
- Bello Domínguez, J. (2009). *El Inicio de la Educación Bilingüe Bicultural en las Regiones Indígenas en México*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 9: Historia e Historiografía de la Educación. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. México.
- Bolívar Osuna, L. (2010). El derecho a la educación. *Revista IIDH*, 52, 192–212.
- Burgoa, I. (2005). *Las garantías individuales*. Editorial Porrúa. México, Distrito Federal.
- Carbonell, M. (2006). *Los derechos fundamentales en México*. (2a ed.). Editorial Porrúa, Universidad Nacional Autónoma de México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos. México.
- Comisión Nacional de Salarios Mínimos (CONASAMI). (2025). *Relación de los salarios mínimos diarios en México*. <https://www.gob.mx/conasami/documentos/tabla-de-salarios-minimos-generales-y-profesionales-por-areas-geograficas>. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/960832/Tabla_de_Salarios_M_nimos_2025.p
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2009). *Mayos-Yoremes*. http://www.cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=301
- De la Fuente, J. (1964). *Desarrollo de la Comunidad. En Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. Instituto Nacional Indigenista.
- Galaviz Valenzuela, M. (2025, marzo). *Entrevista con el Jefe del Departamento de Educación Indígena en el norte de Sinaloa*. [Interview]. Departamento de Educación Indígena en el norte de Sinaloa, ejido 5 de mayo, Ahome, Sinaloa, México.

- Gallart Nocetti, M. A., & Henríquez Bremer, C. (2006). Indígenas y educación superior: Algunas reflexiones. *Universidades*, 32, 27–37. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303206>
- Guerra García, E., Vargas-Hernández, J. G., & Ruiz Martínez, F. (2018). *Los Yoremes de Sinaloa y su inclusión a la sociedad de la información*. <http://www.bcpsa.ca/wp-content/uploads/2013/04/Vargas-Hernandez1.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2025). *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2025/EAP_PuebIndig_25.pDF
- International Work Group for Indigenous Affairs (IWGIA). (2025). *Población indígena en México*. <https://iwgia.org/es/mexico/5743-mi-2025-m%C3%A9xico.html>
- Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México, DF)*, 23(62), 41-83.
- Lara Sáenz, L. (2005). *Procesos de investigación jurídica*. Editorial Porrúa, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez Buenabad, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Revista Electrónica de El Colegio de Michoacán Relaciones, Estudios de historia y sociedad*, 36(141), 103–131.
- Merrill, W., De León, G., & Embriz, A. (2012). *Ciclos de México. Fiestas de los pueblos indígenas*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas INALI.
- Moreno Navarro, G. (2000). *Teoría del Derecho*. Editorial McGraw-Hill/Interamericana editores, S. A. de C. V. México.
- Olivos Fuentes, M. (2023). Representación política indígena en disputa. Experiencias de acciones afirmativas en México. Apuntes electorales: *Revista del Instituto Electoral del Estado de México*, 22(68), 39–81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8843553>
- Pérez Luño, A. E. (2004). *Los derechos fundamentales*. Tecnos. Madrid.
- Preciado Hernández, R. (2008). *Lecciones de Filosofía del Derecho*. Editorial Porrúa. México.

- Ramírez Lugo, F. R. (2022). *El derecho humano a la educación para el pueblo indígena Yoreme-mayo*. Astra Ediciones S. A. de C. V., Universidad Autónoma Indígena de México.
- Ramírez Lugo, F. R., & Acuña Maldonado, O. (2025). *El derecho humano a la vivienda para los habitantes del Municipio de Ahome, Sinaloa, México. En Movilidad y derechos humanos*. Editorial Astra, Universidad Autónoma Indígena de México. <https://astraeditorialshop.com/archivo-doi/experiencias-y-practicas/derecho-humano-a-la-vivienda/>
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Cepeda, B. P. (1999). *Metodología Jurídica*. Oxford University Press. México.
- Rosas Vargas, R. (2007). Exclusión, marginación y desarrollo de los pueblos indígenas. *Ra Ximhai*, 3(3), 693–705.
- Rouland, N. (Director), Pierré-Caps, S., & Poumarède, J. (1999). *Derechos de las minorías y de los Pueblos Autóctonos*. Siglo veintiuno editores, S. A. de C. V.
- Sandoval Forero, E. A. (2006). La diversidad religiosa y los estudios para la paz. *Ra Ximhai*, 2(1), 27–44.
- Sandoval Forero, E. A., Guerra García, E., & Ruiz Martínez, F. (2012). *Políticas públicas para la inclusión de las comunidades indígenas de Sinaloa en la sociedad de la información. Un estudio de las asincronías*. Ediciones del Lirio, Universidad Autónoma Indígena de México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2025). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2023-2024*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024_bolsillo.pdf
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2025). *Presupuesto de egresos de la Federación para el año 2025, Ramo 47*. https://www.pef.hacienda.gob.mx/work/models/btrnZkyc/PEF2024/rpdngkxq/docs/47/r47_ep.pdf
- Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos interculturales*, 2(3), 23–34.

ACKNOWLEDGMENTS

We would like to thank María Azucena Caro Dueñas PhD, for the invitation to participate in this project. Thank you so much.

CURRICULUM SYNTHESIS

Olia Acuña Maldonado

PhD in Social Sciences; Master in Social Education; Master in Constitutional Law and Legal Protection from the Universidad Autónoma de Sinaloa; Bachelor's degree in Law. Full-Time Research Professor, Category “C” at the Universidad Autónoma Indígena de México, with an active PROMEP profile since 2011, Researcher affiliated with the Sinaloan System of Researchers and Technologists of the Institute for Research Support and Innovation, and Candidate for Researcher by SNI 2021-2025. Founder of the College of Lawyers of Los Mochis, “Dr. Diego Valadés, A.C.”; Member of the Federation of Colleges and Associations of Lawyers of Sinaloa (FAS). E-mail: olia.acuna@uaim.edu.mx ORCID: 0000-0001-9502-5996

Francisco Ricardo Ramírez Lugo

PhD in Social Sciences; Master in Social Education; Master in Constitutional Law and Legal Protection; Bachelor of Law. Full-time Research Professor “C” level with PROMEP recognition. Honorary researcher of the General Coordination for the Promotion of Scientific Research and Innovation CONFÍE - Sinaloan System of Researchers and Technologists SSIT. Practicing lawyer. Academic tutor. Founder and former President of the Bar Association of Los Mochis 'Doctor Diego Valadés', A.C. Research areas: Constitutional Law, Indigenous Law, Fundamental, Social, and Collective Rights. Social education, indigenous education. E-mail: ricardoramirez@uaim.edu.mx ORCID: 0000-0003-4542-060X

Repertorio lingüístico y formación en espacios transnacionales

Linguistic repertoire and training in transnational spaces

Martha Josefina **Franco García**¹, Luz Inés **Pérez Santacruz**²

Resumen

Estudio cualitativo realizado con jóvenes migrantes indígenas de San Bernardino Chalchihuapan, Puebla, quienes poseen repertorios lingüísticos plurilingües. El propósito de la investigación es conocer sus trayectorias educativas en relación a la adquisición del náhuatl, el español y el inglés. Para esto, realizamos una investigación social de tipo etnográfico empleando como técnicas de recolección de datos la observación participante y la entrevista a profundidad. Los conceptos ordenadores son formación, repertorio lingüístico y ámbitos de la lengua. Entre los hallazgos identificamos que las experiencias formativas dentro y fuera de la escuela, les posibilitaron repertorios lingüísticos plurilingües (legado cultural y social) que los constituyen como sujetos de la agencia, al movilizar saberes en torno a varias lenguas en el espacio transnacional, a pesar de la tensión constitutiva existente entre el valor social que tiene cada una de esas lenguas. Se concluye que, como sujetos lingüísticos, estos jóvenes se configuran

en un entramado complejo entre sus identidades étnicas y sus identidades integrativas.

Palabras clave: Indígenas migrantes, educación, lengua, plurilingüismo, identidad étnica.

Abstract

Qualitative study carried out with young indigenous migrants from San Bernardino Chalchihuapan, Puebla, who have plurilingual linguistic repertoires. The purpose of the research is to understand their educational path in relation to the acquisition of Nahuatl, Spanish and English. For this, we conducted ethnographic social research using participant observation and in-depth interviews as data collection techniques. The organizing concepts are education, linguistic repertoire and areas of the language. Among the findings we identified that the formative experiences inside and outside of school, enabled them to have plurilingual linguistic repertoires (cultural and social legacy) that constitute them as subjects of agency, by mobilizing knowledges around various languages in the

¹ Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 2011 Puebla

² Maestrante de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 2011 Puebla

transnational space, despite the constitutive tension between the social value of each of these languages. It is concluded that as linguistic subjects,

these young people are configured in a complex framework between their ethnic identities and their integrative identities.

Keywords: Indigenous migrants, education, language, plurilingualism, ethnic identity.

INTRODUCCIÓN

El contacto entre lenguas es un factor social que implica relaciones humanas a través de la diversidad lingüística y cultural. Al ponerse en común diferentes lenguas y culturas, los sujetos se forman en diálogo con los otros. En la actualidad, estas interacciones se dinamizan por el impulso de las tecnologías de la comunicación y por el envite de la dinámica migratoria.

La migración a países donde se hablan lenguas diferentes, crea sociedades multilingües y pluriculturales, lo que genera formas de vida inscritas en relaciones sociales complejas, mediadas por políticas lingüísticas y culturales que determinan a una lengua sobre las otras (derivado de relaciones de poder socio-históricas). No obstante, las demás lenguas prevalecen cuando las personas las mantienen como herramientas de comunicación y por lealtad lingüística, al usarlas en espacios sociales y familiares, lo que contribuye a mantener la identidad del grupo, sin embargo, desde posiciones de poder, esas lenguas se reconocen como minoritarias.

Un caso emblemático como país de inmigrantes, al que los sujetos llegan de diferentes territorios y con orígenes lingüísticos diversos, es Estados Unidos, país del norte global, que “alberga una quinta parte de los migrantes internacionales del mundo” (Mosliman y Passel, 2024). Esta nación tiene una gran diversidad cultural y lingüística, no obstante, el Estado desarrolla medidas para asimilar a los extranjeros y los conmina a aprender el idioma inglés.

Por la frontera sur de Estados Unidos han cruzado de manera centenaria y constante mexicanos¹ (quienes hablan español e incluso algunos una lengua indígena). México es el principal país de nacimiento de los migrantes estadounidenses. “En 2022, eran aproximadamente 10,6 millones. El 23% de todos los inmigrantes” (Mosliman y Passel, 2024). El censo del 2020 refiere que “36, 537 028 de la población de Estados Unidos

¹ Los datos sobre el desplazamiento poblacional a ese país, también señalan que “el corredor de México a los Estados Unidos de América es el más grande del mundo, con cerca de 11 millones de personas” (OIM, 2024, p. 5). Por este corredor también circulan centroamericanos, sudamericanos, caribeños y extracomunitarios hacia Estados Unidos, país que posee la economía más grande del mundo

es de origen mexicano” (Lacomba, 2023, p.22), esta cifra registra a quienes nacieron en México y a los descendientes de mexicanos nacidos en Estados Unidos, población con una identidad lingüística relacionada con el español.

Lo anterior nos permite reconocer que las principales características de la migración mexicana hacia Estados Unidos son su historicidad, masividad y vecindad, con evidentes relaciones de poder asimétricas (Durand, 2000) y el contacto lingüístico del inglés y el español, en correlaciones desiguales que impactan las prácticas sociales de quienes construyen proyectos de vida transnacionales, es decir, tanto en el lugar de origen como en el de destino.

Reconocer la migración transnacional permite “enfocar los complejos entramados sociales y los espacios transfronterizos que los migrantes crean mediante sus prácticas vivenciales... donde construyen identidades híbridas con referencias múltiples, lo que se refleja en sus repertorios pluriculturales y plurilingües” (Gugenberger, 2020, p.26). Estos espacios son un continuum de redes diversas, en las que se crean contactos lingüísticos y culturales de gran vitalidad. Y es que “la vida transnacional está encarnada en las identidades y estructuras sociales que ayudan a formar el mundo de la vida de los inmigrantes y sus hijos, construidas en relaciones entre personas, instituciones y lugares” (Smith, 2006, p. 17), propiciando el “desarrollo de repertorios plurilingües complejos y dinámicos entre los migrantes, empleados según el contexto social” (Gugenberger, 2020, p. 31).

Enfocándonos en el uso del español en Estados Unidos, encontramos que el Tratado Guadalupe Hidalgo de 1848 (en el que México cedió más de la mitad de su territorio a Estados Unidos) originó que los mexicanos avecindados en esa región (hablantes del español) se convirtieran en estadounidenses², además, la migración histórica y continua de mexicanos hacia ese país, engrosan el número de población hablante del español, junto a otros migrantes hispanos, lo que genera que en la actualidad “el español sea el segundo idioma más hablado en Estados Unidos después del inglés, con 41.8 millones de hablantes en 2019” (Lacomba, 2023, p.7).

Debido a la vitalidad³ del español en espacios donde convergen latinos, observamos a inmigrantes adultos que se comunican en este idioma en

² En el territorio que se anexó a Estados Unidos se establecieron políticas lingüísticas para desplazar al español por el inglés, no obstante, el español mantiene vitalidad debido a la lealtad lingüística y la relación fronteriza que propicia el contacto de ambos idiomas. Así, estados que antes de 1848 fueron parte de México, tienen un porcentaje de hablantes de español mayor al resto del país, este es el caso de Texas, California, Nuevo México y Nevada.

³ Ante la vitalidad del español, el gobierno de Estados Unidos contó hasta el 2024 con el sitio web en español usa.gov/es/, para brindar información oficial respecto a programas y servicios a quienes residen en ese país. También la página de la Casa Blanca <https://whitehouse.gov> ofrecía información

ámbitos familiares, vecinales, religiosos y laborales, formando parte de una comunidad lingüística, lo que propicia junto a otros causales, que “los inmigrantes de México (36%) tengan las tasas de competencia en inglés⁴ más bajas” (Mosliman y Passel, 2024), esto no invalida que en sus repertorios lingüísticos cuenten con expresiones en inglés que les permiten situarse y relacionarse con la comunidad angloparlante.

Por otro lado, niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) inmigrantes y las segundas generaciones de mexicanos en Estados Unidos⁵, escolarizados en ese país, experimentan procesos de bilingüismo (español-inglés) que les permiten comunicarse en los contextos endógenos en español y con la sociedad norteamericana y con otros inmigrantes en inglés, observándose así, usos lingüísticos en ambientes diversos, incluso, uso flexible de ambos idiomas con su grupo etario, que marca una identidad lingüística, de reconocimiento en el nosotros frente a la alteridad.

En especial, la escuela constituye un ámbito de aprendizaje y uso del inglés que permite la incorporación de los inmigrantes a la sociedad de acogida y mejora los logros académicos de estos sujetos. Una publicación del Banco Interamericano de Desarrollo plantea que “es importante la competencia en el lenguaje del lugar de destino para estar integrado completamente a una comunidad” (Alison, et.al, 2022, p. 16). Más adelante estos autores señalan que “existe una relación positiva entre hablar el lenguaje de la escuela en casa y la percepción de ser competente en el lenguaje” (p. 16). Si bien, el aprendizaje del inglés permite la integración, hablarlo en uno de los ámbitos primordiales de uso del español (la casa), propicia un desplazamiento de la primera lengua (L1), cuando no existe el propósito de los hablantes de mantenerse como bilingües coordinados.

De esta manera, NNAJ inmigrantes expuestos a más de una lengua y cultura a través de la enseñanza del inglés de manera formal y por las diversas prácticas cotidianas que realizan en los espacios públicos y privados, experimentan procesos de bilingüismo, y en algunos casos, desplazamiento del español por el inglés, convirtiéndose el español en lengua de herencia que se habla en casa, pero que se deja de hablar paulatinamente por la segunda generación.

del gobierno; lo mismo el portal de Servicios de Inmigración y Ciudadanía de los Estados Unidos (USCIS) por sus siglas en inglés) <https://www.ucis.gov>. Esto constituyó antes del segundo mandato de Trump, un reconocimiento del gobierno a los hispanoparlantes.

⁴ Presentamos el dato de tasa de competencia en inglés de inmigrantes mexicanos, sólo como dato representativo de sus procesos lingüísticos y sociales.

⁵ En la tercera generación, los niños reciben menor input en español en el ámbito doméstico, por lo que decrece su grado de bilingüismo. [No obstante], su menor uso del español, no va unido necesariamente al distanciamiento lingüístico emocional, pues los hispanos valoran poder hablar español y transmitirlo” (Lacomba, 2023, p. 43).

Cabe mencionar que en la migración de mexicanos a Estados Unidos también se observa población indígena. Barabas (2016) sostiene que no es reciente. De manera visible se registra desde 1941-1964 con el Programa Bracero, incrementando su presencia a través del tiempo, ya que “para 1970 buena parte del contingente de migrantes eran indígenas. Y para 1990 la migración internacional se había hecho un fenómeno global y de allí en adelante continuó creciendo este grupo” (Barabas, 2016, p.78). Como sabemos, un referente identitario de los pueblos indígenas son sus lenguas⁶, y pese al desplazamiento de estas por el español en México, en los flujos migratorios encontramos indígenas que hablan lenguas originarias, como los jóvenes que entrevistamos para esta investigación.

La población indígena migrante se inserta en las determinantes de la mano de obra precarizada que se moviliza más allá de las fronteras nacionales, “cuando las lógicas de la globalización crean nuevas y complejas formas de territorialidad y de co-gestión multinacionales” (Barabas, 2001, p.1). Con ello, la presencia de grupos indígenas tiende a ser cada vez más visible⁷, así, en el censo del 2020 en Estados Unidos, se da como opción para la auto identificación etno-racial, la consideración de asumirse como indio americano, indicando el nombre del grupo de pertenencia (en el formato se pone como ejemplo entre otros, maya y azteca) (Lacomba, 2023). Esto indica el interés del Estado por identificar mediante datos duros a la población indígena inmigrante que radica en ese país.

Es de señalar que los inmigrantes indígenas se desplazan a Estados Unidos con experiencias lingüísticas diversas, desde población monolingüe en una lengua indígena o en español⁸, hasta bilingües en una lengua indígena y el español (entre estos últimos, encontramos heterogéneos niveles de apropiación de dichas lenguas). Y en sus desplazamientos a Estados Unidos se exponen al idioma inglés, de esta forma, sus trayectorias de vida los convierten en sujetos expuestos a varias lenguas, no obstante, entre la apropiación de su lengua y el aprendizaje de

⁶ La Constitución Política de México reconoce la composición pluricultural del país, que se sustentada en sus pueblos indígenas (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2022), los cuáles desarrollaron sus propias lenguas, por ello, en el país se hablan 68 lenguas indígenas y se han detectado 364 variantes de estas (INALI, 2008), sin embargo, en la actualidad sólo el 6.1% de los mexicanos las hablan (INEGI, 2021).

⁷ Además de que la globalización de la economía propició flujos de mano de obra indígena mexicana a Estados Unidos, actualmente encontramos otro factor de expulsión, la violencia en sus territorios por el crimen organizado. Esto se observa en el número de indígenas chiapanecos que intentan llegar a Estados Unidos como refugiados.

⁸ En las comunidades indígenas se advierten procesos de diglosia, es decir, “existen entre las comunidades, funciones diferenciadas de dos lenguas en contacto, lo que delimita el discurso dominante y dominado en relación a la construcción de la hegemonía y subalternidad” (Hamel, 1983, p. 106) lo que genera una tendencia al desplazamiento de las lenguas indígenas por el español.

las otras, reconocemos procesos formativos complejos, en los que se advierte una discriminación lingüística y segregación histórica.

En relación al español, encontramos que, en la construcción del Estado mexicano, se impuso esta como lengua hegemónica, lo que ha obligado a la población indígena a dejar de hablar sus lenguas. Y, en los procesos de inmigración a Estados Unidos, la población indígena es forzada a aprender inglés, no sólo por encontrarse en otro país, también, por el estatus social de sus lenguas consideradas minoritarias. Lo anterior tensa los procesos plurilingües, percibiéndose que en los espacios de diversidad lingüística existen relaciones de poder y prácticas asimétricas que impactan la identidad de las personas plurilingües y la vitalidad de las lenguas que hablan; no obstante, al mismo tiempo se advierte la valoración y lealtad a sus lenguas. Con ello, ser plurilingües es factor positivo en sus procesos formativos.

Desde estas consideraciones, nos acercamos a cinco jóvenes migrantes indígenas de la comunidad de San Bernardino Chalchihuapan en el estado de Puebla, quienes en sus trayectorias formativas, migratorias y laborales, se han convertido en plurilingües, (hablan náhuatl, español e inglés) y, desde su realidad lingüística nos cuestionamos ¿Qué procesos formativos han tenido estos jóvenes para adquirir un repertorio lingüístico en tres lenguas? y ¿Cómo se constituyen como sujetos plurilingües? para plantear como propósito de investigación, conocer las trayectorias formativas de cinco jóvenes migrantes, respecto a la adquisición del náhuatl y el posterior aprendizaje del español e inglés en un contexto transnacional.

Para ello, presentamos la metodología y el dispositivo conceptual; posteriormente describimos el contexto de San Bernardino Chalchihuapan, poblado de inmigrantes indígenas nahuas, lugar de origen de los cinco jóvenes, y finalmente analizamos la realidad educativa dentro y fuera de la escuela, al reconocer los procesos de adquisición de la lengua materna en el ceno familiar y comunitario; el aprendizaje del español en la escuela y en la *jarciería*⁹ de los mercados de la región; y el aprendizaje del inglés al migrar a Estados Unidos. También planteamos el uso que le dan a las tres lenguas, a partir de los diferentes ámbitos en que se sitúan, reconociendo que sus repertorios lingüísticos y culturales constituyen parte importante de su formación, lo que les permite entender los diferentes mundos de la vida y situarse en ellos.

⁹ La *jarciería* es la comercialización de productos de fibra vegetal como escobas, escobetas, estropajos y lazos de ixtle. (Torres, 2014). Con el paso del tiempo se sustituyó la materia prima por plásticos y se ampliaron los objetos que se vendían (cubetas, esponjas, jergas, etc) y se siguió llamando a la actividad *jarciería*.

Metodología y soporte teórico sobre formación y plurilingüismo

El enfoque de esta investigación es cualitativo, lo que conlleva una lógica de investigación social que recupera “la manera como la gente otorga sentido a las cosas de la vida cotidiana” (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 16), con el interés de “captar las complejidades de los mundos sociales que buscamos comprender” (Coffey y Atkinson, 2003, p.5).

Empleamos el método etnográfico que nos permite realizar una descripción densa a través de comprender el hecho social inscrito en su ámbito cultural, e interpretar las prácticas simbólicas de los sujetos (Geertz, 2003). En este sentido, el trabajo de campo como eje vertebrador de la investigación, cobra importancia porque nos posibilita acercarnos a los sujetos para interactuar con ellos y conocer la complejidad de la realidad que nos interesa estudiar (Ameigeiras, 2006). En este sentido, utilizamos la observación participante y la entrevistas a profundidad como técnicas de recolección de datos.

La particularidad de esta investigación radica en la situación de migración de los sujetos, con ello, advertimos la importancia de “subrayar diferentes modalidades de conexión adentro-afuera, recordando que el viaje o desplazamiento, puede incluir fuerzas que atraviezan espacios” (Clifford, 2008, p. 42), como las relaciones de poder en sus diferentes niveles, las políticas lingüísticas que legitiman unas lenguas en detrimento de otras, pero también y de forma importante, el reconocimiento identitario y la forma de nombrar el mundo, más allá de las fronteras geográficas.

En esta cartografía es relevante advertir que los diversos sitios se configuran a partir de que en ellos se lleva a cabo “una práctica de ocupación activa por parte de la gente” (Clifford, p.73). Así, en los distintos espacios en que se sitúan los sujetos, se llevan a cabo experiencias lingüísticas y formativas sui generis, donde los sujetos se comunican con los otros desde un repertorio lingüístico inscrito en una vida transnacional.

Trabajamos con cinco jóvenes indígenas con experiencias migratorias (una mujer y cuatro hombres): B. Ocotl, G. Martínez, L. Jiménez, L. Zambrano y R. Ocotl, pertenecientes a la misma generación (sus edades oscilan entre 31 y 33 años) lo que nos permitió reconocer un contexto socio-educativo común, al ser oriundos de San Bernardino Chalchihuapan¹⁰, en

¹⁰ Cabe señalar que Gerardo no nació en Chalchihuapan, es hijo de maestros indígenas de la primaria del lugar. Llegó pequeño y se integró a la vida del poblado, realizando las actividades que hacían sus amigos, incluso labores productivas (la jarcia, la recolección y la siembra) y en la adolescencia también migró a Estados Unidos.

el estado de Puebla, y tener como rasgo distintivo, hablar náhuatl, español e inglés. Estos aspectos fueron los rasgos principales para los sujetos en la investigación. En la tabla 1 se presentan datos sociodemográficos de los sujetos.

Tabla 1.
Datos generales de los entrevistados

Nombre y género	Edad	Lenguas que habla	Escolaridad	Actividad laboral	Lugar de residencia
B. Ocotl (masculino)	32	náhuatl, español inglés	Middle school	Empresario (flotilla de taxis)	Chalchihuapan
G. Martínez (masculino)	33	náhuatl español inglés	Licenciado en educación indígena	Empresario (transporte turístico)	Tlaxcala
L. Jiménez (masculino)	32	náhuatl español inglés	High school	Empresario (comercialización de condimentos)	Chalchihuapan, Cd del Carmen, New Jersey
L. Zambrano (femenino)	31	náhuatl español inglés	High school	Gerente traductora Jarciería Ponce.	Wisconsin Chalchihuapan
R. Ocotl (masculino)	33	náhuatl español inglés	Secundaria inconclusa	Empresario (cadena de tiendas en E.U)	New Jersey

Nota: Elaboración propia.

Para el estudio empleamos la observación participante, ya que una de las investigadoras tiene relación y acercamiento con ellos, debido a que fue profesora de la escuela primaria indígena del poblado, lo que le permite involucrarse activamente en el entorno social, observando y conociendo las actividades transnacionales de ellos y sus familias y en este tenor, las prácticas lingüísticas que generan.

Además, realizamos con ellos entrevistas a profundidad que nos permitieron “la comprensión de las perspectivas que tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias

palabras” (Taylor y Bogdan, 2015, p. 101), en un ejercicio de diálogo que les permitió reflexionar sobre sus procesos formativos relacionados a las tres lenguas que hablan.

El diálogo que realizamos, nos posibilitó conocer las trayectorias formativas de estos jóvenes, respecto a la adquisición del náhuatl y el posterior aprendizaje del español e inglés, que los constituyen como sujetos lingüísticos en contextos transnacionales. Es de resaltar la asimetría en el prestigio lingüístico, entre las lenguas que hablan, no obstante, manifestaron actitudes positivas en relación a ellas.

Respecto a la revisión de la literatura sobre migración y plurilingüismo, los estudios señalan que el contacto lingüístico siempre ha existido y que la exposición de los sujetos a diversas lenguas por motivos migratorios, permiten de manera compleja, que estos adquieran y movilicen recursos lingüísticos para su integración social (Macarro, 2023; Gugenberger, 2020; Parra 2019; Avilés e Ibarra, 2016; Gutiérrez, 2013; Moreno, 2010); y que en la era de la globalización existe una intensificación comunicativa sin precedente y diversa, en la que el aspecto identitario que otorga una lengua minorizada, se enfrente a la función instrumental de la lengua mayoritaria (Gugenberger, 2020; Parra, 2019; Avilés e Ibarra, 2016), a partir de diferentes presiones que influyen para su desplazamiento (Terborg, 2006)

También se señala la importancia de identificar los diversos movimientos migratorios que realizan los grupos sociales, para comprender cada realidad lingüística y los desafíos que esto representa (Macarro, 2023; Gugenberger, 2020; Parra, 2019). Y en la parte de la escolarización, se destaca la importancia de la enseñanza aditiva e integrativa de las lenguas (Parra, 2019; Suárez y Suárez, 2003; Cummins 2002, 1983; Aja, 1999), y se reconoce como obstáculo, la falta de modelos de intervención educativa para ello (Parra, 2019; Aja, 1999).

Recuperando lo anterior, sostenemos que “la heterogeneidad [lingüística], incluyendo las diversas formas del multilingüismo¹¹, constituye la forma normal, básica y constitutiva del lenguaje humano” (Hamel, 1983, p. 89), este último, herramienta del pensamiento y del aprendizaje que implica procesos psicológicos superiores (Vygotsky, 2009, 2015) que se desarrolla de forma permanente en interacción del sujeto con su contexto sociocultural.

¹¹ “El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos” (Council for Cultural Cooperation education Committee, 2002, p.4).

El lenguaje guarda importancia en la teoría propuesta por Vygotsky, en la que se apunta que el sujeto, para construir conocimiento, actúa sobre su objeto, utilizando “instrumentos de naturaleza sociocultural, los cuales pueden ser básicamente de dos tipos: las herramientas y los signos[...]el uso de herramientas produce transformaciones en los objetos, que están externamente orientadas y los signos producen cambios en el sujeto que realiza la actividad, orientadas internamente” (Hernández, 1998, p. 220), en el pensamiento. De esta manera, podemos referirnos a que “el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por los instrumentos lingüísticos del pensamiento y por la experiencia sociocultural”. (Vygotsky, 2015, 161).

En atención a lo expuesto, cuando hablamos de lenguajes, estos en su carácter de instrumentos socioculturales son utilizados por el sujeto plurilingüe, como forma de aprehender el mundo y situarse de forma activa en diversos ámbitos, a través de un repertorio lingüístico que articula la experiencia comunicativa en varias lenguas.

El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (Council for Cultural Cooperation Education Committee, 2002, p.2).

Este proceso se enmarca en un contexto sociocultural, por ello, “el plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales” (Cooperation Education Committee, 2002, p.6), lo que permite que el sujeto se sitúe, actúe, aprenda y se relacione en más de un contexto cultural. En este sentido, los sujetos se forman en relación al lenguaje o lenguajes que desarrollan como acción social fundante, lo que conlleva a la conformación permanente de sus repertorios lingüísticos, que les permiten situarse en el mundo de manera activa a través de la comprensión de la realidad en interacciones comunicativas diversas.

Gugenberger (2020), recuperando a Busch, refiere que “el concepto de repertorio lingüístico parte del conjunto de los recursos lingüísticos comunicativos del que dispone una persona y los que emplea de manera flexible en contextos diferentes en sus interacciones diarias [...] el

repertorio es dinámico y se encuentra en permanente transformación, según los espacios comunicativos y la trayectoria biográfica de una persona” (p.28).

El uso y ampliación del repertorio lingüístico por parte de los sujetos, se imbrica a los procesos formativos, debido a que el aprendizaje de una segunda o más lenguas, se realiza a partir de los conocimientos lingüísticos previos, así, “el repertorio lingüístico del aprendiz constituye la base sobre la que progresa su aprendizaje” (Inter_ecodal, s/f). De esta manera, se potencia el sujeto mediante “el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tienen lugar todas las capacidades lingüísticas” (Council for Cultural Cooperation Education Committee, 2002, p.3) y apropiaciones culturales, a tal grado, que le “permite elegir las estrategias pertinentes para la realización de la tarea, utilizando, siempre que sea adecuado, una variación interlingüística y el cambio de lengua” (Council for Cultural Cooperation Education Committee, 2002 p. 132), para situarse culturalmente.

Así, encontramos una sinergia entre la formación del sujeto y su repertorio lingüístico, si reconocemos que la formación es un proceso permanente de constitución del sujeto en un contexto socio-histórico determinado. Yurén (2000) plantea que en la formación:

El sujeto recibe de la sociedad y la cultura los elementos que le permiten desarrollarse y configurar su personalidad. A su vez el sujeto actúa consciente, crítica y creativamente sobre su entorno social y cultural para transformarlo y transformarse. Es, en suma, el movimiento del para sí (p.29).

De esta manera, lo relevante en el aprendizaje de la L1, L2 y L3, son las estrategias de aprendizaje que emplea el sujeto, lo que aprende, y el uso comunicativo de lo aprendido, con ello, el sujeto desarrolla habilidades cognitivas y adquiere conocimientos que le permiten entender su realidad y comunicarse como acto existencial.

Yurén (2002) considera al respecto: “para analizar la formación, se requiere identificarla como un dispositivo en el que “se pone al descubierto las relaciones entre saber, poder, experiencias y sus condiciones de existencia” (p. 138). Entonces, el registro lingüístico del sujeto migrante, como parte constitutiva de su formación, lo podemos reconocer en los procesos de apropiación, aprendizaje y uso de las lenguas (saber), inscritos en condiciones de existencia transnacional.

La adquisición, aprendizaje y usos de las lenguas, supone en el campo educativo la construcción de conocimientos en contextos socioculturales (Vygotsky, 2009, 2015). En este sentido, Fishman (1974) refiere que el comportamiento idiomático se relaciona con hechos socioculturales, y

advierde que “los aspectos cualitativos del bilingüismo se ejemplifican del modo más fácil en relación con la localización de su conservación y desplazamiento” (p. 381), en este sentido plantea la importancia de reconocer los diversos ámbitos del contexto bilingüe o multilingüe. Para ello conceptualiza la noción de ámbito de la lengua como:

Una estructura sociocultural abstraída de los temas de comunicación, relaciones e interacciones entre los que se comunican y los lugares donde se lleva a cabo la comunicación de acuerdo con las instituciones de una sociedad y las esferas de actividad de una cultura, de manera tal que el comportamiento individual y las pautas sociales puedan distinguirse y sin embargo relacionarse entre sí. El ámbito es un orden superior de abstracción que resulta de un examen de la formación de pautas socioculturales que rodea las preferencias idiomáticas que surgen en los niveles intrasíquicos y sociales y psicológicos” (Fishman, 1974, p. 384).

Los sujetos del estudio tienen un comportamiento idiomático inscrito en ámbitos de la vida transnacional, donde despliegan de forma compleja el plurilingüismo. Usan el inglés para integrarse a la sociedad de arribo; el español, como forma de asumir la identidad mexicana y comunicarse con los mexicanos y latinos; y el náhuatl, desde la lealtad lingüística y como reconocimiento étnico. Así, los sujetos usan las lenguas en los diferentes ámbitos en que están inscritos, como una forma de habitar activamente los espacios socioculturales, ya que, “cada acto de uso de la lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de los ámbitos (esferas de acción o áreas de interés) en que se organiza la vida social” (Council for Cultural Cooperation Education Committee, 2002, p. 41).

Formación y plurilingüismo: resultados y discusión del referente empírico

Presentamos en este apartado a manera de descripción densa, las condiciones sociales en que están inscritos estos jóvenes, los resultados que nos aportó el referente empírico y la discusión que establecimos sobre ello a partir de un ejercicio de intelección. Iniciamos señalando el contexto para comprender las condiciones de producción que fijan sentido en la apropiación, aprendizaje y uso de más de una lengua.

Los jóvenes de este estudio son originarios de la Junta Auxiliar de San Bernardino Chalchihuapan¹² ubicada en el municipio de Ocoyucan en el

¹² Este vocablo náhuatl significa “piedra preciosa donde salpica agua”

estado de Puebla, México que cuenta según el XIV Censo de Población y Vivienda, con 6,031 pobladores (INEGI, 2021). Esta comunidad de origen náhuatl, fue por largo tiempo un lugar refugio, parte del México profundo planteado por Batalla (1990) donde se transmitía una identidad de raíz mesoamericana con prácticas culturales de origen náhuatl, a pesar de estar situado muy cerca de la ciudad de Puebla (en el km 16).

En Chalchihuapan el 19.4% de la población se reconoce como indígena (náhuatl). Consideramos que este es un porcentaje importante en relación al municipal que es del 7%, el estatal del 16% y el nacional del 9.4% (INEGI, 2021). Podemos advertir con ello, que mantienen un autorreconocimiento indígena a pesar de relacionarse con pobladores de ciudades aledañas (Puebla capital y Atlixco), y por las dinámicas migratorias hacia Estados Unidos, que los exponen a contactos culturales diversos.

Más allá de los datos duros, en la comunidad se observan prácticas culturales a manera de tatuaje territorial que otorga a la población identidad y cohesión social. Entre las prácticas comunitarias encontramos el uso de la lengua náhuatl, la alimentación a base de maíz, el uso del temazcal, la organización de festividades a través de mayordomías, conocimientos herbolarios, el autorreconocimiento y la jarcería como principal actividad productiva.

Todo esto les confiere identidad étnica sustentada en el reconocimiento y adscripción. Bartolomé (2004) plantea que la identidad no es esencial, sino cambiante, pero recupera los aspectos culturales que se han condensado, así, la identidad étnica “refiere el estado contemporáneo de una tradición, aunque puede desarrollar una imagen ideologizada de sí misma y de su pasado como forma de reconstrucción afirmativa” (p.76). En el caso de esta población, como chalchihuapenses, que recrean prácticas sociales.

Chalchihuapan es otro mundo, después del kilómetro 16 para allá todos nos conocemos, sabemos de qué familia somos, sabemos de todos, allá se escucha todavía la lengua [náhuatl], la hablan los mayores. Sobre la vestimenta, a los jóvenes les gusta vestir como cholos, de la música, somos soneros, todavía tenemos expresiones culturales muy fuertes como pueblo, la fiesta, el mole y se sigue haciendo el trabajo de la jarcería. Yo puedo reconocer a un chalchi en el pueblo o en Milwaukee (G. Martínez, comunicación personal, 9 de enero de 2024).

Los hablantes de náhuatl en Chalchihuapan representan el 6.7% de la población (INEGI, 2021). Haciendo una comparación con el censo

anterior, encontramos que esta lengua está siendo desplazada por el español, ya que en el censo del 2010 se registró que la hablaba el 13%. En una década se redujo el número de hablantes en un 50%. Por ello, en la comunidad podemos encontrar hablantes de herencia del náhuatl “quienes fueron criados en un hogar en el que se habla la lengua indígena [en este caso náhuatl], tienen cierto grado de conocimiento de esa lengua aunque sea de forma pasiva, su dominancia lingüística cambia de la L1 [náhuatl] a la L2 [español], y con todo, la lengua y cultura de herencia sigue teniendo una particular relevancia familiar” (Mulik y Maldonado, 2021, p.6), lo que amplía el número de personas que se relacionan con esta lengua.

En el ámbito educativo, el promedio de escolaridad de los habitantes de Chalchihuapan mayores de 15 años es de 6 grados. Menor que el promedio estatal que es de 9.2, y el nacional que es de 9.7 (INEGI, 2021). Respecto a servicios educativos, actualmente en la comunidad existen instituciones de educación básica y media superior, dos preescolares indígenas, tres primarias (dos de educación general y una indígena), dos secundarias y un bachillerato. Por la cercanía con la cabecera municipal y otras ciudades como Puebla, Atlixco y Chipilo, parte de la población estudiantil asiste a otras escuelas fuera de la comunidad, sobre todo quienes realizan trayectorias escolares que abarcan educación media superior y superior.

Las actividades laborales de la comunidad son la agricultura, la jarciería y el trabajo asalariado dentro y fuera de la comunidad. Y, un aspecto a considerar es que en el municipio se calcula que el 15.2% de la población emigró a Estados Unidos (INEGI, 2021). El proceso de movilidad que se generó en Chalchihuapan, podemos situarlo con dinamismo a finales de los años ochenta del siglo pasado y se llevó a cabo a través de redes migratorias hacia Jersey City en el estado de New Jersey y a Milwaukee en el estado de Wisconsin, conformándose en estos sitios y Chalchihuapan, una migración transnacional.

En ese tiempo se experimentó una explosión migratoria en las zonas expulsoras del país. En Puebla fue la región Mixteca y los Valles Centrales (en esta última se ubica Chalchihuapan). El impulso migratorio se generó entre otros factores, por la contracción de la economía de nuestro país, el reconocimiento positivo de la mano de obra mexicana por parte de empleadores estadounidenses, las redes migratorias de paisanaje y por “la cláusula de amnistía de la Immigration Reform and Control Act (IRCA) en 1986 que permitió que algunos inmigrantes en Estados Unidos pudieran solicitar la residencia temporal y posteriormente la permantente” (Smith, 2006, p.38).

En esta dinámica migratoria situamos en la década de los noventa la infancia de los cinco sujetos del estudio. En esa época, la migración fue una realidad constitutiva de la vida social de Chalchihuapan, no obstante,

la población mantuvo prácticas culturales de raíz mesoamericana, al mantener la transmisión de la lengua, usos y costumbres. Así, la primera lengua (L1) de los cinco sujetos fue el náhuatl, lengua que hablaban en la unidad doméstica y en la comunidad “a mi siempre me gustó hablar en mi lengua [náhuatl], pues mis papás me enseñaron y toda la familia la hablaba, también mis amigos y en el pueblo también” [R. Ocotl, comunicación personal, 1 de abril de 2023]. Aunado al uso de la lengua náhuatl, los niños aprendieron las prácticas culturales y productivas comunitarias.

En el seno familiar junto a sus actividades cotidianas aprendieron a nombrar el mundo en náhuatl. La lengua como instrumento sociocultural les permitió apropiarse de la visión del mundo del grupo social a partir de los procesos psicológicos superiores que realizaron de forma permanente para entender el aquí y ahora a través del uso de herramientas y signos empleados en el contexto. Esto les permitió construir su realidad e interactuar con los otros.

“Mi mamá nos hablaba en náhuatl, escuchábamos a nuestros papás, aprendí de ellos, y mi abuelita materna y mi bisabuelita materna igual hablaban puro náhuatl. Nos mandaban a hacer cosas y obviamente entendíamos lo que nos decían, también lo hablábamos con quien sabía la lengua en el barrio” [L. Jiménez, comunicación personal, 7 de marzo de 2023]. “Hablo bien el náhuatl, así me comuniqué por mucho tiempo, es mi primera lengua, la traigo desde mi casa” [L. Zambrano, comunicación personal, 14 de mayo de 2023]. En todos los casos la lengua indígena la emplearon de manera oral en los espacios endógenos comunitarios.

En ese tiempo, además del náhuatl, los adultos hablaban de forma elemental español, debido a que salían a los mercados de la región a vender sus productos de jarcia (lazos, estropajos y fibras), pan, verdura, etc. Por ello, enseñaron también a sus hijos quienes los acompañaban a vender, así, los niños fueron entendiendo diálogos de compra venta en español y en el caso de G. Martínez [comunicación personal, 9 de enero de 2024] sus padres (profesores de educación indígena) le hablaron en náhuatl y español. De esta manera, el español se inscribió en el contexto lingüístico de la comunidad desde relaciones exógenas, por ello, cuando los seis ingresan a la escuela, tenían nociones de este, pero la lengua en que se comunicaban seguía siendo el náhuatl.

“Aprendí español en el trabajo y en la escuela. Cuando íbamos a vender a la ciudad mi papá me decía cómo vender, qué decir y cómo cobrar. En la escuela me costaba mucho aprender pues la maestra hablaba en español, se me hacía que hablaba muy rápido, y había muchas palabras que yo no entendía, ya después lo dominé” [B. Ocotl, comunicación personal, 3 de mayo de 2023]. “Fuimos a la escuela a aprender ya bien el español” [R. Ocotl, comunicación personal, 1 de abril de 2023].

Estos estudiantes asistieron a la primaria de educación indígena de la comunidad. En esa época las políticas educativas nacionales recuperaron lineamientos internacionales suscritos en la Declaración Mundial de Educación para todos (UNESCO, 1990) que instó a los países a satisfacer las necesidades de educación básica y mejorar los procesos educativos a partir de los principios de equidad y calidad. En México producto de ello, se crea el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) con carácter compensatorio en escuelas rurales e indígena.

En ese tiempo, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) planteó la enseñanza bilingüe y bicultural¹³, No obstante, pese a los lineamientos de la DGEI y que en el PARE un rubro importante fue la actualización docente, los profesores al no haber sido formados en la enseñanza bilingüe, siguieron castellanizando a sus estudiantes, al desconocer que en contextos bilingües, se adquieren mayores logros en lecto-escritura si se inicia en la L1 y posteriormente en la L2 (Cummins, 1983, 2002), lo que permite un bilingüismo aditivo que habilita a “los estudiantes que añadan una segunda lengua a su instrumental intelectual, mientras continúan desarrollándose conceptual y académicamente en su lengua materna” (Cummins, 2002, p. 53). Esto genera un desarrollo cognitivo potencial, al ampliar los recursos lingüísticos de los sujetos.

Lejos de ello los docentes propiciaron un bilingüismo sustractivo que originó el desplazamiento del náhuatl, al privilegiar el español en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Emplearon el náhuatl como puente para que los estudiantes accedieran al español: “alguna cosa la maestra si la explicaba en náhuatl, porque veía que nada más no entendíamos, pero todo era en español” [L. Jiménez, comunicación personal, 11 de marzo de 2023], así, los estudiantes transitaron al español y se enseñó en esa lengua la cultura académica empleando la oralidad y la lecto-escritura. Aprendieron las estructuras gramaticales, ampliaron su vocabulario y sus procesos de literacidad, con ello la escuela a pesar de ser de educación indígena posicionó de manera asimétrica el español en relación al náhuatl.

El español como L2, fue la lengua de enseñanza teniendo dos funciones, una, como contenido de aprendizaje -objeto de estudio-, para adquirir las cuatro competencias comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir); y la otra, como medio de transmisión de contenidos de las materias planteadas en los planes de estudio – lengua de instrucción- (Ruiz y Camps, 2009). La escuela fue el espacio de enseñanza y uso del español durante el trayecto escolar que tuvieron en México que fue en promedio 7 años. Sin soslayar,

¹³ Y, “a partir de 1985, la DGEI dio a conocer un conjunto de libros en los que propuso las Bases Generales para la Educación Indígena, los planes y programas para cada nivel, así como la estrategia para la elaboración curricular y la formación de maestros” (Flores y Santos, s/f, p. 7). Además, para 1992 se empiezan a editar libros para los alumnos en lenguas indígenas.

que en la comunidad también se afianzó el uso del español en las prácticas sociales, cuestión que les permitió a los cinco estudiantes, ampliar su repertorio lingüístico y usar esa lengua en diferentes ámbitos originando con ello con el paso del tiempo, predominio del español sobre el náhuatl.

El contacto lingüístico entre ambas lenguas a nivel social, permitió a los estudiantes, procesos de aprendizaje a partir de la interdependencia entre la L1 y la L2, y con ello un bilingüismo en el que se generó una proficiencia subyacente, es decir, la capacidad cognitiva para usar la L2 a partir de la L1, esto, relacionado con el contexto sociocultural; a pesar de que en la escuela no se llevaron a cabo actividades educativas pertinentes que les permitieran lograr un bilingüismo aditivo. El español de manera procesual fue ampliando sus ámbitos de uso en espacios como la escuela, lugares públicos, la propia casa y fuera de Chalchihuapan, entre las nuevas generaciones, con los profesores, autoridades, servidores públicos, prestadores de servicios, etc. Por ello, es evidente que el ámbito de uso de las lenguas propició un cambio y con ello las preferencias lingüísticas hacia el español.

Por otro lado, estos estudiantes inscritos en un contexto transnacional también valoraron el inglés. Debido a esto, al ingresar a la secundaria, el inglés fue una asignatura importante, además, de manera fortuita en esa escuela convivieron con tres jóvenes de origen estadounidense, con quienes tuvieron un acercamiento a dicha lengua.

Llegaron tres americanos a la escuela, creo que de California, como que me interesó escucharlos y nos enseñaron, había maestra de inglés, pero era completamente diferente, entonces yo como que me empecé a enfocar a escuchar canciones en inglés, como que a buscar más, como a tratar de aprenderlo e imitarlo” (L. Jiménez, comunicación personal, 11 de marzo de 2023).

Mediante la enseñanza formal (en la asignatura de inglés) y con estrategias (acercándose a los jóvenes estadounidenses, escuchando música, buscando más), estos estudiantes ampliaron su repertorio lingüístico de manera conciente y por interés propio, aunque de manera muy elemental.

Cuando cursaban la secundaria, se generaron problemas políticos que obligaron al cierre temporal de la institución, lo que no les permitió concluirla y a una edad que oscila entre los trece y catorce años, migraron a Estados Unidos con la intención de trabajar. Esto fue posible por las redes transnacionales que pese a su corta edad les garantizó recibimiento, hospedaje y trabajo.

Mi papá me dijo que me fuera a trabajar con mi familia a Wisconsin, allá está como medio pueblo, somos una comunidad, por eso me fui, me gustó porque allá también se siguen las tradiciones del pueblo y entre nosotros bien que nos reconocemos. Para la feria de Chalchi en Wisconsin también se hace el baile de los moros, al traje le añadieron la bandera gabacha, ya los jóvenes se visten como cholos. Es nuestra cultura y la de allá [R. Ocotl, comunicación personal, 1 de abril de 2023].

Los cinco migraron con la intención de trabajar en ese país y a L. Zambrano, L. Jiménez y B. Ocotl, sus familiares los inscribieron en la escuela. Por la mañana iban al colegio y por la tarde al trabajo. La escuela constituyó un espacio importante para aprender inglés.

En la escuela éramos ocho que no sabíamos inglés, éramos de diferentes países, estábamos en primer nivel con un 10% de inglés, en las primeras horas estábamos juntos, después de allí ya nos distribuíamos a diferentes salones, llegaba al salón y todos eran anglicanos y pensaba ¿y ahora qué hago? Pero había que ser perseverantes, buscarle la manera y tener ese impulso de aprender y aprender [...] lo que aprendía en la escuela lo practicaba en el trabajo. Tuve empeño de aprender inglés y graduarme bien, hasta una maestra me buscó para que siguiera estudiando en el college [L. Jiménez, 15 de marzo de 2023].

El modelo de enseñanza que las escuelas de Estados Unidos emplearon para el aprendizaje del inglés fue “de inmersión o incidente, el cual se centra en la práctica de la lengua” (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009, p. 130). Les dieron clases de inglés básico en un grupo especial, y los incluyeron en cursos para su nivel educativo, como transición bilingüe hacia programas regulares (Parra, 2019).

La escuela no se enfocó en la enseñanza plurilingüe que “toma en cuenta la biografía lingüística del alumno, es decir, su repertorio de lenguas y sus relatos de experiencias lingüísticas” (Parra, 2019, s/p) para reconocer en el proceso educativo, el estatus sociolingüístico de las L1 y L2 de estos estudiantes, posicionando su identidad indígena articulada a la integración de sus experiencias lingüísticas y culturales transnacionales, no obstante, de forma autónoma estos recuperaron la literacidad adquirida en la escuela mexicana (en español) para aprender inglés.

Pese a todo, la escuela articulada a otros ámbitos lingüísticos fue de suma importancia para el aprendizaje del inglés (en las cuatro habilidades comunicativas) y para la integración a la cultura estadounidense¹⁴. De esta manera, se entretejieron diversos ámbitos en una evidente tensión constitutiva entre el valor social de las tres lenguas, marcadas por las relaciones de poder imperantes en la sociedad receptora y en los desplazamientos de estos sujetos.

Y si bien, en Estados Unidos el inglés es la principal lengua de comunicación en instituciones y espacios sociales; los mexicanos y en general los latinos, también hablan español en los vecindarios donde residen (en ámbitos como la iglesia, parques, organizaciones sociales, comercios, redes digitales, etc.) por ello, estos jóvenes de igual forma se comunicaban en español.

Respecto al náhuatl, su empleo fue en ámbitos endógenos (con algunos miembros de la familia y de manera ocasional con sus paisanos), no obstante, la carga comunitaria de pertenencia que conlleva el náhuatl articulado a otras prácticas culturales, les permitió afianzar su identidad étnica para formarse como sujetos lingüísticos que usan, recrean y articulan sus diferentes mundos vivenciales y lingüísticos, en una relación compleja entre esa identidad étnica y la identidad integrativa “fruto [esta última] de sus experiencias migratorias” (Gugenberger, 2020, p.24) abiertas al aprendizaje de las otras lenguas sin perder la propia como acto constitutivo.

“Vengo al pueblo cada navidad, a veces el día de fiesta del pueblo, me gusta venir a ver a mi familia y a mis papás, es cuando más puedo hablar en náhuatl [...] Me gusta mi lengua, luego busco en internet lecturas o canciones en náhuatl” [R. Ocotl, comunicación personal, 5 de abril, 2023] “Me gusta mucho el rap, así que me gusta componer canciones en los tres idiomas, para que así mis paisanos vean que sí se puede, que no he dejado mi cultura” (L. Jiménez, comunicación personal, 11 de marzo de 2023). Cuando llego a Chalchi veo personas mayores y les hablo en náhuatl, es bonito hablar con ellos, que te entiendan y se ponen contentos de que les hablas así” [G. Martínez, comunicación personal, 9 de enero de 2024]. “Como no hablé mucho tiempo español lo hablo mocho, hablo más náhuatl cuando hablo con mis padres e inglés en el trabajo, con los americanos y con mi familia” [L. Zambrano, comunicación personal, 16 de mayo de 2024].

La lengua náhuatl como rasgo identitario, se habla en el ámbito familiar, incluso en Wisconsin y Nueva Jersey entre los intersticios sociales que marcan el sentido de pertenencia “luego cuando nos juntamos en el gabacho los amigos, pues ya sale hablarnos en náhuatl, así, de repente” [R.

¹⁴ Quienes no asistieron a la escuela aprendieron en el trabajo y compraron un programa para la enseñanza del inglés que estudiaron con interés.

Ocotl, 1 de abril de 2023]. Esto, derivado de la lealtad lingüística que les permite el reconocimiento como comunidad que más allá de las fronteras, confiere sostén, cobijo y pertenencia, desde la forma en que nombran el mundo (oralidad), aunque el uso funcional del español e inglés impera el mayor tiempo comunicativo de estos sujetos que las emplean no solo de forma oral, también escrita.

CONCLUSIONES

El contacto de tres lenguas en Chalchihuapan es histórico y procesual. El español tiene su huella en la colonización y posteriormente en la construcción del Estado nacional, instaurándose como lengua hegemónica en todo el territorio mexicano, por ello, en Chalchihuapan las personas se vieron obligadas a aprenderlo. Respecto al inglés, la migración transnacional obligó a quienes se fueron a Estados Unidos a comunicarse en esa lengua. Con el incremento de la movilidad tanto de ida como de retorno y el uso permanente de medios digitales (como el celular), se conformó una trama social transnacional donde la comunicación imbricó al inglés.

Las personas plurilingües realizan procesos cognitivos inscritos en su contexto sociocultural, que en el caso de estudio es transnacional. Esto les permite tener un repertorio lingüístico en el que se advierte una interdependencia lingüística, a pesar de la asimetría entre lenguas.

Existe un desplazamiento del náhuatl frente al español e inglés que son lenguas hegemónicas a nivel mundial e instrumentos de comunicación privilegiados en las escuelas (en México el español y en Estados Unidos el inglés) y en la mayoría de las instituciones sociales, de esta manera, se reducen los ámbitos de uso del náhuatl, sin embargo, este posibilitó la proficiencia en español e inglés de las personas plurilingües y los cinco lo siguen hablando.

Los sujetos del estudio están situados en un punto de inflexión histórico-contextual, relacionado con la actividad migratoria exponencial, que les permitió ser plurilingües. En esas condiciones de producción, un factor determinante para que aprendieran la L2 y la L3 es la actividad laboral. De niños la comercialización de la jarciería fuera de la comunidad los expuso al español y de adolescentes migran a Estados Unidos con fines laborales y esto los obliga a aprender inglés.

Un ámbito lingüístico importante es el espacio escolar por el tiempo en que las y los estudiantes aprenden y se socializan en él; y también por la representación social que se le otorga para la formación de los sujetos. No obstante, en ambos países, la escuela sostiene en su currículum y narrativa, la enseñanza de una lengua en detrimento de las otras. Incluso en escuelas de educación indígena en México que supuestamente son bilingües y en

las de Estados Unidos que cuentan con programas bilingües para los estudiantes que aprenden inglés como L2. Esto contribuyó a que los cinco jóvenes no ampliaran su vocabulario en lengua náhuatl e incluso a reducir su uso.

Referente a las experiencias en el uso de las tres lenguas, se observa la disparidad en sus ámbitos de uso. Por ello, aunque es manifiesta la lealtad a la L1, su ámbito de uso es limitado y el español y el inglés se fortalecen porque les permiten una integración social y acceso laboral en mejores condiciones.

La identidad étnica les otorga cobijo en los espacios comunitarios que han creado en Estados Unidos y desde ese sostén, exploran como sujetos lingüísticos integrarse a la sociedad de arriba, observándose una evidente variación de la conducta lingüística, producto de las tensiones que se generan desde las posiciones asimétricas de las lenguas que hablan, sin embargo, su repertorio lingüístico les abre posibilidades de darle forma a sus vidas, asumiendo una identidad integrativa relacionada de manera compleja a su identidad étnica.

Sus experiencias formativas dentro y fuera de la escuela sostienen entre tensiones y contradicciones, tramas sociales relacionadas con el aprendizaje de varias lenguas, como legado cultural y social (en este caso las lenguas como un saber constitutivo (existencial) y como herramienta en la que les transmitieron saberes) para situarse como sujetos de la agencia en un espacio transnacional.

LITERATURA CITADA

- Aja, E. (coord.). (1999). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Fundación la Caixa.
- Alison, E., Granada, I., Näslund, E., Ortiz, P., Romero, J. y Dávalos, A. (2022). *Migración y educación: desafíos y oportunidades*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0004468>
- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis, I. (coord). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.107-151). Gedisa.
- Avilés, K. e Ibarra, Y. (2016). Identidades sociolingüísticas y migración internacional. *Alteridades*, 26 (51), 73-84.
- Barabas, A. (2001). Traspasando fronteras: los migrantes indígenas de México en Estados Unidos. *Amérique Latine Historie et Mémoire*.<https://doi.org/10.4000/alhim.605>
- Barabas, A. (2016) La migración de los indígenas de Oaxaca, México, a Estados Unidos y su movilización social. *Comparative cultural studies: European and Latin America Perspectives*. 1, 77-86.

- Bartolomé, A. (2004). *Gente de costumbre y gente de razón*. Siglo XXI.
- Bonfil-Batalla, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1977). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2020). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. CDHCU.
- Clifford, J. (2008). *Itinerarios transnacionales*. Gedisa.
- Coffey, A y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Council for Cultural Cooperation Education Committee (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción del español.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y aprendizaje*, (21), 37-61.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Morata.
- Dolz, J., Gagnon, R y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y literatura*. 21, 117-141.
- Durand, J. (2000). Tres premisas para entender y explicar la migración México- Estados Unidos. *Relaciones*, 21 (83), 18-35.
- Fishman, J. (1974). Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación (reexamen). En Garvin, P y Lastra, Y (comps.). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 375-423). UNAM.
- Flores, J. y Santos, H. (s/f). *Educación Indígena*. UNAM. [https://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/economia_sociedad/2%20ECONOMIA%20SOCIEDAD%20Y%20DESARROLLO/4%20EDUCACION%20INDIGENA/Estado%20del%20desarrollo%20\(Cap%2007\).pdf](https://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/economia_sociedad/2%20ECONOMIA%20SOCIEDAD%20Y%20DESARROLLO/4%20EDUCACION%20INDIGENA/Estado%20del%20desarrollo%20(Cap%2007).pdf)
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gugenberger, E. (2020). Desde la asimilación hasta el transnacionalismo: Dinámicas lingüístico-migratorias y cambios de paradigma en su estudio. *Lengua y migración*, 12 (1), 13-37. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/43567/desde_gugenberger.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gutiérrez, R. (2013). La dimensión lingüística de las migraciones internacionales. *Lengua y migración*. 5 (2), 11-28. <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/19927/Dime>

[nsi%c3%b3n%20Gutierrez%20LM%202013%205%202.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

- Hamel, R. y Sierra M. (1983). Diglosia y conflicto intercultural. La lucha por un concepto o la danza de los significantes. *Boletín de Antropología Americana*, (8), 89-110.
- Hammersley, M y Atkinson, (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Hernández-Rojas, G. (1998). *Paradigmas en la psicología de la educación*. Paidós.
- Instituto Nacional de lenguas Indígenas (INALI) (14 de enero de 2008). *Catálogo de las lenguas Indígenas Nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geostadísticas*. DOF.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2021), *Censo de población y vivienda 2020*. México: INEGI.
- Inter_ecodal (s/f). *Repertorio lingüístico*. Recuperado de: <https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario-repertorio-linguistico>
- Lacomba, C. (2023). Mapa hispano de los Estados Unidos 2022. Estudios del Observatorio / *Observatorio Studies*, 84, 1-123. <https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es/informes> principal país receptor de migrantes y México es el segundo país emisor de migrantes.
- Macarro, L. (2023). *Lengua y migraciones en el mundo de la globalización* (trabajo de fin de grado): Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/67767/TFG-O-2509.pdf?sequence=1>
- Moreno, E. (2010). El plurilingüismo como necesidad en la sociedad actual. *Pedagogía magna*, 8, 120-126.
- Moslimani, M. y Passel, J. (27 de septiembre de 2024) *Lo que dicen los datos sobre los inmigrantes en Estados Unidos*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch-org.translate.google/short-reads/2025/08/21/key-findings-about-us-immigrants/? x tr sl=en& x tr tl=es& x tr hl=es& x tr pto=tc>
- Mulik, S. y Maldonado, R. (2021) Hablantes de herencia: ¿una noción aplicable para los indígenas en México? *Estudios de lingüística aplicada*, 39 (739), 1- 24.
- Organización Internacional para las Migraciones (2024). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo*. OIM.
- Parra, L. (2019). Entretejido lingüístico de las migraciones. *Otros diálogos*. <https://otrosdialogos.colmex.mx/el-entretejido-linguistico-de-las-migraciones>

- Ruiz, U. y Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de psicodidáctica*, 4 (2), 211-228.
- Smith, R. (2006). *México en Nueva York. Vidas transnacionales de los migrantes mexicanos entre Puebla y Nueva York*. UAZ/ Ángel Porrúa/ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Suárez, C. y Suárez, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Morata.
- Taylor, S y Bogdan, R (2015). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Terborg, R. (2006). La ecología de presiones en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo. *Forum: Qualitative social research*, 7 (4), pp. 1-32.
- Torres, V. (2014). Imaginarios sociales sobre la primaria indígena en Puebla. Un estudio desde las elecciones escolares de los padres de familia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (63), 1117-1139.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO.
- USAGov en Español. *Información del Gobierno de Estados Unidos a tu alcance*. <https://www.usa.gov/es/>
- Vygotsky, L. (2017) *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Vygotsky, L (2009) *El desarrollo de los procesos superiores*. Crítica.
- WH.GOV. *Nuestro Gobierno. La Casa Blanca*. <https://www.whitehouse.gov/es/acerca-de-la-casa-blanca/nuestro-gobierno/>

SÍNTESIS CURRICULAR

Martha Josefina Franco García

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Realizó una estancia posdoctoral auspiciada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) sobre Derecho a la Educación en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Es profesora tiempo completo titular C en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 211 Puebla, donde imparte cursos en licenciatura, maestría y doctorado. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 del CONAHCYT. Es perfil deseable por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo superior (PRODEP), integrante del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas Educativas en América Latina (APPEAL) y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Participa en el Cuerpo Académico “Modelos Educativos en Contextos de

Diversidad”. Sus líneas de investigación son: Educación en contextos migratorios, Derecho a la Educación e Interculturalidad. Correo electrónico: martha.franco@upn211.edu.mx ORCID: 0000-0003-4031-6627

Luz Inés Pérez Santacruz

Licenciada en Educación primaria para el medio indígena por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211 Puebla, maestrante en el posgrado en Didáctica de Lenguas y Culturas Indoamericanas de la misma universidad. Ha ejercido la docencia en primarias educación indígena. Correo electrónico: inesperez8484@gmail.com.

**Ser indígena hoy
Entre la occidentalización y la educación propia**

**Being indigenous today
Between westernization and indigenous education**

Carolina **Bambagüé Caicedo**¹, Viviana Marisol **Ortega Chamorro**², William Oswaldo **Gaviria Gutiérrez**³

Resumen

Investigar sobre la identidad implica explorar los caminos que configuran nuestro cuerpo simbólico en el presente. Cuando se trata de la identidad indígena, esta exploración nos lleva a navegar por las raíces profundas que preceden a nuestra existencia. En este contexto, se llevó a cabo una investigación cualitativa con 24 estudiantes del Resguardo Indígena San Juan, en Pasto (Colombia), para indagar sobre las formas en que esta identidad se manifiesta hoy. El hallazgo más relevante radica en la tensión que experimentan los estudiantes al reconocer y valorar la importancia de sus raíces, mientras se enfrentan a las exigencias del contexto moderno, que los impulsa a memorizar vidas ajenas y abrirse a experiencias occidentales. Como conclusión principal, se destaca la necesidad de fortalecer los procesos

formativos con las comunidades indígenas. No basta con hablar de prácticas tradicionales; es esencial vivirlas y experimentarlas.

Palabras clave: identidad indígena, modernidad, occidentalización, educación.

Abstract

Investigating identity involves exploring the pathways that shape our symbolic body in the present. In the context of indigenous identity, this exploration requires delving into the deep roots that predate our existence. Within this framework, a qualitative study was conducted with 24 students from the San Juan Indigenous Reserve in Pasto, Colombia, to examine how this identity manifests today. The key finding highlights the tension these students experience as they recognize and value the importance of their roots while grappling with the demands of a modern context that pushes them to memorize

¹ Institución educativa de Belén - El Tambo (Colombia).

² Institución Educativa Técnica Microempresarial los Andes (Colombia).

³ Universidad de Manizales (Colombia).

foreign narratives and adopt Western experiences. The primary conclusion emphasizes the need to strengthen educational processes within indigenous communities. Simply discussing traditional practices is not enough;

actively living and experiencing them is essential.

Keywords: indigenous identity, modernity, westernization, education.

INTRODUCCIÓN

La educación representa un caleidoscopio de paradojas. Como proceso social contemporáneo ha transitado por diferentes focos, abrazando una educación para la industria, para el desarrollo clerical y para la civilización de los salvajes, estos últimos condensados en comunidades indígenas y afros (Alarcón, 2016; Díaz, 2017; Gómez, 2017; Rodríguez, 2017). La educación se ha venido configurando como dispositivo de control y emancipación, es en esta divergencia donde la pregunta por el sujeto relacional comienza a tener relevancia, migrando del ¿por qué educamos? al ¿para qué educamos? (Tarabini, 2020; Hooks, 2021). En este intersticio, el acuerdo común convoca a reconocer la educación como un derecho fundamental, cuyo disfrute, permite un desarrollo humano integral, en tanto, no solo se educa para la práctica de un arte, labor o ciencia específica, sino que nos educamos en clave de apertura a la convivencia, la digna vida y el respeto.

En este contexto, es necesario repensar el papel que cumple el Gobierno y las Instituciones Educativas frente a procesos de educación, de tal manera que este responda y aporte a un cambio social, económico y político, en donde se integren y se reconozca al Otro con subjetividades distintas que contribuya con acciones a la construcción y transformación social, este proceso implica, en palabras de Bazán (2020) “tomar conciencia [...], ya que a partir de pensarse e hilar la realidad con el sentido de vida del sujeto permite descubrir el significado que cada uno le atribuye a los eventos y coyunturas que se nos presentan en la realidad” (p. 23). Este pensar situado histórica e historizadamente deviene en un ángulo de colocación otro frente a los acontecimientos que se han vivido, un lugar de enunciación que permita reflexionar sobre la propia vida y así construir experiencia (Larrosa, 2006).

En esta pregunta sobre la experiencia, especialmente sobre la experiencia educativa y el devenir del sujeto, se hace necesario retornar sobre lo históricamente negado, sobre aquello que no se ha nombrado o cuya nominación se ha desgastado tanto que pareciera todo ya se ha dicho, toda vez que, se traza como horizonte “trabajar investigativamente con lo históricamente negado como posibilidad de constatar las grandes fallas” (Barrero, 2017, p. 106). Una de estas fallas se ha soportado en la violencia epistémica a los saberes otros alejados del lenguaje hegemónico (Spivak,

2011) entre esos saberes se encuentran los ancestrales, los indígenas, mismos que han sido relegados (Gómez, 2017) y llevados al silencio.

Este silencio, en el cual se ha llevado a las comunidades indígenas, deviene en sentipensar la cotidianidad, posibilitar la germinación comunitaria en tanto potencia de vida, recorrer el territorio, caminar la vida y la memoria, aprehender conocimientos necesarios y compartidos para subsistir, pervivir y vivir la tradición. Es desde esta visión, donde emerge un proceso otro de educación territorial, evidenciando la razón occidental soportada en la dualidad humanidad-tierra, y promoviendo la unidad en clave de yo-territorio. La re-significación de la educación no se limita solo a los conocimientos y prácticas educativas tradicionales, sino a la lectura de realidades que comparten, viven, sienten y protegen la vida, las tradiciones, la cultura y el territorio. Este escenario se apertura para que los pueblos indígenas se caminen en autonomía y cuidado cultural PET, 2022).

Ahora bien, la configuración de la identidad en relación a las comunidades indígenas viene siendo un campo de estudio, un escenario de actuación, un marco existencial de profunda relevancia para América Latina. Bastos, han sido los análisis que se han logrado adelantar respecto a los lastres del proceso de colonización (Guerrero, 2017, de Oliveira y Szkut, 2019; Zanolli, 2020) que hemos vivido y cómo ello ha impactado en la configuración identitaria.

Mignolo (2020a; 2020b; 2020c) y Rivera Cusicanqui (2007; 2018), en el contexto de América Latina, han destacado cómo las heridas coloniales nos han sumido en un profundo vacío de sentido. Este vacío se manifiesta en los intentos de despojarnos de nuestra lengua, silenciándonos y negándonos la capacidad de ser comprendidos y de participar en la producción de conocimiento, tal como lo evoca Spivak (2011). A través de los procesos de colonización, se nos han arrebatado las prácticas culturales y los modos de vida propios, imponiendo formas de existir ajenas, que la Corona Española logró instaurar con fuerza en los pueblos que hoy conforman América Latina (Harambour y Bello, 2020; Bedoya, 2022).

Indagar sobre lo que significa ser indígena hoy reviste una profunda relevancia para la construcción de una América Latina diferente. Es una pregunta sobre nuestras raíces, una exploración de lo que consideramos propio y que ha sido lacerado durante siglos, intentando pervivir y resistir en contextos históricos, políticos y culturales (Reyna y Cocom, 2021; Rodríguez y Jouault, 2021). Las huellas de estas heridas coloniales son evidentes en el idioma que utilizamos para expresar nuestras ideas, en la configuración de nuestras preguntas y en la manera en que interactuamos. El proceso de colonización fue tan agresivo que incluso nos despojó de nuestras formas habituales de expresar cariño, amor y de resolver conflictos. Hoy, amamos y solucionamos conflictos con base en las heridas

coloniales, construimos sociedad bajo el posicionamiento que Occidente logró en nuestro territorio (Cawayu y De Graeve, 2021; Chavez Dueñas et al, 2024). La gran pregunta sobre quiénes somos se configura en un terreno fértil, pero también doloroso para las comunidades y pueblos de América Latina.

Además, estos procesos de colonización, profundamente sofisticados, continúan manifestándose en la vida cotidiana. Mignolo (2020b; 2020c) nos convoca a seguir hablando de colonialismo, un fenómeno que persiste en nuestras instituciones educativas, donde los referentes teóricos y comprensivos son predominantemente occidentales, relegando el saber propio a una lógica peyorativa. Hablar de la vida de la Madre Tierra y de nuestras prácticas culturales, que aún permanecen difusas por el exterminio que hemos sufrido, es considerado un saber relegado.

El saber imperante es el de Occidente, lo que crea un amplio escenario de tensión, ya que nos obliga a comprender nuestras raíces a través de los marcos de entendimiento occidentales. Por lo tanto, centrar esta investigación en una institución educativa perteneciente al Resguardo Indígena de San Juan, en el gran territorio de los Pastos, Nariño, indagando sobre lo que significa ser indígena hoy, es una contribución de gran relevancia para la recuperación, el entendimiento y la comprensión de nuestras raíces. Esto se presenta en clave de potencia, transformación y configuración de caminos propios para nuestro desarrollo y fortalecimiento de identidad.

El desafío de reconectar con nuestras raíces culturales en un contexto dominado por marcos de entendimiento occidentales requiere una inmersión profunda en los estudios previos que han abordado esta compleja realidad. Para avanzar en esta indagación, es esencial fundamentar nuestra investigación en un sólido marco teórico que no solo ilumine las experiencias pasadas, sino que también guíe la transformación hacia un reconocimiento y fortalecimiento auténtico de la identidad indígena. De esta manera, podemos articular una comprensión integral que abarque tanto las dimensiones históricas como las contemporáneas de la identidad cultural en las comunidades indígenas.

MARCO REFERENCIAL

Diversos estudios han explorado la intrincada temática de la identidad indígena. Pertegal et al. (2020) llevaron a cabo un estudio cualitativo utilizando instrumentos estructurados y semiestructurados para medir la identidad cultural indígena en la población amazónica Waorani. Este enfoque metodológico permitió obtener 99 ítems, distribuidos en cinco escalas, que distinguieron y cuantificaron los diferentes perfiles según la perspectiva indígena. Los hallazgos reafirmaron que la noción de identidad

indígena se funda exclusivamente en las formas de pensar y vivir propias de los pueblos, reflejando una cosmovisión intrínsecamente ligada a su entorno y tradiciones.

Por otro lado, Bada Laura (2019), en su análisis sobre la invisibilidad y la identidad cultural en los estudiantes indígenas de la Amazonía Peruana. Utilizó un estudio descriptivo simple con muestreo no probabilístico para revelar los niveles de visibilidad e invisibilidad de la identidad cultural en los estudiantes de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia (UNIA). Este estudio indicó que la identidad cultural de estos estudiantes germina desde prácticas vivenciales en el hogar y la comunidad desde edades tempranas. Estas formas propias de ser se reconocen en diversas ceremonias comunitarias, aunque no se internalizan completamente en los individuos debido a una educación orientada hacia la invisibilidad de sus culturas, perpetuando así un ciclo de negación y desarraigo cultural.

Hallazgos similares emergen en la investigación de Horbath (2018), quien demostró que las comunidades indígenas han sido forzadas a soportar múltiples formas de discriminación social y cultural. Esta discriminación, agravada por la ausencia de programas y políticas públicas del gobierno mexicano, ha provocado una alarmante pérdida de identidad. Las comunidades indígenas, privadas de apoyo institucional, se ven obligadas a abandonar sus tierras, sus historias y, con ello, su tradición cultural. La discriminación social, política y cultural no solo erosiona su calidad de vida, sino que también perpetúa un ciclo de desarraigo y alienación, minando las raíces mismas de su identidad.

Por otro lado, Osorio (2017), en su investigación sobre religiosidad e identidad, reafirma que la identidad indígena, el reconocimiento territorial y la pervivencia cultural han sido sistemáticamente ignorados desde la colonización española hasta nuestros días. Además, el conflicto étnico, social y armado ha socavado la autonomía de los pueblos indígenas, afectando profundamente sus modos de vida. Argumenta que las prácticas propias y la cosmovisión indígena constituyen fuentes vitales de sostenibilidad cultural en los escenarios sociales contemporáneos, resistiendo a la homogenización y preservando su rica herencia cultural.

Asimismo, Molina y Tabares (2014) destacan en su investigación sobre la cosmovisión de la comunidad indígena Nasa de Caldono, que la interculturalidad genera situaciones de tensión y conflicto, pero también ofrece la posibilidad de recuperar la alteridad (memoria histórica y luchas indígenas) como coexistencia del universo. La escuela emerge como un espacio de interculturalidad, donde el diálogo entre diversas culturas se convierte en parte integral de una educación propia que promueve la pervivencia cultural y social. A través de un pensamiento autóctono, se busca el reconocimiento y la valoración frente a un sistema educativo

occidental, facilitando la preservación de la identidad cultural en un marco de respeto y coexistencia.

Igualmente, Navarro y Cuchillo (2020), descubrieron que la incidencia del proyecto pedagógico de cabildo escolar en la conservación de la cultura, identidad y gobierno propio de los jóvenes indígenas de la I.E Técnica Ambaló en Silvia Cauca, es crucial. Este proyecto contribuye significativamente al fortalecimiento de los saberes culturales, usos y costumbres de cada pueblo, fomentando la formación de sujetos políticos con la capacidad de transformar su entorno. Las habilidades de liderazgo desarrolladas en estos jóvenes aportan a la preservación de la identidad y la práctica de los pensamientos ancestrales, desde un enfoque colectivo que beneficia a todos los cabildantes.

López (2018) investiga el significado de la expresión *minga* en las dimensiones de la vida cotidiana del pueblo indígena Pastos, Colombia. A través de una investigación etnográfica que utiliza técnicas de recolección de información como el diario de campo y el ejercicio de acción-participante. Los hallazgos del autor revelan que la *minga*, aunque actualmente se ve influenciada por la lógica del capitalismo, y está perdiendo relevancia como mecanismo de beneficio común dentro del tejido social, sigue siendo un principio vital en la comunidad. La *minga* proporciona espacios de encuentro y participación que reavivan la memoria histórica y fortalecen la construcción de identidad colectiva, asegurando que las prácticas culturales y sociales continúen vivas a pesar de las presiones externas.

Adicionalmente, Montenegro (2023), subraya la importancia de la relación armónica entre los espacios sagrados compartidos entre generaciones para transmitir los saberes y tradiciones culturales. El diálogo intergeneracional se presenta como un escenario esencial para la preservación de la cosmovisión del pueblo Pasto. Concluye que estas experiencias son significativas y asimiladas por cada individuo, reconociendo la importancia de mantener viva en la memoria de los jóvenes los aspectos culturales que dan sentido colectivo a las prácticas y saberes ancestrales. Este proceso asegura que la cultura perdure en el tiempo, fortaleciendo la identidad y la cohesión comunitaria frente a los desafíos contemporáneos.

No obstante, aunque los estudios previstos han sido valiosos, es esencial integrar teorías fundamentales como el colonialismo, la identidad y la violencia epistémica, para proporcionar un marco más completo y comprensivo. Mignolo (2020a; 2020b) manifiesta que existe una lógica de control y un sistema de dominación impuesto por el pensamiento europeo. Este sistema no se limita a ser un ente colonizador político de territorios, sino que extiende sus tentáculos a través de lógicas de opresión que

originan e imponen una jerarquía social, económica, política y cultural dentro de nuestro territorio sudamericano. Dentro de lo que denomina la “matriz colonial” (Mignolo, 2010), emerge una Colonialidad del Ser, donde se relaciona la subjetividad del individuo con la negación y subalternación de otras formas de conocimiento que aún existen y persisten en nuestra sociedad.

Este pensamiento colonial está arraigado profundamente en nuestros tiempos. El espacio de resistencia frente a este imaginario colonialista opresor es el sistema educativo. Este sistema es entendido como un espacio donde se construyen y conforman subjetividades, un lugar donde opera la colonialidad del saber. En este entorno, se construyen y reproducen, o se resisten y confrontan, las relaciones de colonialidad con los educandos.

Por otro lado, Rivera Cusicanqui (2011) desarrolla el concepto de identidad como resultado de las luchas y resistencias sociales que afrontan las diversas comunidades frente al pensamiento y la cultura colonial de occidente. Para ella, reconocernos y reconocer el proceso histórico de colonización es parte fundamental de la sociedad inclusiva en la que vivimos actualmente. Ya no habría “indios” colonizados, sino seres humanos iguales en sus derechos, tanto como trabajadores y libres para construir su propio destino (Rivera Cusicanqui, 2007; 2011; 2018).

Sumado a esto, Spivak (2011), presenta un imaginario de violencia epistémica. Este concepto refiere al deseo de imponer nuestra propia manera de entender y formular el conocimiento al otro. Un claro ejemplo de esta dinámica se observa en los colonizadores europeos, cuya dominación colonial se manifestaba a través de discursos diseñados para racionalizar y justificar su control. Estos discursos construían formas específicas de ver y entender otras sociedades y culturas, moldeando la percepción de la realidad para legitimar la opresión (Spivak, 2020; Spivak, 2021; Spivak y Mascot, 2022). La mayor parte de los teóricos postcoloniales coinciden en que la historia no es una producción imparcial de conocimientos, sino un proceso de violencia epistémica, una construcción interesada en presentar una representación determinada de un objeto que puede no tener existencia empírica al margen de esa representación.

Esta violencia epistémica se compone de una serie de discursos sistemáticos, regulares y repetidos que no toleran epistemologías alternativas y buscan negar la alteridad y subjetividad de los otros, perpetuando así la opresión de sus saberes y justificando su dominación (Spivak, 2011). Es una violencia ejercida por regímenes autoritarios a través de la represión epistemológica, denigrando e invalidando los conocimientos propios de otros a partir de determinados sistemas discursivos universales que se reinventan para mantener su hegemonía.

En un marco colonial, neo- o post-colonial, esta violencia se manifiesta en la condena del saber y las prácticas de los pueblos indígenas a una existencia epistémica derivada y sometida. Esto se logra mediante estrategias como la contraposición entre formas indígenas de conocimiento y el saber científico, considerado supuestamente el más verdadero; el equiparar la alteridad con la ignorancia; y el ocultar, negar y vaciar de cualquier significado legítimo las formas indígenas de saber, calificándolas como infantiles o supersticiosas (Pulido, 2009).

Stavenhagen (1988; 2001) define que la identidad indígena no se limita a la auto adscripción individual, sino que se manifiesta en contextos históricos, políticos y culturales específicos y cambiantes. Un elemento fundamental en esta ecuación es la pertenencia a la comunidad indígena, la cual ha sido tradicionalmente el *habitus*, el espacio social de los pueblos indígenas en el continente. Las comunidades indígenas constituyen pequeños universos sociales con su propia organización, costumbres, tradiciones, redes sociales y prácticas culturales, que las distinguen de otras entidades y tipos de asentamientos. Estas comunidades son fuentes de derechos y obligaciones para sus miembros, especialmente cuando poseen una base territorial propia que las vincula con la tierra, el espacio geográfico específico y los recursos naturales locales (Stavenhagen, 2010). Esta conexión territorial no solo refuerza la cohesión comunitaria, sino que también sostiene la identidad cultural y los modos de vida tradicionales, creando un vínculo inquebrantable con la naturaleza y el entorno.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló en el Resguardo Indígena de San Juan perteneciente al gran territorio de “Los Pastos” en Ipiales, Nariño. Desde una perspectiva cualitativa de corte hermenéutico. Este enfoque permite comprender e interpretar la realidad a partir de las percepciones, experiencias, interacciones y vivencias cotidianas del grupo de estudio. La hermenéutica se apoya en la fenomenología, ya que entiende el comprender como un fenómeno cuyo propósito es encontrar el sentido del de lo expresado desde la noción amplia del lenguaje (Arteta Ripoll, 2017). Se utilizaron documentos curriculares oficiales sobre la educación propia de las comunidades indígenas y el Plan Educativo Territorial (PET) como soporte textual. Los instrumentos de recolección de información incluyeron conversaciones grupales, diarios de campo, grupos y talleres de técnicas expresivas. Esto último, siguiendo elementos metodológicos que ya han demostrado su efectividad para trabajar con comunidades indígenas (Few *et al*, 2021; Armijos *et al*, 2023). El análisis de contenido se realizó mediante una matriz de doble entrada, una herramienta que permite organizar y analizar la información en dos ejes: vertical y horizontal. Este

enfoque genera un cruce de conceptos, palabras clave y categorías, resultando en una intersección de columnas que proporcionan los resultados de la investigación (Sánchez Carmona, 2018).

La investigación involucró a 24 estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Microempresarial Los Andes, ubicada en la Vereda Laguna de Bacca, municipio de Ipiales. Se efectuó en tres fases. La primera fase consistió en la identificación del problema de investigación, la delimitación del tema de interés y el diseño de objetivos generales y específicos. Se realizó un rastreo de antecedentes a nivel internacional, nacional y local, acompañado de una revisión bibliográfica exhaustiva. En la segunda fase, se seleccionaron y aprobaron los instrumentos para recopilar información. Se llevó a cabo el trabajo de campo. La información recopilada se sistematizó y se complementa con una revisión bibliográfica continua. La tercera fase implicó el análisis de la información utilizando la matriz de doble entrada, evaluando tanto las categorías. Se interpretaron los fenómenos observados durante los talleres programados y se realizó una revisión bibliográfica adicional para consolidar el documento final. Los talleres de técnicas expresivas empleados fueron:

Taller de Música: El objetivo fue sensibilizar el sentir indígena a través de ritmos y letras musicales que evoquen la conexión con el territorio. De manera que, se inició con la actividad “Repite el ritmo”, donde los estudiantes replicaban y añadían ritmos, desafiando su memoria y atención. Durante el desarrollo del taller, cada estudiante se identificó con canciones como *La danza de males*, *Himno a la guardia CRIC* y *La danza andina*, describiendo fácilmente los instrumentos utilizados. Finalmente plasmaron sus ideas en “Escribo lo que siento”. La cual, incentivó a los estudiantes a reflexionar sobre sus sentimientos y la identidad indígena.

Taller de Teatro: El objetivo fue representar según sus vivencias, las distintas celebraciones cósmicas realizadas en su comunidad. Así pues, se inició con la dinámica “Historia grupal”, donde los estudiantes construyeron colectivamente una historia libre. Seguidamente y en grupos de trabajo, representaron obras teatrales correspondientes a las cuatro (4) fiestas cósmicas: el Pawkar Raymi, Inti Raimy Kolla Raimy y el Kapak Raimy. Se les proporcionó tiempo para organizar escenarios, personajes y libretos. La actividad final, “Nube de palabras”, permitió a los estudiantes definir conceptos clave, creando una representación gráfica de sus respuestas.

Taller de Tejido: El objetivo fue compartir experiencias y saberes en una minga de pensamiento sobre la importancia del ser indígena hoy. Iniciado con la dinámica “Pasando el gesto” la cual, les permitió integrarse y reconocer la importancia del trabajo en equipo. El taller se desarrolló en

la creación de pulseras y el minguiar la palabra alrededor del sentir indígena. La reflexión final, “Teje la red”, consistió en una actividad grupal donde, mediante una bola de lana, los estudiantes formaron una red de aprendizajes, respondiendo a preguntas sobre sus experiencias y la identidad indígena.

Estos tres encuentros expresivos fueron definidos con base en el análisis de contexto efectuado en el grupo focal, así como la relevancia que han demostrado los procesos artísticos en el trabajo con comunidades indígenas y jóvenes, siguiendo así los elementos planteados por Donoso López (2020), Soler y Giordano (2021), así como Restrepo (2023) quienes han enfatizado a través de sus investigaciones que una metodología centrada en las artes permite una expresión auténtica por parte de quienes la vivencian.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El colonialismo como una de las categorías de la investigación, permite entender el sistema de dominación que los pueblos indígenas han sufrido milenariamente hasta la actualidad. En este sentido se ha posicionado la cultura occidental - europea como única, verdadera y confiable; dejando atrás la cosmovisión, la pervivencia, los usos y costumbres de comunidades indígenas que han logrado resistir a la barbarie oscurecida.

“La colonialidad opera en todas las *ausencias* que jalonan el relato consagrado de la modernidad europea; todas aquellas experiencias y perspectivas que fueron silenciadas, oscurecidas” (Mignolo, 2007, p. 17). “Es muy importante, en este caso, observar la consistencia pasiva del tiempo verbal: *oscurecidas* (y no “oscuras”); es decir, fueron marginadas, acalladas, pisoteadas por los dominadores. La Historia de Europa (escrita con hache mayúscula, claro, porque era ella la única historia verdadera) se trazaba como una línea evolutiva y endógena que atravesaba (en un glorioso camino hacia la culminación de sí misma) los siguientes puntos álgidos: Grecia-Roma-Cristianismo-Renacimiento-Reforma-Ilustración”. (Dussel, 1999, p. 147). Enrique Dussel ha insistido mucho en esta cuestión. “De acuerdo con este paradigma, Europa poseía características *internas* excepcionales que le permitieron superar, a través de su racionalidad, a todas las demás culturas” (Dussel, 1999, p. 147).

El colonialismo, se puede ver reflejado en las siguientes expresiones de los estudiantes, frente a la pregunta ¿La música hace parte del ser indígena hoy? “No porque ahora ya salieron nuevas canciones como el reggaetón, guaracha” (TM, marzo, 2024). En esta afirmación de los estudiantes, se evidencia que la modernidad en el contexto musical, el dinamismo y la facilidad de acceso a las redes sociales ha logrado socavar y olvidar los ritmos musicales tradicionales del pueblo indígena Los Pastos. Ahora bien, el sistema colonizador ha llegado hasta el corazón de las familias acaparando su tiempo y espacio en un aparato electrónico, dejando vacío de sentimientos y emociones que evoca una canción, una conversación ¿Qué sentimos? “Nada que sentí.” (TM, marzo, 2024). Desde esta perspectiva de la lógica de opresión, surgen respuestas un poco conmovedoras que afirman la idea que se nos está robando la esencia de sentido y toda una vida de momentos, costumbres y lenguajes propios. “Yo no sentí nada porque no me gusta esa música. No porque hoy en día los jóvenes ya no escuchamos la música tradicional y ya se han perdido las costumbres y sobre la música de antes.” (TM, marzo, 2024). “Unos de los primeros signos de modernidad hacen alusión cuando América se constituyó en el primer espacio / Tiempo de un nuevo patrón de vocación mundial”. (Quijano, 2014).

En el taller de teatro se evidencian muestras imperantes de colonialismo, “Yo aprendí, nuevas cosas, cosas que nunca había conocido, como adorar al taita sol, taita luna, eso” (TT, marzo, 2024). Estas afirmaciones planteadas por los estudiantes, denotan que las costumbres y tradiciones de pueblos originarios han sido reprimidas, reemplazadas y olvidadas. “Yo aprendí, dos cosas más, el pawkar raimy y el kapac raimy, que nunca las hemos visto aquí, que son nuevas.” (TT, marzo, 2024). En este sentido se evidencia un colonialismo basado en el cambio cultural, en respuesta también de una pérdida de identidad en jóvenes que “deberían” absorber todo el conocimiento de mayores del reguardo. Mayores que se consideran como pilares fundamentales en la transmisión oral de conocimiento. Es necesario mencionar que a pesar de que algunos jóvenes desconocen las fiestas tradicionales de su pueblo, se interesan por aprender, escuchar y representar con toda la dignidad y honor sus tradiciones. “Aprendí lo que nunca había sabido del pawkar raimy de los alimentos que se coge” (TT, marzo, 2024). Quizás esta muestra de compromiso es el inicio de un camino dirigido de mayores y mayores, docentes y directivos docentes para canalizar la energía y disposición de estos jóvenes y así cultivar en ellos la cultura y tradición como forma de vida y orgullo de un país.

El tejido es considerado para los pueblos indígenas como el nudo que permite la unión, esperanza y registro de lo que es ser indígena hoy; así

mismo la comunicación con el mundo exterior. Inicialmente las mujeres de la comunidad son las portadoras de este conocimiento ancestral. Sin embargo, hoy por hoy los jóvenes indígenas no se interesan por esta actividad, ya que su tiempo libre lo usan para estar enterados del diario consumismo de la humanidad.

El taller de tejido con los estudiantes, dejó resonancias como: “Aprendí cosas que no conocía entre los antepasados y eso, y también el tejido se ha ido perdiendo”. (TJ, marzo, 2024). Esto demuestra una pérdida de identidad por las actividades ancestrales, a diferencia de un creciente interés por las actividades de occidente que han operado desde la colonia. “Sisas, yo solo puedo coser los pantalones. Ya no le dan importancia, ya pues, ahora ya todo lo mandan hacer a la máquina. Ahora ya no es lana de oveja, ahora ya es tela. Sisas, de veras. Por eso, ahora las ruanas salen chafas, se rompen de una”. (TJ, marzo, 2024). Este sentir de los jóvenes evidencia la importancia que es para ellos la memoria de sus antepasados y en el presente la recuperación y el fortalecimiento de la cultura indígena de Los Pastos. Momento a momento los jóvenes sienten la voluntad y energía de seguir recordando y trabajando en su memoria cultural, pese a todo el sistema estereotipado y dominante del colonialismo. En este sentido, reconocen también la importancia de que estos espacios son necesarios en la estructura y base de su pueblo indígena y proceso escolar. “Aprendí a convivir más con mis compañeros, sino sólo estaba en el cel.” (TJ, marzo, 2024).

“Pues yo aprendí a valorar estas actividades, estas cosas que podemos hacer ya que aún hay personas que no recuerdan todavía estas cosas, que ya están más acostumbrados a lo moderno, que ya no recuerdan este tipo de cosas, porque solo se la pasan en el celular. Me parece muy chévere recordar nuestras costumbres y nuestras tradiciones” (TJ, marzo, 2024).

La segunda categoría de análisis “Violencia Epistémica” permite entender la opresión y dominación del conocimiento del mundo occidental con las demás formas de concebir los fenómenos del mundo.

La violencia epistémica la constituye una serie de discursos sistemáticos, regulares y repetidos que no toleran las epistemologías alternativas y pretenden negar la alteridad y subjetividad de los otros de una forma que perpetúa la opresión de sus saberes y justifica su dominación. Esto es, violencia ejercida por regímenes autoritarios a través de la

represión epistemológica ejercida sobre los otros mediante la denigración e invalidación de sus propios saberes a partir de determinados sistemas discursivos universales que representan y reinventan para sí mismos. En un marco colonial (neo- o post-colonial) esta violencia funciona para condenar el saber y las prácticas de los pueblos indígenas a una existencia epistémica derivada y sometida, condena que se produce a través de estrategias como la contraposición entre formas indígenas de saber y saber científico, que es supuestamente el más verdadero; el equiparar la alteridad con la ignorancia; o el ocultar, negar y vaciar las formas indígenas de saber de cualquier significado legítimo, y calificarlas a continuación de ser infantiles o supersticiosas. (Pulido, 2009).

En este sentido la violencia epistémica se muestra en la investigación como ese afán de conocimiento y el paralelo deseo de imponer nuestra propia manera de entender y formular el conocimiento al otro. La violencia epistémica hace referencia a las prácticas y discursos que invisibilizan, descartan y silencian los saberes y las experiencias de ciertos grupos sociales. Inicialmente en el taller de música y la interacción de las docentes, con los estudiantes se permitieron expresar. “La actividad me pareció fascinante por nos ayuda a las personas a hablar” (TM, marzo, 2024) En este sentido este taller permitió traer a la memoria sonidos, recuerdos, aromas; “Yo aprendí que estas fiestas son muy importantes y así podemos recordarlas y nunca olvidarlas y así para que no se vayan perdiendo las tradiciones y esas cosas” (TM, marzo, 2024).

“La violencia es una manifestación tan antigua como el hombre y presenta múltiples manifestaciones en la vida individual, interpersonal y colectiva” (Pulido, 2009). Es así como existe una barrera social, política o educativa que limita la expresión de los jóvenes “Yo aprendí que entre todos unidos podemos hacer más cosas, nos podemos divertir y conocemos más sobre nuestras fiestas que hacen en nuestra vereda y en la región” (TT, marzo, 2024). De igual forma se brindó un espacio importante para recrear las tradiciones que quizás se han olvidado en el oscuro viaje de la cotidianidad. “Yo aprendí del pawkar raimy y de lo que se puede compartir todavía” (TT, marzo, 2024). En esta categoría los estudiantes también resaltan la importancia de reunirse para conversar y mingar la palabra “Yo aprendí a convivir con todos en armonía, también aprendí a saber más sobre las culturas indígenas y pues que nos queda una linda experiencia de esto” (TT, marzo, 2024). Así mismo estos momentos han permitido aprendizajes. “Yo aprendí, a nunca olvidar las culturas que nos dejan

nuestros ancestros y también aprendí a ser más creativo” (TT, marzo, 2024).

La cultura de occidente ha minado tanto nuestro pensamiento que nos han hecho creer que los ancestros y su legado, hoy por hoy no son importantes; motivo por el cual este conocimiento se va reduciendo y finalmente olvidando. “Sí, porque ya no se encuentran casi cosas tejidas porque ya todo se hace en máquina” (TJ, marzo, 2024). Pese a este panorama el conocimiento (sentí – pensar) aún se puede recuperar, conservar y practicar. “Yo aprendí del pawkar raimy y de lo que se puede compartir todavía” (TT, marzo, 2024).

La violencia epistémica se constituye de discursos sistemáticos, regulares y repetidos que no toleran las epistemologías alternativas y pretenden negar la alteridad y subjetividad de los Otros de una forma que perpetúa la opresión de sus saberes. (Spivak, 2003, pag. 260). Sin embargo, el tejido y la memoria para los estudiantes es una forma de resistencia ante este modelo de dominación. “Yo aprendí, de que tenemos que recordar nuestras fiestas para que no se vayan perdiendo” (TT, marzo, 2024).

El tejido tiene relación con nosotros hoy, porque así pues ya podemos ir aprendiendo más cosas de las que hacían antes, no podemos perder la costumbre de hacer esto e ir a comprar, sino nosotros mismos hacerlas. También, el tejido nos ayuda a hacer nuestras propias ropas para no tener que ir a comprar. (TJ, marzo, 2024).

En un marco colonial (neo- o post-colonial) esta violencia funciona para condenar el saber y las prácticas de los pueblos indígenas a una existencia epistémica derivada y sometida, condena que se produce a través de estrategias como la contraposición entre formas indígenas de saber y saber científico, que es supuestamente el más verdadero; el equiparar la alteridad con la ignorancia; o el ocultar, negar y vaciar las formas indígenas de saber de cualquier significado legítimo, y calificarlas a continuación de ser infantiles o supersticiosas. (Spivak, 2003, pag. 260). Los jóvenes indígenas, manifiestan en contraposición al sometimiento del sistema seguir cultivando su cosmovisión como pueblo indígena “Yo aprendí las distintas tradiciones que teníamos nosotros en nuestra comunidad, también aprendí a que no tenemos que hacer perder nuestras tradiciones, tenemos que seguir lo que éramos antes, seguir cuidando esta tradición” (TJ, marzo, 2024).

El taller de tejido permitió entrelazar una red de aprendizajes y desaprendizajes que permiten, soportar y estructurar el legado indígena.

“Sí, porque, las cosas que se tejen en guanga ya no es con la tela de ahora, por eso es caro, los bolsos. Los muchachos ya no tejen porque no hay personas que nos enseñen” (TJ, marzo, 2024).

Yo aprendí sobre cómo se hacen lo que es la fiesta, recordar esas tradiciones que antes hacían como, el aprender a tejer que antes los mayores hacían sus ropas para los bebés y entonces es aprender a recordar lo que se hacía antes (TJ, marzo, 2024).

La configuración identitaria de los pueblos indígenas es el resultado de luchas y resistencias constantes frente a un pensamiento occidental que niega la existencia de pensamientos y tradiciones otras, que agrupan conocimientos para la vida. Imponiendo formas de existir ajenas, que la Corona Española logró instaurar. (Harambour y Bello, 2020; Bedoya, 2022). Sin embargo, durante el caminar del tiempo, las comunidades indígenas han subsistido y pervivido dentro del territorio, haciendo de este un proceso de vida, en el cual los conocimientos que cada uno tiene, enseñan y producen otros conocimientos necesarios para vivir el mundo que se comparte, que se complementa y que se armoniza con los otros.

Así pues, el ser y el sentirse indígena, se manifiesta y se contextualiza en el territorio donde se guarda y se camina la memoria de las generaciones pasadas y las futuras. Esta conexión territorial no solo refuerza la cohesión comunitaria, sino que también sostiene la identidad cultural y los modos de vida tradicionales, creando un vínculo inquebrantable con la naturaleza y el entorno (Stavenhagen, 2010). De tal forma que, la identidad indígena, como una de las categorías de esta investigación es reconocida y valorada en las distintas expresiones que los estudiantes manifestaron frente a preguntas como: ¿Qué relación tiene el tejido con el ser indígena hoy? “la relación que tiene, es que estas eran costumbres de nuestros ancestros de nuestros abuelos, las cuales podemos ir recordando por medio de estas actividades, para no perder nuestras costumbres, para no olvidarlas, podemos enseñarlas a las demás personas que no conozcan o de otros lugares, pues así, seguir recordando nuestras costumbres, por ejemplo, el tejido que era muy importante antes para la ropa y así entre otras cosas” (TT, marzo, 2024). En esta afirmación, el estudiante reconoce su origen y dignifica las costumbres de su comunidad como un escenario del ir y venir, del aprender y desaprender en la coexistencia con el otro. “Aprendimos a convivir entre todos y pues tanto como nosotros sabemos que nosotros somos indígenas y pues también que no perdamos las costumbres de nuestros mayores y así podamos convivir entre todos” (TT, marzo, 2024).

El tranzar (como elaboración) y el refrescar (como recordar) la palabra, frente a las subjetividades que deviene del sujeto sensible alrededor de

identidad indígena, se evidencian en el desarrollo de los distintos talleres. “Ser indígena hoy es vivir en el territorio. Ser indígena hoy ya casi no es reconocible en estos tiempos. Pero ser indígena también es la comida que tenemos y hacemos las costumbres” (TM, marzo 2024). Esa armonía y equilibrio entre el ser y la naturaleza de acuerdo a los saberes ancestrales, agrupados por la Ley de origen:

Es la espiritualidad del Pueblo Pastos, la sagralidad porque esta expresa los cimientos de la interrelación del hombre y de la naturaleza y por tanto la forma del control cósmico, dado que la sagralidad y el respeto que se le obedece a la madre naturaleza como gestora de vida. (Ley Interna Cabildo Indígena los Pastos San José del Pepino [CPSJP], 2020, p. 10).

Son las que perduran con el tiempo como expresión de resistencias culturales. “Porque vivo en Nariño que hace parte del territorio indígena de Los Pastos, por nuestras comidas típicas como el cuy, el choclo, las habas. Otros por las danzas y rituales, por nuestros apellidos, nombres que a la mayoría nos representan como indígenas por ser propios de un lugar. Las vestimentas nos recuerdan las culturas” (TM, marzo 2024). Asimismo, “Yo aprendí que no hay que darme pena de mi cultura y que soy indígena al 100%. (TT, marzo 2024).

En ese sentido, los estudiantes identifican la necesidad de reconocerse como indígenas en la cotidianidad, siempre y cuando en la misma, se configure los dispositivos para ello. Tal como lo expresan en el taller de teatro. “Yo aprendí que estas son fiestas como sagradas para adorar a nuestros. a los dioses indígenas que nos ayudan en nuestras vidas por ejemplo para las cosechas y en todas esas fases de la vida que tenemos, también aprendí que son fiestas muy importantes para nuestra comunidad por lo cual debemos respetar y tenerlas en cuenta siempre, también que estas fiestas deberíamos celebrarlas todos los años y pasarlas de generación en generación para que estas culturas no se olviden” (TT, marzo, 2024) “Yo aprendí sobre la importancia que tiene las fiestas cósmicas, del kolla raimy aprendí sobre las fases lunares que cada periodo tiene una fase lunar, como cortarse el cabello. También, algunos cultivos, que son importantes para nosotros como indígenas”. (TT, marzo, 2024).

De manera que, la investigación permitió identificar un terreno fértil para la construcción de la identidad indígena. Aquí, el centrar el sujeto sensible se convierte en un elemento fundamental. No hablar de música, teatro y tejido como posibles prácticas indígenas, vivirlas en el presente es el camino. En efecto, los mundos que germinan en el ser indígena hoy, son

una lucha contra el escenario pedagógico tradicional, que condiciona las subjetividades propias en el ejercicio del intercambio de sabidurías, tradiciones y culturas ancestrales que emergen desde el territorio. “Ser indígena hoy no es ser como los tiempos de antes, no tenemos que cumplir tradiciones solo necesitamos no olvidar nuestras raíces y no avergonzarnos de los que somos y venimos”. (TM, marzo, 2024).

En definitiva, la construcción de identidad indígena desarrolla y fortalece conocimientos, saberes, sentimientos, prácticas y pensamientos vivenciales que garanticen la pervivencia y permanencia de los pueblos. Ello, alejado de la colonialidad de pensamientos procurando salvaguardar prácticas y pensamientos propios. “Aprendimos a convivir entre todos y pues tanto como nosotros sabemos que nosotros somos indígenas y pues también que no perdamos las costumbres de nuestros mayores y así podamos convivir entre todos”. (TT, marzo 2024). “Que no tenemos que olvidar nuestra cultura, es porque nos dejan un mensaje muy bonito nuestros ancestros, porque esto va de generación en generación”. (TT, marzo 2024). “Yo lo resumí en tres palabras: amor, antigüedad y respeto. El amor es porque, pues yo vuelvo a sentir como algo de cariño con estas cosas para volverlas hacer. En antigüedad, es como recordar lo que hacían nuestros ancestros para conseguir su dinero o para sobrevivir. Y el respeto, respetar a nuestra cultura, a nuestros compañeros, a las profesoras y sí me pareció muy bonito porque aprendemos más cosas” (TT, marzo, 2024).

CONCLUSIÓN

Indagar sobre el ser indígena hoy en estudiantes de la Institución Educativa Microempresarial los andes, perteneciente al Resguardo indígena de San Juan, nos llevó a comprender y reconocer nuestras raíces indígenas en la vivencia y en la memoria, que no son solo recuerdos, sino, es la célula viva de conocimientos. Fue así, como a través de mingas de pensamiento y de trabajo, dentro de un marco actual de entendimiento occidental, quisimos construir camino y trenzar experiencias en el desarrollo y fortalecimiento de identidad, recreados y refrescados a través de la palabra.

Con ello, reconectamos con nuestras raíces, toda vez que, nos permitió hallarnos en los saberes de mayores y mayores que han sido transmitidos como escritura viva a las generaciones que están y estarán en el tiempo delantero como proceso en la construcción de la cosmovisión, la cual permite visionar la vida como indígenas en dialogo intercultural con otros pueblos. Nuestros hallazgos subrayan que el ser indígena hoy, es reconocernos en la cotidianidad de la vida, la vivencia y el caminar del territorio, es convivir y pervivir en comunitariedad que hace visible las diferentes maneras de aprendizaje en beneficio del buen vivir.

Y es aquí, donde la educación debe generar estrategias y acciones comunitarias, teniendo presente que el “ser indígena hoy no es ser como los tiempos de antes, no tenemos que cumplir tradiciones solo necesitamos no olvidar nuestras raíces y no avergonzarnos de los que somos y venimos” (TM, marzo, 2024).

La educación propia es una educación de sentidos, de experiencias, de palabra, de acción, de ejemplo, de respeto y de amor. Es una educación que trasciende más allá de las cuatro paredes del aula escolar, donde los saberes de los y las mayores conducen el camino y orientan el desarrollo. Sin embargo, la cultura de occidente se ha inmiscuido en los contextos educativos propios reduciendo la práctica de tradiciones y fomentando cada día la teoría y conceptualización. De esta forma se cae en el error de llenar cuadernos con letras y tal vez con palabras sin sentido que demeritan la parte vivencial, la palabra del mayor, la minga en el colegio e incluso la gastronomía propia. Por consiguiente, las instituciones educativas deberían volver al pasado, volver a los pasos de sus mayores, volver a sentir el acobijo de familia y enseñar desde y para los lugares sagrados y el territorio. Hoy por hoy, los jóvenes indígenas están sometidos a avances tecnológicos que impiden el accionar comunitario. Sin embargo, este podría ser un campo de exploración donde se logre que todo el conocimiento vivido en el territorio sea transmitido e innovado con el objetivo de darse a conocer y fortalecer aún más su origen, permanencia y pervivencia.

De hecho, el ser indígena hoy quizás es un reto que los y las jóvenes deben enfrentar en todos los contextos de su vida. Sin embargo y en específico, el contexto educativo es un escenario de acción que posibilita o imposibilita el conocimiento, que ilumina o apaga el sentipensar de la cultura. De tal forma que la práctica pedagógica cumple un rol importante. En primer lugar, los docentes no pueden negar la tecnología como herramienta innovadora en el proceso educativo, por lo que, el quehacer pedagógico se debe encaminar en canalizar la curiosidad e interés de los jóvenes por los medios tecnológicos de comunicación. En este sentido, es potencializar la cultura indígena a través de aplicaciones, blogs, videos que permitan expandir su sentido y significado. Con ello el docente deja de ser protagonista y se convierte en un guía para que los jóvenes compartan sus experiencias y saberes de su cultura en medios locales, nacionales e internacionales, creando lazos de hermandad. Al mismo tiempo se construye un proyecto de vida que se materialice y sean ellos los futuros formadores de su comunidad.

La educación es un proceso dinámico que ha permitido el cambio de roles en el proceso de enseñanza. Por tal razón en esta nueva era tecnológica los docentes necesitan identificar y reconocer las otras formas

de comunicación, mediadas por las tecnológicas. De tal forma que los nuevos conocimientos no afloren desde la prohibición del uso de la tecnología sino de la pregunta ¿Qué podemos aprender por medio de este? El colonialismo se ve reflejado en la tecnología. Sin embargo, una estrategia para sorprender a los jóvenes indígenas y potencializar su cosmovisión, es a través del diseño de aplicaciones interactivas de su cultura y que pueda difundirse a otros espacios y a otros jóvenes propios y ajenos de la comunidad.

Es importante expresar que la educación es un proceso inacabado. Sin embargo, la educación propia de la cual emergen una cantidad considerable de sentimientos y pensamientos holísticos, surge la necesidad de crear, diseñar y ejecutar nuevas prácticas con jóvenes que lideren procesos comunitarios sin la necesidad de sentir en sus hombros la obligación, sino el orgullo imperante por representar su comunidad. Quizás se hace necesario un diagnóstico de los intereses actuales de los jóvenes indígenas y cómo estos se puedan materializar en herramientas que permitan la socialización general de la cultura.

LITERATURA CITADA

- Alarcón Meneses, L. A. (2016). En busca de una escuela laica. La organización de la instrucción pública en el Caribe colombiano durante el federalismo. *Historia Caribe*, 12(30), 51-79. <https://doi.org/10.15648/hc.30.2016.3>
- Armijos, M. T., Acosta, L. D., Calder, E. S., Gaviria, W., Giraldo, D., Pineda, J., Rabe, C., Sanaguano, P., & Zambrano, L. A. (2023). *Assuming Power in New Forms: Learning to Feel 'With the Other' in Decolonial Research. Challenging Global Development*, 165–192. https://doi.org/10.1007/978-3-031-30308-1_9
- Arteta Ripoll, C. (2017). *Hermenéutica, pedagogía y praxeología*. Universidad Libre Barranquilla. <https://doi.org/10.18041/978-958-9145-69-2>
- Bada Laura, W. N. (2020). La invisibilidad y la identidad cultural en los estudiantes indígenas de la Amazonía. *Horizonte de La Ciencia*, 10(19). <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.19.590>
- Barrero Cuellar, E. (2017). *La psicología como engaño ¿adaptar o subvertir?*. Ed: Cátedra Libre. ISBN: 978-958-98548-7-7. <https://www.alfepsi.org/libro-la-psicologia-como-engano/>
- Bazán, L.E. (2020). *La formación del entumecimiento: ensayo sobre los dispositivos de control del sujeto social*. Ed: Nómada e Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL). ISBN: 978-607-98815-8-0. <https://doi.org/10.47377/YJXT5999>

- Bedoya Cortés, S. (2022). Proletariado, colonialismo e identidad: una mirada desde América Latina en el siglo XXI. *Realidad, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 160, 49–70. <https://doi.org/10.51378/realidad.v1i160.7512>
- Cabildo Indígena los Pastos San José del Pepino. (2020). *Ley interna*. Disponible en: <https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/fortalecimiento-etnico/Documents/banco-2019/24.%20SAN%20JOSE%20DEL%20PEPINO%20-%20LEYINTERNA2020.pdf>
- Cawayu, A., & De Graeve, K. (2020). From primal to colonial wound: Bolivian adoptees reclaiming the narrative of healing. *Identities*, 29(5), 576–593. <https://doi.org/10.1080/1070289x.2020.1757254>
- Chavez-Dueñas, N. Y., Adames, H. Y., & Perez-Chavez, J. G. (2024). Anti-Colonial Futures: Indigenous Latinx Women Healing from the Wounds of Racial-Gendered Colonialism. *Feminist Liberation Practice with Latinx Women*, 69–84. <https://doi.org/10.4324/9781032632629-5>
- de Oliveira, J. E., Szeikut, A. (2019). Invisibilidad indígena en la memoria de la colonización reciente de Paraguay. *Espaço Ameríndio*, 13(2), 41. <https://doi.org/10.22456/1982-6524.91106>
- Díaz Jaramillo, J. A. (2017). Anticomunismo y defensa del catolicismo en las protestas estudiantiles en Colombia (1945). *Historia Caribe*, 12(30), 145-177. <https://doi.org/10.15648/hc.30.2016.6>
- Donoso López, C. (2020). Danza-teatro: corporeidades y uso del espacio escénico. Tsantsa. *Revista de Investigaciones artísticas*, (8), 35–44. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/3078>
- Dussel, E. (1999). Más allá del eurocentrismo: el sistema-mundo y los límites de la modernidad. En *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, editado por Santiago Castro-Gómez, Óscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides, 147-161. Bogotá: Instituto Pensar/Centro Editorial Javeriano. ISBN: 958-683-125-6
- Few, R., Ramírez, V., Armijos, M. T., Hernández, L. A. Z., & Marsh, H. (2021). Moving with risk: Forced displacement and vulnerability to hazards in Colombia. *World Development*, 144, 105482. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2021.105482>
- Gómez Nadal, P. (2017). *Indios, negros y otros indeseables. Capitalismo, racismo y exclusión en América Latina y el Caribe*. Ed: Abya-Yala. ISBN: 978-9942-09-464-3.

- Guerrero C., F., (2017). Transformaciones territoriales en la Amazonía: indígenas, campesinos, fronteras y colonización. *Eutopía: Revista de Desarrollo Económico Territorial*, (12), 7-21. <https://doi.org/10.17141/eutopia.12.2017.3134>
- Harambour, A., & Bello, Á. (2020). La Era del Imperio y el colonialismo poscolonial: conceptos para una historia de las “fronteras de la civilización” en América Latina. *Anuario Colombiano de Historia Social y de La Cultura*, 47(2), 253–282. <https://doi.org/10.15446/achsc.v47n2.86161>
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Ed: Capitán Swing Libros. ISBN: 978-8412-28-184-2.
- Horbath, J. E. (2018). Indígenas en tres ciudades caribeñas del sureste mexicano: La Cuestión Indígena En *Las Ciudades de Las Américas*, 169–188. <https://doi.org/10.2307/j.ctvn5tztr.12>
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Universitat Ramon Llull. <http://hdl.handle.net/2445/96984>
- López Cortés, O. (2018). Significados y representaciones de la minga para el pueblo indígena Pastos de Colombia. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(3). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue3-fulltext-1353>
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. D. (2020a). A Geopolítica do Conhecimento e a Diferença Colonial. *Revista Lusófona de Educação*, 48, 187–224. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle48.12>
- Mignolo, W. D. (2020b). *Memorias y reflexiones en torno de la de/colonialidad del poder*. Políticas de La Memoria. <https://doi.org/10.47195/20.683>
- Mignolo, W. D. (2020c). The Logic of the In-Visible: Decolonial Reflections on the Change of Epoch. *Theory, Culture & Society*, 37(7–8), 205–218. <https://doi.org/10.1177/0263276420957741>
- Molina Bedoya, V. A., & Tabares Fernández, J. F. (2014). Educación Propia: Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis (Santiago)*, 13(38), 149–172. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682014000200008>
- Montenegro Bravo, X. (2023). *Relaciones intergeneracionales entre adultos mayores y adolescentes de la comunidad indígena del resguardo de Ipiales*. [Tesis de maestría]. Universidad de Nariño. <http://sired.udenar.edu.co/id/eprint/13366>

- Navarro Reyes, L. F. & Cuchillo Tunubalá, M.S. (2020). *Incidencia de los cabildos escolares en la conservación de la cultura, identidad y gobierno propio de la comunidad ambualeña*. [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3778>
- Osorio Calvo, C. (2017). Religiosidad e identidad: La lucha indígena como resistencia territorial desde la Espiritualidad. *Revista Kavilando*, 9(1), 184-203. <https://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/205>
- Pertegal Felices, M. L., Espín León, A., & Jimeno Morenilla, A. (2020). Diseño de un instrumento para medir identidad cultural indígena: caso de estudio sobre la nacionalidad amazónica Waorani. *Revista de Estudios Sociales*, 71, 51–67. <https://doi.org/10.7440/res71.2020.05>
- Proyecto Educativo Territorial P.E.T. (2022). *Institución Educativa Municipal Microempresarial Los Andes*.
- Pulido Tirado, G. (2009). Violencia epistémica y descolonización del conocimiento. *Sociocriticism*, 24(1), 173-201. <http://interfas.univ-tlse2.fr/sociocriticism/2326>
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014. ISBN 978-987-722-018-6
- Restrepo, N., Correa, J., Taborda, Y. M., & Ayala, L. J. (2023). Currículo Contextualizado con Pertinencia Cultural para la Educación Infantil en Contextos Rurales. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 21(3), 119–138. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.007>
- Reyna, M. H., & Cocom, J. A. C. (2021). “Ser o no ser indígena”: Oscilaciones identitarias dentro de la interculturalidad de Estado en México. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 26(1), 147–171. Portico. <https://doi.org/10.1111/jlca.12532>
- Rivera Cusicanqui, S. (2007). Décoloniser la sociologie et la société. *Journal Des Anthropologues*, 110–111, 249–265. <https://doi.org/10.4000/jda.2473>
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible: ensayos desde un presente en crisis*. Ed: Tinta Limón. ISBN: 978-987-3687-36-5.

- Rodriguez Martínez, Y., & Jouault, S. (2021). Turismo e identidad maya: ser joven guerrero en el siglo XXI. *Península*, 16(2). <https://doi.org/10.22201/cephcis.25942743e.2021.16.2.80124>
- Rodríguez, L. G. (2017). Educación, laicismo y socialismo en la Argentina: las organizaciones de maestros y profesores entre 1955 y 1983. *Historia Caribe*, 12(30), 179-210. <https://doi.org/10.15648/hc.30.2016.7>
- Sánchez, Carmona. M.L. (2018). *Las matrices o tablas de doble entrada: una aplicación práctica en las investigaciones de diseño*. Universidad Autónoma Metropolitana. <http://hdl.handle.net/11191/6373>
- Soler, C., & Giordano, M. (2021). Reinventar el pasado, transformar el presente: danzas, imagen y espejos entre los qom del Chaco argentino. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 16(2), 40–59. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae16-2.rtp>
- Spivak, G. C. (2003). ¿Puede hablar el subalterno?. *Revista Colombiana De Antropología*, 39, 297–364. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1244>
- Spivak, G. C. (2020). The Left Reflects on the Global Pandemic and Speaks to Transform! *Journal of Bioethical Inquiry*, 17(4), 479–482. <https://doi.org/10.1007/s11673-020-10064-1>
- Spivak, G. C. (2021). How the heritage of postcolonial studies thinks colonialism today. *Janus Unbound: Journal of Critical Studies*. (1) 19-29. <https://doi.org/10.2021/ju.v1i1.2309>
- Spivak, G. C., Colpani, G., & Mascot, J. M. H. (2022). Epistemic daring: an interview with Gayatri Chakravorty Spivak. *Postcolonial Studies*, 25(1), 136–141. <https://doi.org/10.1080/13688790.2022.2030600>
- Spivak, G.C. (2011). *¿Puede hablar el subalterno?*. Ed: El Cuenco de Plata. ISBN: 978-9871-77-210-0.
- Stavenhagen Gruenbaum, R. (1988). *Derecho indígena y derechos humanos en América Latina*. México: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, El Colegio de México. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0924449>
- Stavenhagen Gruenbaum, R. (2001). *La cuestión étnica*. El Colegio de México. ISBN/ISSN 968-12-1000-X.
- Stavenhagen Gruenbaum, R. (2010). *Los pueblos originarios: el debate necesario*. CLACSO. ISBN 978-987-23915-9-1.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2) Especial, COVID-19, 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>

Zanolli, C. E. (2020). Reacomodamientos indígenas: Entre los comienzos de la colonización y la modernidad tardía. *Tiempo Histórico*, 19. <https://doi.org/10.25074/th.v0i19.1581>

SÍNTESIS CURRICULAR

Carolina Bambagüé Caicedo

Normalista Superior, Ecóloga y Especialista en Gestión del Recurso Hídrico, con maestría en Educación desde la Diversidad; actualmente estudiante de doctorado en Educación. Cuenta con una amplia experiencia como docente en la zona rural del municipio de El Tambo, Departamento del Cauca. Ha participado como ecóloga en proyectos con el ministerio de minas y ministerio de ambiente en el consejo regional indígena del cauca (CRIC). Su dedicación también ha incidido en proyectos ambientales - sociales con niños y jóvenes. Su desempeño se ha relacionado con el conocimiento científico, pedagógico y social con el propósito de promover una educación equitativa y sostenible. Correo electrónico: carobc14@gmail.com ORCID: 0009-0003-7503-8628

Viviana Marisol Ortega Chamorro

Licenciada en lengua Castellana con maestría en Educación desde la Diversidad, es Etnoeducadora en la Institución Educativa Microempresarial los Andes del Resguardo Indígena de San Juan, etnia Pasto. Con más de siete años de experiencia, ha contribuido en el trabajo comunitario para el fortalecimiento de la identidad indígena en niños y jóvenes. Destaca sus trabajos en proyectos comunitarios enfocándose en la construcción del buen vivir en el territorio. Correo electrónico: vivianaortega9302@gmail.com ORCID: 0009-0003-3416-3721

William Oswaldo Gaviria Gutiérrez

Psicólogo con maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, y candidato a PhD en Conocimiento y Cultura en América Latina, es profesor tiempo completo de la Universidad de Manizales. Con más de diez años de experiencia, ha liderado procesos educativos, prevención de desastres y participación comunitaria. Destaca por su trabajo en proyectos de investigación en Colombia, Guatemala, Panamá, Brasil, México y otros países, enfocándose en desarrollo sostenible y dinámicas culturales. Correo electrónico: wgaviria@umanizales.edu.co ORCID: 0000-0003-4228-4665

Un análisis de la violencia basada en género hacia la mujer indígena y la justicia en Colombia

An analysis of gender-based violence towards indigenous women and justice in Colombia

Leidy Johana **Cevallos Burbano**¹, Darsy Lucia **Chamorro Ruales**², Alvaro Fernando **Erazo Rosero**³

Resumen

En Colombia, la violencia de género hacia las mujeres indígenas se manifiesta de manera estructural e interseccional, vinculada a factores como el conflicto armado, la explotación agroindustrial, la discriminación étnica, violencia sexual y otros tipos de violencia. El objetivo de la investigación es analizar cómo funcionan los mecanismos legales para proteger a las mujeres indígenas de los diversos tipos de violencia a las que se ven expuestas en Colombia. Para esto se hace uso de un método documental basado en la revisión de la legislación, jurisprudencia y algunas sentencias emblemáticas que permiten ilustrar la aplicación del derecho en esas situaciones. El estudio permite concluir que, pese al amplio marco legislativo y acuerdos internacionales que pretenden garantizar a las mujeres indígenas una vida libre de violencia, la respuesta del Estado sigue siendo insuficiente, dejándolas en una

situación de vulnerabilidad frente a sus derechos económicos, sociales y culturales.

Palabras clave: Administración de Justicia, constitucionalismo, mujer indígena, violencia, comunidad.

Abstract

In Colombia, gender-based violence against indigenous women manifests itself in a structural and intersectional manner, linked to factors such as the armed conflict, agro-industrial exploitation, ethnic discrimination, sexual violence and other types of violence, ethnic discrimination, sexual violence and other types of violence. The objective of the research is to analyze how violence it exercised against indigenous women in Colombia. For this purpose, a documentary method it used based on the review of legislation, jurisprudence and some emblematic sentences that illustrate the application of the law in these situations. The study leads to the conclusion that, despite the broad legislative framework

¹ Docente de tiempo completo de la Universidad Cesmag, Pasto

² Estudiante de Derecho de la Universidad Cesmag, Pasto

³ Estudiante de Derecho de la Universidad Cesmag, Pasto

and international agreements that seek to guarantee indigenous women a life free of violence, the State's response continues to be insufficient, leaving them in a situation of vulnerability with

respect to their economic, social and cultural rights.

Keywords: Administration of Justice, constitutionalism, Indigenous women, violence, community.

INTRODUCCIÓN

La violencia basada en género hacia las mujeres indígenas en Colombia representa un desafío intrincado y multifacético que se manifiesta de forma estructural, sistemática e interseccional (Zeballos-Cuathin, 2022). A pesar de los avances en el reconocimiento de los derechos de las mujeres y las comunidades indígenas, el contexto de violencia persiste debido a factores históricos, sociales y políticos que perpetúan la exclusión y la discriminación (Mutiz et al., 2020). La violencia contra las mujeres indígenas no puede entenderse como un fenómeno aislado, sino como una expresión de opresiones interconectadas que afectan tanto su esfera individual como colectiva, lo que prolonga una condición de marginalidad y desigualdad que se arrastra durante siglos (Correa, 2023).

En este marco, el respeto a la autodeterminación de los pueblos indígenas y la protección de los derechos humanos deben caminar de la mano. Este análisis explora hasta qué punto es necesario respetar los usos y costumbres de estas comunidades en la Administración de Justicia de Colombia, en especial cuando algunas prácticas pudieran justificar actos de violencia o discriminación de género. Además, se miran los retos que enfrentan estas mujeres para acceder a la justicia en Colombia, al igual que el papel del Estado y del sistema judicial en su protección, partiendo de la administración de justicia y los principios de diversas disposiciones como la Convención de Belém do Pará, la cual definió la “violencia contra la mujer cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado” (Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, 1994, art. 1).

La Corte Constitucional de Colombia desempeña un papel significativo en la integración de un enfoque diferencial en sus fallos, lo podemos ver, por ejemplo, en las Sentencias T-099 de 2015 y C-006 de 2016, enfatizando la necesidad de adaptar la justicia a las particularidades de cada caso para garantizar una protección efectiva (Organization of American States, 2013). No obstante, en la implementación de estos lineamientos se encuentran obstáculos, especialmente en áreas rurales y marginadas, donde

las mujeres indígenas enfrentan barreras geográficas y culturales para acceder a los servicios judiciales. Según la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2007), el sistema judicial en América Latina a veces carece en su observancia sobre la violencia contra las mujeres indígenas con un enfoque diferencial de género y étnico.

Además, en el ámbito de salud, la violencia obstétrica se destaca como una forma de maltrato que incluye comportamientos irrespetuosos y abusivos hacia las mujeres indígenas durante el embarazo, parto y postparto, vulnerando su integridad y la cosmovisión de sus comunidades, que perciben a las mujeres como guardianas de la vida y la cultura (Maietti y Villarreal, 2023; Quigua y Torres, 2022). La violencia espiritual también refleja los desafíos de estas mujeres, pues atenta contra la identidad cultural de sus comunidades, reforzando la intersección entre género, etnicidad y opresión estructural (Parrado e Isidro, 2014).

Si bien el respeto hacia los usos y costumbres indígenas es un derecho fundamental reconocido por la Sentencia de Tutela No. 254/94 de la Corte Constitucional (30 de mayo de 1994, 2008), esta autonomía no debe justificar la violencia contra las mujeres en el contexto colombiano. Encontrar un balance entre la autonomía cultural y los derechos humanos se considera crucial, especialmente en el contexto de los derechos de las mujeres indígenas a una vida libre de violencia (Sieder, 2017). La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2007) destacó la importancia de un enfoque integral que reconociera las diversas formas de violencia hacia las mujeres indígenas y propusiera una justicia más inclusiva y culturalmente sensible.

Debido a esto, este estudio tiene como objetivo analizar cómo funcionan los mecanismos legales para proteger a las mujeres indígenas de los diversos tipos de violencia a las que se ven expuestas en Colombia y si Estado y el aparato judicial está realmente capacitado para garantizar el derecho a vivir dignamente en espacios sin ningún tipo de violencia.

METODOLOGÍA

Este artículo se desarrolla desde una perspectiva conceptual, mediante exploración documental y revisión de jurisprudencia, enfocándose en cómo la perspectiva de género y la violencia han permeado el ámbito jurídico en Colombia en relación con la mujer indígena. Se analizan sentencias que incorporan el enfoque diferencial de género, permitiendo reflexionar sobre los avances y desafíos en la protección de los derechos de las mujeres indígenas. Además, se aplica el método deductivo para, a partir de la jurisprudencia de la Corte Constitucional, extraer criterios que orienten el equilibrio entre el respeto a las costumbres indígenas y la salvaguarda de los derechos humanos de las mujeres.

Violencia hacia la mujer indígena y Administración de Justicia en Colombia

Primero, se intentó definir varios tipos de violencias; “Por violencia contra la mujer se entiende cualquier acción u omisión, que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial por su condición de mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, bien sea que se presente en el ámbito público o en el privado (Ley violencia y discriminación contra las mujeres [Ley 1257], 2008, art. 2). Esta misma ley afirma que las mujeres enfrentan diversos tipos de daños:

Daño psicológico: Consecuencia proveniente de la acción u omisión destinada a degradar o controlar las acciones, comportamientos, creencias y decisiones de otras personas, por medio de intimidación, manipulación, amenaza, directa o indirecta, humillación, aislamiento o cualquier otra conducta que implique un perjuicio en la salud psicológica, la autodeterminación o el desarrollo personal.

Daño o sufrimiento físico: Riesgo o disminución de la integridad corporal de una persona.

Daño o sufrimiento sexual: Consecuencias que provienen de la acción consistente en obligar a una persona a mantener contacto sexualizado, físico o verbal, o a participar en otras interacciones sexuales mediante el uso de fuerza, intimidación, coerción, chantaje, soborno, manipulación, amenaza o cualquier otro mecanismo que anule o limite la voluntad personal. Igualmente, se considerará daño o sufrimiento sexual el hecho de que la persona agresora obligue a la agredida a realizar alguno de estos actos con terceras personas.

Daño patrimonial: Pérdida, transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, instrumentos de trabajo, documentos personales, bienes, valores, derechos o económicos destinados a satisfacer las necesidades de la mujer. (Ley 1257 de 2008, art. 3).

Por otra parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) entiende la violencia de pareja como “cualquier comportamiento, dentro de una relación íntima, que cause o pueda causar daño físico, psíquico o sexual a los miembros de la relación” (OMS, s/f.)

También, existen otros tipos de violencia que no necesariamente se expresan en el ámbito doméstico o dentro de la relación de pareja:

La violencia económica:

Violencia económica, se entiende cualquier acción u omisión orientada al abuso económico, el control abusivo de las finanzas, recompensas o castigos monetarios a las mujeres por razón de su condición social, económica o política. Esta forma de violencia puede consolidarse en las relaciones de pareja, familiares, en las laborales o en las económicas. (Ley 1257 de 2008, art. 2).

La violencia sociopolítica es una manifestación sociocultural que incluye actos de violencia con motivaciones políticas y sociales, ejecutados a menudo por entidades estatales o grupos armados. Esta violencia se manifiesta en formas como la represión, tortura y desapariciones forzadas, afectando profundamente a comunidades enteras y desafiando la cohesión social y el desarrollo del país (Arévalo, 2010). La violencia sexual abarca cualquier acto sexual no consensuado, como violación, abuso y acoso. Incluye actos como el asalto sexual, definido como la inserción no consentida por vía vaginal, oral o anal, así como tocamientos o caricias no deseadas. Este tipo de violencia, comúnmente entre adultos y menores, vulnera gravemente la dignidad de las víctimas (Cossio, 2012). La explotación sexual se considera una forma de violencia sexual en la cual la víctima es tratada como un objeto comercial, buscando el agresor beneficios económicos mediante la comercialización de su cuerpo. Esta práctica constituye una grave violación de derechos fundamentales y tiene efectos devastadores para las víctimas (Bernal et al., 2013).

La violencia laboral se refiere a cualquier acto de coacción en el entorno de trabajo, como acoso, intimidación o agresiones físicas, que puede afectar tanto el bienestar físico como mental de los empleados (Quílez y Berrocal, 2023). La violencia de género, dirigida contra una persona por su identidad de género, afecta principalmente a las mujeres y se manifiesta en agresiones físicas, sexuales, emocionales y financieras, además de acoso sexual en el ámbito laboral o escolar. Por otra parte, la violencia en el conflicto armado abarca actos como violaciones de derechos humanos, ataques a civiles y agresiones sexuales, afectando desproporcionadamente a las mujeres y la niñez. Este tipo de violencia está regulado en Colombia por la Ley víctimas del conflicto armado interno (Ley 1448) de 2011, que reconoce el derecho de las víctimas a la verdad, justicia y reparación, e incorpora un enfoque diferencial en las políticas públicas dirigidas a ellas

(Mateus y Silva, 2023; Ley 1448, 2011). Por otro lado, la violencia estructural se manifiesta en desigualdades sistémicas integradas en los contextos socioculturales y económicos de una comunidad, limitando el acceso a recursos básicos y perpetuando la opresión de grupos vulnerables, como las comunidades indígenas. Este tipo de violencia va más allá de los actos individuales, ya que está arraigada en instituciones y normas que mantienen la exclusión de ciertos sectores (Vera Pérez, 2022).

Todo esto, en relación con el IV Convenio de Ginebra, que en su artículo 3, común a los restantes Convenios estableció la guarda que se deben tener las partes que hayan ratificado dichos estatutos y protocolos, como unas garantías mínimas de protección estas incluyeron el trato humanitario a todas las personas que no participen directamente en las hostilidades, como se menciona en el Artículo 3. Esto implica prohibir actos como homicidio, tortura, tratos crueles y degradantes, así como la toma de rehenes. Además, el Artículo 35 garantizó el derecho de las personas protegidas a salir del territorio en conflicto, salvo que esto perjudique los intereses nacionales. El Artículo 49 prohíbe los traslados forzados y deportaciones de personas protegidas del territorio ocupado, salvo por razones de seguridad o militares imperiosas. Finalmente, el Artículo 146 obliga a las Altas Partes Contratantes a legislar sanciones penales para infracciones graves del Convenio, como homicidio intencional y tortura, y a garantizar juicios justos para los acusados. Estas disposiciones buscan asegurar que, incluso en tiempos de guerra, se mantenga un nivel básico de humanidad y respeto por la dignidad de las personas (Organización de las Naciones Unidas, 1949).

Cabe destacar que las disposiciones de los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 y del Protocolo adicional uno debe aplicarse completamente en cualquier situación a todas las personas protegidas por esos instrumentos, sin ninguna discriminación negativa basada en la naturaleza o el origen del conflicto armado, ni en las causas invocadas por las partes en conflicto o atribuidas a ellas. Colombia acoge principalmente el Protocolo II, por medio de la Ley 171 de 1994 (Ley No. 171 de 1994). También la Ley 1257 de 2008, en el artículo noveno refiere como medidas de sensibilización y prevención en su numeral 9, que el Estado:

fortalecerá la presencia de las instituciones encargadas de prevención, protección y atención de mujeres víctimas de violencia en las zonas geográficas en las que su vida e integridad corran especial peligro en virtud de situaciones de conflicto por acciones violentas de actores armados (Ley violencia y discriminación contra las mujeres (Ley 1257 de 2008, art. 9).

La violencia estructural hacia las mujeres indígenas se manifiesta como una forma de dominación no evidente en actos físicos, sino arraigada en instituciones y prácticas sociales que perpetúan la desigualdad y

subordinación (De la Rosa y Díaz, 2020). Esta violencia proviene de estructuras de poder como la familia, la religión y el Estado, que imponen roles limitantes y dificultan el acceso de las mujeres a sus derechos fundamentales. Además, la construcción de los roles de género y la dominación masculina en las comunidades indígenas invisibilizan el sufrimiento de estas mujeres y legitiman prácticas opresivas que las relegan a roles domésticos, incluso cuando son esenciales para la preservación cultural, pero sin poder real en sus comunidades (Vera Pérez, 2022; Vera Pérez, 2023). Asimismo, la violencia espiritual constituye una agresión hacia los aspectos sagrados y espirituales de estas comunidades, afectando sus creencias y prácticas fundamentales (Consejo Superior de la Judicatura, 2020).

La violencia interseccional afecta a las mujeres indígenas cuando distintos sistemas de opresión, como género, etnia y clase, convergen, colocándolas en una posición de desventaja estructural en la sociedad (Gutiérrez, 2019; Ocampo y Paola, 2024). El Convenio Núm. 169 de la OIT destaca la importancia de la consulta y participación de los pueblos indígenas en decisiones que afectan sus vidas, permitiéndoles influir en políticas que los involucren (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2009). En línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente el objetivo 5 de igualdad de género de la Agenda 2030, los Estados deben integrar estos principios en sus políticas públicas, destinando recursos para capacitaciones, difusión de información y herramientas de veeduría, promoviendo así el empoderamiento femenino y el desarrollo de iniciativas que mejoren la economía local.

Partiendo de la premisa de que estos preceptos aplican a todas las mujeres sin distinción, también se extienden a las mujeres indígenas en Colombia, dado que el país, como miembro de la ONU, debe cumplir estos objetivos antes de 2030. La participación de las mujeres indígenas en decisiones que afectan sus territorios es esencial para abordar temas como la discriminación, violencia, explotación y prácticas nocivas, incluyendo el matrimonio infantil, y para mejorar infraestructura y acceso a derechos de salud, tecnología e igualdad de género (Naciones Unidas, 2018). La interseccionalidad muestra cómo la violencia de género en mujeres indígenas se combina con racismo y exclusión, creando barreras en su acceso a la justicia, la salud y otros derechos; estas opresiones provienen tanto de la sociedad como de estructuras internas que perpetúan roles patriarcales (Viveros, 2016). Esta violencia interseccional exige un enfoque diferencial que aborde tanto la discriminación de género como étnica y económica, para diseñar políticas públicas que protejan sus derechos. Un peligro adicional es la explotación agroindustrial, que afecta la tenencia de la tierra y considera el suelo como un recurso económico,

sin reconocer sus valores socioculturales y ambientales. Este acaparamiento de tierras, llevado a cabo mediante despojo y desplazamiento de campesinos, frecuentemente es legalizado para fines económicos (Ortiz y Alzate, s/f).

El desplazamiento interno y el conflicto armado en Colombia han facilitado la concentración de tierras: en 1994, el 3% de los terratenientes controlaban más del 70% de las tierras cultivables, impulsando el desplazamiento forzado para permitir que grandes terratenientes, narcotraficantes y empresas adquirieran terrenos destinados a proyectos de explotación a gran escala (Comisión Colombiana de Juristas, 2011). El Auto N.º 20807 del Tribunal para la Paz aborda el impacto profundo de esta violencia, destacando la importancia de proteger los derechos espirituales de las comunidades afectadas y la identidad cultural como objetivos específicos en contextos de conflicto. La violencia espiritual en mujeres indígenas combina discriminación de género, etnicidad y religión, lo que incrementa su vulnerabilidad (Auto No 20807 de Tribunal para la Paz—Sala de Reconocimiento de Verdad, de Responsabilidad y de Determinación de los Hechos y Conductas, 25-06-2024, 2024). Desde la perspectiva de la imbricación de opresiones, desarrollada por el feminismo francés, distintos sistemas de opresión como el racismo, el sexismo y la marginalización socioeconómica se entrelazan, afectando integralmente a las mujeres indígenas y limitando su acceso a la justicia (MacKay, 2007).

La Corte Constitucional colombiana, mediante la Sentencia T-025 de 2004, declaró un estado de cosas inconstitucionales debido a la vulneración masiva y sistemática de derechos fundamentales de la población desplazada. En dicha providencia, la Corte estableció que "la situación de las mujeres, jóvenes, niñas y adultas mayores desplazadas por el conflicto armado constituye una de las manifestaciones más críticas del estado de cosas inconstitucional [...] por ser sujetos de protección constitucional múltiple y reforzada cuyos derechos están siendo vulnerados en forma sistemática, extendida y masiva a lo largo del territorio nacional" (Corte Constitucional de Colombia, 2004, Sentencia T-025). La violencia basada en género contra las mujeres pertenecientes a alguna raíz indígena se vio agravada por su triple condición de vulnerabilidad, así lo reconoció el Alto Tribunal al señalar que "el desplazamiento forzado afecta de forma diferencial y agravada a ciertos grupos poblacionales vulnerables como las comunidades indígenas y afrocolombianas, los menores de edad, las personas con diversidad funcional y las mujeres" (Corte Constitucional de Colombia, 2004, Sentencia T-025). Esta situación se vio exacerbada por la falta de políticas públicas específicas, pues como lo señaló la Corte:

No han sido reglamentadas las políticas que faciliten el acceso a la oferta institucional a los grupos desplazados en situación de mayor

debilidad, tales como las mujeres cabeza de familia, los niños, o los grupos étnicos [...] No existen programas especiales que respondan a las especificidades de los problemas que aquejan a dichos grupos" (Corte Constitucional de Colombia, 2004, Sentencia T-025), lo que evidenció una desprotección institucional que profundizó la vulnerabilidad de las mujeres indígenas víctimas del desplazamiento forzado.

La imbricación de opresiones en el sistema judicial colombiano a menudo mira las realidades culturales de las mujeres indígenas, se visualizó que se siguen perpetuando prácticas discriminatorias que dificultan su acceso a la justicia y colocan en las mujeres en una situación de vulnerabilidad y exclusión. Se requiere que el ejercicio judicial se adapte para brindar una protección efectiva a los grupos en situación de desventaja, como lo ilustra la Providencia STC 2287-2018 de la Corte Suprema de Justicia. En ella, se establece que el enfoque diferencial de género, parte del bloque constitucional de Colombia, debe aplicarse a comunidades étnicas, LGBTQ+, afrocolombianas y, por deducción, a mujeres indígenas, tratándolas como sujetos de especial protección estatal. En el fallo, la Corte revocó una disposición del Juzgado Primero de Familia de Zipaquirá que había extendido protección a una expareja masculina en un caso de violencia mutua, reafirmando así la prioridad de protección para las mujeres en estos contextos (Corte Suprema de Justicia, STC 2287, 2018). De igual manera, el Auto 092 de 2008 de la Corte Constitucional marcó un hito al reconocer las vulnerabilidades específicas de las mujeres indígenas en situaciones de conflicto armado, brindando garantías diferenciales debido a su género y pertenencia a comunidades históricamente marginadas.

En dicha disposición se identificó varios riesgos específicos que enfrentan las mujeres indígenas desplazadas. En primer lugar, estas mujeres son más vulnerables a la violencia sexual, exacerbada por su situación de desplazamiento y la falta de protección adecuada. Además, las mujeres son más vulnerables de enfrentar situaciones de violencia o abuso, lo que representa una amenaza directa a su núcleo familiar y a su bienestar emocional. Las mujeres indígenas en Colombia enfrentan riesgos significativos y específicos debido a su condición de vulnerabilidad en el contexto del conflicto armado y el desplazamiento forzado. Según el Auto 092 de 2008 de la Corte Constitucional, "las mujeres son objeto de un riesgo de violencia sexual, explotación o esclavización para ejercer labores domésticas, así como el riesgo de reclutamiento forzado de sus hijos e hijas" (Corte Constitucional, 2008). Además, se señala que "la condición de discriminación y vulnerabilidad acentuada de las mujeres indígenas y afrodescendientes" incrementa su exposición a estos riesgos (Corte Constitucional, 2008). Por lo tanto, es crucial reconocer que estos factores

contribuyen a un impacto desproporcionado en sus vidas, exacerbando la violencia y la exclusión social que sufren en el marco del conflicto armado.

Asimismo, las mujeres indígenas enfrentan el riesgo de ser despojadas de sus tierras y patrimonio, lo que no solo afecta su sustento económico, sino que también atenta contra su identidad cultural. La pertenencia a organizaciones sociales y su rol en el liderazgo comunitario las expone a represalias y persecuciones por parte de actores armados, quienes buscan controlar sus acciones y limitar su influencia. Por último, la discriminación y vulnerabilidad inherentes a su condición como mujeres indígenas agravan todos estos riesgos, creando un contexto de violencia y exclusión que requiere una respuesta urgente y efectiva por parte del Estado.

El Auto 092 de 2008 de la Corte Constitucional de Colombia establece la necesidad de crear un Programa de Protección para Mujeres Indígenas Desplazadas, con el fin de mitigar riesgos específicos como la explotación laboral, la violencia sexual, la pérdida de tierras y patrimonio, garantizando así políticas públicas sensibles a las necesidades de estas mujeres y su acceso a la justicia (Corte Constitucional de Colombia, 2008). Las mujeres indígenas enfrentan complejas desigualdades debido a factores históricos y estructurales que las excluyen del sistema de justicia y perpetúan su vulnerabilidad (Gracia y Horbath, 2019). Si bien el Auto 092 representa un avance en la defensa de sus derechos, su implementación eficaz sigue siendo un desafío, debido a la falta de reglas concretas y planes específicos que respondan a sus necesidades, lo cual subraya la necesidad de un compromiso estatal real con una perspectiva de género y diversidad cultural para lograr una sociedad más inclusiva y justa (Sieder, 2018; Sierra, 2014).

La implementación del Auto 092 ha enfrentado obstáculos institucionales, con una respuesta normativa estatal parcial y desarticulada, sin una estrategia efectiva para abordar el problema. La falta de supervisión adecuada y análisis confiables sobre violencia sexual ha dificultado el seguimiento y combate de la impunidad (Chaparro, 2008). La cooperación entre organismos de justicia, como la Procuraduría y el Consejo Superior de la Judicatura, ha sido insuficiente, afectando la protección constitucional de las mujeres agredidas, especialmente en poblaciones vulnerables como las mujeres indígenas y afrocolombianas, debido a la falta de un enfoque interseccional y estrategias específicas (Corte Constitucional de Colombia, 2023). La Mesa de Seguimiento del Auto 092 ha solicitado a la Corte Constitucional exigir informes detallados de las instituciones sobre sus acciones y resultados, así como la creación de espacios de diálogo permanentes para mejorar la coordinación.

En la misma línea de la anterior disposición, el Auto 098 de 2013, que establece una continuidad y profundización de los temas abordados en el

Auto 092 de 2008, centrándose en la situación de las mujeres indígenas y desplazadas. Ambos autos reconocen que las mujeres, especialmente aquellas que son líderes o defensoras de derechos humanos, enfrentan un riesgo extraordinario debido a su doble condición de víctimas y activistas. En el Auto 098, se enfatiza que “las mujeres desplazadas que defienden los derechos humanos en el país son titulares de un marco de protección jurídica constitucional reforzada” (Corte Constitucional, 2013), lo que refleja un avance en el reconocimiento del Estado sobre la necesidad de proteger a estas mujeres frente a violencias específicas que sufren por su género y su etnicidad. Este auto también resalta la importancia de adoptar medidas efectivas para garantizar su seguridad y bienestar, reconociendo así la interseccionalidad en la vulnerabilidad de las mujeres indígenas. Ha sido un desafío considerable determinar la extensión completa de la cuestión de los abusos sexuales y si las personas afectadas han recibido servicios de guía, cuidados médicos y resguardo. Algunos datos disponibles sugieren que la violencia sexual es un acontecimiento multidimensional y relevante, que contiene una gran cantidad de casos que permanecen ocultos, similar a un iceberg donde solo una fracción es visible. La estimación de la prevalencia y la comprensión de las necesidades de las víctimas son pasos cruciales para abordar este grave problema social (Cudris Torres et al., 2019).

Nariño, tras La Guajira y Cauca, es el tercer departamento con la mayor proporción de indígenas en la nación, siendo el hogar de las comunidades Eperara Siapidara, Awá, Kofán, Inga, Pasto, Nasa y Quillacinga. Según el Censo Nacional de Población y Vivienda (CNPV), en 2018, 206.455 habitantes de Nariño fueron reconocidos como habitantes de comunidades indígenas (DANE, 2018); esta cifra manifiesta un aumento del 33% respecto al autorreconocimiento registrado en 2005 y está vinculado con procesos internos de la organización de los Quillacingas quienes constituyen el 2,7% de la población autóctona del Departamento. En 2019, el Índice de Desempleo en el departamento de Nariño registró una tasa de 6,3 puntos: 8,8 en mujeres y 4,5 en hombres, lo que indica una disparidad entre hombres y mujeres de 4,3 puntos. En 2010, el Índice de Desempleo femenino llegó a un preocupante 38,1, lo que equivale a un aumento de 14,5 puntos en comparación con el año precedente. (ONU Mujeres, 2020).

En cada comunidad indígena, la mujer cumple roles distintos. En el pueblo Pasto, las mujeres han sido fundamentales para preservar y transmitir las costumbres y conocimientos tradicionales, enfrentando desafíos históricos como la colonización, que incluyó la imposición de fronteras y explotación sexual (Carrión, 2018). A pesar de estos obstáculos, las mujeres Pasto han mostrado resiliencia y liderazgo en la resistencia cultural y la recuperación de sus territorios, trabajando junto a los hombres

para fortalecer su identidad comunitaria (Ortiz, 2010). Hoy en día, siguen siendo guardianas de su patrimonio cultural, y es crucial que el Estado apoye su participación activa en las decisiones comunitarias (Luri, 2020). Según un estudio de mujeres rurales indígenas, muchas no tienen educación formal y su rol principal es el de amas de casa; sin embargo, muestran un fuerte deseo de superación y capacitación en temas como la violencia intrafamiliar, pese a la incomodidad de hablar de ello (Lozano, 2014).

Algunos datos de importancia, con base al Observatorio de Género de Nariño, fueron qué; solo el 25,5% de las habitantes en Nariño que han experimentado algún episodio de abuso reporta el suceso o solicita ayuda en entidades estatales. En 2019 se registró un aumento de 130 reportes en relación al año 2015. Durante estos últimos cinco años, se registraron 279 incidentes de violencia hacia las personas de edad avanzada en el departamento de Nariño, entre 2015 y 2019, el departamento registró el 82,1% de los incidentes de violencia sexual en las subdivisiones territoriales Pacífico Sur, Centro y Exprovincia de Obando. En Nariño, la mayoría de las mujeres que sufrieron feminicidios tenían entre 18 y 39 años. La información obtenida del proceso de armonización de fuentes llevado a cabo por el Observatorio de Género de Nariño, señala que dentro del período de 2015 a 2019 se registraron 19.540 hechos de violencia contra las mujeres en el territorio nariñense. El 49,4% de los eventos tuvieron lugar en el entorno de la relación, el 19,6% en el marco familiar y el 31,0% de los sucesos se relacionaron con situaciones de violencia sexual.

Según ese mismo informe, los datos de violencia son esclarecedores. A lo largo de 2015 y 2019, se registraron 3.821 incidentes de coacción hacia las mujeres en el contexto familiar. De estos casos, el 45,8% se refiere a circunstancias de violencia hacia menores de edad y adolescentes; el 7,3% contra las adultas de avanzada edad; y el 46,9% como violencia hacia mujeres causados por otros miembros de la familia. El 71,1% de las agresiones reportadas fueron de naturaleza física; el 22,1% correspondió a un caso de descuido o desamparo y el 6,8% de los incidentes fue de naturaleza psicológica. El 45,8% de los casos de violencia familiar involucró agresiones hacia niñas o adolescentes, principalmente en forma de abuso físico (47,5%), negligencia o abandono (45,2%) y en menor medida daño psicológico (7,3%).

Aunque la violencia sexual se aborda en una categoría aparte, el daño a estas menores incluye desde agresiones físicas hasta negligencia. La mayoría de las víctimas tenían entre 0 y 4 años (35,7%), seguidas por quienes tenían entre 10 y 14 años (26,8%). En el 77,6% de los casos, las víctimas no identificaron pertenencia étnica; el 12,6% eran negras,

afrocolombianas, raizales o palenqueras, el 8,6% indígenas y en el 1% de los reportes no hubo información. Además, el 86% de las agresiones ocurrieron en el hogar, y la mayoría de las víctimas residían en cabeceras municipales (64,4%), seguidas por áreas rurales dispersas (26%) y centros poblados (9,5%).

El maltrato físico o psicológico hacia mujeres de 60 años en adelante por parte de familiares afectó a 279 mujeres entre 2015 y 2019, ocurriendo en el 89% de los casos se presenta dentro del hogar de la víctima: un 67,7% ocurre cabeceras municipales, en los centros poblados alcanza un 9,7% y 22,6% en zonas rurales dispersas. Del total de las mujeres afectadas, el 76% sufrió maltrato físico, el 13,6% se enfrentó a negligencia y el 10,4% a maltrato psicológico; un 8,2% se identifica como indígena y el 4,7% como negras, afrocolombianas, raizales o palenqueras. En todos los casos, la violencia fue ejercida por la persona a cargo de su cuidado, siendo un hombre en el 68% de los casos y una mujer en el 32%. Entre 2015 y 2019 se denunciaron 6.065 denuncias de violencia sexual contra las mujeres en Nariño, en mayor parte de abuso o acoso (86,5%), el 13,4% fue violada, el 0,13% de los casos correspondió a algún tipo de explotación sexual comercial de niñas y adolescentes, y el 0,5% a trata de personas, en tanto a trata de personas de 2015 a 2019, de las afectadas, el 18,4% se identificó como negras, afrocolombianas, raizales o palenqueras y el 6,4% como indígena. En el 72,9% de los casos, las víctimas eran niñas o adolescentes menores de 20 años, con el mayor porcentaje de afectadas entre los 10 y 14 años (35,6%). La mayoría de los agresores fueron hombres (94%), siendo familiares en el 23,8% de los casos, parejas o exparejas (9,25%), amigos de la familia (14,5%), conocidos (10,1%), y desconocidos en el 16% de los casos. La subregión Centro concentró el 47,1% de los casos, seguida por Exprovincia de Obando (13,2%) y Pacífico Sur (14,5%) y sin mostrar una tendencia significativa en las diferentes áreas.

En tanto a feminicidios y homicidios, entre los años 2015 y 2019, Nariño registra 170 reportes técnico-periciales sobre mujeres reportadas como muertas por causas externas. En el 11,2% de estos casos, el agresor fue la pareja, expareja o un familiar de la víctima, aunque únicamente el 3,5% fue clasificado como posible feminicidio, y el 8,23% fue catalogado como violencia intrafamiliar. En la mayor parte de las situaciones (71,8%) se carece de información sobre la relación de la víctima con el agresor ni sobre las circunstancias del suceso (54,1%). El 63,5% de las mujeres asesinadas tenía entre 18 y 39 años, mientras que el 15,3% alcanzaba los 40 y 49 años, el 9,4% eran menores de edad. En gran parte de estos incidentes, la causa de muerte fue producto de un disparo (70%), un 48% dentro de la relación familiar de la víctima, 38,2% en la vía pública (38,2%). En zonas rurales un 53, 5% y 38, 8% en cabeceras municipales.

Según los informes del Programa Somos Defensores, entre 2011 y 2019 en Nariño fueron asesinadas 8 lideresas sociales, representando el 18,6% de las muertes violentas de defensores de derechos humanos. Mientras que las agresiones a líderes suelen tener como objetivo su eliminación, contra las lideresas se emplean métodos de maltrato físico, tortura y violencia sexual hacia ellas o sus cercanos. Así, el número de asesinatos oculta una violencia política dirigida especialmente contra las mujeres, que demanda un estudio con perspectiva de género en el contexto del conflicto armado. En este marco, entre el año 1985 y el 2019, en Nariño se registraron 312.588 casos de vulneración de derechos en hombres y en mujeres alcanzó los 337.225, en su mayoría pertenecientes a comunidades negras, afrocolombianas, raizales o palenqueras. Del total de actos violentos registrados en el conflicto, el 79,4% corresponde a desplazamientos forzados, de los cuales el 52,5% fueron mujeres. Además, se reportaron 2.943 circunstancias de delitos contra la libertad e integridad sexual, de los cuales el 94,5% tuvo como víctimas a mujeres. (ONU Mujeres, 2020).

Un caso de relevancia, en la violencia basada en género de las indígenas de Nariño, donde se ve la hermenéutica entre el respeto a los usos y costumbres y la protección de derechos a las mujeres de estas comunidades, es el que se puede ver en la Sentencia de Unificación 091 del 29 de marzo de 2023, en el cual figura como demandado el resguardo indígena de Ipiales, Nariño, una comunera del Cabildo Indígena interpuso una acción de tutela contra los miembros de la Corporación del Cabildo, argumentando que el castigo de arrepentimiento impuesto durante una asamblea electoral vulneraba sus derechos al debido proceso, dignidad humana, igualdad, libertad de expresión y reunión. La Corte se vio obligada a considerar no solo los hechos específicos del caso, sino también el contexto cultural y jurídico que rige las decisiones dentro de las comunidades indígenas, reflejando así la tensión entre la autonomía indígena y los derechos fundamentales consagrados en la Constitución. El problema jurídico central radicó en si las decisiones tomadas por los miembros del Cabildo, en ejercicio de su autonomía, infringieron los derechos fundamentales de la accionante.

La Corte analizó si el castigo impuesto se realizó conforme a los principios del debido proceso y si existía un contexto más amplio de violencia de género que pudiera haber influido en la situación. En su análisis, se destacó que las comunidades indígenas poseen un marco normativo propio que les permite regular sus asuntos internos; sin embargo, esto no exime a sus autoridades del respeto a los derechos humanos. La Corte enfatizó que el ejercicio del poder por parte de estas autoridades no debe resultar en situaciones de indefensión para sus

miembros, particularmente para las mujeres, quienes pueden enfrentar discriminación y violencia.

La razón de la decisión, se podría decir, que se centró en la necesidad de equilibrar la autonomía indígena con la protección efectiva de los derechos fundamentales. La Corte concluyó que, aunque las decisiones del Cabildo deben ser respetadas dentro del marco de su autonomía, es imperativo que estas no vulneren derechos esenciales. La sentencia subrayó la importancia de garantizar un entorno seguro para todas las mujeres dentro de estas comunidades, promoviendo su derecho a vivir libres de violencia y a expresar sus opiniones sin temor a represalias. En consecuencia, se ordenó a los miembros del Cabildo revisar sus procedimientos internos para asegurar que estos sean compatibles con la garantía de los derechos humanos, estableciendo así un precedente significativo en la jurisprudencia colombiana sobre la intersección entre derechos indígenas y derechos fundamentales (Sentencia de Unificación no 091/23 de Corte Constitucional, 29 de marzo de 2023).

En dicha sentencia se garantiza el derecho de las mujeres indígenas a vivir libres de violencia de género y a ejercer su libertad de expresión, sin que normativas internas de sus comunidades vulneren estos derechos fundamentales. La reciente Sentencia de Tutela No. 529 del 1 de diciembre de 2023 de la Corte Constitucional reafirma que la protección de la mujer forma parte del bloque de constitucionalidad, citando la Convención de Belém do Pará y la Sentencia T-878 de 2014. Esta sentencia establece obligaciones estatales en cuanto a vigilancia, control y sanciones en casos de violencia, enfatizando que las disposiciones legales actuales son insuficientes. También advierte que el Estado podría ser penalizado si no proporciona datos adecuados sobre la violencia de género. La sentencia resalta que estas vulneraciones provienen de una historia de discriminación de género que limita el ejercicio pleno de los derechos de las mujeres y exige reformas profundas en los ámbitos educativo, social, jurídico, policial y laboral, con valores basados en el respeto a los derechos fundamentales (Sentencia de Tutela No. 529/23 de Corte Constitucional, 1 de diciembre de 2023).

Según información de la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia) se destacó la extrema vulnerabilidad de las mujeres indígenas en Colombia, las cuales sufren exclusión por motivos raciales, de género y socioeconómicos. Para el 2014 se manifestaron según esta corporación 20.184 hechos desencadenantes por el conflicto armado, el 75% de las víctimas de violencia sexual son niñas menores de 14 años, y el 25% de las mujeres indígenas víctimas de violencia sexual también sufren desplazamiento forzado. Entre 2013 y 2014, se reportaron asesinatos de mujeres indígenas en los que participan integrantes de las Fuerzas Armadas

del país. Asimismo, en el 86% de los reportes de abuso sexual durante el conflicto bélico, los perpetradores pertenecen a la fuerza pública (ONIC, 2015)

Respecto a Violencias basadas en género (VBG) un estudio reciente indica que entre 2015 y 2020, más del 75% de los hechos de violencias reportadas en pueblos indígenas ocurrieron en el hogar, y durante 2020, este porcentaje aumentó a 80.15% debido al confinamiento por la pandemia (Gil, s.f.) Durante las recientes décadas, Colombia ha experimentado progresos notables respecto a la equidad de género y el empoderamiento de la mujer en la comunidad, aunque aún enfrenta retos significativos. El país ha confirmado su compromiso con los derechos fundamentales y de las mujeres mediante la ratificación de tratados internacionales y la implementación de legislaciones importantes como la Ley 1257 de 2008 y la Ley 1719 de 2014, que procuran erradicar la violencia y asegurar justicia para las afectadas por violencia sexual. No obstante, las disparidades de género continúan siendo palpables, en particular en los sectores económico y político. Un ejemplo claro es el tiempo dedicado por las mujeres a labores de cuidado no remuneradas, con un promedio de 7 horas y 46 minutos al día, a comparación con las 3 horas y 6 minutos que invierten los hombres. En 2021 se conocen 978 casos de feminicidios, y el 40 % de estos crímenes los perpetraron conocidos de las víctimas. Sin embargo, se ha observado un incremento en la representación femenina dentro del Congreso de la República, con un 29,2% de ocupación femenina en los escaños para el periodo 2022-2026 (ONU Mujeres, 2022).

Los indicadores reportados para el año 2024, con 20 casos de feminicidio y 84 alertas de violencias significativas, así como los 848 casos de amenaza de feminicidio durante el 2023, reflejan una realidad alarmante que requiere atención inmediata. Bogotá, registra como la ciudad con el mayor número de casos reportados, destaca la urgencia de intervenciones focalizadas en las áreas más afectadas. Además, la frecuencia de la violencia doméstica, con un 71% de los incidentes registrados afectando a mujeres, subraya la extensión del problema y la relevancia de tratarlo desde diversas perspectivas (Huertas Díaz et al., 2023).

Es imperativo que las actuaciones tomadas por el sistema de justicia y las organizaciones civiles sean evaluadas y ajustadas continuamente para asegurar su efectividad. La implementación de políticas públicas debe ir acompañada de un seguimiento riguroso y la adaptación a las carencias dinámicas del contexto. La cooperación desde las entidades gubernamentales, los individuos de la comunidad y los órganos internacionales son cruciales para generar un cambio sostenible y significativo.

La sociedad colombiana, en su conjunto, tiene el reto de transformar las reglas culturales y las estructuras sociales que mantienen la violencia de género (Moreno et al., 2022). Los entornos educativos y la concientización son implementos imperativos en este proceso de transformación (Sánchez Amate et al., 2022). El fomento de la equidad de género y la valoración de los derechos de las mujeres deben ser guías fundamentales en todos los ámbitos de la comunidad.

Finalmente, cuidar y fortalecer a las mujeres no debe ser tomado solo como un tema de equidad social, además es una métrica clave que deja vislumbrar el avance de una sociedad y su garantía de derechos. El debate al respecto de la violencia de género en Colombia es un reflejo de la lucha global por las libertades y garantías fundamentales y la integridad de los individuos. Por esta razón, es esencial que todos los sectores trabajen unidos para crear un entorno seguro y equitativo para las mujeres en Colombia y en todo el mundo (Mejía, 2024)

CONCLUSIONES

La violencia contra las mujeres indígenas en Colombia es un suceso estructural y diverso, influenciado por factores históricos, sociales y culturales que perpetúan su vulnerabilidad y exclusión, el marco normativo colombiano, incluyendo la Constitución y tratados internacionales, reconoce las garantías y libertades individuales de las mujeres indígenas y su protección bajo una perspectiva diferencial de género. Sin embargo, la implementación efectiva de este marco sigue siendo insuficiente.

Aunque la constitución protege los usos y tradiciones de las comunidades indígenas, no se puede permitir que estas prácticas continúen si violan los derechos humanos de las mujeres, especialmente en casos de violencia de género.

La jurisdicción de estas comunidades y la jurisdicción ordinaria deben coordinarse para asegurar el acceso a la justicia para las mujeres indígenas, especialmente en casos de violencia que constituyan delitos de lesa humanidad, los cuales deben ser tratados por la justicia ordinaria.

Es necesario fortalecer los mecanismos institucionales y la capacitación de operadores judiciales, así como mejorar la accesibilidad y eficacia de los sistemas de justicia, para garantizar una protección efectiva de los derechos de las mujeres indígenas.

La puesta en marcha de programas de protección concretos, según lo dispuesto en el Auto 092 de 2008, es esencial para enfrentar las debilidades de las mujeres indígenas en situaciones de conflicto armado y violencia estructural.

El enfoque diferencial de género debe ser aplicado de manera consistente en todos los niveles de la justicia, asegurando la participación

activa de las mujeres indígenas en la formulación de políticas públicas que las afecten.

En este contexto, se considera indispensable fortalecer las políticas públicas y programas judiciales con una perspectiva de género, incluyendo la capacitación de operadores judiciales y la incorporación de intérpretes y mediadores culturales para facilitar la comprensión de las dinámicas culturales de estas comunidades según las convenciones internacionales. Asimismo, se propone una mayor cooperación entre las autoridades judiciales y los líderes indígenas, para respetar los procedimientos tradicionales sin comprometer las garantías de las mujeres.

En conclusión, la violencia contra las mujeres indígenas en Colombia continúa siendo un fenómeno profundamente enraizado en la sociedad. La construcción de un sistema de justicia inclusivo y respetuoso de la diversidad cultural, pero comprometido con la protección de los derechos de las mujeres, resulta fundamental para reducir las desigualdades y garantizar un acceso efectivo a la justicia para todas las mujeres, especialmente para aquellas pertenecientes a comunidades indígenas.

LITERATURA CITADA

- Arévalo, L. (2010). Atención y reparación psicosocial en contextos de violencia sociopolítica: Una mirada reflexiva. *Revista de Estudios Sociales*, 36, Article 36. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/13197>
- Bernal Camargo, D.; Varón Mejía, A.; Becerra Barbosa, A.; Chaib-de Mares, K.; Seco-Martín, E. y Archila-Delgado, L. (2013). Sexual exploitation of children and adolescents: Intervention model. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 617-632. <https://doi.org/10.11600/1692715x.11211260512>
- Carrión Sánchez, C. P. (2018). *Autonomía indígena: El pueblo indígena de los Pastos en la frontera Colombia-Ecuador*. Universidad Piloto de Colombia.
- Chaparro Moreno, L. (2008). *Obstáculos institucionales para el cumplimiento del auto 092 de 2008. Acceso a la justicia para mujeres víctimas de violencia sexual*. Quinto Informe de Seguimiento al Auto 092 de 2008 de la Corte Constitucional. vLex. <https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=41f15b02-f588-3ed3-9e3c-b032b0350733>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2007). *Acceso a la justicia para mujeres víctimas de violencia en las Américas*. <https://www.oas.org/es/cidh/jsForm/?File=/es/cidh/r/dmujeres/justicia.asp>

- Comisión Colombiana de Juristas. (2011). *Informe sobre la situación del derecho al territorio de los pueblos indígenas*. https://www.coljuristas.org/documentos/libros_e_informes/inf_2011_n4.pdf
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2017). *Las Mujeres Indígenas y sus Derechos Humanos en las Américas*. <https://www.cidh.org/MujeresIndigenas>
- Congreso de la República de Colombia (1994) *Ley No. 171 de 1994 - Aprueba el Protocolo Adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949, relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional* (Protocolo II) <https://www.refworld.org/legal/legislation/natlegbod/1994/es/87500?prevDestination=search&prevPath=/search?keywords=Convenio+internacional+para%25&order=desc&sort=score&result=result-87500-en>
- Congreso de la República de Colombia (2008) *Ley violencia y discriminación contra las mujeres* [Ley 1257 de 2008]. <http://vlex.com/vid/normas-sensibilizacion-reforman-codigos-428586901>
- Congreso de la República de Colombia. (2011, junio 10). *Ley 1448 de 2011. Diario Oficial No. 48.096*. https://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1448_2011.html
- Consejo Superior de la Judicatura. (2020, 16 de abril). *Sentencia 2020-00001 de abril 16 de 2020. Colección de Jurisprudencia Colombiana*. Legis Editores. https://xperta-legis-co.bibliotecavirtual.unad.edu.co/visor/jurcol/jurcol_bf1e50a6583722f480c8dd5e379d9526831nf9/
- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (2003). *La otra guerra: destierro y repoblamiento. Boletín Especial No. 44*. <https://issuu.com/codhes/docs/boletin44>
- Correa, N. (2023). Imbricación de opresiones: una perspectiva de análisis para pensar el trabajo. *Revista Calarma*, 2(3), 121–140. <https://doi.org/10.59514/2954-7261.3190>
- Corte Constitucional (1994, mayo 30) *Sentencia de Tutela no 254/94 de, 30 de Mayo de 1994* <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/T-254-94.htm>
- Corte Constitucional (2008) *Sentencia de Tutela no 025/04 de Corte Constitucional, 22 de Enero de 2004*, Corte Constitucional. <http://vlex.com/vid/43620955>
- Corte Suprema de Justicia (2018, febrero 21) *Sentencia STC2287-2018*. (2018. 21 de febrero.).Corte

- Suprema de Justicia
<https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fcortesuprema.gov.co%2Fcor%2Fwp-content%2Fuploads%2Frelatorias%2Ftutelas%2FB%2520MAR2018%2FSTC2287-2018.doc&wdOrigin=BROWSELINK>
- Corte Constitucional de Colombia. (2008). *Auto 092/08: Adopción de medidas para la protección a mujeres víctimas del desplazamiento forzado por causa del conflicto armado*. Bogotá, D.C.: Corte Constitucional.
- Corte Constitucional de Colombia. (2013) *Auto 098 de 2013: Por medio del cual se hace seguimiento a las acciones adelantadas por el Gobierno Nacional, en materia de prevención y protección de los derechos a la vida, integridad y seguridad personal de las mujeres líderes desplazadas y de las mujeres que, desde sus organizaciones, trabajan a favor de la población desplazada por el conflicto armado, en el marco del seguimiento a la Sentencia T-025 de 2004 y a los autos 200 de 2007 y 092 de 2008*. Bogotá D.C. (21 de mayo de 2013).
- Corte Constitucional de Colombia. (2023). *Octavo informe de seguimiento al Auto 092 de 2008*. Bogotá, Colombia: Corte Constitucional de Colombia.
- Corte Constitucional (2023) *Sentencia de Unificación no 091/23 de Corte Constitucional, 29 de Marzo de 2023, Corte Constitucional* ____ (Colombia 2023). <http://vlex.com/vid/945973248>
- Corte Constitucional (2024) *Sentencia de Tutela no 529/23 de Corte Constitucional, 1 de Diciembre de 2023, Corte Constitucional* ____ (Colombia 2024). <http://vlex.com/vid/974825586>
- Cossio Acevedo, N. A. (2012). El sistema penal acusatorio y su incidencia en los problemas de justicia en el municipio de Andes: El caso del menor de edad como víctima de violencia sexual. *Estudios de derecho*, Vol. 69, No. 153, 315-340. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6766575>
- Cudris Torres, L., Guzmán Maciel, C. G., Gonzalez Mendoza, A. L., Silvera Torres, L., & Bolaño Acosta, L. (2019). Malestar Psicológico en víctimas de violencia sexual, intrafamiliar y del conflicto armado. *Tempus Psicológico*, 3(1), 81-102. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.3.1.2878.2020>
- Cumes, A. (2009). Mujeres indígenas, poder y justicia: de guardianas a autoridades en la construcción de culturas y cosmovisiones. En: Lang, M., y Kucia, A. (comp.) *Mujeres indígenas y Justicia ancestral*. Unifem

- Curiel, O. (2020). *Aportes y límites de la Interseccionalidad*. En: *Universidad Nacional de Colombia/UN Televisión*. Emitido en directo el 23 de abril de 2021. <https://n9.cl/0yolq>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018/cuanto-somos>
- Falquet, J. (2022). *Imbricación: más allá de la interseccionalidad*. Madreselva.
- Gracia, M. y Horbath, J. (2019). Condiciones de vida y discriminación a indígenas en Mérida, Yucatán, México. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 37(110), 277-307. <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1666>
- Hoffman, O. (2007) *Actores agrarios en la desmesura. Dinámicas e innovaciones étnicas*. Ediciones Abya-Yala.
- Huertas Díaz, O., Prieto Moreno, J. C., & Jiménez Rodríguez, N. P. (2023). Niños, niñas y adolescentes víctimas indirectas de feminicidios en Colombia. Medidas administrativas y judiciales para el restablecimiento de derechos. *IUSTA*, 58, 41–69. <https://doi-org.bibliotecavirtual.unad.edu.co/10.15332/25005286>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2019). *Cifras preliminares de lesiones de causa externa en Colombia*. Disponible en: <https://www.medicinalegal.gov.co/cifras-de-lesiones-de-causa-externa>
- Lozano, L. P. (2014). Los roles de las mujeres rurales en el departamento de Nariño, Colombia. Tendencias y cambios. *Trabajo Social*, 16, Article 16. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/51419?show=full>
- Luri Equiza, I. (2020). *Análisis de la participación de las mujeres en el Patrimonio Cultural Inmaterial: procesos de incorporación y visibilización*. Libro de Actas - I Simposio Anual de Patrimonio Natural Y Cultural ICOMOS España; <https://www.semanticscholar.org/paper/An%C3%A1lisis-de-la-participaci%C3%B3n-de-las-mujeres-en-el-y-Equiza/810fa0212d42606174ac16108f6cb974fab477de>
- MacKay, F. (2007). *Los derechos de los pueblos indígenas y el Comité de las Naciones Unidas para la Eliminación de la Discriminación Racial*. Forest People Program. <https://www.forestpeoples.org/sites/fpp/files/publication/2010/10/cerdipsrightssept07sp.pdf>

- Maietti, F. y Villarreal García, J. (2023). Aproximaciones teóricas al fenómeno de la violencia obstétrica: Una mirada al marco normativo y jurisprudencial internacional e interamericano. *Vniversitas*, 72. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.vj72.atfv>
- Mateus Caicedo, F. C. y Silva Cáceres, M. E. (2023). Violencia sexual y delito de lesa humanidad en la jurisdicción especial para la paz. *Justicia* (0124-7441), 28(44), 15-27. <https://doi.org/10.17081/just.28.44.5992>
- Mejía, M. (2024, marzo 8). *Alarmanes cifras de violencia contra las mujeres en Colombia: ha habido 20 feminicidios en lo que va del 2024*. infobae. <https://www.infobae.com/colombia/2024/03/08/informe-de-pares-revela-cifras-alarmanes-de-violencia-contra-las-mujeres-ha-habido-20-feminicidios-en-lo-que-va-del-2024>
- Mutiz, P.; Medina, Y.; de la Rosa, Ó.; Vargas, N.; Pulido, W.; Agudelo, V.; Nieto, J. y Peña, D. A. C. (2020). *Reparación integral y diferencial de pueblos indígenas en Colombia: avances y propuestas*. Editorial Los Libertadores. <https://doi-org.bibliotecavirtual.unad.edu.co/10.2307/j.ctv1vbd1tg>
- Ocampo, C. y Paola, C. (2024). *Abordaje Institucional de la Violencia Basada en Genero en el Municipio de Tumaco periodo 2019-2023*. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/56018>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1949) *Convenio de Ginebra Relativo a la Protección Debida a las Personas Civiles en Tiempo de Guerra (Convenio IV)*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/geneva-convention-relative-protection-civilian-persons-time-war>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU Mujeres) (2020) *Mujeres y hombres: Brechas de género en Nariño*. <https://observatoriogenero.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2020/12/Documento-MHBMGN-V01.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1979) *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- Organización de las Naciones Unidas (2018) *La Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible una oportunidad para América Latina y Caribe*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>

- ONU Mujeres Colombia. (2021). *La situación de las mujeres en Colombia*. Recuperado de <https://colombia.unwomen.org/es/onu-mujeres-en-colombia/las-mujeres-en-colombia>
- Organización de los Estados (OEA) (1994) *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer*. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>
- Organización de los Estados Americanos (2013). *Pueblos indígenas en aislamiento voluntario y contacto inicial en las Américas: Recomendaciones para el pleno respeto a sus derechos humanos*. <https://www.oas.org/es/cidh/indigenas/docs/pdf/informe-pueblos-indigenas-aislamiento-voluntario.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo, (OIT) (2009). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes: Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjD1r3GIYWJAXWTSjABHYTxCLAQFnoECAwQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.ilo.org%2Fes%2Fmedia%2F443541%2Fdownload&usg=AOvVa_w1rVh8aIAOldHqOXsyBcj4z&opi=89978449
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (s/f) *Comprender y abordar la violencia contra las mujeres. Violencia infligida por la pareja*. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/98816/WHO_RHR_12.36_spa.pdf;jsessionid=4666AC3939DBA638F0D40E6E6B8C43DD?sequence=1
- Organización Mundial de la Salud (OMS) - Organización Panamericana de la Salud. (2014). *Prevención del suicidio. Un imperativo global*. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/54141/9789275318508_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC)- *Violencia contra mujeres indígenas: Realidades y retos, mandato y acciones de la ONIC*. ONIC. Recuperado 14 de septiembre de 2024, de <https://www.onic.org.co/m/noticias/784-violencia-contra-mujeres-indigenas-realidades-y-retos-mandato-y-acciones-de-la-onic>.
- Parrado, S. e Isidro, L. (2014). La paradoja hipócrita. Problematicación de la participación política de la mujer misak. Colombia Internacional, 80, 135-170. <https://doi.org/10.7440/colombiaint80.2014.05>
- Quigua, D. y Torres, N. (2023, enero 27). *Mujer Awá: tejido de vida. Dejusticia*. <https://www.dejusticia.org/column/mujer-awa-tejido-de-vida/>

- Quílez Moreno, J. M. y Berrocal Díaz, S. (2023). La violencia y el acoso laboral desde las perspectivas jurídica y criminológica: Hacia un nuevo compliance laboral. *Revista de Estudios Jurídicos y Criminológicos*, 8. <https://doi.org/10.25267/REJUCRIM.2023.i8.04>
- Rivera, O. (2023). Normalización de la violencia intrafamiliar y de género. Jóvenes de Mexicali, Baja California. *INVURNUS*, 18(1). <https://doi.org/10.46588/invurnus.v18i1.101>.
- Sánchez Amate, J. J., Vargas Serrano, A., Luque de la Rosa, A., & Gallardo Herrerías, C. (2022). La educación como herramienta de transformación social: *El aprendizaje significativo y los modelos de intervención socioeducativa. Aprender y enseñar en espacios educativos*, 2022, págs. 9-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9303316#?>
- Sieder, R. (2017). Violencia de género e Interseccionalidad. En: Sieder, R. (coord.). *Exigiendo justicia y seguridad. Mujeres indígenas y pluralidades legales*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Sieder, R. (2017). Entre la participación y la violencia: justicia de género y gobierno neoliberal en Chichicastenango, Guatemala. En: Sieder, R. (Coord.) *Exigiendo justicia y seguridad. Mujeres indígenas y pluralidades legales*. Centro de investigaciones y estudios superiores en Antropología Social.
- Singer, S. (2022). *Victimización y criminalización de mujeres indígenas. Derecho Penal Contemporáneo*, n° 79 Uba. https://www.academia.edu/80829909/Victimizaci%C3%B3n_y_criminalizaci%C3%B3n_de_mujeres_ind%C3%ADgenas
- Sierra, M. (2014). La lucha de las mujeres indígenas por la justicia: derechos de género y pluralismo jurídico en México. En: Sieder, R. y McNeish, J. (eds.) *Justicia de género y pluralidades legales: perspectivas latinoamericanas y africanas*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Vera Pérez, B. L. (2022). La violencia estructural contra la mujer indígena desde el espacio social y el poder simbólico. *Tla-melaua: revista de ciencias sociales*, No. Extra 1, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8051538>
- Vera Pérez, B. L. (2023). La violencia estructural contra la mujer indígena mexicana. *Revista Científica de la UCSA*, 10(3). <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2023.010.03.133>
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

Zeballos-Cuathin, A. (2022). La interseccionalidad por razones de diversidad étnica y cultural en Colombia. *Inciso*, 23(2). <https://doi.org/10.18634/incj.23v.2i.1148>

SÍNTESIS CURRICULAR

Leidy Johana Cevallos Burbano

Abogada egresada de la Facultad de Derecho de la Universidad de Nariño, Magister en Derecho Procesal Contemporáneo de la Universidad de Medellín; docente investigador de tiempo completo, integrante del grupo de Investigación Derecho, Innovación y Desarrollo Social del Programa de Derecho de la Universidad Cesmag, Pasto. Docente guía en la estrategia de litigio estratégico del Consultorio Jurídico "San Juan de Capistrano". Docente investigadora del proyecto denominado: "Lineamientos de política pública con enfoque étnico y territorial para mujeres en el municipio de Cumbal, que contribuya a la actualización de la política pública de género e inclusión social del Departamento de Nariño", realizado entre la Universidad Cesmag y la Gobernación de Nariño. Ha colaborado en investigaciones sobre violencia dentro del conflicto armado. Correo electrónico: leicevallos@gmail.com. Correo institucional: ljcevallos@unicesmag.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6733-1064>

Darsy Lucia Chamorro Ruales

Estudiante del décimo semestre del Programa de Derecho de la Universidad Cesmag, Pasto, con participación activa como integrante de la estrategia de litigio estratégico del Consultorio Jurídico "San Juan de Capistrano" Correo electrónico: dlchamorro.4984@unicesmag.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7167-6565>.

Álvaro Fernando Erazo Rosero

Estudiante del décimo semestre del Programa de Derecho de la Universidad Cesmag, Pasto, con participación activa como integrante de la estrategia de litigio estratégico del Consultorio Jurídico "San Juan de Capistrano". Correo electrónico: aferazo.6354@unicesmag.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3938-3184>

Desplazamiento forzado indígena purépecha por la inseguridad en Michoacán

Forced indigenous displacement for *Purépecha* people due to insecurity in Michoacán

Jerjes Izcoatl **Aguirre Ochoa**¹, Casimiro **Leco Tomas**², Ivette Selene **Marañón Lizarraga**³

Resumen

Este artículo analiza el desplazamiento forzado de indígenas purépechas en Michoacán (2020-2025) como manifestación de una violencia estructural histórica, arraigada en despojos coloniales y agravada por el capitalismo criminal contemporáneo. Mediante entrevistas semiestructuradas, historias de vida y observación participante con comunidades como Cherán y Nahuatzen, se evidencia que el crimen organizado —en colusión con autoridades y empresas— usurpa tierras mediante tala ilegal, incendios forestales y extorsiones, fracturando el tejido social indígena. La investigación revela tres dimensiones interconectadas:

1. Despojo territorial sistemático, donde cárteles controlan recursos naturales y gobiernos locales, generando migraciones forzadas;
2. Estrategias de resistencia basadas en sistemas de autogobierno (Jarhojperakua, Pamguarikua) que enfrentan represión;
3. Consecuencias psicosociales profundas, como el uinapikua (dolor del

alma) y la fractura biocultural al abandonar territorios sagrados.

Los hallazgos demuestran que el Estado mexicano, al carecer de una ley federal contra el desplazamiento y de padrones oficiales, profundiza la vulnerabilidad indígena. Frente a políticas de asilo restrictivas en Estados Unidos de América, comunidades como la "purépecha en el exilio" —ubicadas en lugares como Tijuana, Baja California— recrean prácticas culturales como forma de resistencia. El estudio concluye subrayando la necesidad de reconocer legalmente el desplazamiento forzado, proteger las autonomías comunitarias e implementar políticas migratorias con enfoque étnico para abordar esta crisis humanitaria.

Palabras clave: Desplazamiento forzado, purépechas, crimen organizado, Michoacán.

Abstract

This article analyzes the forced displacement of the *Purépecha* indigenous people in Michoacán (2020-2025) as a manifestation of historical structural violence, rooted in colonial

¹ Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

² Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

³ Universidad Autónoma de Sinaloa

dispossessions and exacerbated by contemporary criminal capitalism. Through semi-structured interviews, life histories, and participant observation with communities such as Cherán and Nahuatzen, it demonstrates that organized crime—in collusion with authorities and businesses—usurps land through illegal logging, forest fires, and extortion, fracturing the indigenous social fabric. The research reveals three interconnected dimensions:

1. Systematic territorial dispossession, where cartels control natural resources and local governments, generating forced migrations;
2. Resistance strategies based on self-governance systems (Jarhojperakua [mutual aid], Pamguarikua [community stewardship]) facing repression;
3. Profound psychosocial consequences, including uinapikua (soul

pain) and biocultural fracture upon abandoning sacred territories.

The findings demonstrate that the Mexican state, by lacking a federal law against displacement and official registries, deepens Indigenous vulnerability. In the face of restrictive asylum policies in the United States of America, communities such as the "Purépecha in exile"—located in places like Tijuana, Baja California—recreate cultural practices as a form of resistance. The study concludes by underscoring the need to legally recognize forced displacement, protect community autonomies, and implement migration policies with an ethnic-based approach to address this humanitarian crisis.

Keywords: Forced displacement, Purépecha, organized crime, Michoacán.

INTRODUCCIÓN

Este artículo nace de una urgencia: dar rostro a las historias silenciadas de familias purépechas que, entre la niebla de las montañas de Michoacán, empaican sueños y miedo en maletas improvisadas. Su destino no es elegido, sino impuesto por balas y amenazas. En los últimos cinco años, cientos de indígenas michoacanos han abandonado sus tierras ancestrales no en busca del “sueño americano”, sino escapando de una pesadilla mexicana tejida por la violencia política, el crimen organizado y la indiferencia estatal.

Aunque el discurso público suele reducir Michoacán a estadísticas de homicidios o cárteles, detrás de cada número hay abuelas que entierran a sus nietos reclutados a la fuerza, madres que caminan de noche con hijas pequeñas para evitar violaciones, y jóvenes que esconden su lengua materna al cruzar la frontera, no por vergüenza, sino por supervivencia. Este texto no solo analiza datos —escasos, fragmentados— sino que escucha los relatos rotos de quienes llevan consigo raíces arrancadas.

La violencia contra los pueblos originarios no comenzó con los narcobloqueos o las fosas clandestinas. Lleva siglos grabada en promesas de desarrollo que solo llegaron en forma de mineras y talamontes. El

crimen organizado no inventó esta opresión: la heredó, la potenció con fuego rápido de armas y la convirtió en un negocio.

En este contexto, este artículo analiza el desplazamiento forzado de pobladores purépechas en Michoacán, México, hacia Estados Unidos de América (fundamentalmente indígenas purépechas de Cherán, Nahuatzen y San Juan Nuevo Parangaricutiro), motivado por la inseguridad y la violencia política ocurridas en el periodo 2020-2025. A pesar de los estudios existentes sobre la crisis de seguridad en Michoacán, persiste un vacío en la investigación de la migración indígena vinculada a factores de violencia estructural y ambientales, agudizada en los últimos cinco años.

Desde un enfoque teórico de violencia estructural, se argumenta que estos desplazamientos no son fenómenos coyunturales ligados al crimen organizado, sino manifestaciones históricas de un sistema político y social arraigado en la desigualdad y la marginación hacia los pueblos originarios. Mediante una metodología etnográfica, basada en entrevistas semiestructuradas, historias de vida y observación participante en comunidades indígenas, se evidencia un incremento sistemático de la migración por violencia, enfrentado ahora a políticas restrictivas de asilo en Estados Unidos de América. Esto profundiza la vulnerabilidad de familias y pobladores, imposibilitados de escapar de contextos hostiles. El artículo concluye con un llamado a abordar las raíces estructurales de la violencia en México como única vía para mitigar esta crisis humanitaria.

Este estudio se centra en las experiencias de las personas, familias y pobladores indígenas purépechas que enfrentan el desplazamiento forzado, reconociendo que son los individuos y sus redes familiares quienes sufren directamente los efectos de la violencia y el despojo, más allá de la noción abstracta de comunidad.

MARCO REFERENCIAL

El estado de Michoacán experimentó una relativa estabilidad durante la hegemonía del autoritario Partido Revolucionario Institucional (PRI) entre 1929 y 2000. Como en otras entidades, el control centralista presidencial establecía estructuras formales que prevenían vacíos de autoridad y limitaban el surgimiento de grupos criminales organizados mediante acuerdos tácitos entre élites políticas y actores ilegales (Astorga, 2005; Hernández & López, 2024). Este modelo, sin embargo, se basaba en relaciones de complicidad y corporativismo que cooptaban a líderes locales y desarticulaban resistencias comunitarias (O'Neil, 2009).

En un estado pluricultural como Michoacán, este período de paz relativa ocultaba violencias estructurales: comunidades indígenas como los purépechas —asentados en 22 municipios de la Meseta Tarasca— enfrentaban discriminación económica, despojo de tierras y exclusión política sistémica, sin canales efectivos para exigir derechos.

Hoy, la frágil calma se ha fracturado. Tras la descomposición del sistema corporativo priista y la irrupción de grupos criminales como La Familia Michoacana y los Caballeros Templarios —que aprovecharon el vacío de autoridad post-2000 y la militarización de 2006 (Vite Pérez, 2016)—, la violencia permea todo el territorio: desde Apatzingán (Tierra Caliente), donde familias huyen a Tijuana por extorsiones (Martínez, 2025), hasta productores de aguacate en Uruapan, agricultores de Zamora y cultivadores de agave en límites con Jalisco. En comunidades mazahuas, otomís y nahuas, el crimen organizado impone su ley, forzando la creación de autodefensas (Comisión Estatal de Derechos Humanos [CEDH], 2024).

En múltiples regiones del estado, la actividad criminal articula cadenas logísticas para producir y contrabandear drogas hacia Estados Unidos de América. Recientemente, sus modelos de negocio criminal han mutado hacia la extracción de rentas locales: extorsión y secuestros a empresarios y ciudadanos. En muchos municipios existe un sistema de gobernanza híbrida entre gobiernos locales y grupos criminales (Colona, 2016).

Para el caso de las comunidades indígenas, la raíz de la violencia yace en el control de recursos. Camiones armados ingresan a bosques comunales, talan árboles, bloquean caminos y amenazan a campesinos, desapareciendo a quienes resisten (La Coperacha, 2024). Otros incendian bosques para usurpar tierras y plantar aguacate, como en Cherán, Nahuatzen y Comachuen, donde el despojo fractura el tejido social. En 2024 indígenas náhuatl y purépechas de la Costa y Tierra Caliente huyeron tras enfrentamientos entre cárteles (Cambio de Michoacán, 2024). En Aquila (zona náhuatl) y Chinicuila, incendios de vehículos y bloqueos carreteros profundizaron la crisis, mientras 17 personas de El Salitre desaparecieron defendiendo sus hogares (Zamora, 2024). Un informe de la organización *Indigenous Peoples Rights International* de 2022 documenta agresiones contra pueblos indígenas —incluyendo asesinatos y desplazamientos— perpetradas por crimen organizado, autoridades locales y empresas extractivas (Indigenous Peoples Rights International, 2022).

En mayo de 2025, el Consejo Supremo Indígena de Michoacán denunció amenazas de muerte contra líderes que defienden la autodeterminación, evidenciando ataques a sistemas de seguridad

comunitaria como las rondas de vigilancia (Álvarez, 2025). La explotación criminal persiste: en Cherán, 17,000 hectáreas de bosques fueron devastadas antes de la resistencia, logrando reforestar 3,000 bajo vigilancia local (Pressly, 2016). En San Miguel Aquila, mineras transnacionales coludidas con cárteles despojan tierras náhuatl (Zamora, 2023). Ante la ausencia de padrones oficiales y la lentitud en la Ley de Desplazamiento Forzado, comunidades como las de la Meseta Purépecha tejen redes de apoyo transfronterizas para sobrevivir, aunque la inseguridad limita su lucha (Cendejas, 2015).

Esta espiral de violencia y despojo evidencia que la crisis michoacana trasciende la seguridad pública: es un colapso del pacto civilizatorio donde criminales, autoridades y empresas depredadoras convergen en una gobernanza híbrida que instrumentaliza el territorio indígena. Frente a la omisión estatal —patente en la lentitud de la Ley de Desplazamiento Forzado y la ausencia de padrones—, purépechas, nahuas y mazahuas tejen redes de resistencia desde la autodefensa hasta el exilio, defendiendo no solo sus bosques y aguas, sino la posibilidad misma de un futuro colectivo.

Violencia Estructural y Desplazamiento Forzado Indígena en Michoacán

El desplazamiento forzado de pobladores purépechas en Michoacán no puede entenderse como un fenómeno aislado o coyuntural. Es la expresión última de un entramado histórico de violencia estructural, un concepto acuñado por Galtung (1969) para describir las formas sistémicas de opresión que, al normalizarse, generan desigualdad y sufrimiento evitable. Esta perspectiva integra las siguientes dimensiones clave:

- a) **Violencia estructural: De la colonización al capitalismo criminal**

La violencia contra los pueblos purépechas se arraiga en la colonización española, por despojo de tierras comunales y fragmentación de su autogobierno. Como señala Haesbaert (2020), el "cuerpo-territorio" indígena —tierra como ser sagrado, no mercancía— fue quebrado por asimilación y despojo legal. Hoy muta hacia un capitalismo criminal (Estrada & Rubio, 2008), articulando cárteles, empresas extractivas y autoridades en la explotación de recursos.

- b) **El despojo como política de Estado**

La militarización de la “guerra contra el narcotráfico” (Calderón, 2006) profundizó la crisis al fragmentar el control territorial entre cárteles y fuerzas estatales. Como analiza Gasparello (2023), en Cherán, la violencia criminal se entrelazó con intereses agroindustriales: grupos armados impusieron cuotas a campesinos por cada árbol talado o kilo de aguacate vendido, replicando lógicas coloniales de extracción. El despojo se materializa ahora en la figura de carteles criminales controlando la exportación agrícola (Quintana, 2021; Climate Rights International, 2023).

c) Cuerpos indígenas en resistencia: Entre el destierro y la autonomía

El desplazamiento forzado no solo implica pérdida territorial, sino una ruptura biocultural (Mercado, 2016). Como documenta Arellano (2025), las mujeres triquis —y por extensión, las purépechas— experimentan el destierro como una violencia encarnada: migrar implica dejar rituales agrícolas, redes de cuidado y saberes ancestrales ligados al territorio. Frente a esto, las comunidades han construido autonomías radicales. Cherán, desde su levantamiento en 2011, erradicó partidos políticos, instauró gobiernos por usos y costumbres y creó rondas de vigilancia lideradas por mujeres. Estas prácticas, como señala Quintana (2021), son actos de “decolonialidad del poder” que desafían al Estado y al crimen organizado.

d) La negación de la realidad violenta

México carece de una ley general en materia de desplazamiento forzado interno, pese a que en 2020 se aprobó una iniciativa en la Cámara de Diputados que posteriormente fue bloqueada en el Senado (Martínez Coria, 2025). Solo cuatro entidades federativas (Chiapas, Guerrero, Sinaloa y Michoacán) tipifican este delito, lo que ha generado un vacío legal que profundiza la vulnerabilidad de las víctimas —en su mayoría pertenecientes a grupos históricamente discriminados— y refleja lo que Segato (2016) denominó “pedagogía de la crueldad”. Esta omisión legislativa impide una respuesta coordinada y efectiva, contraria a los estándares internacionales en la materia, y agrava la crisis humanitaria que vive el país.

METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en una perspectiva de etnografía crítica buscando combinar el análisis científico con el compromiso social para analizar estructuras de opresión y violencia. Este enfoque reconoce la investigación como un acto ético-político (Hale, 2006) priorizándose tres dimensiones fundamentales:

a) Posicionalidad reflexiva: Uno de los autores es originario de la meseta purépecha participando activamente en las luchas sociales de la región, específicamente en Cherán, y siendo parte de distintos colectivos y movimientos sociales locales además de combinar su labor como investigador y docente universitario. Esta inmersión prolongada permitió identificar y entender procesos como el despojo de tierras fractura nociones indígenas del territorio como entidad viva (Juchari Uinapekua en lengua purépecha) (Quintana, 2021).

b) Praxis transformadora: Se busca que la investigación realizada pueda volver a las comunidades mediante acciones colectivas y participación social, cumpliendo con el principio de investigación útil (Smith, 2021) y evitando la extractivización del conocimiento.

c) Rol híbrido comunitario-académico: La posición del investigador residente en la meseta purépecha—más allá de un rol meramente académico—se caracteriza por su participación como actor en los procesos sociales de su comunidad. Esta pertenencia orgánica permite articular perspectivas académicas con saberes locales, generando un análisis situado que combina miradas internas (desde la vivencia indígena) con perspectivas externas (aportadas por coautores mestizos).

La recolección de datos se realizó durante el primer semestre de 2025 (enero-junio), articulando técnicas cualitativas con principios de investigación no extractiva. El proceso inició con un diagnóstico comunitario participativo en territorios clave de la meseta purépecha (Cherán, Nahuatzen y Pichátaro), donde se identificaron colectivamente los ejes críticos del desplazamiento forzado. Esta fase preliminar permitió contextualizar las dinámicas de violencia y validar los instrumentos de investigación bajo el principio de Juchari Uinapekua (noción purépecha del territorio como entidad viva).

Como técnica principal, se aplicaron 15 entrevistas semiestructuradas distribuidas en tres grupos estratégicos:

- 10 personas desplazadas
- 3 autoridades tradicionales y defensores territoriales

- 2 integrantes de la comunidad “purépecha en el exilio”

Los guiones de entrevista exploraron tres dimensiones interconectadas:

1. La articulación entre violencia estructural histórica (despojo colonial, marginación institucional) y los nuevos mecanismos de desposesión criminal (tala ilegal, control de gobiernos locales),

2. Las estrategias de resistencia basadas en sistemas normativos propios (Jarhojperakua),

3. Los impactos culturales del desplazamiento, con énfasis en el uinapikua ("dolor del alma") y la ruptura del vínculo territorio-cuerpo.

De manera paralela, se llevó a cabo una observación participante prolongada, centrada específicamente en asambleas comunitarias y procesos de defensa territorial. Esta aproximación permitió registrar no solo los discursos formales, sino también dinámicas cotidianas, conflictos internos y estrategias de resistencia que emergían en contextos informales. La inmersión en el campo facilitó identificar tanto narrativas colectivas como tensiones no explícitas en espacios más institucionalizados.

Las entrevistas realizadas fueron transcritas en su totalidad y posteriormente contrastadas con los datos etnográficos para garantizar una interpretación integral. Con el fin de asegurar el rigor metodológico, se triangularon diversas fuentes: testimonios orales, actas de asambleas y material audiovisual recopilado durante el trabajo de campo. Cabe destacar que, por razones éticas y de seguridad, las entrevistas no fueron grabadas, priorizando el anonimato de los participantes y respetando los protocolos de confidencialidad acordados con la comunidad.

El enfoque adoptado buscó evitar el extractivismo académico, enfatizando en cambio una investigación situada y colaborativa. Para ello, se omitieron detalles identificables de los entrevistados (los nombres que se presentan en la sección de resultados son seudónimos para garantizar confidencialidad) y se integró el conocimiento local como eje epistemológico del análisis. Esta perspectiva permitió descubrir, por ejemplo, cómo la defensa del territorio entrelaza memoria histórica con prácticas agroecológicas, un hallazgo que difícilmente habría surgido desde una mirada externa.

Como parte del compromiso ético y político del estudio, se promovió la escritura colaborativa en futuras investigaciones, incorporando reflexiones y aportes de actores comunitarios como coautores en futuras publicaciones derivadas. Este proceso busca no solo enriquecer los resultados, sino reforzar el carácter horizontal y transformador de la investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la información recabada evidencian el desplazamiento forzado purépecha como crisis humanitaria agravada en dos décadas. Según Leco (2023), la ausencia de datos estadísticos refleja la invisibilización del fenómeno, donde el crimen organizado opera como detonante principal. Los testimonios recopilados revelan tres dimensiones críticas interconectadas que estructuran el análisis:

a) Violencia estructural y despojo territorial

Esta dimensión expone el control territorial del crimen organizado mediante saqueo de recursos, incendios intencionales y usurpación de tierras, generando migraciones forzadas como respuesta inmediata. La causa esencial radica en el dominio criminal que:

1. Saquea recursos naturales
2. Provoca incendios para convertir bosques en aguacateras
3. Usurpa parcelas imponiendo cuotas a cultivos

Este entorno de violencia se replica en disputas por tenencia comunal y sobreexplotación forestal. El testimonio del Sr. Calvillo documenta la confrontación:

"[...] el crimen se ha apoderado de nuestros bosques custodiando a los 'talamontes' para robar madera y si te opones te golpean, se meten con tu familia o te matan, de esto ya ha visto varios muertos. Hasta que en el mes de marzo nos unimos todos los comuneros, los enfrentamos, hubo balazos, muertos y hasta ahora seguimos cuidando las entradas de la comunidad, nos turnamos por grupos, pero tenemos miedo de que vuelvan a entrar nuevamente, es por eso que algunos ya se fueron lejos del pueblo, abandonaron todo, es una tristeza ver que se van familias completas, hasta a mí me dan ganas de irme, pero si todo nos vamos de este pueblo se va a quedar solo y alguien tiene que dar la cara [...]"

Como extensión del control, el crimen impone candidatos en gobiernos locales (ejemplo: Cherán), desencadenando la expulsión de partidos políticos y el establecimiento de autogobiernos indígenas basados en usos y costumbres.

b) Estrategias de resistencia comunitaria

Frente a la violencia, las comunidades activan sistemas de autogobierno y valores culturales ancestrales, aunque estas estructuras enfrentan fracturas ante el avance criminal. Así, la inseguridad ha obligado a implementar autogobiernos indígenas, autodefensas y rondas comunitarias sustentadas en:

- *Jarhojperakua* (ayuda mutua),
- *Pamguarikua* (acompañamiento),
- *Marhiajperakua* (servicio comunitario).

Pese a estas fortalezas, las estructuras se ven rebasadas por el crimen, debatiéndose la autonomía y comunalidad y la conformación de gobiernos indígenas lo que genera amenazas, secuestros y desapariciones forzadas. El testimonio de Sra. Amalia ejemplifica el costo:

“Desde un principio mi esposo participo en la creación de un gobierno indígena, porque ya no queríamos ser gobernados mediante los partidos políticos, porque ya habían hecho mucho daño y alianzas con el crimen organizado y eso les molesto a los simpatizantes de los partidos políticos, un día llegaron, se lo llevaron y estuvo una semana desaparecido, hasta que lo encontraron muerto, y todo por andar organizado a la gente, para defendernos, le costó la vida, desde entonces me salí de la comunidad para proteger a mis hijos”.

c) Consecuencias psicosociales y migración forzada

Esta dimensión revela el trauma del desplazamiento, las rutas migratorias y las políticas que agravan vulnerabilidades, fracturando irreversiblemente el tejido social como traumas psicológicos. El testimonio de Sra. Concepción ilustra el desgarro:

“Mi esposo ya lleva 15 años desaparecido y hasta ahora no sabemos nada, él solamente defendía los bosques para que no cortaran los árboles, que con tanto trabajo cuidábamos, los cuidaba mucho y se oponía a que los tocaran, un día salió de la casa rumbo al campo y nunca jamás lo volvimos a ver, [...] ya nos había comentado algo de que lo habían amenazado. De eso ya hace años y a mí todavía me seguían molestando, hostigaban y señalaban si sabía algo, no me dejaban en paz, por eso en el 2023 fue que decidí salirme de ahí y pedí asilo en Estados Unidos, en contra de mi voluntad, tuve que dejar todo allá, me duele mucho hablar de esto pero que puedo hacer desde acá, así es la realidad en mi comunidad, porque a muchos han matado, secuestrado y desaparecido, que duro es todo esto [...]”

Asimismo Sr. Francisco:

“Yo me salí por seguridad porque en el pueblo se puso feo, había levantones, había que aportar cuotas para la maña, no podías comprar nada porque luego te llegaban, se sentía la inseguridad, un día cortaron todos los árboles que teníamos en nuestro predio, se llevaron todo el ganado y querían su cuota. Una mañana muy temprano nos salimos

huyendo, sin decir nada, sin saber para donde, le arrimamos a unos parientes a Guadalajara y a volver a empezar de nuevo y mis tierras allá abandonadas, el ganado ya se acabó, yo no quería que mis hijos vieran eso, aquí estamos volviendo a empezar de nuevo [...]”

Para las comunidades purépechas con fuerte arraigo familiar y cultural, el desplazamiento y la migración forzada constituyen un acto de violación de sus derechos indígenas y de su estructura vital. Esta estructura les brinda uarhítsparkua (sentido de pertenencia) ante un mundo capitalista hostil. La violencia ataca así al espíritu colectivo, generando uinapikua —dolor del alma— que en los pueblos profundamente arraigados trasciende lo individual. En el ámbito de la salud, esta herida afecta los aspectos psicológicos más íntimos de las personas.

Por otro lado, los desplazamientos masivos de las últimas décadas —por violencia reciente y económica histórica— generaron asentamientos permanentes en la frontera México-Estados Unidos de América. Entre estos destaca el caso de quienes, frente al desplazamiento forzado por violencia sistémica, no obtuvieron asilo y se establecieron en Tijuana/Rosarito, formando la 'comunidad purépecha en el exilio' (Chávez, 2020), donde recrean fiestas patronales y sistemas de cargos. Este proceso de reorganización comunitaria en territorios originalmente concebidos como transitorios evidencia estrategias de resistencia cultural que desafían la condición de exilio. Un hallazgo clave de esta investigación revela la urgencia de profundizar en estas dinámicas indígenas surgidas en espacios transformados en lugares de residencia permanente.

Ante la incapacidad estatal, impera una cultura del miedo y un estigma cuando miembros vinculados al crimen son encarcelados o huidos, como ocurre en Cherán, donde familias enteras cargan con señalamientos colectivos.

La Sra. Lupe expresa:

“[...] es difícil vivir aquí porque cargas con todo el peso de tu familia lo que hace, o no coopera en los diferentes cargos y comisiones de la comunidad, yo no tengo la culpa de lo que hayan hecho mis hermanos, para quien trabajaban [...] y en que se metieron, un día los vinieron a buscar, se los llevaron y ahora ya están en la cárcel cuatro de mis familiares, otros más tuvieron que huir a Tijuana porque los estaban siguiendo para callarlos y yo aquí cargando con el peso de mi familia, ya no me preguntes más por favor [...]”

La información recabada observa una creciente incertidumbre entre las comunidades al negarse ya la posibilidad de la migración y el desplazamiento como alternativa frente a la violencia criminal de los últimos años y la violencia económica tradicional que ha vivido la meseta, la zona de indígenas. La gente se pregunta cuál es la alternativa que pueden tener a futuro en un contexto en el que la violencia parece no ceder y más bien arraigarse. Asimismo, se identificó la presencia de migrantes retornados como consecuencia de las políticas antiinmigrantes implementadas durante el gobierno del presidente Donald Trump. Este hallazgo emerge como un fenómeno que requiere mayor profundización en investigaciones futuras, con el fin de proponer alternativas concretas para la atención y reintegración de esta población.

CONCLUSIONES

El presente estudio ha demostrado que el desplazamiento forzado de pobladores purépechas en Michoacán entre 2020 y 2025 no puede reducirse a una consecuencia directa de la violencia criminal, sino que debe entenderse como la manifestación más reciente de un ciclo histórico de marginación, despojo y abandono institucional. A través del análisis etnográfico y los testimonios recabados, se han identificado tres ejes fundamentales que explican esta problemática:

a) La violencia como herencia histórica

Los mecanismos actuales de despojo territorial perpetrados por grupos criminales no son fenómenos aislados, sino la continuación de patrones estructurales arraigados desde la época colonial. Las comunidades indígenas, históricamente relegadas, enfrentan hoy una nueva forma de expropiación donde sus tierras comunales —entendidas no como propiedad, sino como parte integral de su identidad— son convertidas en mercancía. Los testimonios recogidos revelan cómo la defensa del territorio sigue siendo criminalizada.

b) El fracaso del Estado y la resistencia indígena

La investigación evidencia un Estado que falla en sus obligaciones básicas de protección. Por un lado, no existe un marco legal federal adecuado para atender el desplazamiento forzado, dejando a las víctimas en total desamparo. Por otro, las respuestas institucionales suelen ser

represivas cuando las comunidades optan por la autodefensa. Frente a esta ausencia, los pueblos purépechas han desarrollado estrategias de resistencia basadas en sus sistemas normativos internos, como los gobiernos por usos y costumbres y las rondas comunitarias. Sin embargo, estas formas de organización son violentamente reprimidas cuando amenazan los intereses del crimen organizado y sus aliados políticos.

c) La migración como último recurso

Cuando las opciones de resistencia se agotan, el desplazamiento se convierte en la única alternativa para preservar la vida. Entre 2023 y 2024, numerosos purépechas solicitaron asilo en Estados Unidos de América, un proceso marcado por la explotación, la incertidumbre jurídica y la pérdida cultural. Los relatos de los entrevistados revelan que abandonar su territorio no es solo una cuestión material, sino una ruptura profunda con su identidad. Salvar la vida implica renunciar a todo lo que le da sentido.

En este contexto, los hallazgos de este estudio plantean los siguientes desafíos:

- Reconocimiento legal: Es indispensable crear una legislación específica que atienda el desplazamiento forzado indígena, con fines claros de protección y reparación.
- Protección a la autonomía comunitaria: Las estrategias de autogobierno indígena deben ser respetadas y fortalecidas, no criminalizadas.
- Políticas migratorias con enfoque étnico: Los procesos de asilo deben considerar las particularidades culturales de los pueblos originarios, garantizando que su identidad no sea un obstáculo para obtener protección.

Finalmente, el desplazamiento forzado purépecha no es un problema de seguridad pública, sino un síntoma de las contradicciones irresueltas del Estado mexicano. Como señaló un comunero de Cherán, a las comunidades indígenas se les obliga a elegir entre migrar o morir, pero nunca se les permite vivir en paz en su territorio. La solución no radica en medidas paliativas, sino en transformar las estructuras que perpetúan esta violencia histórica. Solo reconociendo a los pueblos originarios como sujetos políticos plenos, con derechos sobre su tierra y su destino, podrá detenerse este éxodo que lastima a Michoacán.

LITERATURA CITADA

- Álvarez, B. (2025, 2 de mayo). *Crimen organizado amenaza de muerte a autogobiernos indígenas; hay tres denuncias penales*. Contramuro. <https://www.contramuro.com/crimen-organizado-amenazas-autogobiernos-indigenas/>
- Arellano, E. (2025). La escala del cuerpo indígena en el desplazamiento interno forzado por violencia en México. *PatryTer*, 8(16), 45–67.
- Astorga, L. (2005). *El siglo de las drogas: El narcotráfico, del Porfiriato al nuevo milenio*. Plaza y Janés.
- Calderón, F. (2006). *Discurso de toma de posesión*. Presidencia de la República.
- Cambio de Michoacán. (2024, 29 de diciembre). *La rueda de la historia 2024: Pueblos indígenas ante el asedio y la autodefensa*. <https://cambiodemichoacan.com.mx/2024/12/29/la-rueda-de-la-historia-2024-pueblos-indigenas-ante-el-asedio-la-autodefensa/>
- Cendejas, J. M., Arroyo, O., & Sánchez, A. (2015). Comunalidad y buen vivir como estrategias indígenas frente a la violencia en Michoacán: Los casos de Cherán y San Miguel de Aquila. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 10(19), 257–284. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2015.19.53>
- Chávez Valencia, J. A., & Leco, T. C. (2020). Construir comunidad en la frontera norte: purépechas de Janitzio en Rosarito, Baja California. En L. T. C. Leco & J. C. L. Navarro Chávez (Coords.), *Flujos migratorios y la COVID-19. El 2020 un año atípico en la economía mexicana* (pp. 177–187). UMSNH-ININEE-CENIEM, Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad de Guanajuato campus Celaya-Salvatierra.
- Climate Rights International. (2023). *El saldo insostenible de la expansión aguacatera: Deforestación, acaparamiento de agua y violencia detrás de las exportaciones de aguacates de México a EE. UU. y otros mercados*. <https://cri.org/reports/unholy-guacamole/resumen-aguacates/>
- Colona, F. (2016). *Hybrid governance arrangements in fragile states* (Informe N.º 17). Norwegian Institute of International Affairs.
- Comisión Estatal de Derechos Humanos del Estado de Michoacán. (2024, 5 de marzo). *En Michoacán el fenómeno del desplazamiento forzado es una realidad: CEDH y ACNUR*. <https://cedhmichoacan.org/index.php/difusion-y->

- comunicacion/videoteca/576-en-michoacan-el-fenomeno-del-desplazamiento-forzado-es-una-realidad-cedh-y-acnur
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2020). *Informe especial sobre desplazamiento forzado interno en México*. <https://www.cndh.org.mx>
- Estrada, A., & Rubio, L. (2008). *Capitalismo criminal: La guerra fallida contra el narcotráfico*. Grijalbo.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Gasparello, G. (2023). *Análisis del conflicto en Cherán: Autogobierno y resistencia biocultural*. Camino al Andar.
- Guerrero, C. (2025, 20 de marzo). *Meseta Purépecha entre los focos rojos por desplazamiento forzado*. El Sol de Morelia. <https://oem.com.mx/elsoldemorelia/local/meseta-purepecha-entre-los-focos-rojos-por-desplazamiento-forzado-22266125>
- Haesbaert, R. (2020). *El mito de la desterritorialización: Del "fin de los territorios" a la multiterritorialidad*. Siglo XXI.
- Hale, C. R. (2006). Activist research v. cultural critique. *Cultural Anthropology*, 21(1), 96–120. <https://doi.org/10.1525/can.2006.21.1.96>
- Hernández Gutiérrez, J. C., & López Rodríguez, G. (2024). Impacto del crimen organizado en las elecciones de Michoacán. *Revista Mexicana de Sociología*, 86(4), 721–745.
- Indigenous Peoples Rights International. (2022, junio). *El asedio y el desprecio: Informe de IPRI México sobre 16 casos de pueblos indígenas en México*. <https://www.iprights.org>
- La Coperacha. (2024, 28 de marzo). *Comunidades purépechas y otomíes bloquean carreteras en Michoacán*. <https://lacoperacha.org.mx/comunidades-purepechas-otomies-bloquean-carreteras-michoacan-2024/>
- Leco Tomás, C. (2023). Desplazamientos forzados en el mundo y América Latina. En E. Fernández Guzmán & M. Reyes Tovar (Coords.), *Perspectivas migrantes. Retos teóricos-metodológicos y realidad presente* (pp. 30–58). Universidad de Guanajuato.
- Martínez Coria, R. (2025, 7 de agosto). Autonomía y desplazamiento forzado de comunidades indígenas en México. *International Work Group for Indigenous Affairs*. <https://iwgia.org/es/noticias/5816-debates-2025-desplazamiento-forzado-de-comunidades-ind>

- Martínez Elorriaga, E. (2025, 31 de marzo). *Cerca de 500 familias en Michoacán han padecido desplazamiento forzado*. La Jornada San Luis. <https://lajornadasanluis.com.mx/nacional/cerca-de-500-familias-en-michoacan-han-padecido-desplazamiento-forzado/>
- Mercado Mondragón, J. (2016). El desplazamiento interno forzado en México. *El Cotidiano*, (200), 181–192. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32548630016>
- O’Neil, S. (2009). The real war in Mexico: How democracy can defeat the drug cartels. *Foreign Affairs*, 88(4), 63–77.
- Pressly, L. (2016, 17 de octubre). *Cherán, el pueblo de México que expulsó a delincuentes, políticos y policías*. BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37644226>
- Quintana, B. (2021). Geografías del despojo: Violencia y resistencia indígena en Michoacán. *Journal of Latin American Geography*, 20(3), 145–168. <https://doi.org/10.1353/lag.2021.0067>
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (3a ed.). Zed Books.
- Vite Pérez, M. Á. (2016). Los territorios ilegales mexicanos y la violencia regional en Michoacán. *Política y Cultura*, (46), 101–117.
- Zamora Briseño, P. (2023, 12 de febrero). *San Miguel Aquila: Derechos y vidas a merced de las mineras*. Proceso. <https://www.proceso.com.mx/reportajes/2023/2/12/san-miguel-aquila-derechos-vidas-merced-de-las-mineras-301943.html>
- Zamora Briseño, P. (2024, 7 de septiembre). *Crimen organizado hace huir a más de 550 habitantes de la Costa y Tierra Caliente de Michoacán*. Proceso. <https://www.proceso.com.mx/nacional/estados/2024/9/7/crimen-organizado-hace-huir-mas-de-550-habitantes-de-la-costa-tierra-caliente-de-michoacan-336276.html>

SÍNTESIS CURRICULAR

Jerjes Izcoatl Aguirre Ochoa

El Doctor Jerjes Aguirre Ochoa es profesor investigador de la Universidad Michoacana desde hace 22 años. Miembro continuo del Sistema nacional de investigadores desde 2003 y actualmente especializado en temas de

criminalidad y delincuencia. Es fundador de varias revistas académicas, autor de más de 40 artículos científicos y una decena de libros, Coordinador de programa de maestría y programa de varias revistas científicas. Agradece siempre a la sociedad la oportunidad de poder retribuirle todos los beneficios obtenidos. Correo electrónico: jerjes.aguirre@umich.mx, ORCID: orcid.org/0000-0001-7858-5166.

Casimiro Leco Tomas

El Doctor Leco Tomas es profesor investigador de la Universidad Michoacana y residente y líder social de movimientos sociales en la meseta purépecha en la cual actualmente reside. Miembro del Sistema nacional de investigadores (Nivel II). Correo electrónico casimiro.leco@umich.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5811-8771>.

Ivette Selene Marañón Lizarraga

Es profesora investigadora de la Universidad Autónoma de Sinaloa donde se especializa en temas agrícolas. Actualmente se encuentra a punto de graduarse como Doctora en la Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo. Correo electrónico: ismlizarraga@gmail.com. ORCID: orcid.org/0009-0003-5882-757X. (1)

Educación y equidad para migrantes retornados: Una propuesta desde la Universidad pública

Education and equity for repatriated migrants. A proposal from a public University

Edna Karina **Miranda Mondaca**¹, Gisela **Cota Yucupicio**²,
Jesús Manuel **López Marroquín**³

Resumen

La migración de retorno representa un proceso complejo que trasciende el regreso físico al país de origen, implica transformaciones en la identidad, las redes sociales, las expectativas económicas y los vínculos culturales de quienes lo experimentan. Este estudio tiene como propósito analizar la situación del ingreso de estudiantes migrantes en la Universidad Autónoma de Occidente (UAdeO) en Sinaloa, México; explicar la estructura académico-administrativa que incide en los procesos de admisión e identificar las necesidades, motivaciones y expectativas de los estudiantes universitarios retornados. La investigación se desarrolló bajo el paradigma postpositivista, con un enfoque metodológico mixto y la aplicación del método hipotético-deductivo. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, centrado en estudiantes migrantes retornados, a quienes se aplicaron entrevistas semiestructuradas,

observación participante y grupos focales. Los hallazgos revelan que esta población enfrenta barreras en su ingreso a la educación superior, derivadas del desconocimiento del sistema educativo mexicano, la complejidad de los trámites administrativos y la falta de atención diferenciada. A pesar de contar con perfiles académicos sólidos y competencias lingüísticas avanzadas, su integración está limitada por condiciones estructurales que no reconocen sus trayectorias académicas transnacionales. Además, se identificaron tensiones familiares y procesos de reconstrucción identitaria que afectan su adaptación emocional y social. La estructura académico-administrativa de la UAdeO, aunque formalmente estandarizada, presenta vacíos operativos que dificultan su inclusión efectiva. En respuesta, se propone un programa integral de ingreso para estudiantes migrantes que articula acciones de acompañamiento, orientación vocacional y fortalecimiento

¹ Profesora Investigadora de la Universidad Autónoma de Occidente

² Profesora Investigadora de la Universidad Autónoma de Occidente

³ Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de Occidente

identitario, sustentado en principios de equidad, inclusión y pertinencia cultural.

Palabras clave: Educación, Estudiante Universitario, Migración de retorno.

Abstract

Return migration constitutes a complex process extending beyond the physical return to the country of origin, entailing transformations in the identity, social networks, economic expectations, and cultural ties of those who experience it. This study aims to analyze the enrollment of migrant students at the Universidad Autónoma de Occidente (UAdeO) in Sinaloa, Mexico; to elucidate the academic-administrative structure influencing admission processes; and to identify the needs, motivations, and expectations of returning university students. The research was conducted within a post-positivist paradigm, employing a mixed-methods approach and the application of the hypothetico-deductive method. Non-probability convenience sampling was utilized, focusing on returned migrant students, who were subjected to semi-structured interviews, participant observation, and focus groups. Findings

reveal that this population encounters barriers to higher education enrollment, stemming from a lack of familiarity with the Mexican educational system, the complexity of administrative procedures, and the absence of differentiated attention. Despite possessing robust academic profiles and advanced linguistic competencies, their integration is constrained by structural conditions that fail to recognize their transnational academic trajectories. Furthermore, familial tensions and processes of identity reconstruction were identified, impacting their emotional and social adaptation. The academic-administrative structure of UAdeO, while formally standardized, exhibits operational lacunae that impede their effective inclusion. In response, an integrated enrollment program for migrant students is proposed, articulating actions of accompaniment, vocational guidance, and identity reinforcement, grounded in principles of equity, inclusion, and cultural relevance.

Keywords: Education, University Student, Return Migration.

INTRODUCCIÓN

El Desde la antigüedad, el ser humano ha estado en constante tránsito. Los principales motivos de dicho desplazamiento incluyen la búsqueda de empleo o nuevas oportunidades económicas, la reunificación familiar, el acceso a la educación, así como el escape de conflictos armados, persecuciones, terrorismo o violaciones a los derechos humanos. En menor medida, la migración también se ha visto influida por los efectos adversos del cambio climático, los desastres naturales y otros factores ambientales. En este marco de movilidad humana, la educación emerge como un eje fundamental que no solo motiva el desplazamiento, sino que también se transforma en un derecho universal. Reconocida por instrumentos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la educación ha evolucionado hacia una garantía que no debe

depender de condiciones sociales o económicas, sino ser asegurada como un derecho inherente al desarrollo individual y colectivo (Contreras, 2021).

La migración de niños y jóvenes constituye una realidad mundial palpable en la actualidad. La Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2022), organismo perteneciente a las Naciones Unidas, expone en su Informe sobre la Migración en el Mundo 2022 que casi tres de cada cinco migrantes internacionales (57.6%) residen en países pertenecientes a regiones desarrolladas. Europa (31.2%) y Asia (30.8%) son los principales continentes receptores de migrantes internacionales, seguidos por América del Norte (22.4%). En contraste, África (8.5%), América Latina y el Caribe (3.8%) y Oceanía (3.3%) presentan los menores porcentajes de recepción migratoria.

El fenómeno migratorio representa uno de los principales desafíos para la formulación de políticas públicas, al involucrar temas cruciales como los vínculos entre migración y paz, la desinformación sobre el fenómeno migratorio, la lucha contra la trata de personas en las rutas migratorias, las repercusiones del cambio climático, los procesos de aculturación, y el acceso a servicios de salud y educación para las personas migrantes. En el ámbito universitario, los estudiantes migrantes enfrentan procesos de adaptación complejos que implican transformaciones en sus vínculos sociales, trayectorias académicas y esquemas de vida. Estudios cualitativos han documentado cómo la migración interna para acceder a la educación superior genera desafíos emocionales, sociales y culturales que requieren atención institucional para favorecer la integración y el bienestar de los estudiantes (Gómez, 2019).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), establece que la educación es un derecho humano inalienable y constituye una condición necesaria para que los migrantes se conviertan en miembros de pleno derecho de la sociedad. Asimismo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (s.f.) enuncia en su artículo 26 que la educación es una herramienta fundamental para la protección de la dignidad humana. Por su parte, la OIM, en el Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2024, revela que, en 2020, había 281 millones de migrantes internacionales, lo que representa el 3.6% de la población mundial (McAuliffe y Ocho, 2024).

En este contexto, resulta especialmente relevante considerar la situación migratoria entre México y Estados Unidos, el principal corredor migratorio del mundo, con 12.1 millones de migrantes mexicanos que representaban el 97.7% del total de mexicanos residentes en el exterior

entre 2015 y 2020. Uno de los conflictos migratorios más recientes en México ha sido el surgimiento de caravanas de migrantes centroamericanos con destino a Estados Unidos, iniciadas en octubre de 2018, cuyo objetivo principal es acceder a mejores condiciones de vida.

La migración de retorno, entendida como el regreso de migrantes internacionales a su país de origen, ha cobrado relevancia en América Latina y el Caribe, especialmente por las políticas de deportación en países como Estados Unidos. Este fenómeno implica desafíos económicos, sociales y de salud para los retornados, quienes enfrentan condiciones desfavorables al reintegrarse a sus comunidades de origen (Fernández-Sánchez, et al, 2022). Específicamente en materia educativa, es indispensable romper con los paradigmas actuales y reconocer que, ante la ausencia de una reforma migratoria entre Estados Unidos y los países latinoamericanos, o incluso a nivel global, el derecho de niños y jóvenes a recibir educación debe asumirse con mayor responsabilidad. Esto aplica tanto para aquellos que son repatriados como para quienes México recibe desde Centroamérica y Sudamérica. En este sentido, se vuelve necesario generar condiciones que favorezcan su reinserción o adaptación al contexto social (Rodríguez-Cruz, 2021).

La política migratoria de Estados Unidos ha tenido efectos significativos en la vida de millones de migrantes, con repercusiones directas en el acceso a la educación de estudiantes migrantes. En Estados Unidos, se ha limitado el acceso a recursos educativos, becas y servicios de apoyo, lo que ha contribuido a la segregación y exclusión dentro del sistema educativo. Las diferencias culturales y sociales suelen ser motivo de marginación, afectando las oportunidades de los migrantes para acceder a estudios superiores y, en consecuencia, influir en sus ingresos y calidad de vida (AIC, 2021).

En México, un antecedente relevante respecto a la capacidad del sistema educativo mexicano para absorber y atender adecuadamente a los jóvenes repatriados, es la reforma del artículo 73 constitucional en 2019, que incorporó en la Fracción XVI de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que el Congreso tiene facultades “para dictar leyes sobre nacionalidad, condición jurídica de los extranjeros, ciudadanía, naturalización, colonización, emigración e inmigración y salubridad general de la República” (Const, 1917, Artículo 73). Asimismo, en la Fracción XXV establece que las facultades antes mencionadas serán:

Encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, las entidades federativas y los Municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público,

buscando unificar y coordinar la educación en toda la República, y para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad. (Const, 1917, Artículo 73)

Lo que permitió la inclusión de estudiantes migrantes en las IES mexicanas, garantizando sus derechos individuales conforme a lo establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

En el estado de Sinaloa, la migración interna ha representado un fenómeno persistente, especialmente en zonas agrícolas donde familias provenientes de las diversas partes del México se trasladan en busca de empleo temporal o por desplazamiento forzado. Ante esta realidad, la Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPyC) implementó entre 2008 y 2013 un programa educativo dirigido a la niñez migrante, con el objetivo de garantizar el acceso a la educación básica durante los periodos de movilidad laboral. Este esfuerzo, aunque limitado en tiempo, evidenció la necesidad de políticas educativas adaptadas a contextos de alta movilidad (SEPyC, 2013). Años más tarde, el gobierno estatal, en coordinación con organismos internacionales como la oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), retomó la atención a personas desplazadas internas, incluyendo menores en edad escolar, mediante estrategias interinstitucionales que buscan fortalecer la protección integral y el acceso a servicios básicos, lo que confirma la continuidad institucional en la atención a esta población vulnerable (Debate, 2024).

A pesar de los esfuerzos iniciales por parte de las universidades en el estado de Sinaloa para atender la política educativa impulsada por la Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPyC), orientada a facilitar el ingreso de estudiantes migrantes internos, la ampliación de dicha cobertura hacia estudiantes en calidad de migrantes retornados, no ha estado acompañada de un procedimiento administrativo y académico claramente definido. En consecuencia, las IES han operado sin una logística formal que garantice la inserción, inclusión y adaptación de esta población en condiciones de equidad respecto al resto del estudiantado. Esta ausencia de lineamientos específicos limita la efectividad de las acciones institucionales y evidencia la necesidad urgente de diseñar protocolos que respondan a las particularidades de los estudiantes migrantes de retorno.

El presente estudio se justifica por el contexto internacional y nacional en torno a la migración antes descrito, en particular, se busca comprender los retos que enfrentan los estudiantes universitarios en calidad de migrantes retornados en México, especialmente aquellos que acceden a la

educación superior en instituciones públicas en el estado de Sinaloa. El estudiante universitario retornado, como sujeto político, social y económico, ha evolucionado, ha pasado de compartir relatos personales sobre su experiencia en el extranjero a incidir activamente en asuntos públicos, tanto en su lugar de residencia como en su comunidad de origen. Actualmente, las políticas públicas vinculadas a la migración contemplan diversos sectores de la administración federal en áreas prioritarias como educación, salud, servicios consulares, economía y desarrollo social.

La UAdeO asume su responsabilidad social al atender las necesidades educativas del estado de Sinaloa mediante una oferta académica pertinente y de calidad. Desde el ámbito institucional, pretender promover políticas, programas y acciones estratégicas orientadas a la inclusión y la igualdad sustantiva, con impacto en indicadores clave como el ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes. Aunque existen mecanismos administrativos y académicos que permiten el ingreso de estudiantes migrantes, la situación actual de la UAdeO, en el contexto internacional y nacional de la migración, evidencia la necesidad de fortalecer la atención integral al estudiante migrante. Esto se debe a que, por las condiciones en que ocurre su retorno, muchos carecen de la documentación legal que acredita su identidad personal, lo cual dificulta su incorporación al sistema educativo mexicano. Además, enfrentan un choque cultural significativo, que se manifiesta en el desconocimiento del idioma, los usos y costumbres regionales, y en la ausencia de redes familiares o comunitarias. Este fenómeno, ampliamente documentado en la literatura sobre migración y educación, puede generar sentimientos de desarraigo, ansiedad, y dificultades en la adaptación escolar y social. El choque cultural no solo afecta el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional y la construcción de identidad del estudiante migrante, especialmente cuando se enfrenta a normas, valores y prácticas educativas distintas a las de su país de origen. Por ello, se requiere una respuesta institucional que contemple estrategias de acompañamiento psicoeducativo, programas de integración intercultural y políticas inclusivas que reconozcan la diversidad cultural como un valor educativo (Mingorance y Calvo, 2013).

Conforme a las políticas migratorias de México, orientadas a la cooperación regional y la protección de los derechos de las personas migrantes, se vuelve indispensable que las Instituciones de Educación Superior (IES) desarrollen mecanismos que respondan a las transformaciones sociales derivadas del fenómeno migratorio (Gobierno de México, 2025). En este sentido, la presente investigación se orienta al desarrollo de un programa integral de ingreso para estudiantes migrantes en la UAdeO, con el propósito de atender las transformaciones sociales

derivadas del fenómeno migratorio y promover una educación inclusiva, equitativa y culturalmente pertinente. Para ello, se propone analizar la situación actual que guarda el ingreso de estudiantes migrantes en dicha institución, explicar la estructura y organización académico-administrativa que incide en los procesos de admisión, e identificar las necesidades, motivaciones y expectativas de los estudiantes universitarios retornados al momento de ingresar. Estos objetivos permiten construir una base diagnóstica que sustente el diseño de estrategias institucionales orientadas a la atención de la diversidad, reconociendo que el fenómeno migratorio no solo modifica las dinámicas demográficas, sino también los perfiles y trayectorias educativas de quienes acceden a la educación superior.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

El paradigma postpositivista permite abordar fenómenos complejos como la migración de jóvenes retornados de Estados Unidos y su inserción en la universidad mexicana. Este enfoque reconoce que la realidad social no puede ser comprendida únicamente desde una perspectiva objetiva y cuantificable, como proponía el positivismo clásico, sino que requiere considerar la subjetividad, el contexto y la interpretación crítica. El paradigma postpositivista implica una orientación crítica y reflexiva, que exige la revisión constante de los supuestos epistemológicos, así como de los posibles sesgos y prejuicios que puedan incidir en el proceso investigativo (Popper, 1994; Sandín, 2003). Esta postura favorece una mayor transparencia metodológica y rigor científico, lo cual contribuye a incrementar la validez y fiabilidad de los datos obtenidos. El paradigma postpositivista resulta fundamental para alcanzar una comprensión más profunda y contextualizada de los fenómenos, al integrar tanto dimensiones objetivas como subjetivas del conocimiento. Asimismo, permite abordar la investigación desde una perspectiva que reconoce la complejidad de los contextos sociales, culturales y políticos en los que se desarrollan las prácticas educativas (González Macías y Mercado Piedra, 2023).

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, el cual permite integrar técnicas cuantitativas y cualitativas para obtener una comprensión más amplia y profunda del fenómeno estudiado (Hernández Sampieri et al., 2014). Este enfoque responde a la necesidad de abordar tanto los aspectos objetivos como subjetivos que intervienen en la experiencia de los estudiantes universitarios retornados en su proceso de inserción a la educación superior.

Se aplicó el método hipotético-deductivo, definido por Hernández Sampieri (2004) como un proceso que parte de una hipótesis sustentada en el desarrollo teórico de una ciencia específica. A través de la deducción lógica, se generan conclusiones y predicciones empíricas que son posteriormente verificadas. Asimismo, se consideró pertinente realizar un estudio de tipo exploratorio-correlacional, orientado a identificar, conocer y analizar un sistema de variables, conforme a los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2006).

El escenario de la investigación fue la UAdeO, en el estado de Sinaloa, México. Para la selección de la población y muestra se optó por un muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra de estudiantes migrantes se concentró en las Unidades Regionales de Los Mochis, Culiacán y Mazatlán, por ser las sedes con mayor presencia de esta población en la institución. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, observación participante y grupos focales, dirigidas tanto a estudiantes migrantes de retorno como a personal administrativo vinculado a los procesos de admisión.

La muestra estuvo conformada por un total de ocho participantes. Cinco de ellos fueron estudiantes migrantes retornados: dos de la Unidad Regional Los Mochis (E1, E2), dos de la Unidad Regional Culiacán (E3, E4) y uno de la Unidad Regional Mazatlán (E5). En atención a las recomendaciones de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos de los Migrantes, se resguardó su identidad, omitiendo nombres e imágenes personales. Por ello, en el desarrollo de la investigación se les identifica mediante códigos alfanuméricos. Asimismo, dentro de la muestra participaron tres personas con funciones de gestoría administrativa en el área de administración escolar, una por cada Unidad Regional: participante 1 de la Unidad Regional Los Mochis, participante 2 de la Unidad Regional Culiacán y participante 3 de la Unidad Regional Mazatlán.

Las entrevistas, la observación participante y los grupos focales, permitieron explorar valoraciones, experiencias y propuestas en torno a la inclusión educativa, con el propósito de fundamentar el diseño de un programa integral de ingreso y adaptación a entornos multiculturales. Los datos obtenidos fueron analizados a partir de los referentes conceptuales establecidos en el marco teórico, con el objetivo de profundizar en la comprensión de los procesos de admisión que involucran a estudiantes migrantes en la UAdeO. Este análisis permitió construir un perfil del estudiante migrante retornado, así como identificar las acciones institucionales emprendidas para su inclusión académica, en relación con los desafíos que enfrentan y las expectativas que manifiestan al decidir continuar sus estudios de nivel superior en México.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Propuesta de un programa integral de ingreso para estudiantes migrantes en la UAdeO.

Es pertinente delimitar y describir los conceptos básicos que sustentan la propuesta, estos elementos teóricos no solo permiten contextualizar los resultados obtenidos, sino que también facilitan su interpretación dentro del marco metodológico establecido. Los principales conceptos que orientaron la recolección y el procesamiento de los datos son educación, estudiante universitario, migración de retorno, y de manera general, el significado del fenómeno de la migración de retorno en el ámbito universitario.

La educación es un fenómeno complejo que ha sido interpretado de diversas maneras a lo largo de la historia, según Platón (1992), es el camino mediante el cual el alma se eleva progresivamente hacia el conocimiento verdadero. Jean-Jacques Rousseau (1973) plantea que la educación debe respetar el curso natural del crecimiento de una persona, permitiendo que cada etapa se desarrolle sin imposiciones externas. En su obra Emilio, propone una formación que favorezca la autonomía, la creatividad y el respeto por la individualidad de la persona desde etapas tempranas hasta la etapa adulta, alejándose de métodos autoritarios que distorsionan su esencia natura.

La educación contemporánea se concibe como un proceso dinámico, ético y emancipador, en el que convergen diversas perspectivas filosóficas y pedagógicas. Desde el enfoque pragmatista de John Dewey, la educación representa un proceso de reconstrucción de la experiencia, en el que el aprendizaje activo y participativo permite al individuo desarrollar pensamiento crítico y contribuir a la vida democrática (Baraldi, 2021). Esta visión sitúa al estudiante como protagonista de su formación, en constante interacción con su entorno. Por su parte, Paulo Freire plantea que la educación es un acto profundamente humano, basado en el amor, la valoración del otro y la comprensión mutua. En su obra Pedagogía del oprimido, propone una pedagogía que promueve la conciencia crítica y la transformación social, orientada a la liberación de los sujetos oprimidos mediante el diálogo y la reflexión ética (Freire, 1970).

En el contexto latinoamericano, Ángel Díaz Barriga retoma y actualiza estas ideas al destacar que la educación debe formar sujetos críticos y reflexivos, capaces de comprender y adaptarse a su realidad a través del autoaprendizaje. Su enfoque promueve la autonomía intelectual y la responsabilidad del estudiante como ejes centrales de la práctica educativa

(Díaz Barriga, 2021). Estas perspectivas coinciden en reconocer la educación como un proceso integral, desde una visión formativa, ética y social, que va más allá de la transmisión de contenidos, y que busca formar ciudadanos conscientes, libres y comprometidos con su entorno.

En el ámbito de la educación superior, el estudiante universitario se conceptualiza como un sujeto complejo que transita por procesos formativos, emocionales y sociales. Reconocer su diversidad, sus motivaciones y sus desafíos es clave para diseñar estrategias educativas más humanas, inclusivas y eficaces. La definición básica de la Real Academia Española lo describe como “persona que cursa estudios en un establecimiento de enseñanza” (Real Academia Española, s.f.), lo cual sirve como punto de partida para enfoques más complejos. Desde la psicología del desarrollo, Vigotsky sostiene que el aprendizaje se construye a través de la interacción social y cultural, posicionando al estudiante como agente en la construcción del conocimiento (Carrera y Mazzarella, 2001). En el ámbito sociológico, Silas Casillas (2021) enfatiza que comprender al estudiante universitario es clave para mejorar la educación y promover la justicia social, reconociendo la diversidad de perfiles y contextos que configuran su experiencia formativa. Desde una visión desde la gestión educativa, el estudiante es visto como cliente del servicio educativo, cuya percepción de calidad incide directamente en su rendimiento académico (Olórtogui Alcalde et al., 2023). Estas visiones convergen en la necesidad de reconocer al estudiante universitario como un sujeto complejo, situado en un entramado de relaciones cognitivas, sociales y éticas que configuran su formación integral.

Por otra parte, al abordar el concepto de estudiante universitario de retorno, es necesario definir la migración de retorno, como un fenómeno complejo que va más allá del simple regreso al lugar de origen, implica una profunda reconfiguración de identidades, redes sociales, expectativas económicas y vínculos culturales. Este proceso puede ser voluntario o forzado, temporal o definitivo, y está influido por factores personales, políticos, sociales y económicos. En términos teóricos, Cataño Pulgarín y Morales Mesa (2015) la definen como una etapa del proceso migratorio que puede representar tanto un cierre como una transición hacia nuevos desplazamientos, destacando la importancia de comprender tanto las causas de la migración como las condiciones de reintegración en el país de origen. Fernández Guzmán (2011), complementa esta visión al señalar que el retorno permite analizar los flujos migratorios en direcciones opuestas, lo que enriquece la comprensión de los movimientos circulares y sus implicaciones demográficas y sociales. Desde una perspectiva de política pública, Larios Osorio (s.f.) propone entender el retorno como parte de un

proceso migratorio circular, no lineal ni unidireccional, vinculado al desarrollo local y a la necesidad de generar estrategias institucionales que favorezcan la reintegración de los migrantes. Por su parte, Cerase (1974) aporta una tipología del retorno, que puede ser fallido, conservador, innovador y retirado, y que permite analizar las motivaciones y expectativas de los migrantes al regresar, evidenciando que el retorno no siempre implica éxito ni estabilidad, sino que puede estar marcado por rupturas, adaptaciones o resignificaciones personales. En conjunto, estas perspectivas revelan que la migración de retorno es un fenómeno multidimensional que exige respuestas integrales desde la investigación, la política pública y la educación.

A continuación, se exponen y analizan los resultados obtenidos, agrupados según los objetivos de la investigación, con el propósito de reflexionar sobre su significado y sus implicaciones en el contexto del estudio. En consecuencia, se aborda la situación actual que guarda el ingreso de estudiantes universitarios migrantes, específicamente de los estudiantes universitarios retornados en la UAdeO, su estructura académica-administrativa que incide en los procesos de admisión, así como las necesidades, motivaciones y expectativas de los estudiantes universitarios retornados al momento de ingresar a un programa educativo que oferta la institución. Derivado de este análisis, se propone el desarrollo de un programa integral de ingreso para estudiantes migrantes en la UAdeO.

Situación actual que guarda el ingreso de estudiantes universitarios retornados en la UAdeO

La UAdeO es una sólida IES en Sinaloa, cuya encomienda es contribuir al desarrollo económico, científico, político y cultural de estado y del país, a través de una estructura académica departamental organizada y por semestres lectivos, así como por una gestión administrativa funcional y de procesos, sujeta a un régimen de sostenimiento que incluye fondos públicos e ingresos propios.

El modelo que sustenta la formación profesional es el Modelo Educativo Lince para el Desarrollo Integral (MELDI), cuyo fundamento establece una filosofía humanista, con base en una pedagogía constructivista y enfoque en competencias profesionales. El modelo contiene elementos que integran los procesos académicos y administrativos de la Universidad, en busca del logro de su misión, su visión y en el marco de sus valores institucionales (UAdeO, 2018) con un enfoque en la formación integral del estudiante, conforme a los principios rectores establecidos en el Plan Lince de Desarrollo Institucional (PLDI)

2024-2028 de la UAdeO. Este plan contempla ejes estratégicos y transversales orientados a la calidad educativa, la inclusión, la equidad y la innovación, alineándose con estándares nacionales e internacionales para las IES (UAdeO, 2024). Asimismo, se vincula con los objetivos del Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Sinaloa y con las directrices de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2023), la cual impulsa políticas públicas orientadas al fortalecimiento de las funciones sustantivas de las IES docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura, en respuesta a las demandas cambiantes de los contextos local y global.

La UAdeO, en atención a las políticas públicas nacionales e internacionales en educación superior, tendientes a ofrecer programas educativos pertinentes, incluyentes y de calidad, ha implementado la cultura de la evaluación permanente para brindar opciones de educación superior que impacten en la realidad social y que sean congruentes en este mundo globalizado, desde una perspectiva innovadora y de vanguardia, que la posicione en altos niveles de reconocimiento regional, estatal y nacional.

Estudiantes universitarios de retorno

La migración se refiere al desplazamiento de personas desde su lugar de residencia habitual hacia otro país o región, ya sea de manera temporal o permanente, con el propósito de establecerse o trabajar. Este fenómeno suele estar motivado por factores económicos, sociales o políticos que impulsan la búsqueda de mejores condiciones de vida. La decisión de migrar está influida por múltiples factores, entre ellos las condiciones económicas tanto del lugar de origen como del destino, así como por el perfil individual de los migrantes.

En el estudio, se encontró que los estudiantes universitarios de retorno que conforman la muestra, cuentan con una amplia educación en Estados Unidos, cursaron hasta High School, nivel educativo equivalente a bachillerato en México, además de mostrar la competencia lingüística en inglés de un nativo-hablante. También se identifican como académicamente exitosos, al tener las condiciones de logros académicos para aspirar a una educación universitaria. El participante E1, obtuvo un promedio muy alto en el bachillerato en Estados Unidos, figurando en el cuadro de honor, además de sobresalir en los deportes. El participante E2, mostró en sus evaluaciones vocacionales destrezas significativas para el área de la salud, pretendía estudiar Medicina, en los últimos dos años de High School llevó a cabo voluntariado en un hospital importante en San

José, California. El participante E3, se encontraba entre los 10 mejores estudiantes de su generación al terminar High School. A el participante E4, le habían ofrecido una beca para asistir a la Universidad de Berkeley en California. Por último, el participante E5 obtuvo reconocimientos por logros académicos en High School, dirigía una revista escolar. De acuerdo con Tannuri et al. (2004), y Lall et al. (2006), exponen que este fenómeno responde a causas visibles como las diferencias en calidad de vida, niveles salariales, tasas de desempleo, estructura familiar y edad; pero también a elementos menos evidentes, como las características personales que predisponen a ciertos individuos a migrar y que, además, inciden en su capacidad de adaptación y éxito laboral en el nuevo entorno. Investigaciones han demostrado que las personas con mayor nivel educativo en el lugar de origen tienden a beneficiarse más de la migración, ya que buscan mejores oportunidades académicas y profesionales en el destino para elevar su calidad de vida.

Los hallazgos concurrentes indican que los estudiantes universitarios de retorno reflejan que nacieron en México, y fueron llevados a Estados Unidos por sus padres en diferentes circunstancias, cursaron sus estudios en escuelas públicas con una situación migratoria ilegal. Se identificó que, dentro del entorno familiar, se instruye a los integrantes para que eviten compartir fuera del hogar la situación de no contar con documentación legal que respalde su estancia en el país. Una vez que cursaron los 6° de educación primaria, Elementary School para el sistema educativo estadounidense, 7° y 8° del primer ciclo de secundaria, Middle School para el sistema educativo estadounidense, 9°, 10°, 11° y 12° de preparatoria, High School para el sistema educativo estadounidense. El no contar con recursos financieros, con un registro de seguridad social y no tener identificaciones oficiales los imposibilitó para seguir sus estudios superiores en ese país.

En Estados Unidos, las personas migrantes sin documentación enfrentan un entorno marcado por políticas restrictivas en los ámbitos económico, educativo, social y político en las comunidades donde residen. Estas medidas intensifican la discriminación y el racismo, especialmente hacia los migrantes de origen mexicano (Goldsmith, Romero, Rubio-Goldsmith, Escobedo, & Khoury, 2009). Los jóvenes indocumentados tienen derecho a estudiar gratuitamente hasta la preparatoria, al cumplir 18 años pueden estudiar en universidades privadas, con elevados costos y sin acceso a becas de fondos federales. En las universidades públicas estadounidenses les cobran una colegiatura de una persona fuera del estado, que supone el doble o el triple para los estadounidenses que vienen de otros estados, de otro país o sin documentos. El costo de estudiar en una

universidad pública, una carrera de cuatro años, para un estudiante residente del estado es de 9,970 dólares de cuotas e inscripción por un año, y a un residente de otro estado, en promedio, cuesta 25,620 dólares el año escolar (College Board, 2018). Estos costos son aproximados dependiendo las áreas de conocimiento, aunado a la falta de documentos oficiales constituyen un gran obstáculo para quienes pretenden continuar con sus estudios.

Otro hallazgo, identifica vínculos sociales familiares debilitados en México por la distancia. Los estudiantes, por su historia de vida, estuvieron en los Estados Unidos durante su niñez, su adolescencia y parte de su juventud, de tal manera que el contacto con su familia era escaso, solo con quienes ocasionalmente los visitaban, porque dada su condición migratoria, ellos y sus padres no venían a México. En consecuencia, aunque todos tenían algún familiar que los acogiera, realmente no se conocían. La distancia hace que los vínculos familiares se debiliten, de tal manera que la mayoría de los participantes externaban su interés por vivir en su propio espacio, a pesar de su educación respecto al valor e importancia de la familia, en los Estados Unidos vivieron siempre con sus padres y hermanos, no se independizaron.

El fenómeno de estudiantes universitarios que regresan a su país de origen tras haber vivido en el extranjero representa una experiencia compleja que involucra procesos de adaptación, reconstrucción identitaria y reconfiguración de vínculos familiares. En muchos casos, el retorno no implica una simple reinserción, sino una confrontación entre la identidad adquirida durante la estancia en el extranjero y las expectativas del entorno familiar. Esta tensión puede derivar en el debilitamiento de los vínculos afectivos, especialmente cuando la familia no logra reconocer los cambios personales y culturales que el estudiante ha experimentado. Desde la perspectiva de la teoría del apego, los vínculos afectivos tempranos constituyen la base de la seguridad emocional del individuo (Bowlby, 1988). Sin embargo, cuando el estudiante regresa y encuentra que las relaciones familiares han cambiado, puede experimentar una sensación de desconexión que afecta su bienestar psicológico. Esta ruptura se intensifica si el entorno familiar no proporciona una seguridad para la readaptación.

Berry (1997) sostiene que los individuos que transitan entre culturas enfrentan tensiones psicológicas derivadas de la necesidad de adaptarse a nuevas normas, valores y formas de interacción. En el caso del estudiante de retorno, esta tensión puede manifestarse en forma de rechazo o incomprensión por parte de la familia, especialmente si el estudiante ha adoptado valores distintos a los tradicionales del hogar. Esta disonancia cultural puede erosionar la comunicación y generar conflictos que debilitan

los lazos familiares. Por otro lado, Bronfenbrenner (1979) permite analizar cómo los distintos sistemas que rodean al individuo, como la familia, la comunidad y la cultura, influyen en su proceso de adaptación. El retorno modifica el microsistema familiar, y si no existe una apertura al cambio por parte de los miembros del hogar, el estudiante puede sentirse excluido o incomprendido. Esta falta de sincronía entre los sistemas puede obstaculizar la reconstrucción de vínculos afectivos sólidos.

Por su parte, Tajfel y Turner (1986), argumentan que la identidad se construye a partir de la pertenencia a grupos sociales. El estudiante que ha vivido en el extranjero puede haber desarrollado una identidad híbrida o transnacional, lo que dificulta su reintegración a un grupo familiar que lo percibe como distinto o ajeno. Esta percepción puede generar distancia emocional y dificultar la reconstrucción de los vínculos familiares. Finalmente, Alarcón Montiel y Piña Osorio (2019), señalan que los estudiantes universitarios que han desarrollado autonomía y pensamiento crítico pueden entrar en conflicto con estilos familiares más autoritarios o tradicionales. Si la familia no reconoce la madurez adquirida por el estudiante, puede surgir una tensión que debilite los vínculos afectivos y obstaculice la convivencia.

El retorno de estudiantes universitarios a su país de origen no es un proceso lineal ni exento de desafíos, se hace necesaria la reconstrucción de los vínculos familiares con apertura, diálogo y reconocimiento mutuo de los cambios vividos. Solo así puede transformarse el retorno en una oportunidad para fortalecer las relaciones y enriquecer la identidad personal y colectiva. Otro hallazgo recurrente se relaciona con las dificultades en el ingreso a la universidad. Los estudiantes coinciden en que, al tomar la decisión de trasladarse a Sinaloa, influyeron diversos factores. Entre ellos destacan la presencia de familiares en las ciudades donde se establecieron, la elección de una universidad pública por razones económicas, la cercanía geográfica con sus lugares de origen y la búsqueda de información sobre la calidad de los servicios educativos que ofrece la institución. Estos elementos se vinculan con lo planteado por Suárez-Domínguez, Hernández-González y Ríos-Mendoza (2025), quienes señalan que las trayectorias migratorias familiares inciden directamente en los procesos de movilidad educativa, ya que el capital social y escolar acumulado por los migrantes de retorno influye en sus decisiones de reintegración académica y en su adaptación a nuevos contextos institucionales. Este enfoque permite comprender cómo las experiencias previas en el extranjero configuran expectativas, habilidades y estrategias que impactan el proceso de reingreso al sistema educativo nacional.

La elección de carrera representó un momento decisivo para los estudiantes migrantes, al enfrentarse a múltiples desafíos durante su proceso de ingreso a la UAdeO. Entre los principales obstáculos identificados se encuentran: la falta de familiaridad con el Sistema Educativo Mexicano, el cumplimiento de requisitos administrativos, la necesidad de seleccionar una carrera sin un conocimiento previo de la oferta educativa, así como la dificultad para responder a los contenidos evaluados en el examen de admisión. A ello se suma el desconocimiento de los usos institucionales, la carencia de información específica y la ausencia de atención diferenciada para estudiantes migrantes. Si bien el trato recibido fue igual al de los estudiantes nacionales, lo cual puede interpretarse como un gesto de equidad, esta igualdad formal no consideró las condiciones particulares de quienes desconocían la ciudad, los procedimientos institucionales y ciertos términos lingüísticos, lo que dificultó una comunicación efectiva. Suárez Domínguez et al. (2021) analizan cómo el capital cultural influye en las trayectorias escolares y migratorias de estudiantes que cambian de residencia para ingresar a la universidad. Esta perspectiva permite comprender cómo el desconocimiento del sistema educativo y los trámites administrativos afectan la elección de carrera y el ingreso universitario. Rodríguez-Izquierdo y Antolínez-Domínguez (2023) afirman que las diferencias en el capital cultural generan barreras lingüísticas, comunicativas e institucionales para estudiantes migrantes. No obstante, el dominio del idioma inglés por parte de los estudiantes universitarios retornados en Sinaloa, se constituyó como una fortaleza significativa en su proceso de adaptación académica.

Por otra parte, la elección de carrera por parte de los estudiantes universitarios retornados respondió más a criterios de conveniencia que a una preferencia vocacional genuina. González-Benito (2018) expone cómo la falta de orientación vocacional adecuada puede llevar a decisiones de carrera basadas en conveniencia más que en vocación, al considerar que se debería reflexionar sobre la necesidad de contar con modelos inclusivos y contextualizados para estudiantes migrantes. Esta situación se vincula con las dificultades que enfrentan los estudiantes migrantes en edad universitaria para acceder a una institución pública mexicana, lo cual genera desmotivación ante la complejidad del proceso de admisión. Las barreras administrativas, los requisitos documentales y la falta de orientación adecuada contribuyen a que los jóvenes opten por alternativas que les permitan continuar sus estudios, aunque no necesariamente respondan a sus intereses profesionales o personales. Izquierdo (2022), aborda la relación entre educación, movilidad y migración, incluyendo los desafíos documentales que enfrentan los estudiantes migrantes como un

enfoque clave para comprender el impacto de los trámites administrativos en el acceso a la educación superior y la carga económica que implica para las familias.

En el caso específico de los estudiantes analizados, su ingreso fue resultado de un proceso extenuante de trámites administrativos. Este proceso incluyó la obtención de documentos originales y debidamente sellados por las instituciones educativas estadounidenses de procedencia, su apostillamiento en oficinas gubernamentales, y la posterior entrega ante la Secretaría de Educación Pública y Cultura del estado de Sinaloa (SEPyC). La gestión de estos documentos representó un reto considerable, tanto por la logística involucrada como por el tiempo requerido para cumplir con cada etapa del procedimiento. La documentación exigida para su admisión implicó, en muchos casos, el retorno temporal a Estados Unidos o la realización de gestiones por parte de padres, familiares o amistades, lo que supuso una carga económica adicional para las familias.

Bustos y Gairín (2017) identifican que, en la adaptación académica de estudiantes migrantes en contextos de frontera, las instituciones suelen exigir que el estudiante se adapte sin considerar sus condiciones particulares. Esto se relaciona directamente con la falta de atención diferenciada y el desconocimiento institucional que enfrentan los migrantes de retorno. En este contexto, el desempeño de los estudiantes en el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI II), aplicado por el CENEVAL, no fue satisfactorio, sin embargo, se les ofreció la posibilidad de presentar un segundo examen de admisión interno, mediante esta segunda evaluación lograron ser admitidos y completar su proceso de ingreso a la institución.

Además del cumplimiento de los trámites administrativos propios del ingreso universitario, los estudiantes migrantes enfrentaron la necesidad de gestionar en el estado de Sinaloa diversos documentos oficiales de identificación, tales como credenciales para votar, pasaportes o licencias de conducir. En muchos casos, también fue indispensable obtener copias certificadas de sus actas de nacimiento, documentos que, debido a las circunstancias del proceso migratorio, habían extraviado o nunca habían tramitado formalmente. Esta situación añadió una carga adicional al proceso de integración de su expediente, al requerir tiempo, recursos económicos y orientación institucional específica.

Estructura y organización académico-administrativa que incide en los procesos de admisión

Si bien el proceso de admisión a la UAdeO se encuentra formalmente establecido en la legislación universitaria mediante el Reglamento Escolar,

y cuenta con certificación bajo la norma ISO 9001:2015 que garantiza la estandarización de sus procedimientos, en la práctica dicho proceso presenta diversas limitaciones para los estudiantes migrantes. Estas dificultades no radican únicamente en los requisitos administrativos, sino en la falta de mecanismos diferenciados que consideren las condiciones particulares de esta población. La ausencia de lineamientos específicos para la atención de estudiantes con trayectorias educativas transnacionales, el desconocimiento institucional sobre sus necesidades lingüísticas, culturales y documentales, así como la escasa orientación personalizada durante el proceso de ingreso, generan barreras que dificultan su inclusión efectiva. Esta situación evidencia una brecha entre la normativa institucional y su implementación operativa, sin incorporar adecuadamente los principios de equidad e inclusión que sustentan el modelo educativo de la universidad. Al respecto, De la O Casillas (2017) concibe la gestión escolar como un proceso integral que promueve el trabajo colaborativo y la corresponsabilidad entre los actores educativos. Este enfoque implica la planificación, ejecución y evaluación de acciones orientadas al mejoramiento institucional, mediante el diseño de proyectos educativos que respondan a las características y necesidades de cada escuela. Además, contempla la formulación de diagnósticos, la definición de programas, metas y estrategias, y la organización de recursos humanos y técnicos. Considerando su articulación en las áreas académica, directiva, administrativa y comunitaria.

Los administrativos identifican que el acceso de la información para llevar a cabo el proceso de admisión e ingresar a la UAdeO, no es lo suficientemente clara para el aspirante en su calidad de migrante retornado, si bien se publica en la página oficial de la institución, el calendario para el registro de aspirantes, examen de admisión y la inscripción, carece de indicaciones específicas para este grupo vulnerable. De tal manera que, se propician confusiones acerca de la ruta crítica a seguir para ingresar a la universidad.

Para los estudiantes migrantes, el proceso de admisión, es semejante al proceso de admisión de los estudiantes nacionales, sin embargo, las condiciones sociales, pedagógicas y personales de cada población, no son las mismas, lo que contrapone a los principios de equidad e inclusión profesados en el Modelo Educativo de la institución. Al respecto, los participantes en las entrevistas como gestores administrativos, consideran que no todas las personas encargadas de la atención a los aspirantes de nuevo ingreso están capacitadas para brindar un servicio de calidad al momento de recibir a los migrantes de retorno. Para este grupo vulnerable, es complicada la adaptación académica en contextos migratorios, Bustos y

Gairín (2017) lo relacionan con la falta de atención diferenciada y el desconocimiento institucional que enfrentan los migrantes de retorno.

Los gestores administrativos de la UAdeO han manifestado su reconocimiento ante la complejidad que implica brindar una atención adecuada a los estudiantes migrantes. En este sentido, han propuesto diversas acciones orientadas a mejorar la calidad del servicio institucional, entre las que destacan la actualización de la infraestructura física y tecnológica, así como la capacitación continua del personal en temas de atención al usuario y derechos humanos. Particular énfasis se ha puesto en el desarrollo de actitudes empáticas como elemento clave para fortalecer la eficiencia en los procesos de admisión. No obstante, se ha identificado que una planeación insuficiente y la falta de articulación entre los actores académicos, administrativos y de sistemas informáticos limitan la efectividad de las acciones institucionales. Esta falta de coordinación repercute directamente en la calidad de los servicios ofertados, generando barreras que dificultan la inclusión plena de los estudiantes migrantes de retorno en la vida universitaria.

Barreras institucionales y gestión administrativa

En cuanto a la relación de los estudiantes migrantes con la UAdeO, los testimonios de los participantes administrativos 1, 2 y 3 evidencian la complejidad del proceso de admisión y la falta de condiciones adecuadas para atender a esta población. Se identifican deficiencias en la planeación, escasez de personal capacitado, carencias en infraestructura y desconocimiento sobre derechos humanos y calidad en los servicios académico-administrativos. Balta Sevillano y Sagastegui (2025) destacan que una administración educativa eficiente debe reconocer las necesidades específicas de poblaciones vulnerables, como los migrantes de retorno, y diseñar estrategias que faciliten el acceso equitativo a recursos, servicios y acompañamiento académico. La ausencia de políticas inclusivas y de atención diferenciada puede derivar en desmotivación, abandono escolar y bajo rendimiento, evidenciando la necesidad de fortalecer los modelos de gestión educativa con enfoque intercultural y centrado en el estudiante.

Una de las causas estructurales de estas dificultades radica en la brecha entre la planeación estratégica institucional, ya formalizada y certificada, y su implementación operativa. Esta disonancia revela una falta de articulación entre el diseño normativo y la práctica cotidiana, lo que limita la eficacia de las acciones orientadas a la inclusión educativa. Tal situación puede atribuirse a la ineficiencia de los procesos administrativos en el sector público, a la centralización de la toma de decisiones y a la

prevalencia de criterios políticos sobre los académicos. En este contexto, Chiavenato (2001) subraya que “la administración es el proceso de planear, organizar, dirigir y controlar el empleo de los recursos organizacionales para conseguir determinados objetivos con eficiencia y eficacia” (p. 3), lo que pone de relieve la necesidad de una gestión más dinámica, eficiente y orientada a resultados.

Necesidades, motivaciones y expectativas de los estudiantes universitarios retornados al momento de ingresar

Se identifica que los estudiantes universitarios retornados visualizan a la migración de retorno como una estrategia de inversión personal y profesional, tras haber residido en los Estados Unidos, deciden continuar su formación universitaria en México. Aunque los estudiantes retornados enfrentan sentimientos de desmotivación por no haber podido continuar sus estudios en aquel país, expresan una visión esperanzadora respecto a las oportunidades que les brinda el sistema educativo mexicano. Esta percepción se vincula con el valor simbólico que otorgan a la educación superior como medio de movilidad social y desarrollo personal, en consonancia con la noción de capital cultural y simbólico propuesta por Bourdieu, donde el conocimiento del inglés y la experiencia transnacional se convierten en activos estratégicos para su integración académica y laboral (Suárez Domínguez et al., 2021). Asimismo, de manera reiterada, los participantes expresaron que sus familias manifestaban preocupación ante la posibilidad de que sus hijos residieran lejos, especialmente por el contexto de inseguridad y la ausencia de redes de apoyo familiar directa. En este sentido, señalaron que sus padres no estaban plenamente convencidos de que la educación superior en México representara una mejora sustancial en sus condiciones de vida. En consecuencia, preferían esperar un cambio en las políticas migratorias que les permitiera estudiar en Estados Unidos, mientras tanto, consideraban más viable que sus hijos accedieran a un empleo digno.

Transformación identitaria y ciudadanía global

Los testimonios de los estudiantes universitarios retornados revelan procesos significativos de reconstrucción identitaria. Los migrantes configuran su propia estructura sintética en tiempo y espacio, a partir del razonamiento de las propias realidades y vivencias. Un ejercicio político que genera reorganizaciones subjetivas, individuales y colectivas (Morales, et al., 2024). Por otra parte, Dubar (2002) señala que la noción de identidad se refiere a las características histórico sociales del individuo,

este autor no niega la importancia del aspecto sociológico, pero lo cuestiona considerando que cada suceso individual o colectivo y el contexto histórico, generan consecuencias relevantes en el ámbito identitario.

Todos los sujetos y, especialmente aquellos que están involucrados en procesos migratorios, tienen un pasado, un presente y expectativas de un futuro. Esto puede llevar a inevitables procesos de transformación y reconfiguración que implican conflictos entre lo que fue, lo que es, y lo que se hará, los valores y las posibilidades de practicarlos en la sociedad receptora. Cada migrante, tiene la oportunidad de reevaluar sus vivencias a lo largo de las trayectorias vividas y aunque los recuerdos no habitan de forma permanente, estos se van transformando y adaptando a los esquemas nuevos (Turner, 1990)

En el contexto anterior, los participantes E1 y E3 conciben la educación universitaria como una vía para alcanzar un estatus legal en Estados Unidos, mientras que E2, E4 y E5 destacan que sus logros académicos y las experiencias transnacionales asociadas los posicionan como ciudadanos globales. Esta última percepción se alinea con la noción de ciudadanos del mundo propuesta por Adela Cortina (2019), quien define la ciudadanía como:

La representación del punto de unión entre la razón sentiente de cualquier persona y las leyes y los valores, es decir, entre nuestros más profundos sentimientos racionales: el de pertenencia a una comunidad y el de justicia en esa misma comunidad. (p. 19)

Aunque para estos jóvenes era cotidiano el estilo de vida en el que crecieron, marcado por el estigma de la ilegalidad, su retorno a México les permitió resignificar su identidad. Las políticas antiinmigrantes vividas en Estados Unidos generaron una conciencia crítica que los llevó a considerar otros países como opciones viables para su desarrollo educativo y personal. En este sentido, la migración implica transformaciones en los roles, estatus y prácticas sociales, lo que se refleja en los procesos de adaptación y negociación que enfrentan los migrantes tanto en el país de origen como en el de destino (Ferrer, Palacio, Hoyos, & Madariaga, 2014).

La propuesta de un programa integral de ingreso para estudiantes migrantes en la UAdeO, constituye una iniciativa estratégica orientada a responder de manera pertinente a los retos que plantea la inclusión educativa en contextos de movilidad humana. Esta propuesta se fundamenta en una estructura metodológica propia de la investigación aplicada, y tiene como propósito no solo superar las barreras

administrativas y académicas que enfrentan los estudiantes migrantes, sino también fomentar una cultura institucional basada en los principios de inclusión y equidad sustantiva.

En este sentido, se reconoce que la construcción de una universidad inclusiva requiere acciones concretas que promuevan el desarrollo integral de la comunidad estudiantil y contribuyan a la transformación social del entorno. Tal como lo señalan Mingorance y Calvo (2013), el abordaje del fenómeno migratorio en el ámbito educativo demanda la implementación de estrategias de acompañamiento psicoeducativo, programas de integración intercultural y políticas inclusivas que valoren la diversidad cultural como un recurso pedagógico fundamental.

Análisis integrador de la propuesta

El Programa Integral de Ingreso en Atención a Estudiantes Migrantes en la UAdeO se configura como una estrategia institucional orientada a garantizar el acceso equitativo, la inclusión efectiva y el acompañamiento integral de estudiantes en situación migratoria. Su diseño responde a los hallazgos de investigación aplicada sobre las barreras que enfrentan jóvenes migrantes en su tránsito hacia la educación superior, y se articula con el MELDI y el PLDI.

El programa contempla cinco actividades estructuradas que acompañan al estudiante desde su registro como aspirante hasta su integración plena en la vida universitaria. En primer término, el aspirante migrante debe recibir una bienvenida y orientación inicial que le permita establecer vínculos con su tutor, para llevar a cabo la revisión de requisitos de ingreso y documentación necesaria. Un componente diferenciador en el mecanismo de ingreso, es la asignación de un tutor como acompañamiento desde su primer contacto con la institución hasta que logre la calidad de alumno. En segundo término, el aspirante debe ser canalizado al Centro Lince de Atención Estudiantil (CLAE) de la UAdeO, para llevar a cabo una exploración vocacional, que consiste en la presentación de la oferta educativa, análisis de perfiles de ingreso y egreso, y apoyo en la elección del programa educativo al que desea ingresar. En tercer término, el programa considera apoyar al aspirante migrante en su preparación académica para la aplicación del Examen General de Ingreso a la Educación Superior (EXANI II) en las áreas de conocimiento susceptibles para esta población vulnerable, partiendo del fortalecimiento de la comprensión lectora, posteriormente la historia y el contexto social en asuntos contemporáneos de México. En cuarto lugar, una vez que el aspirante migrante fue admitido y logra la calidad de alumno de la

institución, se contempla una agenda de sesiones para consolidar la identidad universitaria, es decir, reflexionar sobre el ser universitario Lince, la filosofía institucional, derechos y deberes estudiantiles.

Lo anterior, implica considerar un perfil especializado para la designación de tutores capacitados en dominio del idioma inglés, español gramatical, desarrollo humano y asuntos contemporáneos de México. Con una sensibilidad y conocimiento en temas de transformación identitaria y ciudadanía global. Se propone que el estudiante universitario migrante realizar talleres de introspección, autoanálisis, comunicación interpersonal y reflexión sobre la identidad como ciudadano del mundo.

Respecto a la articulación de procesos e instancias clave, se contempla operar de manera sinérgica con el Centro Lince de Atención Estudiantil (CLAE), constituido como un espacio físico y funcional para la atención integral, con servicios médicos, psicológicos, pedagógicos y tecnológicos. También con el Programa Institucional de Tutorías (PIT), cuyo eje transversal garantiza el acompañamiento académico y personal del estudiante migrante. Además, se propone trabajar en coordinación con la Dirección de Administración Escolar, quien es la responsable de generar reportes de aspirantes migrantes para su canalización y seguimiento. Otras instancias son las Direcciones de Vinculación, Bienestar Estudiantil y Comunicación Social, encargadas de la difusión institucional del programa y su posicionamiento en plataformas oficiales.

La propuesta se fundamenta en una perspectiva humanista, constructivista y de derechos humanos, reconociendo la migración como fenómeno social que transforma los entornos educativos. Se atienden dimensiones psicoeducativas, interculturales y administrativas, en congruencia con autores como Mingorance y Calvo (2013), quienes destacan la necesidad de estrategias de acompañamiento, políticas inclusivas y valoración de la diversidad cultural como recurso pedagógico. Se alinea con los principios del MELDI, el PLDI (2020–2024), el Plan de Desarrollo Estatal de Sinaloa (PED 2022–2027), y las políticas de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024), articula dimensiones sociales, pedagógicas y personales desde el primer contacto del aspirante con la universidad. Asimismo, se vincula con los lineamientos de la ANUIES (2023), la UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, consolidando una propuesta educativa con visión global, inclusiva y sostenible.

Los fundamentos epistemológicos, la filosofía humanista, el enfoque pedagógico constructivista y los procesos de gestión institucional constituyen el sustento operativo del programa, en sintonía con las

tendencias internacionales que promueven una educación centrada en la equidad, la calidad y la sostenibilidad. En este marco, el Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030 de la ANUIES refuerza el compromiso con el Objetivo 4 de la Agenda 2030, que promueve una educación inclusiva y de calidad para todas las personas.

CONCLUSIONES

La migración de retorno constituye un fenómeno multidimensional que ha cobrado relevancia en el análisis de las trayectorias educativas en México, especialmente en el ámbito de la educación superior. Las condiciones que enfrentan los estudiantes universitarios migrantes de retorno en su proceso de ingreso a la UAdeO, revela una serie de desafíos estructurales, administrativos, culturales y afectivos que inciden directamente en su ingreso a la institución. A través de los resultados, se demostró que la migración de retorno requiere atención diferenciada, debido a que los estudiantes universitarios retornados poseen perfiles académicos destacados, competencias lingüísticas en el idioma inglés avanzadas y experiencias formativas en contextos multiculturales. Sin embargo, su integración al sistema educativo mexicano en el estado de Sinaloa, se ve obstaculizada por barreras administrativas, desconocimiento de la institución e insuficiencia de políticas inclusivas que benefician específicamente a este grupo vulnerable en la UAdeO.

Se resalta la importancia del esfuerzo realizado por la UAdeO por adaptar la estructura y organización académico-administrativa que incide en los procesos de admisión al contar con un marco normativo certificado y un MELDI con una visión humanista, no obstante, a pesar de estos avances estructurales, la implementación operativa carece de mecanismos específicos que reconozcan las particularidades de los estudiantes universitarios migrantes, lo que genera inequidades en el ingreso, permanencia y egreso. Es evidente que las necesidades, motivaciones y expectativas de los estudiantes universitarios retornados son multidimensionales pues incluyen aspectos académicos, identitarios, familiares y vocacionales. La falta de orientación vocacional, el desconocimiento del sistema educativo nacional y la carga documental requerida para su ingreso a la institución dificultan su integración plena, afectando su bienestar emocional y su desarrollo profesional.

En consecuencia, la propuesta de un programa integral de ingreso para estudiantes migrantes en la UAdeO constituye una estrategia pertinente, viable y factible para su inclusión y adaptación a entornos multiculturales. Este programa responde a los hallazgos empíricos y la discusión teórica

mediante acciones concretas de acompañamiento, orientación vocacional, fortalecimiento identitario y articulación institucional, alineándose con los principios de equidad, inclusión y pertinencia cultural debido a que la migración de retorno implica procesos de reconstrucción identitaria y resignificación de la ciudadanía. Los estudiantes universitarios retornados desarrollan una conciencia crítica sobre su experiencia migratoria, posicionándose como ciudadanos globales con capacidad de incidir en su entorno desde una perspectiva intercultural, ética y transformadora.

En términos generales, los hallazgos evidencian la necesidad urgente de diseñar e implementar políticas, programas y acciones institucionales que reconozcan la diversidad de trayectorias educativas derivadas del fenómeno migratorio. Promover una educación superior inclusiva, equitativa y culturalmente pertinente no solo responde a una exigencia normativa, sino a un compromiso ético con los estudiantes universitarios retornados, cuya decisión de regresar a México representa una búsqueda legítima de oportunidades más dignas para mejorar su calidad de vida. La universidad está llamada a ser un espacio de acogida, transformación y justicia educativa.

LITERATURA CITADA

- Alarcón Montiel, E., & Piña Osorio, J. M. (2019). Perfiles de socialización familiar en estudiantes universitarios de alto rendimiento académico. *Perfiles Educativos*, 41(165), 62–80. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.58742>
- American Immigration Council. (2021, abril 12). *Immigrants and education*. <https://www.americanimmigrationcouncil.org/research/immigrants-and-education>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2023). *Informe anual de actividades 2023*. https://www.anuies.mx/media/docs/INFORME_2023_ANUIES.pdf
- Balta Sevillano, G. C., & Sagastegui, P. A. (2025). Impacto de la gestión institucional en el bienestar de los estudiantes de educación superior: análisis sistemático. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 6(1), e601106. <https://doi.org/10.2739-0063-ric-6-01-e601106>
- Baraldi, V. (2021). John Dewey: La educación como proceso de reconstrucción de experiencias. *Revista de la Escuela de Ciencias*

- de la Educación, 1(16), 68–76.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=689778664010>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Bourdieu, P. (2023). *Capital cultural, escuela y espacio social*. (Ed. Isabel Jiménez). Internet Archive. <https://archive.org/details/bordieu-j.-p-capital-cultural-escuela-y-espacio-social>
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bustos, A., & Gairín, J. (2017). La adaptación académica de estudiantes migrantes en contextos de frontera: Un estudio de caso. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 193–208. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100193>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. Educere, 5(13), 41–44.
- Cataño Pulgarín, S. V., & Morales Mesa, S. A. (2015). La migración de retorno. Una descripción desde algunas investigaciones latinoamericanas y españolas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 89–112.
<https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856276007.pdf>
- Cerase, F. P. (1974). Expectations and reality: A case study of return migration from the United States to Southern Italy. *International Migration Review*, 8(2), 245–262.
<https://scispace.com/papers/expectations-and-reality-a-case-study-of-return-migration-5ckyrtuu3w>
- Chiavenato, I. (2001). *Administración: teoría, proceso y práctica* (3ª ed.). McGraw-Hill.
- College Board. (2018). *Trends in college pricing 2018*. <https://research.collegeboard.org/media/pdf/trends-college-pricing-2018-full-report.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* [Const]. Artículo 73. 5 de febrero de 1917 (México)
- Contreras Bustamante, R. (2021). La educación: hacia un derecho humano. *Cuestiones Constitucionales*, (44).
<https://doi.org/10.22201/ijj.24484881e.2021.44.16159>

- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del Mundo: Hacia una Teoría de la Ciudadanía*. España: Alianza Editorial.
- De la O Casillas, J. A. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), 45–61. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/917>
- Debate. (2024, noviembre 28). *Gobierno de Sinaloa y ACNUR implementan programa de atención a desplazados internos*. <https://www.debate.com.mx/sinaloa/culiacan/Gobierno-de-Sinaloa-y-ACNUR-implementan-programa-de-atencion-a-desplazados-internos-20241128-0030.html>
- Díaz Barriga, Á. (2021). *Relaciones entre currículo y didáctica: conceptualizaciones, desafíos y conflictos*. <https://angeldiazbarriga.com/articulos-de-investigacion/>
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Fernández Guzmán, E. (2011). Revisión bibliográfica sobre la migración de retorno. *Norteamérica*, 6(1), 35–68. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35502011000100003
- Fernández-Sánchez, H., Vásquez-Ventura, I. S., Rivera-Ramírez, P. I., & Zahoui, Z. (2022). Migración de retorno en Latinoamérica y el Caribe: Una revisión sistemática exploratoria. *Migraciones Internacionales*, 13. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.2431>
- Ferrer, R., Palacio, J., Hoyos, O., & Madariaga, C. (2014). Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales. *Psicología desde el Caribe*, 31(3), 4766. <https://doi.org/10.14482/psdc.31.3.4766>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gobierno de México. (2025). *Plan Nacional de Desarrollo 2025–2030*. Presidencia de la República. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/981072/PND_2025-2030_v250226_14.pdf
- Goldsmith, P. R., Romero, M., Rubio-Goldsmith, R., Escobedo, M., & Khoury, L. (2009). Ethno-racial profiling and state violence in a Southwest barrio. *Aztlán: A Journal of Chicano Studies*, 34(1), 93–

123. https://www.chicano.ucla.edu/files/news/Ethno-Racial%20Profiling%20Aztlan%2034.1_0.pdf 1
- Gómez, S. M. (2019). Experiencias migratorias en estudiantes universitarios. Estudio cualitativo en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis Educativa*, 23(1). <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230108>
- González Macías, E. A., & Mercado Piedra, J. A. (2023). *El paradigma postpositivista como reflejo objetivo de la realidad educativa*. Dialnet. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10183788>
- González-Benito, J. (2018). Modelos de orientación educativa: Una revisión teórica desde la inclusión. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2(2), 43–60. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2004). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). McGraw-Hill.
- Izquierdo, A. (Coord.) (2022). *Educación, movilidad y migración: Perspectivas desde América Latina*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://doi.org/10.30973/2022/educacion-movilidad-migracion>
- Lall, S., Selod, H., & Deichmann, U. (2006). *The economics of urban migration in developing countries*. World Bank Policy Research Working Paper No. 3915. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/132801468763765276/>
- Larios Osorio, A. (s.f.). *La migración de retorno y las teorías con un enfoque hacia el desarrollo*. UNAM. <https://ru.iiec.unam.mx/4386/1/4-047-Larios.pdf>
- McAuliffe, M., & Oucho, L. A. (Eds.). (2024). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2024*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Ginebra. <https://publications.iom.int/es/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2024>

- Migration Policy Institute. (2024, diciembre 10). *Biden's mixed immigration legacy: Border challenges overshadowed modernization advances*.
<https://www.migrationpolicy.org/article/biden-immigration-legacy>
- Migration Policy Institute. (2025, enero 23). *With "shock and awe," the second Trump term opens with a bid to strongly reshape immigration*.
<https://www.migrationpolicy.org/article/trump-second-term-begins-immigration>
- Mingorance Arnáiz, C., & Calvo Bernardino, A. (2013). Los resultados de los estudiantes en un proceso de evaluación con metodologías distintas. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 87–96. Recuperado de <https://riieb.com/wp-content/uploads/2023/03/Normativa-APA-7-2020-Revista-Cientifica-RIIEB-1.pdf>
- Morales Robles, R. M., Moreno-Doña, A., & López Teulón, M. P. (2024). Reconfiguración identitaria en procesos migratorios: el debate teórico interdisciplinario. *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*, 29(106). <https://doi.org/10.5281/zenodo.12596073>
- Olórtegui-Alcalde, L. M., Deroncele-Acosta, A., Romero-Salas, M., Aguilar-Morante, W. F., & Olórtegui-Alcalde, O. W. (2023). El estudiante universitario como cliente: relación con la satisfacción estudiantil y el rendimiento académico. *Universidad y Sociedad*, 15(3), 535–544.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202023000300535
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Naciones Unidas.
<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Platón. (1992). *La República* (Libro VII, 514a1–517c1). Editorial Gredos.
- Popper, K. (1994). La revolución en metodología de la ciencia. En A. Rivadulla, *Éndoxa: Series Filosóficas* (n.º 5, pp. 7–33). UNED.
<https://revistas.uned.es/index.php/endoxa/article/download/4832/4652>
- Rodríguez-Cruz, M. (2021). Niñez, migración y derecho a la educación. Vulnerabilidades y consecuencias en la movilidad Estados Unidos-Oaxaca, México. *Migraciones Internacionales*, 12.
<https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.2343>

- Rodríguez-Izquierdo, R. M., & Antolínez-Domínguez, M. J. (2023). Capital cultural y barreras institucionales en la educación superior: El caso de estudiantes inmigrantes. *Revista Mexicana de Sociología*, 85(2), 321–345. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2023.2.60562>
- Rousseau, J., Wallon, H., & Lecercle, J. (1973). *Emilio, o, de la educación*. Fontanella
- Sandín Esteban, M.^a P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Secretaría de Educación Pública y Cultura del Estado de Sinaloa (SEPyC). (2013). *Informe de resultados del Programa de Atención a la Niñez Migrante en Sinaloa 2008–2013*. Gobierno del Estado de Sinaloa. <https://media.transparencia.sinaloa.gob.mx/uploads/files/2/19%20SEPyC%20B.pdf>
- Secretaría de Gobernación. (2022). *Diagnóstico de la movilidad humana en Sinaloa. Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas*. https://portales.segob.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CPM/foros_regionales/estados/norte/info_diag_F_norte/diag_Sinaloa.pdf
- Silas Casillas, J. C. (2021). El estudiante universitario, eterno desconocido. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(3). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-878X2021000300007
- Suárez Domínguez, J. L., Mani Eden, A. G., & Vásquez Feria, E. (2021). Capital cultural y trayectorias de migración interna de estudiantes de recién ingreso a la Universidad Veracruzana. *Apuntes*, 48(88), 125–148. <https://doi.org/10.21678/apuntes.88.1277>
- Suárez Domínguez, M., Hernández-González, A., & Ríos-Mendoza, L. (2021). Los usos sociales y escolares de las remesas familiares: Trayectorias migratorias y movilidad educativa en México. *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales*, 88, 145–162. <https://doi.org/10.21678/apuntes.88.1277>
- Suárez-Domínguez, M., Hernández-González, A., & Ríos-Mendoza, L. (2025). Los usos sociales y escolares de las remesas familiares: Trayectorias migratorias y movilidad educativa en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55(120), 145–162. <https://doi.org/10.22185/24487147.2025.120.10>

- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 7–24). Nelson-Hall.
- Tannuri-Pianto, M., Pianto, D., & Silva, F. (2004). *Migration and labor market outcomes in Brazil*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).
- Turner, J. (1990). *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata.
- Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas. (2019). *Nueva política migratoria del Gobierno de México 2018–2024. Secretaría de Gobernación*. https://gtpm.mx/wp-content/uploads/2021/05/Nueva_Politica_Migratoria_2018-2024.pdf
- Universidad Autónoma de Occidente. (2018). *Modelo Educativo Lince para el Desarrollo Integral* (MELDI). <https://www.uadeo.mx/nuestra-universidad/meldi/meldi-pdf/>
- Universidad Autónoma de Occidente. (2024). *Plan Lince de Desarrollo Institucional 2024–2028*. <https://uadeo.mx/tag/pldi/>

Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad Autónoma de Occidente por su compromiso con el fortalecimiento de los Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación, así como por el apoyo brindado a través del Programa Institucional para el Fortalecimiento de la Investigación y el Posgrado (PIFIP 2024-01), en el marco de la Convocatoria Institucional 2024, orientada a generar conocimiento pertinente para atender problemáticas prioritarias del país y la región.

SÍNTESIS CURRICULAR

Edna Karina Miranda Mondaca

Doctora en Innovación Educativa por ITESUM y Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Occidente. Es Profesora de tiempo completo adscrita al Departamento Académico de Ciencias Sociales y Humanidades, con más de 15 años de experiencia en medios de comunicación y comunicación organizacional, se ha desempeñado como locutora, periodista, directora de programas y community manager, coordinadora de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y Jefa del Departamento Académico de Ciencias Sociales y Humanidades en la Unidad Regional Los Mochis. Actualmente, es líder

del Grupo de Investigación en Educación y Desarrollo Integral de la UAdeO. Correo electrónico: edna.miranda@uadeo.mx, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9976-658X>-

Gisela Cota Yucupicio

Doctora en Psicopedagogía y Desarrollo del Potencial Humano, Maestra en Tecnologías de la Información y de la Comunicación y licenciada en Sistemas Computacionales por la Universidad Autónoma de Occidente. Profesora investigadora en la UAdeO y líder del Cuerpo Académico “Educación, Psicología y Salud”. Especialista en innovación educativa, tecnología, diseño y rediseño de programas educativos en diversas modalidades y niveles, participó en la creación del Modelo Educativo Lince para el Desarrollo Integral. Ha sido Directora de la Unidad Regional Los Mochis, Directora de la Unidad de Investigación e Innovación Educativa, actualmente es Directora de Investigación y Posgrado en la UAdeO. Correo electrónico: gisela.cota@uadeo.mx, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8030-5191>-

Jesús Manuel López Marroquín

Doctor en Materia Fiscal, Maestro en Derecho Corporativo y Licenciado en Derecho por la Universidad Autónoma de Occidente. Profesor de tiempo completo adscrito al departamento de Ciencias Sociales y Humanidades, integrante del World Justice Project y presidente del Colegio de Abogados Ignacio L. Vallarta de Los Mochis, Sinaloa. Ha sido consultor jurídico, juez y socio en firmas legales. Participa en rediseños curriculares, imparte cursos de licenciatura y posgrado en derecho penal, fiscal y corporativo. Actualmente es Coordinador del programa de Criminalística y Ciencias Periciales en la Unidad Regional Correo electrónico: jesus.lopezm@uadeo.mx, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9175-9841>

Inestabilidad y violencia política en Chiapas: entre desigualdad, etnia y género

Instability and political violence in Chiapas: Between inequality, ethnicity and gender

Ambar **Varela Matute**¹

Resumen

Este estudio explorara la hipótesis ampliamente aceptada durante 2016 a 2018 en los diarios locales y nacionales de que la cuestión del género en la presidencia municipal era, prácticamente, la única variable que explica los brotes de violencia política en Chiapas. El estudio adopta un carácter más cuantitativo que cualitativo y se sustenta en la literatura reciente respecto de las posibles explicaciones entorno a la violencia política. La decisión de realizar este estudio de corte cuantitativo responde al interés de operacionalizar el conjunto de variables identificadas en la literatura sobre violencia política, con el fin de explorar nuevas posibles explicaciones a los brotes de violencia dirigidos contra alcaldes y alcaldesas en Chiapas. Se trata de un estudio exploratorio, no concluyente, cuyo propósito principal es abrir líneas de investigación que puedan ser desarrolladas en futuros trabajos. En este sentido, se reconoce que el contexto chiapaneco presenta una complejidad significativa que no puede ser plenamente aprehendida mediante enfoques exclusivamente cuantitativos, por lo que este análisis debe entenderse como una aproximación inicial

dentro de un campo que requiere mayor profundidad y pluralidad metodológica.

Palabras Clave: Violencia política, Chiapas, Elecciones de alcaldes y alcaldesas.

Abstract

This study will explore the hypothesis widely accepted between 2016 and 2018 in local and national newspapers that the issue of gender in the municipal presidency was practically the only variable that explains the outbreaks of political violence in Chiapas. The study is more quantitative than qualitative and is based on recent literature regarding possible explanations for political violence. The decision to conduct this quantitative study responds to the interest in operationalizing the set of variables identified in the literature on political violence, in order to explore new possible explanations for the outbreaks of violence directed against mayors in Chiapas. This is an exploratory, non-conclusive study, whose main purpose is to open up lines of research that can be developed in future work. In this sense, it is recognized that the Chiapas context presents a significant complexity that

¹ Profesora investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana

cannot be fully grasped through exclusively quantitative approaches, so this analysis should be understood as an initial approximation within a field that requires greater depth and methodological plurality.

Keywords: Political violence, Chiapas, Mayoral elections.

INTRODUCCIÓN

El 03 de julio de 2017 se aprobó en el Congreso del Estado de Chiapas una reforma al Código Penal Estatal para tipificar el delito de violencia por razones de género, a efecto de que las mujeres chiapanecas puedan ejercer libremente – y sin temor a ser agredidas- sus derechos políticos; principalmente, el ejercicio de un cargo de elección popular. Dicha reforma fue impulsada un par de meses antes por la Red Chiapas por la Paridad Efectiva (REPARE), el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Autónoma de Chiapas y la Cátedra UNESCO, entre otras organizaciones, a consecuencia de las diversas agresiones que, desde su asunción al cargo, diversas alcaldesas chiapanecas habían sufrido, como: atentados contra su persona, motines, daños a los edificios institucionales, insultos verbales, “usurpación” de su cargo por un familiar, entre otros. Estos conflictos generaron un clima de inestabilidad en varios municipios de Chiapas, (principalmente en la región de Los Altos), el cual llamó la atención de la prensa nacional, dada su intensidad y persistencia.

Si bien esta región del sureste mexicano se caracteriza por su efervescencia política y social, estos brotes de violencia parecen haberse desatado específicamente después de que, en julio de 2015, 36 mujeres fueran electas como Alcaldesas. Estos resultados no son menores: con esa cifra, Chiapas pasó de tener un 1.64 % de sus municipios gobernados por mujeres, a casi el treinta por ciento (29.05%); los cuales se ubican principalmente en la región de Los Altos, la Sierra, el Centro, el Soconusco, el Norte, la Frontera y la Selva, siendo la primera el sitio donde más brotes de violencia reportaron los diarios nacionales y locales en 2016 y 2017. Estos resultados, conviene apuntar, son consecuencia del cumplimiento de la paridad electoral que obligó a todos los partidos políticos a integrar a mujeres en las candidaturas no sólo para el cargo de Presidente Municipal, sino para todos los puestos de elección popular que integran a los Ayuntamientos. Así, por ejemplo, además de las 36 Alcaldesas, 797 mujeres fueron votadas como regidoras, frente a 562 hombres

El interés de este estudio surge del hecho de que si bien los diarios reportaron golpes violentos en los municipios gobernados por mujeres (y

contra ellas), también lo hacen en los municipios dirigidos por varones y con una tendencia a la alta (Camacho, 2017; De Los Santos, 2016 y 2017; Gutiérrez, 2017; Marina, 2017; Mariscal, 2015; Mandujano, 2017; Naked, 2017; Pérez, 2017; Primera Edición, 2017; SiPaz, 2017 y Vórtice MX, 2017). El asesinato del Presidente Municipal de Chamula a manos de una facción del Partido Revolucionario Institucional, en julio de 2016, es ejemplo de ello (Bellinghausen, 2017). Este hecho invita a explorar la hipótesis ampliamente aceptada en los diarios de que la cuestión del género en la presidencia municipal es, prácticamente, la única variable que explica este tipo de brotes de violencia en Chiapas. Razón por la cual, el interés este trabajo de investigación es identificar si existen otras variables que ayuden a explicar mejor las condiciones de inestabilidad asociada a la violencia política que se vivió de 2015 a 2017 en esta entidad federativa.

La investigación se basa en un análisis cuantitativo, mediante el cual se operacionalizan un conjunto de variables identificadas en la literatura sobre violencia política (Acemogu y Robinson, 2006; Alesina y Perotti, 1996; Alesina, Baqir y Easterly, 1999; Bates, 2008; Goldstone, et. al., 2010; Horowitz, 1985; Hibbs, 1973; Powell, 1982; Torrico, 2017), con el fin de explorar nuevas posibles explicaciones a los brotes de violencia dirigidos contra alcaldes y alcaldesas en Chiapas. Se trata de un estudio exploratorio, no concluyente, cuyo propósito principal es abrir líneas de investigación que puedan ser desarrolladas en futuros trabajos. En este sentido, se reconoce que el contexto chiapaneco presenta una complejidad significativa que no puede ser plenamente aprehendida mediante enfoques exclusivamente cuantitativos, por lo que este análisis debe entenderse como una aproximación inicial dentro de un campo que requiere mayor profundidad y pluralidad metodológica.

La estructura que se sigue para el desarrollo de los contenidos establecidos está dada en tres partes: a) En primer lugar, se presenta un apartado donde se revisa los textos clave de la literatura sobre violencia política, a efecto de poder identificar las posibles variables explicativas para el caso en cuestión. b) Luego, dichas variables son operacionalizadas en el segundo apartado, donde se detalla la metodología empleada y los resultados obtenidos de su aplicación. c) El documento cierra con una serie de consideraciones finales que discuten con la inquietud propuesta, a la luz de los resultados obtenidos.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

No existe un consenso en la literatura revisada, asociada a los estudios de ciencia política, sobre cómo definir, ni explicar la inestabilidad y violencia política en el mundo. En términos generales, los autores coinciden en que son acontecimientos disruptivos del orden que, con base en una motivación

política, demandan cambios en el sistema político existente. Por tal razón, la violencia política no debe entenderse como un medio en sí mismo, sino como un instrumento para alcanzar un fin político específico tal como la búsqueda por la redistribución de los recursos entre las élites o entre las bases de una sociedad, la desestabilización, la caída o cambio de un régimen, la lucha por el control del poder, la búsqueda de la posibilidad de influir en la toma de decisiones o la dominación política de un grupo o facción sobre de otro, por ejemplo (Arendt, 1970). En ese sentido, la violencia política puede tener múltiples expresiones que van desde la protesta pacífica hasta la revolución social, pasando por guerrillas, guerra civil, atentados, encarcelamientos y homicidios políticos, entre muchos otros que bien pueden observarse si revisa la memoria histórica de nuestras ciudades, países y del mundo en general.

De lo anterior, se desprende entonces que la violencia política es un fenómeno complejo, dado no sólo por los múltiples móviles y expresiones que adopta, sino también por el sinnúmero de factores que pueden intervenir en su explicación, asociados a la diversidad de los contextos socio políticos, culturales, económicos e, incluso, geográficos en que se inserta. Así, quienes se han dedicado a estudiar la naturaleza de este fenómeno identifican entre sus posibles causas el tamaño de la población, el ingreso per cápita, la pobreza, la desigualdad, el tipo de régimen, los procesos de democratización, la polarización étnica, la geografía montañosa de la región, el desempeño gubernamental (operacionalizado, principalmente, mediante la tasa de crecimiento del PIB), la diversidad religiosa, el alfabetismo, los shocks externos, la tasa de mortalidad infantil y la frustración social, entre otras.

Tomando como referencia lo anterior, es posible afirmar que la literatura existente ofrece elementos para identificar posibles relaciones que, sumadas a la cuestión del género en la figura del Ejecutivo municipal o independientemente de ésta, pueden contribuir a entender mejor la situación de inestabilidad y violencia política que se vive actualmente en el estado de Chiapas. Así, para el desarrollo de este estudio se seleccionó al menos una variable de cada uno de los tipos de factores identificados por los autores revisados, con base en una caracterización preliminar a priori de las condiciones socioeconómicas y culturales de Chiapas, así como de la disponibilidad de información confiable. Esto, a efecto de lograr que tal selección resultara pertinente y viable para el caso de estudio propuesto.

En primer lugar, por lo que hace entonces a los factores económicos, se tiene que el abanico de opciones es amplio, dado que, de acuerdo con lo que explica Torrico (2017), la literatura parte del supuesto de que la estabilidad política puede ser afectada tanto por las características estructurales de la economía, ya que condicionan la calidad de vida de las

personas por largos periodos; o bien, por cambios en el desempeño económico (como crisis económicas o recesiones) que impactan también en el bienestar de la población, pero en el corto plazo. Por tal razón, los autores incluyen en sus modelos explicativos variables que van desde la medición de la riqueza de un país, hasta su nivel de inserción en el mercado comercial global; pasando, por su puesto por la caracterización de la composición económica de sus mercados internos y sus ciclos de crecimiento económico. Para el propósito de este estudio, la variable seleccionada fue PIB per cápita anual, la cual se espera que tenga una relación negativa con la inestabilidad y violencia política; es decir, mayores ingresos en la población tienden a implicar una menor inestabilidad política, dado que sus condiciones de bienestar económico mejoran y el descontento social vinculado a este aspecto disminuye.

Respecto de los factores sociales, conviene apuntar, primero que éstos se relacionan tanto con las desigualdades económicas, como con la insatisfacción de las necesidades básicas de las personas; por lo cual, se consideran dentro de este grupo la desigualdad, la pobreza, el rezago educativo, la inaccesibilidad a servicios de salud, entre otros. Para esta investigación, se seleccionó como variable explicativa la desigualdad, esperando que ésta tenga una relación positiva con la violencia política; es decir, a mayor desigualdad económica, mayor posibilidad de inestabilidad política. Esto en tanto que, como bien apuntan A. Alesina y R. Perotti, la desigualdad, independientemente del nivel de desarrollo de un país, estado o municipio, genera efectos disruptivos en los lazos comunitarios, en tanto que alimenta el descontento e, incluso resentimiento social, que pueden terminar en violencia (Alesina y Perotti, 1996).

También como parte del conjunto de factores sociales se incluyó el tamaño de la población como variable explicativa para el modelo desarrollado. Esto, en tanto que, de acuerdo con lo que explican Hibbs (1973) y Powell (1982), los disturbios, las revueltas y los asesinatos políticos son sí explicados por factores económicos, pero asociados al tamaño de la población: Mayor población, conlleva a mayor violencia política, por tanto. Esta cuestión del tamaño de la población podría verse potenciada si se cruza con otro factor social adicional, la diversidad cultural; entendida ésta como la pluralidad étnica, religiosa, lingüística y / o racial existente en una sociedad determinada. La diversidad cultural, en términos generales, presenta entonces una relación positiva con la violencia política en tanto que “la coexistencia de varios grupos culturales dentro de una misma sociedad puede significar el enfrentamiento continuo de sistemas de valores no sólo diferentes, sino incluso opuestos; los cuales se traducen en preferencias distintas y antagónicas sobre los objetos sociales a perseguir, las formas de organización social y los mecanismos

para la distribución y apropiación de la riqueza” (Torrico, 2017:37). Un país grandemente poblado y diverso culturalmente tiene mayores posibilidades, por tanto, de sufrir brotes de inestabilidad y violencia política, dado que se dificulta la cooperación entre los diversos grupos (es decir la acción colectiva) para llegar a acuerdos y solucionar problemas públicos de manera pacífica, según explican Alesina, Baqir y Easterly (1999).

Independientemente del tamaño de la población, la diversidad cultural es un tema en sí misma, pues, respecto de la afirmación anterior, Horowitz (1985) propone que, si bien niveles bajos de violencia caracterizan a los países homogéneos, también lo hacen para países muy heterogéneos; la violencia se presenta más bien en países con pocos grupos étnicos, donde la disputa por la dominación del poder y la distribución de los recursos entre estos grupos es más intensa. Sea cual sea el caso, se esperaría que la relación entre diversidad cultural e inestabilidad política sea positiva. La situación que actualmente se vive en Chiapas puede, por tanto, aportar elementos a esta discusión, pues ésta es una de las entidades federativas más diversas culturalmente del país, con un 36.00 % de sus habitantes auto adscritos a uno de los ocho grupos étnicos que conviven en la entidad (INEGI, 2015). Dada la disponibilidad de datos, se seleccionó el porcentaje de población auto adscrita como indígena respecto de la población total municipal.

Con relación a los factores políticos, es de mencionar que hay en la literatura múltiples posibilidades para poder analizar esta dimensión de la violencia política, a partir del acuerdo existente de que, en los regímenes democráticos, se experimenta menor violencia política que en los regímenes autoritarios o en transición democrática, por ejemplo. El debate en la literatura está, más bien, en cómo medir qué tan democrático es un régimen y, luego, en cómo operacionalizar tales variables (Goldstone, et. al., 2010; Bates, 2008; Acemogu y Robinson, 2006) Así, se ha optado por establecer variables que permitan valorar el atributo democrático o autoritario de un régimen mediante el análisis de factores asociados a la composición de su marco institucional, o bien a la forma en cómo se conducen los procesos electorales, como por ejemplo: el grado de competencia electoral (o la existencia de restricciones a la pluralidad en las elecciones), la forma de elección del titular del Ejecutivo, los contrapesos institucionales que existen para limitar su acción unilateral, los procesos seguidos para la aprobación de una ley, la composición del sistema de partidos, el nivel de participación electoral de la ciudadanía, la conducción de elecciones libres y apegadas a la legalidad, el desempeño de los gobiernos y la durabilidad del régimen entre otros. Generalmente, estos factores se analizan mediante la construcción de índices que permiten

valorar de manera comprehensiva cada uno de estos aspectos y su impacto en términos de mayores o menores brotes de violencia e inestabilidad política.

Para el caso que ocupa a este estudio, dado su interés de investigación y sus propias limitaciones, se consideran dos variables políticas asociadas un factor electoral: la competitividad en la participación durante las elecciones para seleccionar al Ejecutivo municipal. Este factor se operacionaliza mediante dos variables: a) la alternancia partidista en el ejecutivo y la presencia de candidatos mujeres (y por tanto de Presidentes Municipales) como resultado de una mayor apertura de los procesos electorales, que favoreció la pluralidad de opciones de política para las y los electores y, por lo tanto, una mayor competitividad en el proceso.

La literatura indica que la relación entre este factor y la violencia política tiende a ser negativa, ya que una mayor competencia en los procesos electorales suele asociarse con regímenes democráticos y menor inestabilidad; sin embargo, Chiapas, como entidad federativa de la República Mexicana, mantiene un régimen considerado democracia parcialmente libre debido a la coexistencia de elementos democráticos y autoritarios en sus instituciones y prácticas políticas. En ese sentido, valores positivos en las variables de competitividad electoral podrían más bien apuntar a un tránsito hacia la democracia que a características de una democracia plena, lo cual – según explican Bates (2008) y Acemogu y Robinson (2006), llevaría a establecer una relación positiva entre estos valores y la inestabilidad política, como consecuencia de las alteraciones sufridas en el orden político en este proceso. Para el caso que ocupa a ese estudio, tal es entonces el sentido esperado de la relación.

Por último, también como factor político, se incluyó al estudio una variable adicional, asociada a la particularidad del contexto chiapaneco: la presencia o no del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en los municipios estudiados. Desde finales de los años ochenta, pero particularmente a partir del levantamiento armado del 1º de enero de 1994, este grupo guerrillero ha permanecido en el sureste mexicano, impulsando su modelo político de autonomía en diversas comunidades indígenas, distribuidas a lo largo del estado. Se consideró por tanto relevante incluir esta variable dado que la opinión pública considera que la presencia de “zonas rebeldes” controladas por líderes guerrilleros pudiera ser un factor explicativo de los brotes de inestabilidad política que hay actualmente en la entidad federativa, como lo fue históricamente hacia finales de la década de los noventa y principios del dos mil. En el apartado que sigue se describe cómo se construyó, entonces, el modelo estadístico para el análisis propuesto, a partir de las variables seleccionadas y cuáles fueron los principales resultados obtenidos.

METODOLOGÍA

Para la identificación de posibles variables explicativas a los recientes brotes de violencia política en Chiapas se construyó una base de datos empleando 118 observaciones que atienden al 96.72% de los 122 municipios que integran al estado; a partir de información recabada mediante diversas fuentes oficiales y hemerográficas. No se consideran los municipios de Belisario Domínguez, Emiliano Zapata, El Parral y Mezcalapa dado que no se encontraron datos que permitieran la operacionalización de todas las variables propuestas.

En primer lugar, para el caso de la variable dependiente “violencia política”, se realizó una revisión hemerográfica digital de los 35 diarios locales del estado de Chiapas (incluyendo prensa independiente) y de 5 diarios con presencia nacional, a efecto de identificar los municipios en donde se han reportado incidentes de violencia política exclusivamente en contra de las y los Alcaldes, durante los meses de julio de 2015 a diciembre de 2017. El corte temporal está dado por la elección de las 36 alcaldesas en Chiapas como evento que marca la tendencia de aumento en la inestabilidad política reportada en los diarios y el comienzo del año de elecciones presidenciales – 2018-, el cual trae de suyo dinámicas que alteran de forma específica el contexto sociopolítico de la entidad. Se empleó el buscador de Google, utilizando los siguientes criterios de búsqueda “violencia política en Chiapas”, “violencia en Chiapas”, “inestabilidad política en Chiapas”, “Alcaldes Chiapas”, “Alcaldesas Chiapas”, “ataque contra Alcalde Chiapas”, “ataque contra Alcaldesas Chiapas”, “atentado contra Alcalde de Chiapas”, “atentado contra Alcaldesa de Chiapas”. Esta búsqueda resultó en 13 notas periodísticas que sirvieron de base para el análisis realizado en este texto.

La caracterización de “incidente de violencia política” identificada en los diarios está basada en la definición de violencia política descrita al inicio del apartado anterior, por lo cual incluye eventos como: atentados, secuestros y/o asesinatos en contra de las y los Alcaldes o de sus colaboradores cercanos; protestas públicas, manifestaciones, tomas de carreteras, plantones en las que se agrede verbalmente a las y los Alcaldes, exigiendo la separación de su cargo; renuncias forzadas; encarcelamiento de las y los Alcaldes sin el debido proceso legal; y actos de destrucción (como incendios) o vandalismo contra los inmuebles de las Presidencias Municipales y las casas de las y los Alcaldes, junto con el de otros de sus bienes como sus automóviles.

En total, se identificó que esto ha sucedido en 27 municipios, mas esta variable no mide la magnitud de la violencia, ni el número de veces que ésta se ha manifestado en los mismos municipios. Así, hay municipios

donde podría decirse que los hechos han sido más violentos que en otros (en términos del número de muertes ocasionadas y el daño material, como en Chenalhó y Chamula, por ejemplo) y municipios en que estos episodios han ocurrido más de una vez (tal es el caso de Oxchuc, Chilón y Chanal); sin embargo, la variable sólo refleja si estos actos han sucedido o no, siendo tal su principal limitante.

Luego, para la construcción de las variables explicativas, se realizó lo siguiente:

a) Los datos para las variables “población” y “autoadscripción indígena” fueron tomadas de la Encuesta Inter censal realizada en 2015 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Los primeros consisten en el número total de habitantes por municipio del estado de Chiapas y los segundos en el porcentaje de la población total municipal que se reconoce a sí misma o se auto adscribe como parte de un grupo indígena.

b) La variable “ingreso” está tomada de la base de datos empleada por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo para la construcción del Índice de Desarrollo Humano y consiste en el PIB per cápita anual por municipio con corte a 2015 y en dólares americanos.

c) La variable de “alternancia” se construyó empleando datos del Atlas de resultados de elecciones 1991- 2016 publicado por el Instituto Nacional Electoral en el sitio web: <http://siceef.ine.mx/atlas.html?página=1#siceen>.

d) La variable de “género” señala si para el cargo de Alcalde fue electo una mujer o un hombre, independientemente de quién lo ejerza ahora, dado que, según la revisión hemerográfica realizada, en al menos cuatro municipios (Oxchuc, Chenalhó, Tila y Chanal), las mujeres han sido separadas forzosamente de sus cargos, lo cual se considera como parte de los eventos de violencia política analizados. Si se tomara, por tanto, el género del Alcalde que actualmente ejerce el puesto para la construcción de esta variable, no sería posible capturar tan importante matiz en el análisis, ya que, en el directorio de funcionarios públicos de la entidad, los puestos en tales municipios aparecen ocupados por varones. Los valores que adopta la variable son, entonces, 0 y 1 para varones y mujeres Alcaldes, respectivamente y provienen de los datos proporcionados por el Instituto Nacional Electoral y el directorio funcionarios públicos de Chiapas, disponibles en <http://www.chiapas.gob.mx/funcionarios/estatal/municipal> en 2015, justo después de las elecciones.

e) La variable “presencia EZLN” indica en qué municipios hay presencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y, por lo tanto, donde se es afín a los postulados políticos e ideológicos del movimiento zapatista; por lo cual los valores que adopta son 0, 1 para señalar si no hay o sí hay presencia del EZLN respectivamente. Esta variable está construida tomando como base el listado de municipios con presencia zapatista publicado en el sitio web del Centro de Información Zapatista (CEDOZ), el cual fue corroborado con información del sitio web Enlace Zapatista para una mayor precisión en la información. En total, mediante estos dos sitios reconocidos por los líderes del movimiento zapatista en Chiapas como “oficiales” para la recuperación de información asociada a éste, se tiene que, a la fecha, 26 de los 118 municipios (22.00 %) tienen presencia del EZLN. Los municipios identificados con “presencia zapatista” son: Altamirano, Bochil, El Bosque, Comitán de Domínguez, Chanal, Chenalhó, Chilón, Huixtán, Huitiupán, La Independencia, Larráinzar, Las Margaritas, Ocosingo, Oxchuc, Palenque, Pantheló, Sabanilla, Salto del Agua, Simojovel, Sitalá, Tila, La Trinitaria, Tumbalá, Zinacantán, San Juan Cancuc y Marqués de Comillas (esto, de acuerdo con la información publicada en el sitio web del CEDOZ, <http://www.cedoz.org.mx> consultado en mayo de 2025).

f) Por último, la variable de “desigualdad” se construyó empleando el Coeficiente de GINI por municipio calculado por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) para el año 2010. Este coeficiente mide la desigualdad económica en una sociedad, mediante la exploración del nivel de concentración que existe en la distribución de los ingresos entre la población; para lo cual, su variable toma valores entre 0 y 1, donde cero refleja mayores condiciones de equidad en la distribución de ingreso y uno mayores condiciones de desigualdad en dicha distribución (Coneval, 2010). La identificación de estas variables empeladas para el análisis, puede observarse más claramente en la tabla 1.

Tabla 1.
Descripción de las variables empleadas en el modelo

Variable	Descripción	Variable	Descripción
ViolPol	“Violencia política, 2015 - 2017”	Alternancia	“Cambio en el partido gobernante en la Presidencia Municipal en 2015 respecto de 2012”
	“No violencia política, 2015- 2017”		“Sin cambio”

Pob	Población total por municipio en Chiapas, 2015	Género	“Alcalde hombre, 2017” “Alcalde mujer, 2017”
Indígena	Porcentaje de la población total de cada municipio en Chiapas que se autoadscribe como perteneciente a un grupo indígena, 2015	PEZLN	“Presencia del EZLN, 2017” “No presencia del EZLN, 2017”
Ingreso	PIB per cápita anual promedio por municipio en dólares americanos, 2015	Desigualdad	Coefficiente de GINI por municipio, 2010

Nota: Elaboración propia

Ahora bien, dado que en la variable dependiente la mayoría de los eventos (77.11 %) fueron clasificados como cero, es decir, como “no eventos” o “no violencia política”, se optó por emplear para el análisis una *regresión logística para eventos raros*, a efecto de corregir este sesgo. Este modelo de regresión logística para eventos raros fue desarrollado en 2001 por Gary King, Micheal Tomz y Langhce Zeng, mediante el comando *ReLogit* para el software estadístico STATA, a efecto de poder contar con una herramienta que permitiera analizar adecuadamente situaciones donde la variable dependiente binaria estuviera construida con muchos ceros “no eventos” y pocos 1 “eventos” (es decir, aproximadamente menos del 25.00 % de eventos, lo cual se conoce como *eventos raros*). Este tipo de variables son comunes cuando se estudian situaciones como guerras, casos de activismo político, epidemias, entre otras. Los autores explican que los modelos de regresión logística tradicionales no resultan útiles para estudiar este tipo de casos, dado que tienen a subestimar la probabilidad de ocurrencia de estos eventos raros en sus cálculos. Dado que este es el caso de interés que ocupa al estudio aquí desarrollado (sólo 22.88 % de los municipios han tenido brotes de violencia política), se opta por el modelo desarrollado por King, Tomz y Zeng (King y Zeng: 2001).

Entonces, para el análisis una *regresión logística para eventos raros*, en primer lugar, se realizó un análisis de colinealidad entre las variables, empleando el *Factor de Inflación de la Varianza* (VIF, por sus siglas en inglés). El VIF, en términos generales, es una herramienta que permite identificar si existe colinealidad entre las variables, a partir del examen del coeficiente de determinación R² y donde valores cercanos a 10 se consideran “grandes”, indicando problemas de colinealidad. Como se observa en el cuadro siguiente, ninguno de los valores del VIF para cada una de las variables del modelo, es cercano a 10 o superior, por lo que se consideró que no existían problemas de colinealidad entre éstas y se procedió a realizar la regresión seleccionada (tabla 2).

Tabla 2.
Diagnóstico de colinealidad entre las variables del modelo^a

Variables	Collinearity Statistics				
	Tolerance	VIF	Variables	Tolerance	VIF
(Constant)			Desigualdad	.706	1.416
Pob	.424	2.358	Genero	.910	1.099
Ingreso	.258	3.881	Indígena	.462	2.163
PEZLN	.631	1.586	Alternancia	.886	1.129

a. Dependent Variable: ViolPol
Fuente: Elaboración propia.

PRINCIPALES RESULTADOS

La inestabilidad política en Chiapas ha sido un fenómeno complejo y multifacético, influenciado por diversos factores sociales, económicos y culturales. El análisis presentado, basado en un modelo de regresión logística para eventos raros, aporta datos empíricos que permiten entender en mayor profundidad las dinámicas que rodean a esta problemática. En primer lugar, el coeficiente de determinación R^2 , cuyo valor es 0.25, señala que el 25% de la variabilidad observada en los eventos de violencia política en Chiapas puede ser atribuida a las variables incluidas en el modelo.

Asimismo, dada la magnitud del valor *Prob* asociado a la *Chi2* (0.000), se confirma que el ajuste lineal del modelo es estadísticamente significativo, lo que permite rechazar la hipótesis nula de no linealidad. Estos resultados son fundamentales para sustentar la validez de las conclusiones obtenidas mediante este enfoque analítico y pueden apreciarse con mayor detalle en el cuadro siguiente. Cabe destacar que los valores relativos a la variable “violencia política” corresponden al grupo de municipios que han experimentado eventos violentos, mientras que el grupo de control está compuesto por municipios sin dichos eventos.

Tabla 3.
Resumen del ajuste del modelo

Number of obs	118
LR chi2 (7)	31.78
Prob > chi2	0.0000
Pseudo R2	0.2503

Nota: Elaboración propia.

En la tabla 3, se muestra el resumen del modelo. Al evaluar los coeficientes asociados a cada una de las variables del modelo, se tiene que

el valor de la constante (o del *intercepto*), el cual equivale a la media cuando los parámetros son iguales a cero, es de -10.19583 . Luego, al revisar el valor de Beta asociado a cada variable independiente se tiene que la más aporta a la explicación es “desigualdad”, en un sentido positivo, conforme a lo esperado según la literatura. Esto quiere decir que, manteniendo el resto de las variables del modelo constantes, por cada aumento en los valores de desigualdad en el ingreso, la posibilidad de ocurrencia de un evento de violencia política en Chiapas aumenta en 10.91; sin embargo, al revisar el valor del *p-value* de esta variable, se tiene que el aporte es relativamente significativo, dado que está cercano al 0.05 (0.047); por lo que puede aceptarse como parte de la explicación, pero considerando esta salvedad.

El análisis de los coeficientes apunta a que la variable “desigualdad”, manteniendo constantes otras variables, denota un aumento en la desigualdad de ingresos incrementa la probabilidad de episodios violentos en la región, en un porcentaje cercano al 10.91%. Este hallazgo es consistente con la literatura sobre conflictos sociales y violencia política, que postula que las desigualdades económicas y la exclusión social son catalizadores de la protesta y el conflicto armado.

En cambio, las variables con mayor significancia estadística para el modelo son, en primer lugar, “indígena”, con un *p-value* asociado de 0.003, lo cual es muy significativo, y luego “ingreso” con un valor de 0.028, el cual es relativamente significativo. El aporte de ambas variables a la explicación, manteniendo el resto de las variables del modelo constantes, resulta, sin embargo, muy pequeño: a) en el primer caso, por cada aumento en la variable “indígena” es posible que un evento de violencia política ocurra en Chiapas crece 0.29, mientras que para el caso de la variable “ingreso”, tal posibilidad es del 0.003; lo cual no resulta tan esclarecedor sobre la problemática que se pretende analizar. Aún así, la importancia del grupo indígena es especialmente notable, dado que Chiapas posee una de las mayores proporciones de población autoadjudicada como indígena en el país; la presencia indígena, por tanto, puede estar vinculada tanto a cuestiones culturales como a la percepción de desigualdades estructurales o problemas de marginación que alimentan el conflicto.

El resto de las variables del modelo (“población”, “presencia del EZLN”, “Alternancia” y “Género”) muestran una menor relevancia estadística, incluso con intervalos de confianza que incluyen el cero, lo cual indica que no aportan explicaciones concluyentes dentro del marco del modelo. Sobresale, por ejemplo, el *p-value* de la variable “género” de 0.206, la cual se esperaba, según el debate hemerográfico analizado, resultara más significativa. De igual forma, aunque el EZLN es un actor emblemático en la historia reciente del conflicto en Chiapas, su presencia

no resulta un predictor estadísticamente sólido en este análisis, lo que podría deberse a la complejidad y multiplicidad de actores y causas que subyacen en la inestabilidad regional. Estos resultados pueden observarse más claramente en la tabla 4:

Tabla 4.
Coeficientes de las variables integrantes del modelo

ViolPol	Coef.	Robust Std. Err.	Z	P > z	95% Conf.	Intervall
Pob	-17e-07	5.81e-06	-0.03	0.976	-0.000115	0.0000112
Ingreso	0.003719	.0001692	2.2	0.028	0.000403	0.0007036
Desigualdad	10.91251	5.500685	1.98	0.047	0.1313637	21.69365
PEZLN	0.8212366	0.6647888	1.24	0.217	-0.481725	2.124199
Género	0.710377	0.5613652	1.27	0.206	-0.389878	1.810633
Indígena	0.0294404	0.0099695	2.95	0.003	0.0099006	0.489802
Alternancia	0.259848	0.4968752	0.52	0.601	-0.714009	1.233705
_cons	-10.19583	2.425811	-4.2	0.000	-14.95033	-5.441327

Nota: Elaboración propia.

Estos resultados refuerzan la hipótesis de que la violencia política en Chiapas no puede reducirse a un solo factor, sino que responde a un entramado de condiciones socioeconómicas, culturales y políticas. La existencia de desigualdades arraigadas, combinadas con la presencia indígena y las dinámicas económicas, aportan una visión más completa sobre las causas estructurales de la inestabilidad. Finalmente, dado que las variables más relevantes no explican completamente la violencia en la región, la recomendación apunta a realizar estudios más profundos, posiblemente con un enfoque histórico y con datos de mayor precisión. La comprensión de estos fenómenos requiere de análisis en distintos niveles y mediante distintas metodologías, con la intención de diseñar políticas públicas que aborden las raíces del conflicto, promoviendo una mayor estabilidad política en Chiapas. La figura 1 muestra la forma en que están divididas las regiones de Chiapas.

Figura 1.

Mapa de las regiones del estado de Chiapas, 2017



La situación de violencia en Chiapas resulta particularmente relevante en tanto aporta evidencia empírica a los planteamientos sostenidos por la literatura especializada respecto a la influencia de la desigualdad en la generación de inestabilidad y violencia política, independientemente del

nivel de desarrollo económico alcanzado por una sociedad. Este hallazgo es consistente con estudios previos que subrayan el papel de la desigualdad como un factor estructural que contribuye a erosionar la legitimidad del orden político y a catalizar expresiones violentas de descontento social. En este mismo sentido, los resultados del presente estudio ofrecen indicios que respaldan la hipótesis de una relación positiva entre diversidad cultural e inestabilidad política, entendidas ambas en un sentido amplio y dentro del entramado más complejo de variables sociales, económicas y políticas analizadas. La interacción entre estas dimensiones sugiere que, en contextos marcados por una alta heterogeneidad étnico-cultural y estructuras de exclusión persistente, se configura un terreno fértil para el surgimiento de conflictos políticos que pueden adoptar formas violentas.

No obstante, uno de los hallazgos más destacados —y, en cierta forma, inesperados— es que, para el caso de Chiapas, el signo del coeficiente asociado a la variable de ingreso resultó positivo, en contraste con lo que establece la literatura convencional, que sugiere que a mayor ingreso per cápita correspondería una menor propensión a la violencia política. Este resultado, aunque contraintuitivo, no invalida la relevancia de dicha variable; al contrario, refuerza su importancia como un componente estadísticamente significativo para explicar fenómenos de inestabilidad, sugiriendo que el ingreso por sí solo, sin considerar su distribución o la percepción de justicia asociada, podría estar vinculado a dinámicas locales complejas que aún requieren mayor indagación. En una línea similar, la variable de población también arrojó resultados contrarios a lo esperado: no solo mostró un signo negativo en su coeficiente, sino que además pareció carecer de significancia estadística dentro del modelo propuesto. Estos hallazgos, en conjunto, invitan a profundizar en el análisis de ambas variables, considerando posibles mediaciones o efectos contextuales que podrían estar influyendo en los resultados.

En cuanto a la dimensión política, un aspecto que llama particularmente la atención es que ninguna de las variables consideradas bajo el factor de “competitividad electoral” resultó significativa en este estudio. Este resultado podría interpretarse de múltiples maneras; sin embargo, debe considerarse con cautela debido al limitado corte temporal de los datos utilizados. En un contexto como el chiapaneco, caracterizado por una democracia parcialmente libre y por procesos de apertura política aún incipientes, no es posible descartar que el aumento en la competitividad electoral —incluyendo medidas como la paridad de género en las candidaturas— pueda estar generando tensiones que se expresan tanto por medios institucionales como extrainstitucionales, incluyendo la violencia política. Esta posibilidad ha sido señalada por autores como Torrico (2017, quien plantea que en regímenes políticos en transición, la coexistencia de

canales formales de participación con mecanismos informales o incluso violentos es un fenómeno recurrente. En este caso, los resultados sugieren que dichas dinámicas podrían estar asociadas con la diversidad étnica del estado y los conflictos intracomunitarios que se derivan de ella.

A partir de lo anterior, se desprende la necesidad de estudiar con mayor profundidad la relación entre liderazgo político y género, particularmente en el nivel municipal. Si bien en este modelo la variable de género no resultó estadísticamente significativa, ello no implica que carezca de relevancia práctica. Por el contrario, es posible que el liderazgo de mujeres en cargos ejecutivos municipales esté operando como un factor de polarización política en comunidades donde los valores tradicionales y las estructuras patriarcales son aún predominantes. Esta tensión puede estar imbricada con la cuestión étnica, actuando como un eje de conflicto entre grupos que disputan no sólo el poder político, sino también la legitimidad de los valores que deben regir el orden social. Cabe señalar, además, que el liderazgo político femenino ha sido escasamente considerado en la literatura como variable explicativa de la inestabilidad política, lo que refuerza la pertinencia de incorporarla en futuros estudios comparativos con otros casos similares.

Finalmente, resulta especialmente revelador que la presencia de un grupo guerrillero en la entidad, así como la existencia de zonas catalogadas como “rebeldes”, no se haya constituido como un factor relevante para explicar la actual situación de violencia e inestabilidad en Chiapas. Este hallazgo contradice una percepción ampliamente difundida en la opinión pública local, que tiende a asociar la conflictividad política con la acción directa de actores armados. Lo anterior sugiere que las causas contemporáneas de la violencia en Chiapas podrían estar más vinculadas a disputas locales por el poder político, dinámicas comunitarias internas y factores socioeconómicos estructurales, que a la acción directa de movimientos insurgentes. Así, en consonancia con la afirmación de Hannah Arendt (1970:48) —quien, citando a Sorel, señaló que “los problemas de la violencia siguen siendo muy oscuros”—, este estudio se presenta como un ejercicio exploratorio que, sin pretender ofrecer respuestas definitivas, abre nuevas rutas para la investigación y el entendimiento del fenómeno de la violencia política en el sureste mexicano.

LITERATURA CITADA

- Arendt, H. (1970). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza.
- Acemogu, D. y Robinson, J. (2006). *Economic Origins of Dictatorship and Democracy*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Alesina, A. y Perotti, R. (1996). Income Distribution, Political Inestability, and Investment. *European Economic Review*, Vol. 40, Núm. 6.
- Alesina, A., Baqir, R. y Easterly, W. (1999). Public Goods and Ethnic Divisions. *The Quarterly Journal of Economics*. Vol. 114, Núm. 4.
- Bates, R. (2008). Probing the Sources of Political Order, en Stathis N. Kalyvas, et. al., *Order, Conflict, and Violence*. Nueva York: Cambridge Univesity Press.
- Bellinghausen, H. (2017). Un reclamo que le costó la vida al Edil y dejó a Chamula en 'shock'. Artículo publicado en el *Diario La Jornada* el sábado 23 de julio. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/07/23/un-reclamo-que-costo-la-vida-al-edil-de-chamula> Última consulta, mayo de 2025.
- Camacho, J. (2017), MOCRI se moviliza y vandaliza en diferentes municipios de Chiapas. Nota Publicada en el *Diario Contrapoder de Chiapas*, el martes 04 de abril. Disponible en: <http://www.diariocontrapoderenchiapas.com/v3/> Última consulta, mayo de 2025.
- Consejo Nacional Para la Evaluación de la Política y Desarrollo Social (2010). *Medición de la pobreza*. disponible en: http://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Cohesion_Social.aspx. Última consulta, julio de 2025.
- De Los Santos, S. (2016). Las Alcaldesas de papel. Artículo publicado en el *Diario Chiapas Paralelo* el jueves 28 de julio de 2016. Disponible en: <https://www.chiapasparalelo.com/destacados/2016/07/las-alcaldesas-de-papel/> Última consulta, mayo de 2025.
- Diario Chiapas (2017). Conflictos en los municipios. Resultados de un proceso electoral viciado. Artículo publicado en el *Diario Chiapas Paralelo* el miércoles 27 de abril. Disponible en: <https://www.chiapasparalelo.com/opinion/2016/04/conflictos-en-los-municipios-resultado-de-un-proceso-electoral-viciado/> Última consulta, mayo de 2025.
- Goldstone, J. et. al., (2010). A global Model for Forecasting Political Instability. *American Journal of Political Science*, 54 (1).
- Gutiérrez, O. (2017). Incendian Ayuntamiento y casa de Alcaldesa en Chiapas. Nota publicada en el diario *El Universal*, el sábado 01 de julio. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/estados/2017/01/7/incendian-ayuntamiento-y-casa-de-alcaldesa-en-chiapas> Última consulta, mayo de 2025.
- Hibbs, D. (1973). *Mass Political Violence: A Cross National Causal Study*.

- Nueva York: John Wiley & Sons.
- Horowitz, D. (1985). *Ethnic Groups in Conflict*. Berkley: University of California Press.
- Instituto Nacional Electoral. Sistema de consulta estadística – *Atlas de resultados electorales* 1991 – 2016: <http://siceef.ine.mx/atlas.html?pagina=1#siceen> Última consulta, mayo de 2025.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2015). *Encuesta Intercensal*. México: INEGI.
- King, G. y Langche, Z. (2001). Logistic Regression in Rare Events Data. *Political Analysis*, 9, Pp. 137-163
- Naked Snake (2017). “Alcaldesas ‘Juanitas’ renuncian en Chiapas, esposos las sustituyen”. Nota publicada en el *Diario Periodismo de Paz*, el miércoles 27 de abril. Disponible en: <http://ciudadania-express.com/2016/04/27/alcaldesasjuanitas-renuncian-en-chiapas-esposos-las-sustituyen/> Última consulta, mayo de 2025.
- Mandujano, I. (2017). Detienen y exhiben semidesnudo a asesor del Alcalde en Frontera Comalapa. Nota publicada en la revista *Proceso* el viernes 12 de mayo. Disponible en: <http://www.proceso.com.mx/486295/detienen-exhiben-semidesnudo-a-asesor-del-alcalde-frontera-comalapa-chiapas> Última consulta, mayo de 2025.
- Marina, E. (2017). Las Alcaldesas de ‘papel’, víctimas de una paridad simulada. Artículo publicado en el *Diario Chiapas Paralelo*, el lunes 29 de mayo. Disponible en: <http://aquinoticias.mx/las-alcaldesas-de-papel-victimas-de-una-paridad-simulada/> Última consulta, mayo de 2025.
- Mariscal, A. (2015). Protesta y manifestaciones amenazan toma d protesta de Alcaldes y Diputados. Artículo publicado en el *Diario Chiapas Paralelo*, el martes 29 de septiembre. Disponible en: <https://www.chiapasparalelo.com/opinion/2016/04/conflictos-en-los-municipios-resultado-de-un-proceso-electoral-viciado/> Última consulta, mayo de 2025.
- Pérez, A. (2017). Turba rabiosa ataca alcaldía de Bochil. Nota publicada en el *Diario Primera Edición* el jueves 23 de marzo. Disponible en: <http://primeraedicionchiapas.com/roja/item/4136-turba-rabiosa-ataca-alcaldia-de-bochil> Última consulta, mayo de 2025.
- Powell, B. (1982), *Contemporary Democracies. Participation, Stability, and Violence*. Cambridge: Harvard University Press.
- Primera Edición (2017). El Alcalde huyó al ver la turba; luego vino la violencia. Nota Publicada en el *Diario Primera Edición* el miércoles 15 de febrero. Disponible en:

<http://primeraedicionchiapas.com/estado/item/3304-el-alcalde-huyo-al-ver-la-turba-luego-vino-la-violencia> Última consulta, mayo de 2025.

SIPAZ (2017) *Chiapas: Riesgo de más violencia en Chenalhó después de secuestro y cambio de Alcalde*. Artículo publicado en <https://sipaz.wordpress.com/2016/05/31/chiapas-riesgo-de-mas-violencia-en-chenalho-despues-de-secuestro-y-cambio-de-alcalde/>. Última consulta, mayo de 2025.

Torrico, M. (2017). *¿Qué explica la inestabilidad política en el mundo y en América Latina?*. México: Fondo de Cultura Económica (en dictamen).

Vórtice MX (2017). Encapuchados vandalizan y causan destrozos en la subsecretaría de Educación Federalizada. Nota publicada en el *Diario Vórtice*, el miércoles 21 de julio. Disponible en: <https://vorticemx.com/encapuchados-vandalizan-causan-destrozos-la-subsecretaria-educacion-federalizada/> Última consulta, mayo de 2025.

SÍNTESIS CURRICULAR

Ambar Varela Matute

Doctora de Investigación en Ciencias Sociales con mención en Sociología por FLACSO México. Maestra en Estudios Urbanos por el Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales (CEDUA) de El Colegio de México, A.C. y Licenciada en Política y Administración Pública por el Centro de Estudios Internacionales (CEI) y de El Colegio de México, A.C. Miembro activo de la Red de Estudios sobre Resistencias Indígenas y de la Red de Feminismos Decoloniales. Actualmente, realiza una estancia de investigación postdoctoral en el Departamento de Antropología de la UAM Iztapalapa, con el fin de proponer al trauma cultural como enfoque teórico metodológico para el análisis de las crisis sociales (asociadas a las resistencias indígenas), mediante el vínculo entre el sufrimiento y la producción cultural. Correo electrónico: va_matute@yahoo.com.mx

INSTRUCCIONES PARA POSTULAR ARTÍCULOS A LA REVISTA RA XIMHAI

La revista **Ra Ximhai** es una publicación académica semestral, editada por la Coordinación General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma Indígena de México, tiene como objetivo la publicación de artículos científicos, estudios de caso, ensayos y reseñas de libros en español, vinculados a las ciencias sociales, que presenten los resultados de las investigaciones científicas y tecnológicas concebidas por la comunidad de especialistas en el área. Se puede publicar en español e inglés.

Los trabajos deben ser originales e inéditos. Los textos deben de ser un aporte al conocimiento de las ciencias sociales, con la temática en: Educación para la paz y sociointercultural; Sustentabilidad sociocultural; Estudios antropológicos y culturales; Estudios en economía social; justicia, desigualdad y migración e historia social y regional.

Tipos de contribuciones

Artículos científicos referentes a análisis o polémicas sobre teorías contemporáneas, hechos sociales o debates actuales que enriquezcan y ofrezcan una nueva perspectiva teórica a las diversas disciplinas de las Ciencias Sociales.

Estudios de caso actuales o con una perspectiva histórica (regional, nacional o internacional) de interés general.

Ensayos, que son escritos originales y breves donde un autor da a conocer su interpretación acerca del estado del arte o el futuro de algún tema en particular, con base en fuentes confiables de información.

Reseñas de divulgación (de 3 a 5 páginas) o reseñas críticas que expongan las condiciones teóricas, metodológicas, epistemológicas y analíticas de determinado libro.

Características de los trabajos

- Deberán tener la forma y presentación de artículo, ensayo científico o reseña bibliográfica.
- Los textos usarán mayúsculas y minúsculas.
- Deberán ser enviados sin errores ortográficos ni gramaticales.
- Extensión mínima de 20 cuartillas y máxima de 25 incluyendo gráficas o tablas, en el tamaño carta que por default da el procesador

de textos Word. Letra Times New Roman 12 pts., a un espacio y medio (1.5).

- Las citas textuales dentro del texto no deben de exceder 10 renglones. Las notas adicionales deben de ir numeradas, a pie de página y con interlineado sencillo. No deben de exceder cinco renglones.

Estructura formal del artículo

- Título

El artículo se iniciará con un título en español y en inglés. Debe presentarse en forma breve, es decir, indicar la naturaleza del trabajo de la manera más clara posible. No exceder 12 palabras.

- Autor o autores

El (los) nombre (s) del (los) autor (es) seguido por sus apellidos, los cuales deben estar separados por un guion sin espacios. Cada artículo debe tener como máximo 3 autores, conteniendo la filiación de la Universidad, Centro de Investigación o Institución que representa, Email, ORCID; en ese orden.

- Resumen

Se expondrá una síntesis del trabajo de no más de 250 palabras, incluyendo los aspectos más relevantes: importancia, materiales y métodos, resultados y conclusiones. No se debe incluir en el antecedente, discusión, citas, llamados a tablas, figuras y referencias a pie de página. Estará escrito en español (Resumen) y en inglés (*Abstract*).

- Palabras clave

Son palabras ubicadas después del resumen, que se citan para indicar al lector los temas principales a los que hace referencia el artículo, además de facilitar la recopilación y búsqueda de la cita en bancos de información. Se requiere un número entre tres y seis y no deben estar contenidos en el título.

- Keywords

Son las mismas palabras que se incluyen en el apartado anterior, pero en inglés. Se enlistarán después del “Abstract”.

- Introducción

En este apartado se justificará la realización de la investigación. Deberá ser breve y mencionar la importancia, antecedentes referentes al tema y objetivos del estudio.

- Métodos y técnicas de investigación

Aquí se describirán los métodos y técnicas de investigación aplicadas, tanto para la realización del trabajo como para el análisis de resultados.

- Resultados y Discusión

Se describirán los resultados relevantes, de una manera clara, ordenada y concisa. Se pueden incluir en el texto, dibujos, fotografías cuadros y/o

gráficas que apoyen a la comprensión del escrito. Debe evitarse repetir en el texto la información presentada en cuadros y figuras. Además, en este apartado se presentarán las explicaciones de los resultados y comparación con trabajos anteriores, así como, las sistematizaciones, inferencias y comentarios valiosos que puedan surgir de los resultados. También se debe concluir con afirmaciones relacionadas con los objetivos planteados sin rebasar los alcances del artículo.

- Conclusiones

Cuando lo requiera el trabajo estas se redactarán de modo breve, preciso y directo. Evite repetir información ya trabajada previamente, así mismo como introducir nueva información.

- Literatura citada

En este capítulo se presentan únicamente las referencias bibliográficas citadas a lo largo del artículo. Para ello el autor se guiará por las Normas APA, sexta edición.

- Agradecimientos

Al final del artículo, se mencionará el reconocimiento a personas, instituciones, proyectos, fondos, becas de investigación, etc. que apoyaron la realización de la investigación presentada.

- Síntesis curricular

En este apartado, se debe informar de modo breve, pero completo, los datos personales, de contacto, los principales títulos y logros académicos y la filiación académica; además de expresar sintéticamente el trabajo actual y las principales contribuciones hechas por el autor en el campo de la investigación, la docencia o la extensión universitaria.

Reseña de libros

Debe incluir:

- Título del libro reseñado.
- Portada del libro reseñado, en formato jpg.
- Editorial, ciudad de edición y año de edición.
- Nombre y antecedentes personales del autor, institución a la que pertenece y correo electrónico.
- Notas a pie de página (opcional).
- Bibliografía al final del texto, de acuerdo a la normatividad APA (si emplea referencias adicionales al libro reseñado).

Formato para la redacción del artículo

Generalidades

Tablas

Las tablas deben documentar, pero no duplicar los datos ya presentados en el texto. El título deberá ser corto, preciso y antes de la tabla, comenzando con mayúsculas la palabra “Tabla”, e indicando lo que se presenta en las columnas.

Figuras

Al pie de la imagen estará una leyenda con la palabra “Figura” seguida por el número arábigo que le corresponde en la secuencia y un texto que contenga la información necesaria para comprender el contexto de la figura y al igual que las tablas se deben entender por sí solos sin recurrir al texto, en tamaño 11. Todas las figuras deben citarse en el texto.

La palabra “figura” se refiere al uso de gráficos, dibujos, fotografías, diagramas, mapas, y demás información visual que complementa el texto.

Envío de trabajos

Los trabajos a postular deben ser enviados a:

raximhai@uaim.edu.mx

La edición de este número estuvo a cargo del Comité Editorial de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM).

DIRECTORIO UAIM

M.C. Jesús Rodolfo Cuadras Sainz
Rector

M. en E. y N. Aneth Yuriria de Jesús López Corrales
Secretaria General

C.P.C. Carmen Beatriz Verdugo Miranda
Coordinadora General Administrativa

Dr. Félix Fernando Álvarez Velázquez
Coordinador General Educativo

Dra. Claudia Selene Castro Estrada
Coordinadora General de Investigación y Posgrado

Lic. Irma Verónica Orduño Borquez
Directora General de la Unidad Mochicahui

M.C. Clarisa Agustín Felipe
Directora General de la Unidad Los Mochis

Ing. Encarnación Apodaca Barreras
Director General de la Unidad Choix

Dr. José Emilio Sánchez García
Director General de la Unidad Virtual

Dr. Pedro Antonio López de Haro
Director Editorial

Revista Ra Ximhai. Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. Los Mochis, Sinaloa. C.P. 81290 Tel: (668) 816-03-20 Ext. 1601. Correo electrónico: raximhai@uaim.edu.mx



SCIENTIFIC ARTICLE

Between religious subordination and agency of indigenous Yoreme-Mayo women: religious control over sexual and reproductive rights

María Isabel Huerta Armenta, María Azucena Caro Dueñas

The context of the right to indigenous education for the Yoreme-Mayo people of the state of Sinaloa, Mexico

Olivia Acuña Maldonado, Francisco Ricardo Ramírez Lugo

Linguistic repertoire and training in transnational spaces

Martha Josefina Franco García, Luz Inés Pérez Santacruz

Being indigenous today: Between Westernization and self-education

Carolina Bambagüé Caicedo, Viviana Marisol Ortega Chamorro, William Oswaldo Gaviria Gutiérrez

An analysis of gender-based violence against indigenous women and the justice system in Colombia

Leidy Johana Cevallos Burbano, Darsy Lucía Chamorro Ruales, Alvaro Fernando Erazo Rosero

Forced displacement of Purépecha indigenous people due to insecurity in Michoacán

Jerjes Izcoatl Aguirre Ochoa, Casimiro Leco Tomas, Ivette Selene Marañón Lizarraga

Education and equity for returning migrants: A proposal from the Public University

Edna Karina Miranda Mondaca, Gisela Cota Yucupicio, Jesús Manuel López Marroquín

Political instability and violence in Chiapas: between inequality, ethnicity and gender

Ambar Varela Mattute