



Ra Ximhai

Publicación semestral de Ciencias Sociales

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

- Transformaciones culturales, aprendizajes y experiencias compartidas desde el pueblo Yoreme mayo**
Gabriela López Félix, Colores Imelda Romero-Acosta, Francisco Antonio Romero Leyva
- La representación indígena y la sanación legislativa: Vulneración al derecho a la consulta previa en el caso del pueblo Yoreme mayo de Ahomé, Sinaloa**
Andrés Gálvez Rodríguez, Jesús Alejandro Ayala Aguilar, Benito Ramírez Camarero
- El fortalecimiento de la lengua yoremnókká en la educación básica: análisis de las prácticas escolares y comunitarias en El Fuerte, Sinaloa**
Kadma Valdez Ochoa, Aida Alva Cedeño Barragán
- Turismo comunitario como impulso a la economía social y solidaria a través de los NODESS en Mochitahuí, El Fuerte, Sinaloa**
Valeria Nubia Coronado Camacho, Libeth Fela Ibarra, Jimmy Félix Armenta
- Percepciones y experiencias de los docentes de la escuela primaria Club de Leones acerca de la enseñanza mediante metodologías didácticas para el desarrollo de proyectos educativos en el Plan de Estudios 2022**
Ela Yadira Huicho Golaviz, Norma Emphania Rosas Hachón
- Caminos interculturales: una opción metodológica para aprender el zapoteco en Santiago Xochitlpec**
Roberto Hernández Vázquez, Hubert Cárdena Hernández
- Voces decoloniales, la traducción de los libros de educación primaria a la lengua seri Cimique ilom en Punta Chueca, Sonora**
Carlo Fabián Rubio Mejía
- Análisis de la vegetación apartir de imágenes satelitales en Fátima (2018-2024)**
Luisa Mariana Lacheta Torres, Gina Paola González Angarita, Rafael Nikolay Agudelo Valencia
- Formación de profesionales de la educación indígena. Crisis democrática y racismo**
Saul Velasco Cruz, Cecilia Iván Antezana, Gabriela Victoria Canny Kischkautsk
- Influencia de los estereotipos de género sobre el empoderamiento psicológico: Modelo estructural**
Antonio Ramírez Montañez
- La esencia del normativismo: construcción de identidad docente y compromiso con la justicia social en las egresadas de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón**
Guadalupe Iván Martínez Chavéz
- Percepción universitaria del desarrollo sostenible: análisis comparativo por área del conocimiento**
Bárbara Margarita Tesón Pérez, Rubén Yasser Hernández Ojeda, Abril Yurko Herrera Ríos
- Perfil de los visitantes del mercado Zicatela en Santa María Colotepec, Oaxaca, México**
Silvia Patricia Paredes Hernández, Guadalupe Carreño Díaz, Micaela Jiménez Espinoza
- Seguridad alimentaria y nutricional en una comunidad rural Yoreme mayor: Un estudio mixto**
Adria Nayeli Guadalupe Fuentes Huig, César De la Torre Valdez, María Cristina Gorza Lagler
- Retos y estrategias para los procesos de acompañamiento asociados al Distintivo de Turismo Comunitario**
Reyna María Ibañez Pérez, Claudia Carolina Lacruhy Enríquez, Mayra Violeta Guadalupe Gutiérrez González
- La paz integral decolonial en América**
Eduardo Andrés Sotolongo Poreiro
- Educar para Resistir: Mujeres y Formación de Mutualidades en Puebla (1880-1935)**
Alma Ileana de la Mora Hernández, Damián Muñoz Asell
- Prácticas tradicionales para combatir plagas de granos almacenados en comunidades Yoreme mayo sinaloenses**
Adalid Graciela Olvera, Arturo Rafael Armenta López, Eusebio Nava Pérez
- Retos de las mujeres en ingeniería en una institución de educación superior**
María Leonor Rosales Escobar, María Eugenia Navarrete Sánchez, Ángela Rebeca Garza Rodríguez
- Memoria territorial y transformaciones socioambientales en San Luis del Valle, Chignahuapan, Puebla**
Abigail García Rodríguez, Fernanda Matheoana López, María Nancy Herrera Moreno
- Consecuencias académicas y emocionales de la narcoviolencia en estudiantes de Culiacán, Sinaloa**
Rosalva Ruiz Ramírez, María Teresa Prieto Quezada, José Claudio Camilo Navarro
- Meta-análisis sobre experiencias comunitarias de valoración territorial y autonomía indígena en el norte de Sinaloa**
Elva Nereyda Rodríguez Saucedo, Itaque Rodríguez Saucedo, Alma Lorena Quintero Romaniño
- Economía solidaria, sostenibilidad ambiental y desarrollo sostenible: evidencia empírica desde el noroeste de México**
Israel Osuna Flores, Arturo Rafael Armenta López, Xavier Edgardo Velázquez Contreras
- Percepciones sobre el uso de agroquímicos y los posibles riesgos para la salud de los jornaleros agrícolas dedicados al cultivo y la cosecha de arándano en El Fuerte, Sinaloa**
Claudia Seleni Castro Estrada, Elva Nereyda Rodríguez Saucedo

Ciencias Sociales

Vol. 3 Número 2 julio-diciembre 2026

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.

Información legal

RA XIMHAI, Volumen 3, Número 2, julio-diciembre 2026.

Periodicidad: Semestral

Sitio web: <https://raximhai.uaim.edu.mx/>

Editor responsable: Dr. Pedro Antonio López de Haro. **Número de certificado de licitud**

de título y contenido: En trámite. **Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo** No. 04-2026-042014104500-102 **ISSN electrónico:** 3122-4482 - otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Domicilio de publicación: Universidad Autónoma Indígena de México. Benito Juárez 39, C. P. 81890, Los Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa.

Distribuidor: Universidad Autónoma Indígena de México. Benito Juárez 39, C. P. 81890, Los Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa.

Responsable de la última actualización de este número: Dr. Pedro Antonio López de Haro. Director editorial

Fecha de última modificación: 18 de junio de 2026.

Esta obra está bajo una Licencia **Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional**.



Ra Ximhai

COMITÉ EDITORIAL EXTERNO

Dra. Chantal Cramaussel 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

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 Ceceña

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

Dra. María del Rosario Romero Castro

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Pedro Antonio López de Haro

Editor General

Universidad Autónoma Indígena de México

Ra Ximhai

Vol. 3 Número 2

julio-diciembre 2026

La revista *Ra Ximhai* se encuentra indexada en el **Master Journal List** (Clarivate Analytics), 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**), Bibliografía Latinoamericana es el conjunto de bases de datos y servicios de información basados en revistas científicas de América Latina y el Caribe (**BIBLAT**), **Academia.edu** y **Researchgate**.

Además, es posible consultarla en diversas bibliotecas virtuales universitarias, tales como: Technische Universität Braunschweig, Uppsala University Library, Kassel University Library, Librería del Ministerio de Ciencia y Tecnología, Biblioteca Digital de Ciencia y Tecnología Administrativa, Library of Southern Cross University, Centro de Estudios Superiores María Goretti, Biblioteca de la Universidad de Sevilla y MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas) Universitat de Barcelona, entre otras.

Ra Ximhai

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

**VOLUMEN 3 NÚMERO 2
JULIO-DICIEMBRE 2026**

El presente número de la revista fue coordinado por la Dra. Aida Alvarado Borrego, la Dra. Lizbeth Félix Miranda, de la Universidad Autónoma Indígena de México, el Dr. Jimmy Félix Armenta y el Dr. Herman Geovany Ayala Zúñiga de la Universidad Autónoma de Sinaloa

CONTENIDO

Vol. 3 Núm. 2 julio-diciembre 2026
Ciencias Sociales

13 **Presentación**

ARTÍCULO CIENTÍFICO

- 15 **Transformaciones culturales, aprendizajes y experiencias compartidas desde el pueblo Yoreme mayo**
Gabriela López Félix, Dolores Imelda Romero Acosta,
Francisco Antonio Romero Leyva
- 31 **La representación indígena y la omisión legislativa: Vulneración al derecho a la consulta previa en el caso del pueblo Yoreme mayo de Ahome, Sinaloa**
Andrés Gálvez Rodríguez, Jesús Alejandro Ayala Aguilar,
Bonifacio Ramírez Carmona
- 49 **El fortalecimiento de la lengua yoremnokki en la educación básica: análisis de las prácticas escolares y comunitarias en El Fuerte, Sinaloa**
Kadmia Valdez Ochoa, Aida Alvarado Borrego
- 63 **Turismo comunitario como impulso a la economía social y solidaria a través de los NODESS en Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa**
Valeria Nabila Coronado Camacho, Lizbeth Félix Miranda,
Jimmy Félix Armenta
- 87 **Percepciones y experiencias de los docentes de la escuela primaria Club de Leones acerca de la enseñanza mediante metodologías didácticas para el desarrollo de proyectos educativos en el Plan de Estudios 2022**
Elsa Yadira Huicho Galaviz, Norma Estephania Rosas Huicho
- 105 **Caminos interculturales: una opción metodológica para aprender el zapoteco en Santiago Xochiltepec**
Roberto Hernández Vásquez, Yubiel Calleja Hernández
- 129 **Voces decoloniales, la traducción de los libros de educación primaria a la lengua seri Cmiique iitom en Punta Chueca, Sonora**
Carlo Fabián Rubio Mejía

- 153 **Análisis de la vegetación a partir de imágenes satelitales en Fómeque (2018-2024)**
Luisa Mariana Ladino Torres, Gina Paola González Angarita,
Rafael Nikolay Agudelo Valencia
- 171 **Formación de profesionales de la educación indígena. Crisis democrática y racismo**
Saúl Velasco Cruz, Cecilia Navia Antezana, Gabriela Victoria Czarny Krischkautzk
- 193 **Influencia de los estereotipos de género sobre el empoderamiento psicológico: Modelo estructural**
Antonio Rohman Montufar Melo
- 219 **La esencia del normalismo rural: construcción de identidad docente y compromiso con la justicia social en las egresadas de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón**
Guadalupe Iván Martínez Chairez
- 239 **Percepción universitaria del desarrollo sostenible: análisis comparativo por área del conocimiento**
Beatriz Margarita Terán-Pérez, Rubén Yarasset Hernández-Ojeda, Abril Yuriko Herrera Ríos
- 269 **Perfil de los visitantes del mercado Zicatela en Santa María Colotepec, Oaxaca, México**
Silvia Patricia Paredes Hernández, Guadalupe Carreño Díaz, Micaela Jiménez Espinoza
- 295 **Seguridad alimentaria y nutricional en una comunidad rural Yoreme mayo: Un estudio mixto**
Adria Nayelli Carrazco Fuentes, Hugo Cesar De la Torre Valdez, María Cristina Garza Lagler
- 325 **Retos y estrategias para los procesos de acompañamiento asociados al Distintivo de Turismo Comunitario**
Reyna María Ibáñez Pérez, Claudia Carolina Lacruhy Enríquez, Mayra Violeta Guadalupe Gutiérrez González
- 359 **La paz integral decolonial en Nuestra América**
Eduardo Andrés Sandoval Forero
- 387 **Educación para Resistir: Mujeres y Formación de Mutualidades en Puebla (1880-1935)**
Alma Rosa de la Mora Fernández, Denisse Muñoz Asseff
- 413 **Prácticas tradicionales para controlar plagas de granos almacenados en comunidades Yoreme mayo sinaloenses**
Adalid Graciano Obeso, Arturo Rafael Armenta López, Eusebio Nava Pérez

- 433 **Retos de las mujeres en ingeniería en una institución de educación superior**
María Leonor Rosales Escobar, María Eugenia Navarrete Sánchez, Ángela Rebeca Garcés Rodríguez
- 455 **Memoria territorial y transformaciones socioambientales en San Luis del Valle, Chignahuapan, Puebla**
Abigail García Rodríguez, Fernando Mohedano López, María Nancy Herrera Moreno
- 479 **Consecuencias académicas y emocionales de la narcoviolencia en estudiantes de Culiacán, Sinaloa**
Rosalva Ruiz Ramírez, María Teresa Prieto Quezada, José Claudio Carrillo Navarro
- 505 **Meta-análisis sobre experiencias comunitarias de revalorización territorial y autonomía indígena en el norte de Sinaloa**
Elvia Nereyda Rodríguez Saucedo, Raquel Rodríguez Saucedo, Alma Lorena Quintero Romanillo
- 533 **Economía Solidaria, Sostenibilidad Ambiental y Desarrollo Sostenible: Evidencia Empírica desde el Noroeste de México**
Israel Osuna Flores, Arturo Rafael Armenta López, Xavier Eduardo Verdugo Contreras
- 553 **Evaluación y acreditación institucional 2025 del Nodo de Economía Social TecNM/Instituto Tecnológico de Los Mochis, Unidad Ahome**
Aracely Aimé Medina Osuna, Nadia Belén Ochoa Torres, Andrés Gálvez Rodríguez
- 571 **Percepciones sobre el uso de agroquímicos y los posibles riesgos para la salud de los jornaleros agrícolas dedicados al cultivo y la cosecha de arándano en El Fuerte, Sinaloa**
Claudia Selene Castro Estrada, Elvia Nereyda Rodríguez Saucedo

CONTENTS

Vol. 3 Num. 2 july-december 2026
Social Sciences

13 **Presentation**

SCIENTIFIC ARTICLE

- 15 **Cultural transformation, learning and shared experiences from the Yoreme mayo people**
Gabriela López Félix, Dolores Imelda Romero Acosta, Francisco Antonio Romero Leyva
- 31 **Indigenous representation and legislative omission: violation of the right to prior consultation in the case of the Yoreme Mayo people in Ahome, Sinaloa**
Andrés Gálvez Rodríguez, Jesús Alejandro Ayala Aguilar, Bonifacio Ramírez Carmona
- 49 **Strengthening the Yoremnokki language in basic education: an analysis of school and community practices in El Fuerte, Sinaloa**
Kadmia Valdez Ochoa, Aida Alvarado Borrego
- 63 **Community tourism as a driver of the social and solidarity economy through NODESS in Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa**
Valeria Nabila Coronado Camacho, Lizbeth Félix Miranda, Jimmy Félix Armenta
- 87 **Perceptions and experiences of teachers at Club de Leones Elementary School regarding teaching through didactic methodologies for the development of educational projects under the 2022 curriculum**
Elsa Yadira Huicho Galaviz, Norma Estephania Rosas Huicho
- 105 **Intercultural paths: A methodological option for learning Zapotec in Santiago Xochiltepec**
Roberto Hernández Vásquez, Yubiel Calleja Hernández
- 129 **Decolonial voices, the translation of elementary education textbooks into the seri language cmiiqie Iitom in Punta Chueca, Sonora**
Carlo Fabián Rubio Mejía

- 153 **Vegetation analysis using satellite images in Fómeque (2018-2024)**
Luisa Mariana Ladino Torres, Gina Paola González Angarita, Rafael Nikolay Agudelo Valencia
- 171 **Training of indigenous education professionals. Democratic crises and racismo**
Saúl Velasco Cruz, Cecilia Navia Antezana, Gabriela Victoria Czarny Krischkautzk
- 193 **Influence of gender stereotypes on psychological empowerment: A structural model**
Antonio Rohman Montufar Melo
- 219 **The essence of rural normalism: construction of teacher identity and commitment to social justice in the graduates of the Ricardo Flores Magón Rural Normal School**
Guadalupe Iván Martínez Chairez
- 239 **University perception of sustainable development: comparative analysis by area of knowledge**
Beatriz Margarita Terán-Pérez, Rubén Yarasset Hernández-Ojeda, Abril Yuriko Herrera Ríos
- 269 **Profile of visitors to the Zicatela market in Santa María Colotepec, Oaxaca, Mexico**
Silvia Patricia Paredes Hernández, Guadalupe Carreño Díaz, Micaela Jiménez Espinoza
- 295 **Food and nutritional security in a Yoreme mayo rural community: A mixed study**
Adria Nayelli Carrazco Fuentes, Hugo Cesar De la Torre Valdez, María Cristina Garza Lagler
- 325 **Challenges and strategies for the support processes associated with the Community Tourism Distinction**
Reyna María Ibáñez Pérez, Claudia Carolina Lacruhy Enríquez, Mayra Violeta Guadalupe Gutiérrez González
- 359 **Decolonial integral peace in Our America**
Eduardo Andrés Sandoval Forero
- 387 **Educating to resist: women and the formation of mutual societies in Puebla (1880-1935)**
Alma Rosa de la Mora Fernández, Denisse Muñoz Asseff
- 413 **Traditional practices for controlling stored grain pests in Yoreme mayo communities in Sinaloa**
Adalid Graciano Obeso, Arturo Rafael Armenta López, Eusebio Nava Pérez

- 433 **Challenges for women in engineering at a higher education institution**
 María Leonor Rosales Escobar, María Eugenia Navarrete Sánchez, Ángela Rebeca Garcés Rodríguez
- 455 **Territorial memory and socio-environmental transformations in San Luis del Valle, Chignahuapan, Puebla**
 Abigail García Rodríguez, Fernando Mohedano López, María Nancy Herrera Moreno
- 479 **Academic and emotional consequences of drug-related violence on students in Culiacán, Sinaloa**
 Rosalva Ruiz Ramírez, María Teresa Prieto Quezada, José Claudio Carrillo Navarro
- 505 **Meta-analysis on community experiences of territorial revaluation and indigenous autonomy in northern Sinaloa**
 Elvia Nereyda Rodríguez Saucedo, Raquel Rodríguez Saucedo, Alma Lorena Quintero Romanillo
- 533 **Solidarity economy and sustainable development: empirical evidence from northwest Mexico**
 Israel Osuna Flores, Arturo Rafael Armenta López, Xavier Eduardo Verdugo Contreras
- 553 **Institutional evaluation and accreditation of the 2025 Social Economy Node at TecNM/Technological Institute of Los Mochis, Ahome campus**
 Aracely Aimé Medina Osuna, Nadia Belén Ochoa Torres, Andrés Gálvez Rodríguez
- 571 **Perceptions regarding the use of agrochemicals and potential health risks among agricultural laborers engaged in blueberry cultivation and harvesting in El Fuerte, Sinaloa**
 Claudia Selene Castro Estrada, Elvia Nereyda Rodríguez Saucedo

PRESENTACIÓN

La Revista Ra Ximhai representa una estrategia y compromiso de la Universidad Autónoma Indígena de México, a través de la Coordinación General de Investigación y Posgrado, para compartir la ciencia mediante la publicación de artículos con carácter científico, estudios de caso, ensayos y reseñas de libros; y como lo plantea la revista, que están vinculados a las ciencias sociales, en las líneas de Educación para la paz y sociointercultural, Sustentabilidad sociocultural, Estudios antropológicos y culturales, Estudios en economía, Justicia, desigualdad y migración e Historia social y regional; considerando el rigor del proceso de dictaminación (revisión por pares doble ciego) y el estricto apego a normas de publicación.

Una tarea importante de la Universidad es vincularse con la comunidad y los diversos sectores productivos; así como aportar los elementos suficientes para coadyuvar en cada proceso buscando fortalecer las discusiones teóricas y metodológicas que permitan contribuir a la reflexión y solución de problemas, a través de documentar los procesos de las organizaciones y las comunidades locales, nacionales e internacionales.

En el entorno y dinámica social actual, son necesarios los estudios e investigaciones en los ejes temáticos que inciden directamente con las necesidades a nivel nacional, regional y local. Estos ejes tienen amplia pertinencia a inquietudes investigativas, ya que abordan temas referentes al bienestar de las poblaciones y comunidades considerando su representación socio-cultural y los procesos de cambio socioeconómicos.

En este número de la Revista Ra Ximhai Volumen 3, Número 2 de julio-diciembre de 2026, el aporte al conocimiento a las líneas de investigación de los estudios sociales: Movilidad y derechos humanos, Sistemas socioecológicos y sustentabilidad; y Educación para la inclusión y la paz; es significativo con temáticas que abordan las y los autores de los artículos aquí plasmados en relación a los fenómenos sociales, culturales,

ambientales, educativos, entre otros; de nuestra región, país y el extranjero; en donde se presentan problemáticas, discusiones, resultados y aportaciones, desde la fundamentación teórica y del abordaje metodológico; mostrando contribuciones y propuestas a investigaciones de las ciencias sociales con un enfoque transdisciplinario que permiten la reflexión, difusión y divulgación del conocimiento.

Dra. Aida Alvarado Borrego

Dra. Lizbeth Félix Miranda

Dr. Jimmy Félix Armenta

Dr. Herman Geovany Ayala Zúñiga

Transformaciones culturales, aprendizajes y experiencias compartidas desde el pueblo Yoreme mayo

Cultural transformation, learning and shared experiences from the Yoreme mayo people

Gabriela **López Félix**¹, Dolores Imelda **Romero Acosta**²,
Francisco Antonio **Romero Leyva**³

Resumen

Las economías globales producen cambios en las poblaciones de cualquier tipo, ya sea zonas urbanas o rurales. Esto transforma la identidad y el individuo va integrando lo nuevo en el afán de mantenerse conectado con las “buenas nuevas”. Estos cambios siempre están cuestionados en aquellos aspectos que se miran más afectados, tales como las lenguas indígenas. En este trabajo, se reflexiona acerca de las transformaciones culturales en el pueblo Yoreme mayo, se discute hasta qué límite se considera como negativo o positivo el hecho de que los pueblos originarios sean parte de los factores considerados como precursores de cambio, acceso a internet, uso de redes virtuales de comunicación. Los resultados que se presentan son experiencias compartidas por el pueblo Yoreme mayo, producto del trabajo de

investigación etnográfica que se ha realizado de manera permanente.

Palabras clave: transformaciones, cultura, pueblos originarios.

Abstract

Global economies produce changes in populations of all kinds, whether urban or rural. This transforms identity and individuals integrate new elements in an effort to stay connected to the “good news”. These changes are always questioned, particularly in those aspects that are most affected, such as indigenous languages. This paper reflects on the cultural transformations of the Yoreme mayo people, discussing the extent to which it is considered negative or positive for indigenous peoples to be part of the factors considered precursors of change, such as internet access and the use of virtual communication networks. The results presented are experiences shared by the

¹ Universidad Autónoma Indígena de México

² Universidad Autónoma Indígena de México

³ Universidad Autónoma Indígena de México



Yoreme Mayo people, the product of ongoing ethnographic research.

Keywords: transformations, culture, indigenous people.

INTRODUCCIÓN

Los dinanismos sociales producen cambios, algunos necesarios, otros no tan necesarios, y vale decir, otros son como un mal necesario, por lo que pueden significar para la vida en comunidad. Los cambios pueden ser positivos o negativos según la óptica con la que se perciba, hay opiniones adversas al uso de las tecnologías, considerando que es causante de comportamientos negativos entre los que las utilizan, además de que perjudican las identidades de los pueblos, poniendo en riesgo su cultura.

También hay quienes consideran su importancia en las relaciones sociales, que están inmersas en formas de comunicarse y relacionarse a través de la virtualidad. Una forma práctica que reduce distancias en comunicación directa persona/persona, pero también de fácil acceso cuando se tienen los medios, la información de primera mano e incluso a bases de datos, a plataformas virtuales gubernamentales que facilitan la administración del tiempo.

García (2019) señala:

Las tecnologías digitales, asociadas a la globalización socioeconómica y cultural, fomentan certezas de lo que ganamos: más información y entretenimiento diversificado, espacios para debatir y participar, acceso a bienes, mensajes y servicios no disponibles en la propia nación... los trasplantados disfrutan pudiendo comunicarse por Internet con familiares y amigos remotos, o comiendo salsas picantes, arepas o ceviche con esa experiencia casi de ciudadano que es consumir lo propio con compatriotas en el desarraigo (p. 11).

El uso de las tecnologías tiene sus riesgos, particularmente para los pueblos originarios, por la transformación de las identidades se genera y es importante analizar el verdadero efecto a largo plazo.

Otro autor ha afirmado lo siguiente:

Los momentos actuales de convergencia tecnológica inciden en las iniciativas y proyecciones de revitalización cultural de los pueblos indígenas, hay más posibilidades para generar contenidos y al mismo tiempo hay más personas que acceden a esas producciones sin restricciones de distancias regionales o transnacionales (Ramos, 2018, p. 11).

En tiempos donde las circunstancias comprometen a la comunidad a implementar estrategias que antes no eran tan comunes para la interacción con los demás, como el encierro voluntario de los ciudadanos durante la pandemia provocada por el COVID-19, que dejó tras de sí miles de muertos en el mundo. El periódico El País escribía a principios de 2021:

La pandemia de coronavirus ha trastocado las rutinas diarias de las familias. La mascarilla se ha convertido en un accesorio obligatorio en cualquier espacio público, mientras que en los espacios cerrados la ventilación es ahora imprescindible para mantener el aire limpio. Pero salir de casa no es siempre una opción, tanto por la imposición del teletrabajo, que ha llegado a triplicarse en 2020, como por la necesidad de atender a un menor en cuarentena (El País, 2021).

Esta emergencia modificó muchas de las formas de relacionarse, no solamente en la comunidad indígena, sino en la sociedad en general, la inducción fue *obligatoria/voluntaria*, es decir, el encierro fue voluntario por los temores de contagio, modificando muchos de los hábitos de convivencia.

Pero no todos los cambios son de esta manera, las economías globales se introducen sin freno en cada espacio de la comunidad con fines de mercado y de transformación de los hábitos que condicionan la convivencia y la aceptación como resultado de lo que Bauman ha denominado “consumismo”, y no se refiere solo al hecho de consumir a manera de alimentos, también se refería a la conducta y la inclusión de formas nuevas de relacionarse entre sí, integrando nuevos significados que en algunas culturas aun no lo tienen, pero que están en la necesidad de retomarlas e integrarlas a su vida cotidiana y, de esta manera, sentirse parte de esa otra cultura.

La crisis de COVID-19 ha afectado extraordinariamente a la vida cultural de las ciudades, con implicaciones sobre las desigualdades previamente existentes en el acceso, la participación y la contribución a la cultura, el acceso a los espacios públicos y la viabilidad financiera y los flujos de bienes y servicios culturales. El impacto de la crisis en los valores que constituyen nuestras sociedades se hace muy difícil de estimar en estos momentos (Ciudades y Gobiernos Locales Unidos, 2020, p. 6).

MARCO TEÓRICO

Las transformaciones culturales en los pueblos originarios

Todo proceso que implique cambios hacia y entre la comunidad, por pequeño que sea, siempre va provocar modificaciones en los comportamientos de sus miembros, no todos son positivos, según la óptica con la que se observe.

Es evidente que el mundo rural latinoamericano ha ido cambiado, primero paulatina y después vertiginosamente, y que a la par de estas transformaciones se fueron generando una serie de discursos, narrativas y enfoques teóricos que en azarosos caminos y no pocos callejones sin salida, han

buscado dar cuenta de las nuevas realidades y de sus rumbos posibles. De esa manera es que surge lo que ha dado en llamarse “nueva ruralidad”, cuya definición y concepción creemos se encuentra en actual disputa, dada la heterogeneidad de miradas que se tiene sobre sus postulados y sus matrices explicativas además de las implicaciones y horizontes que conlleva hablar de un carácter distinto de la ruralidad en Latinoamérica (CEDRSA, 2006, p.17).

Con los procesos de desarrollo, llegan las buenas nuevas a la comunidad. El acceso a la energía eléctrica, aun cuando parece un servicio necesario para la calidad de vida, no en todos los casos tiene ese efecto. Es cierto que ese solo cambio trajo a la televisión y, con ello, el acceso los factores de consumo que inducen a los individuos para cambiar muchos de sus hábitos, conductas, formas de hablar que inducen prácticas sociales y culturales donde se mezclan aspectos y comportamientos de imitación. Sámano y Romero (2007) han afirmado lo siguiente:

Es evidente que las comunidades rurales están en un constante proceso de cambio que repercute en su estructura como consecuencia del proceso globalizador en el cual se encuentran inmersos, el modelo económico ejercido por el Estado, a las nuevas formas de mercado que la globalización exige y como parte fundamental a la facilidad que hoy se tiene en el sentido del fácil acceso a la modalidades y cambios culturales, que hoy la población rural adquiere a través de los medios de comunicación y al galopante avance de las tecnologías, principalmente en la televisión, telefonía celular y vías de comunicación, que permiten el fácil acceso a una nueva forma de vida comunitaria, lo que ahora se ha dado en llamar nueva ruralidad (p.169).

No podemos afirmar que los cambios sociales y culturales sean del todo negativos porque, por pequeños o grandes que sean los cambios, estos permiten no estar desconectado de lo que sucede en otras latitudes de los que no se puede estar ajenos, siempre va ser importante mantenerse informados y atentos para sumar a su cotidianidad lo que consideren que les resulta más importante en su sistema de relaciones sociales y en las necesarias relaciones interculturales con los demás.

El desarrollo en la aldea global del mundo, provoca persistentes cambios en las sociedades rurales donde el mundo campesino sufre transformaciones en algunos espacios más rápidamente que en otros, donde influyen las características geográficas, culturales, sociales y económicas de las regiones con distintas características y potencialidades,

modificando los sistemas de vida comunitaria tradicionalistas que, inmersos en un fuerte cambio, buscan acondicionarse a las exigencias de las políticas macroeconómicas exigidas por un modelo económico neoliberal (Romero & Valdez, 2008, p. 25)

Los cambios sociales son una constante en toda sociedad, además de que son una especie de razón natural, los dinamismos son vertiginosos y provocan transformaciones en cada ámbito de la vida en comunidad rural o urbana, como le mencionan Gutiérrez y Salazar (2015):

El asunto de la transformación no consiste, ni principal ni únicamente, en el bosquejo de un horizonte abstracto a futuro, sino que es un fujo sistemático de acciones de resistencia y luchas en el presente que defienden y amplían las posibilidades concretas de reproducción de la vida humana y no humana en su conjunto... La transformación social deviene así en el despliegue de la capacidad humana de producir y reproducir formas colectivas de habitar el mundo desde otro lugar que no es el de la dominación, la explotación y el despojo. Si la transformación social es concebida así, nuestra preocupación deja de estar centrada en la totalidad: lo fundamental no es ya la conversión de un orden social que percibimos como totalidad en otro orden social que también concebimos como totalidad, juzgando a priori que es mejor que el primero (p.17).

La sociedad como institución no puede ser ajena a las transformaciones y cambios sociales y culturales, es en este sentido que no existe frontera alguna que limite o impide que las comunidades deben sumar nuevas prácticas en sus miembros como una necesidad de estar o caminar acorde a lo que sucede en otras latitudes.

El acecho de las tecnologías es como abrir las cerraduras del hogar sin limitaciones, porque lo otro es que el riesgo de sentirse marginado es, hasta cierto punto, una preocupación, como le menciona García (2019):

Lo único que parece haberse globalizado es la sensación de que casi todos perdemos. En pocos años el mandato de abrir las fronteras y la fascinación de conectarse con lo lejano se trastocaron en deseos de desglobalizarse... las tecnologías digitales, asociadas a la globalización socioeconómica y cultural, fomentan certezas de lo que ganamos: más información y entretenimiento diversificado, espacios para debatir y participar, acceso a bienes, mensajes y servicios no disponibles en la propia nación... Las dificultades de actuar

en el desorden del mundo van junto con las de conocerlo y comunicarnos (p.13).

La persistencia cultural en el pueblo Yoreme mayo

Cada grupo cultural posee sus propias estrategias para educar desde su propia perspectiva cosmogónica a las generaciones jóvenes, enseñar la lengua ha sido una alternativa viable para la trascendencia y el conocer su historia.

Los pueblos originarios han asumido estrategias educativas que les ha permitido trascender, tal es el caso, que han establecido de manera oral, formas de transmitir su cosmovisión a las generaciones jóvenes. Esta estrategia comunicacional mediante la oralidad, les ha favorecido en su supervivencia cultural, a pesar de los procesos colonizadores de la sociedad dominante, que presiona por la homogenización cultural y la supremacía de una sola lengua donde existen muchas (Romero, 2022, p. 354).

El tema de la persistencia cultural es una estrategia que han asumido los pueblos indígenas, lo realizan de manera cotidiana a través de diferentes prácticas donde destacan la riqueza de sus rituales ceremoniales que, a pesar de los largos procesos colonizadores, aún continúan realizándose.

Hay quien afirma que la modernidad ha cambiado la cosmovisión Yoreme mayo y que se manifiesta en cómo se realizan hoy día sus ceremonias y cómo se desplazan sus lenguas; es partir de ese juicio que aseguran que la vida en los pueblos indígenas ha cambiado y las identidades han cambiado. Carlos Rossainzz Méndez (2023) en estudios recientes señala que:

Las transformaciones rurales son un cúmulo de cambios ocurridos a lo largo del tiempo, pero que se han intensificado en las últimas décadas, afectando dimensiones económicas, sociales, culturales, políticas y ambientales... los cambios están vinculados a la paulatina consolidación del neoliberalismo, modelo económico y político, que, entre otras cosas, ha generado reglas para distintos sectores económicos, ha establecido formas de competencia desiguales y, a través de organismos internacionales, ha implementado agendas globales donde los sujetos rurales se ven involucrados de diferentes maneras” (p. 231).

METODOLOGÍA

Cada tema de investigación tiene particularidades que motivan a proponer los procesos metodológicos para su abordaje, pudiendo hacer uso, como es el caso de esta investigación, de diferentes métodos que permitieron

retomar aspectos tan diversos que requieren analizarse desde diferentes ópticas metodológicas.

El enfoque es cualitativo, su utilizó la etnografía porque se partió de la idea de que:

La investigación cualitativa surge en la teoría social, por lo que el trabajo cualitativo sugiere que ningún grupo de personas puede ser entendido sin comprender la relación y la estructura de los aspectos de formación de donde provienen... En el estudio de la etnografía crítica es básico, dentro de la investigación, la crítica, así como las transformaciones de las estructuras sociales, políticas, sociales, culturales, económicas, Étnicas y de género, aspectos todos que constriñen y explotan a la humanidad (Vargas-Jiménez, 2016, p. 5).

Utilizar la etnografía nos permitió tener un acercamiento con los autores, saber desde su propia voz sus sentires, sus saberes, sus experiencias, la otra perspectiva metodológica utilizada fue la *producción horizontal del conocimiento*, Sarah Corona Berkin (2019) la define como:

La investigación que entabla diálogo con las diversas formas de entender el mundo. Asumir que los implicados en los problemas poseen también soluciones, nos lleva a plantear formas de escuchar, responder y enfrentar en diálogo los problemas que amenazan la vida social. En esta propuesta se exploran las posibilidades de transformar el conocimiento social desde un plano horizontal. Se buscan los mejores recursos políticos e intersubjetivos para transformar la relación entre las personas (p. 11).

Luego, buscando contextualizar los hallazgos, se utilizó el estudio de caso para delimitar la investigación a las comunidades donde se realizó la investigación.

La delimitación de la investigación es un factor importante para la validación de los hallazgos, en esta ocasión el trabajo de campo se desarrolló en dos comunidades indígenas, en la zona de influencia de la Universidad Autónoma Indígena de México, se trata de El Carricito y Jahuara I o Los Leyva, en la Sindicatura de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, ambas con población indígena perteneciente al pueblo Yoreme mayo.

Se realizaron entrevistas a personas de las comunidades consideradas por el pueblo como sabios que conocen cómo han sido los procesos de cambio y qué transformaciones consideran más o menos importantes. Se realizaron recorridos para observar elementos de cambio, tanto en el acceso a la televisión privada como al uso de la telefonía celular, acceso a la educación, prácticas de consumo, vías de comunicación, entre otras.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La denominada “nueva ruralidad” es un paradigma sociológico cuya propuesta hace un análisis de las realidades de los denominados como espacios rurales, medio rural, comunidades rurales,

No existe, sin embargo, una única respuesta a esta pregunta, como tampoco empíricamente existe la sociedad rural, o la nueva ruralidad. Al analizar los diferentes procesos que en América Latina subsumimos bajo la noción de ruralidad, es por supuesto factible encontrar múltiples elementos de continuidad con el pasado, así como también múltiples elementos de ruptura con las ‘viejas ruralidades (Llambí, 2012, p. 119).

Los cambios propiciados primero por los procesos globalizadores que se han inmiscuido en cada rincón del planeta que facilitó a las poblaciones rurales el acceso a las innovaciones y formas de vida que en otros momentos era difícil de imaginar.

Ahora se denominan economías de mercado, no es el fin de este trabajo discutir acerca de este tema, sino que se busca describir cómo cada proceso de cambio va a transformar la cara de la comunidad. Las actividades económicas se han diversificado; como lo afirma Luis Llambí (2012, p. 119) “Los espacios rurales no solo están definidos por sus vínculos con la tierra -y en términos más generales con el entorno biofísico- sino también por sus vínculos con los espacios urbanos contiguos”.

Lejos han quedado aquellas concepciones de definir lo rural en relación a lo urbano, la comunidad está inmersa en procesos de cambio permanentes, incluso el mismo concepto de “campesino” ha quedado desfasado.

La concepción de lo rural se ha ido transformando paulatinamente, alimentando el debate en torno a la diversidad de funciones, actividades y relaciones sociales que existen en el seno de estas sociedades, valga la redundancia, en constante cambio; así como de los multifacéticos vínculos que dichas comunidades establecen con los espacios urbanos y la actividad industrial, especialmente desde una perspectiva ecológica. La perspectiva de la “nueva ruralidad” surge, en este contexto, como una línea de abordaje de los disímiles procesos que ya no pueden ser explicados con los viejos esquemas analíticos, que oponían lo rural a lo urbano y, sobre todo, como se dijo, lo moderno a lo tradicional (CEDRSSA, 2006, p. 21).

Los espacios rurales han diversificado sus actividades económicas, el desarrollo es una realidad que se introdujo a la comunidad y modificó los sistemas de convivencia y de vida para la población,

El medio rural se ha poblado de múltiples actividades productivas no agrícolas, tal como la producción de artesanías, el turismo rural, servicios ambientales y un sinnúmero de servicios de apoyo a los anteriores y a la producción agropecuaria. Ello demuestra cómo la población rural ha modificado sus estrategias de sobrevivencia, diversificando fuentes de empleo e ingresos y, de paso, transformando también el perfil de los territorios rurales (Sepúlveda, 2008, p. 6).

Radiografía de las comunidades Jahuara I o los Leyva y el Carricito, sindicatura de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa

Una característica muy particular del municipio El Fuerte es que está integrado por comunidades en su mayoría rurales, la única zona urbana es la cabecera municipal del mismo nombre.

Tres cabeceras de sindicatura Mochicahui, San Blas y Jahuara II, rebasan los 2500 habitantes que determinan si son zonas urbanas o rurales. Es justo, a partir de esta perspectiva, que el tema de las nuevas ruralidades se perciba, porque a pesar de ser comunidades pequeñas, en ellas se pueden encontrar bienes y servicios que en otros tiempos eran exclusivos a las ciudades; niveles educativos, servicios de salud, vías de comunicación, crecimiento comercial, entre otras sin olvidar que la actividad económica no solo depende de la agricultura o la ganadería, que por supuesto son importantes.

Lo otro tiene que ver con la población, es entre indígenas y mestizos sin que haya una distinción que haga pensar en diferencias derivadas de esos aspectos. En Sinaloa, la población indígena representa 1.23% de la población total, de los cuales se desprende el 32%, lo que en población representa a 11,914 individuos que habla lengua Yoreme mayo (INEGI, 2020).

El pueblo originario de El Carricito El Fuerte, Sinaloa, está ubicado en la sindicatura de Mochicahui, tiene población aproximada de 1096 habitantes (INEGI, 2020). En dicho pueblo, del total de la población ya descrita, el 32 % pertenecen al pueblo originario Yoreme mayo y son hablantes, el resto de la población declara pertenecer sin ser hablantes.

Lo otro tiene que ver con la población, es entre indígenas y mestizos sin que haya una distinción que haga pensar en diferencias derivadas de esos aspectos. En Sinaloa, la población indígena representa 1.23% de la población total, de los cuales se desprende el 32%, lo que en población

representa a 11,914 individuos que habla lengua Yoreme mayo (INEGI, 2020).

Figura 1.

Antena de televisión de paga, hogar de familia indígena



Nota: Archivo de los autores.

El pueblo originario de El Carricito El Fuerte, Sinaloa, está ubicado en la sindicatura de Mochicahui, tiene población aproximada de 1096 habitantes (INEGI, 2020). En dicho pueblo, del total de la población ya descrita, el 32 % pertenecen al pueblo originario Yoreme mayo y son hablantes, el resto de la población declara pertenecer sin ser hablantes.

Jahuara I o Los Leyva, es una comunidad situada en el estado de Sinaloa, municipio de El Fuerte, ubicada en la sindicatura de Mochicahui y cuenta con una población aproximada de 553 habitantes. En esta localidad, menos del 40% de la población es hablante de la lengua indígena.

Buscando no duplicar datos y derivado a que ambas comunidades, además de ser colindantes y compartir servicios públicos, la descripción entonces se hará haciendo énfasis en aquellos aspectos que puedan ser diferentes.

Los cambios sociales vienen acompañados de cambios culturales y económicos, pluriactividad económica ha diversificado los empleos y cada actividad que se realiza en la comunidad, la agricultura comercial y de granos, son un espacio que produce empleo y movimiento económico, genera desarrollo y oportunidades para el cambio.

El reconocimiento de las implicaciones de los cambios generados en las estructuras políticas, producto de los ajustes estructurales que han tenido lugar en todo el continente, y particularmente en México, los cuales han determinado un nuevo marco para la gestión del desarrollo... La profundización e intensificación de la globalización ha marcado un nuevo escenario para el desarrollo futuro de la sociedad rural y sus implicaciones, más allá de la economía, abren un mundo de riesgos y oportunidades (CEDRSSA, 2006, p. 11).

En el caso de las comunidades en estudio, hay un parteaguas a considerar, se ha elevado en nivel de estudios de la población derivado del establecimiento en sus territorios de todos los grados académicos desde preescolar hasta la universidad.

La comunidad de Jahuara I es más pequeña que la de El Carricito, pero en su territorio hay una telesecundaria, lo que constituye un logro importante en materia de educación. Esta institución recibe alumnos del resto de comunidades aledañas y cabe destacar que la Universidad Autónoma Indígena de México, que se ubica en el poblado de Mochicahui está a solo cuatro kilómetros de distancia, lo que significa una ventaja para muchos estudiantes de las dos comunidades.

El avance en las redes de comunicación es un medio que no es ajeno para las comunidades que en la medida de sus posibilidades tienen acceso a la televisión privada de las compañías “Dish” (las antenas rojas) y de “VTV” (la de las antenas azules).

Aun y cuando no todas las familias tienen acceso a la televisión privada, es observable el avance, este servicio permite a quien lo tiene, tener acceso a una diversidad de canales que superan en programación a los canales denominados libres.

Otro medio cuyo acceso es amplio en las familias, es el uso de la telefonía celular, un 98% de los cuales son digitales, el resto son los llamados teléfonos analógicos, también conocidos como “cacahuatitos”, las personas de edad adulta son quienes los usan con mayor frecuencia.

Este medio de comunicación resulta muy eficiente a las familias, sobre todo a las que tienen familiares lejos de la comunidad, es muy común escuchar en las señoras que se comunican con sus hijos por videollamada, o que vieron alguna noticia por “Facebook” o “Tik tok”.

No se entendería tener acceso al celular sin mencionar que la llegada del internet inalámbrico es una realidad en los hogares de la comunidad y es más sencillo contratar el servicio que tiene un costo de \$300.00 pesos mensuales que tener que estar comprando tiempo aire. Tener acceso a este

servicio favorece en el tema de la educación, es un aliado para las tareas, para las clases virtuales y el estudio en general.

Algo que ha cambiado es la vivienda, todas las familias tienen su casa de ladrillo con techo y piso de cemento, tienen acceso a energía eléctrica y agua de la llave que, aunque no es potabilizada, es de gran utilidad para el uso doméstico, ya para el consumo humano compran agua purificada.

Como hemos mencionado, la actividad económica se ha diversificado, hay una sensible disminución en el número de personas que trabajan como jornaleros agrícolas y consideramos que esto es buena noticia.

La ganadería y la agricultura siguen siendo las principales actividades económicas y se realizan de manera familiar. Otras actividades económicas son el sector de comercios, pero ya son más los profesionistas, maestros, ingenieros, radiólogos, terapeutas, abogados que han encontrado una forma de vivir, pero no han abandonado su comunidad. Otra alternativa importante son los empleos en maquiladoras, ya que de ambas comunidades parten dos camiones de traslados diarios.

Aun y cuando son comunidades indígenas, la forma de comunicarse es a través del español, la cantidad de hablantes de la lengua materna es cada vez menor y cada vez de mayor edad. Prácticamente toda la comunicación con el exterior y por medio de redes sociales sigue siendo en idioma español.

Figura 2.

Antena de internet inalámbrico, ubicada en la colonia del Carricito, provee de internet a ambas comunidades



Nota: Archivo de los autores.

CONCLUSIONES

La denominada modernidad es una realidad a la que no escapa ninguna región o pueblo, por más alejado que se encuentre de las zonas urbanas, las buenas nuevas llegan sin previo aviso ni preguntar si están o no de acuerdo, son como las reglas del juego al que tienes que ingresar para estar conectado con los cambios en cada ámbito de la vida social.

Estas condiciones comprometen a la comunidad a implementar estrategias que antes no eran tan comunes para la interacción con los demás, con la amenaza de quedar desconectados en un mundo que cada día modifica, a través de las tecnologías y el uso del internet, las formas de vida.

No se trata de estar desconectado porque se corre el riesgo, más que nada, con las generaciones jóvenes, estar en desventaja con sus pares y con otras comunidades. Las transformaciones producto de la modernidad traen consigo nuevos conceptos, benefactores, formas de comunicación, acceso en tiempo real con otras latitudes y en los últimos tiempos son una herramienta eficaz para la educación en todos los niveles.

Las economías globales se introducen sin freno en cada espacio de la comunidad con fines de mercado y de transformación de los hábitos que condicionan. La convivencia y la aceptación como resultado de lo que Bauman ha denominado “consumismo”, y no se refiere solo al hecho de consumir a manera de alimentos, también se refiera a la conducta y la inclusión de formas nuevas de relacionarse entre sí integrando nuevos significados que en algunas culturas aun no lo tienen, pero que están en la necesidad de retomarlas e integrarlas a su vida cotidiana y, de esta manera, sentirse parte de esa otra cultura.

Este escenario es una realidad en las comunidades en cuestión, están más que conectadas a los cambios que llegan desde afuera en medida de sus posibilidades, los perciben como un riesgo necesario, sobre todo para seguir conectados a las redes virtuales de comunicación. En realidad, no perciben que sea un servicio caro para los beneficios que tienen, sobre todo de comunicación, ya que pueden estar viendo a sus familiares y amigos en tiempo real a través de las videollamadas.

Han visto que los cambios han sido para bien, porque ahora es muy alto el número de profesionistas indígenas que se estén empleando en actividades económicas fuera de la comunidad y esto, muchas veces se traduce en calidad de vida para las familias.

El tema de la vivienda es donde más se perciben los cambios, puesto que las casas de adobe pasaron a la historia y ahora todas las viviendas son de block y de ladrillo, con acceso a energía eléctrica y agua entubada. Una tarea pendiente son las vías de comunicación, aún son de terracería y no están en buen estado, sin embargo, están transitables.

Las transformaciones en la cara de las comunidades son una realidad, las nuevas ruralidades son evidentes, aunque vale decir que no todo está bien; faltan buenos caminos de comunicación con otros pueblos.

Los riesgos en los cambios sociales afectan la cultura y particularmente el tema de las lenguas, hay una sensible disminución de hablantes es este aspecto donde se debe actuar desde adentro para que la lengua materna no se pierda.

Las comunidades no se pueden dar el lujo de ver pasar lo que modernidad trae consigo, sería estar desconectado con el exterior, el cambio sociocultural es un riesgo con el que la comunidad debe convivir, incluso debe permitir que sus miembros estén atentos para acceder hasta donde sea posible con las implicaciones de estar conectado a las redes virtuales, ya que desde ahí se accede a cosas nuevas, algunas de riesgo pero otras de beneficio, es justamente la comunidad quien debe crear las estrategias para que, en un mundo de constante cambio, las identidades no se pierdan, sino que se transformen sin perder su esencia.

LITERATURA CITADA

- Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria (CEDRSSA) (2006). Estudios e investigaciones: *Nueva ruralidad; Enfoques y propuestas para América Latina*. Cámara de Diputados LX Legislatura (pp. 264).
- Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (2020). *Cultura, ciudades y la pandemia de COVID-19*. Culture 21, Comisión de CGLU. https://agenda21culture.net/sites/default/files/2025-05/report_8_-_culture_cities_and_the_covid19_pandemic_-_es.pdf
- Corona-Berkin, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. Bielefeld University Press.
- García, N. (2019). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. CALAS. <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2945552/2945553/oa9783839448915.pdf>
- Gutiérrez, R. & Salazar, H. (2015). Reproducción comunitaria de la vida Pensando la transformación social en el presente. *Apantle, Revista de estudios comunitarios* 1. 17-49.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Llambí, L. (2012). Procesos de transformación de los territorios rurales latinoamericanos: los retos de la interdisciplinariedad. *Eutopía: Revista de Desarrollo Económico Territorial*, (3), 117-134.
- Medina, M., Silva, R. & Blanco, P. (11 de marzo de 2021). Así nos ha cambiado un año de pandemia. *El País*.

<https://elpais.com/sociedad/2021-03-12/asi-nos-ha-cambiado-un-ano-de-pandemia.html>

- Ramos, O. (2018). Introducción: abordajes actuales hacia las culturas indígenas. En Amparo, B. y Luna, M. (Eds.) *Culturas indígenas: investigación, comunicación y resistencias*. (pp. 9-13). InCom-UAB Publicacions,
- Romero, F. (2022). Yorem ánia: un pensar desde el pueblo Yoreme mayo. En Fernández-Braga, M., Avendaño Porras, V. y Montes Miranda (Coord.) *Sentipensares sobre interculturalidad en nuestra América: apuntes desde la antropología filosófica de Rodolfo Kusch*. (pp.321-350). Universidad de La Serena.
- Romero, F. & Valdez, L. (2008). Las comunidades rurales y sus transformaciones económicas: algunas consideraciones teórico empíricas. *Textual*. (51), 25-42.
- Rossainzz, C. (2023). Las transformaciones culturales, demograficas y económicas en el espacio rural un caso desde Chiconquiaco, Veracruz. *Universita Ciencia*, 11(32), 199-214.
- Sámano, M. & Romero, F. (2007). Desarrollo rural, nueva ruralidad: las comunidades rurales y sus transformaciones económicas. En Rojo, G. y Martínez, R. (Coord.) *Estudios y propuestas para el medio rural, tomo II* (pp. 169-178). Editorial UAIM.
- Sepúlveda, S. (2008). *Biograma: metodología para estimar el nivel de desarrollo sostenible de territorios*. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.
- Vargas-Jiménez, I. (2016). ¿Cómo se concibe la etnografía crítica dentro de la investigación cualitativa? *Revista electrónica Educare*, 20(2), 1-13.

SÍNTESIS CURRICULAR

Gabriela López Félix

Licenciada en Sociología Rural, Doctora en Educación y Diversidad. Es profesora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma Indígena de México, adscrita al Programa Educativo de Licenciatura en Sociología Rural. Es integrante del Cuerpo Académico Procesos Educativos, Interculturalidades y Cultura de Paz y miembro de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina y de la Catedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico. Ha publicado diversos capítulos de libros, participa en congresos nacionales e internacionales como ponente y conferencista. Cuenta con reconocimiento de Profesor de Tiempo Completo con Perfil Deseable PRODEP-SEP, distinción como investigadora honorífica por CONFIE y miembro del Sistemas Nacional de Investigadores desde 2022. Actualmente es

Coordinadora de Licenciatura en Sociología Rural en la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). Correo electrónico: lopezgabriela@uaim.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5706-1048>.

Dolores Imelda Romero Acosta

Es doctora en Educación para la Diversidad Cultural y maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Indígena de México, con licenciatura en Trabajo Social por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Actualmente es profesora de tiempo completo del área de Ciencias Sociales humanidades, adscrita al programa educativo de Licenciatura en Sociología Rural, Unidad Mochicahui. Ha publicado diversos capítulos de libros, participado en ponencias, seminarios, simposios, coloquios de investigación y ha impartido asignaturas en licenciatura y posgrado. Reconocimiento de Profesor de Tiempo Completo con Perfil Deseable PRODEP-SEP, distinción como investigadora honorífica por CONFÍE y Miembro distinguido como candidata a Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores CECIHTI. Correo electrónico: doloresromero@uaim.edu.mx, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1442-5017>.

Francisco Antonio Romero Leyva

Es sociólogo rural de la Universidad de Occidente, con maestría en Educación Social y doctorado en Educación y Diversidad por parte de la Universidad Autónoma Indígena de México. Es miembro honorífico del Sistema Sinaloense de Investigadores y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 desde enero del 2021. Tiene más de treinta publicaciones de artículos científicos y capítulos de libro. Ha coordinado la publicación de 4 libros temáticos y es miembro de la Red Formadores en Educación Interculturalidad en América Latina Nodo México. (Red FEIAL), la Catedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento crítico y la Red de Sociedad mexicana de educación comparada. Correo electrónico: fromero@uaim.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1747-323X>

**La representación indígena y la omisión legislativa:
vulneración al derecho a la consulta previa en el caso del
pueblo Yoreme mayo de Ahome, Sinaloa**

**Indigenous representation and legislative omission: violation
of the right to prior consultation in the case of the Yoreme
Mayo people in Ahome, Sinaloa**

Andrés **Gálvez Rodríguez**¹, Jesús Alejandro **Ayala Aguilar**²,
Bonifacio **Ramírez Carmona**³

Resumen

El presente artículo examina, a la luz de la perspectiva constitucional y de derechos humanos, la vulneración de derechos en la que se encuentra el pueblo Yoreme mayo de Ahome, Sinaloa, en virtud de la promulgación de los Decretos 569 y 591, por medio de los cuales se facultó una representación indígena limitada solo ante el ayuntamiento. En este análisis, mediante un estudio jurídico-documental y cualitativo, se muestra que el Congreso del Estado de Sinaloa incurrió en una omisión legislativa que derivó de no haber convocado a la consulta previa, libre y con un adecuado informativo al violar el inciso 2º del artículo 2º constitucional y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), y que desechó una propuesta consensuada para la imposición de un modelo excluyente que despoja a los representantes de los derechos del voto para producir una violación de la participación política efectiva y del principio de progresividad que deriva en un

modelo de discriminación estructural. En conclusión, se sostiene la inconstitucionalidad de dicha normativa y se presenta el caso Yoreme mayo como un caso de referencia para reemprender la relación de los pueblos indígenas con el Estado hacia una autodeterminación e interculturalidad democrática.

Palabras clave: consulta indígena, omisión legislativa, derechos colectivos, representación política, Yoreme mayo.

Abstract

This article examines, from both a constitutional and a human rights perspective, the human rights violations suffered by the Yoreme mayo people of Ahome, Sinaloa, as a result of Decrees 569 and 591, which granted them limited indigenous representation only before the municipal council. Through a legal-documentary and qualitative analysis, this article demonstrates that the Congress of the State of Sinaloa committed a legislative omission by failing to convene a prior, free, and informed consultation, thus violating

¹ Instituto Tecnológico Superior de Guasave

² Universidad Autónoma de Occidente

³ Universidad Autónoma de Sinaloa



Article 2, paragraph 2 of the Mexican Constitution and International Labour Organization (ILO) Convention 169. Furthermore, Congress rejected a consensus-based proposal, imposing an exclusionary model that deprives representatives of their voting rights, thereby violating effective political participation and the principle of progressivity, resulting in a model of structural discrimination. In conclusion, the

unconstitutionality of said regulations is upheld, and the Yoreme mayo case is presented as a reference case to resume the relationship of indigenous peoples with the State towards self-determination and democratic interculturality.

Keywords: indigenous consultation, legislative omission, collective rights, political representation, Yoreme mayo.

INTRODUCCIÓN

La consulta previa, libre, informada, de buena fe y culturalmente adecuada es un derecho fundamental que corresponde a los pueblos indígenas, reconocido en la Constitución Mexicana y en otros instrumentos internacionales. En el marco del sistema constitucional mexicano, el artículo 2° de la Ley Fundamental indica que los pueblos y comunidades indígenas tienen derecho a decidir sus propias formas de convivir y organizarse social, económica, política y culturalmente y a ser consultados cada vez que se prevén deliberaciones legislativas o administrativas que puedan afectarles directamente (Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Sinaloa, 1922).

No obstante, y en la práctica, estos derechos no suelen respetarse, y son ignorados por autoridades locales y otro tipo de autoridades. El caso del pueblo Yoreme mayo en el municipio de Ahome es una muestra de esta realidad (Gálvez Rodríguez et al., 2025). En 2023, el Congreso del Estado de Sinaloa aprobó las reformas constitucionales y legales que introdujeron la fracción VIII al artículo 13 Bis de la Constitución Política y el artículo 26 Bis a la Ley de Gobierno Municipal, a través de los Decretos en el Estado de Sinaloa 569 y 591, respectivamente (Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Sinaloa, 1922; Ley de Gobierno Municipal del Estado de Sinaloa, s. f.). Dichas reformas regulan la participación indígena frente a los ayuntamientos; sin embargo, fueron implementadas sin ser objeto de consulta indígena previa, libre e informada, lo cual puede ser considerado una omisión legislativa.

El “Informe final de la Consulta sobre la conservación de los sitios sagrados y centros ceremoniales del pueblo Yoreme mayo de Sinaloa”, producto de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), admite la existencia y el sentido identitario del pueblo Yoreme mayo en el norte de Sinaloa, y se hace eco de la existencia de la organización de los Yoreme mayo en los municipios de Ahome, Choix, El Fuerte y Guasave además de reconocer algunos eventos históricos, con la

ayuda del estudio titulado: “Los Mayos de Sinaloa: esbozo etnográfico y regional” (2007) del etnógrafo Hugo Eduardo López Aceves.

La falta de aprobación de esas reglas no solo se encuentra en la violación de normas sustantivas; sino que forma parte de una regresión del ordenamiento vigente en el reconocimiento del derecho a la autonomía indígena. En eso han coincidido en su jurisprudencia los Tribunales de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, quienes han determinado que las consultas deben ser previas y culturalmente adecuadas, además de que el consentir libre e informado es determinante para la validez de cualquier medida legislativa que generase, una vez más, un recurso, en este caso, para los pueblos indígenas (Tesis 1a./J. 32/2013 [10a.]). Con ello se infringe el modelo normativo subjetivo y se obliga a un modelo ajeno al sistema de partidos políticos, al desplazar con ello formas tradicionales de representación comunitaria, se transgrede con ello los principios rectores del derecho indígena.

Este artículo busca analizar el entorno jurídico, político y cultural que padeció este conflicto y que no ha estado exento de la violación sistemática de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, así como la necesidad de hacer retroceder las reformas que se ejecutaron sin ser consultados con el fin de restablecer los principios de legalidad, igualdad y autodeterminación. El análisis se desarrolla a partir de fuentes normativas nacionales e internacionales, documentos oficiales, testimonios de las comunidades que se han visto afectadas y que han promovido procesos para hacer valer sus derechos.

Planteamiento del problema jurídico

El problema jurídico que plantea este caso es la aprobación y promulgación de reformas constitucionales y legales autorizadas por parte del Congreso del Estado de Sinaloa sin haber cumplido con la obligación de realizar una consulta previa, libre e informada a los pueblos indígenas a los cuales se ve directamente afectado, tal como lo dispone el marco normativo nacional e internacional en materia indígena. Este hecho implica la violación por parte de la autoridad del derecho a la realización de la consulta indígena y un atentado al derecho a la legalidad, de progresividad de los derechos humanos y el derecho a la participación política efectiva.

Las reformas impugnadas —la adición de la fracción VIII a la base A del artículo 13 Bis de la Constitución Política del Estado de Sinaloa y la incorporación del artículo 26 Bis a la Ley de Gobierno Municipal— fueron aprobadas mediante los Decretos en el Estado de Sinaloa 569 y 591, publicados el 25 de octubre de 2023 en el Periódico Oficial del Estado (Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Sinaloa, 1922; Ley de Gobierno Municipal del Estado de Sinaloa, s. f.). Estas disposiciones

crean una figura de representación indígena ante los ayuntamientos, otorgándole voz, pero sin atribuirles voto en las decisiones del cabildo, y establecen un proceso sin que existiera un consentimiento de las comunidades indígenas sobre el contenido y alcance de las medidas.

En el artículo 2º-, apartado B, inciso IX de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), se afirma expresamente que debe asegurarse el derecho de los pueblos indígenas a ser consultados cada vez que se prevean medidas legislativa o administrativa que puedan afectarlos directamente (Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Sinaloa, 1922). Por su parte, el artículo 6.1 del Convenio 169 de la OIT, que México ha ratificado desde 1990, establece que hay que “consultar a los pueblos interesados, utilizando los procedimientos que se consideren idóneos y en particular a través de sus instituciones representativas” con anterioridad a adoptar ninguna medida que les afecte.

La Suprema Corte de Justicia de la Nación ha venido a reiterar que las consultas que este tipo de supuestos prevén han de ser previas, libres, informadas, de buena fe y culturalmente adecuadas (Tesis 1a./J. 32/2013 [10a.]). Por otro lado, sobra acotar que la jurisprudencia de esta institución ha establecido se ha de considerar que los pueblos indígenas no pueden quedar reducidos a ser meros destinatarios pasivos de la ley, sino que deben ser sujetos activos de los procesos legislativos que los interpelan.

La no consulta también infringe el artículo 19 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas en la que los Estados deben “consultar y cooperar de buena fe con los pueblos indígenas interesados [...] para obtener su consentimiento libre, previo e informado” (ONU, 2007, párrafo 11) y que ha sido incorporada al bloque de constitucionalidad mexicano con la reforma a los derechos humanos de 2011, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 1º y 133 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917).

En el caso que nos ocupa, no solo no se garantizó este derecho sustantivo, sino que tampoco se consideró una iniciativa de ley de las propias comunidades de fecha 14 de septiembre de 2020; iniciativa que fue discutida en las asambleas de las comunidades y consensuada con el Congreso del Estado, por causa de la propuesta de ley elaborada de manera unilateral, con la infracción del principio de buena fe y la confianza legítima de las comunidades indígenas en las instituciones del ámbito público.

En este sentido, el problema jurídico se convierte en algo más que la mera omisión formal y aparece como una estructura de exclusión institucional que desconoce la autonomía normativa y el derecho a la autodeterminación de los pueblos indígenas garantizado por el derecho mexicano, lo cual pone en entredicho al sistema jurídico, obligándolo a la

consideración del deber de consulta como una obligación que no se encuentra escrita o equiparada a una mera opción discrecional del legislador.

MARCO NORMATIVO APLICABLE

El análisis de la legalidad y constitucionalidad de las reformas impugnadas requiere revisar pormenorizadamente el marco normativo que protege los derechos de los pueblos y comunidades indígenas en México, internamente y desde una perspectiva de los derechos humanos internacionales. Este marco normativo integra las normas constitucionales, la legislación secundaria, los tratados internacionales y las sentencias jurisprudenciales que pasan a formar parte del bloque de constitucionalidad.

Marco constitucional y legal nacional

En el artículo 2º, apartado A, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), se establece que la Nación mexicana es pluricultural, fundamentada originariamente en sus pueblos indígenas. En este artículo se garantiza el derecho a la libre determinación, a la autonomía y a la participación política de los pueblos y las comunidades indígenas ante cualquier nivel de gobierno.

Para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica de discriminación, concretamente, el artículo 2º, apartado B, fracción XIV de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), establece sin ambigüedad lo siguiente: Consultar a los pueblos indígenas en la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo y de los planes de las entidades federativas, de los municipios y de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, y en caso de que se prevean medidas legales o administrativas que potencialmente les afecten, deberán llevar a cabo consultas para obtener su consentimiento libre, previo e informado, de acuerdo con sus usos y costumbres.

Adicionalmente, el artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) obliga a todas las autoridades a garantizar y promover los derechos humanos conforme al principio de pro persona, que implica interpretar y aplicar las normas en la forma más amplia posible en beneficio de las personas, incluidas las colectividades como los pueblos originarios. Este artículo también incorpora los tratados internacionales ratificados por México como parte del orden jurídico nacional con jerarquía constitucional.

Por su parte, el artículo 133 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) puede expresarse con arreglo a su propio

contenido, ya que incluye en el bloque de constitucionalidad a los tratados de derechos humanos, que son, en este contexto, aquellos que tienen la condición de exigir el cumplimiento de la leyes secundarias, tal como ocurre con las reformas estatales para el artículo 13 Bis y para el artículo 26 Bis en Sinaloa, y por tanto, deben ser respetadas y también cumplir con las reglas del derecho internacional que reconocen y protegen los derechos de los pueblos indígenas (Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Sinaloa, 1922; Ley de Gobierno Municipal del Estado de Sinaloa, s. f.).

Marco jurídico internacional

El Convenio 169 de la OIT, sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, ratificado por México en 1990, es el documento más importante y vinculante en este sentido. Su artículo 6 establece que:

Al aplicar las disposiciones del presente Convenio, los gobiernos deberán:

Consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente.”

Este precepto ha sido interpretado por órganos internacionales y tribunales nacionales como una obligación de carácter sustantivo, no meramente formal, y debe realizarse con carácter previo, libre, informado, de buena fe y culturalmente adecuado.

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) es también un instrumento clave de interpretación, a pesar de que no produce efectos jurídicos obligatorios. El artículo 19 de dicha Declaración estipula que:

Los Estados celebrarán consultas y cooperarán de buena fe con los pueblos indígenas interesados a través de sus instituciones representativas antes de adoptar y aplicar medidas legislativas o administrativas que los afecten, a fin de alcanzar su consentimiento libre, previo e informado.

Del mismo modo, la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (OEA, 2016) dice en su artículo XXIII que los pueblos indígenas deben participar plena y efectivamente en la adopción de decisiones sobre materias que afecten sus derechos y regula la obligación de realizar consultas previas con los pueblos indígenas a través de sus propias instituciones.

Por último, la Suprema Corte de Justicia de la Nación y la Corte Interamericana de Derechos Humanos han sostenido que los Estados deben garantizar el derecho a la consulta como condición de validez de normas

que tengan incidencia directa sobre pueblos indígenas (CFR, por ejemplo, el caso Pueblo Saramaka vs. Surinam, Corte IDH, 2007; y Tesis SCJN 1a./J. 32/2013 [10a.]).

Hechos relevantes del caso Yoreme mayo

El caso que se expone gira en torno a la reforma constitucional y legal realizada en el estado de Sinaloa mediante los Decretos 569 y 591 del Congreso del Estado de Sinaloa, que modificaron el marco jurídico de representación indígena ante los ayuntamientos municipales. Estas reformas incluyeron la adición de la fracción VIII al artículo 13 Bis de la Constitución local del Estado de Sinaloa y del artículo 26 Bis a la Ley de Gobierno Municipal del Estado de Sinaloa (Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Sinaloa, 1922; Ley de Gobierno Municipal del Estado de Sinaloa, s. f.). El contenido de dichas disposiciones establece, en términos generales, que los pueblos y comunidades indígenas podrán elegir representantes ante el ayuntamiento, pero estos tendrán voz, pero no voto dentro del cabildo, y su función se limitará a manifestar la opinión de su comunidad.

Las citadas disposiciones fueron publicadas en el Periódico Oficial del Estado de Sinaloa el 25 de octubre del año 2023 y fueron causa de inconformidad para las comunidades indígenas que habitan el municipio de Ahome, particularmente del pueblo Yoreme mayo. Las inconformidades de fondo y del procedimiento legislativo tenido en consideración para tomar dicha decisión fueron dos cuestiones que se tuvieron en cuenta dado que se omitió realizar la consulta indígena previa y, sobre todo, libre y debidamente informada de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 2º de la Constitución y en los tratados internacionales que forman parte de ella como el Convenio 169 de la OIT.

Uno de los hechos más relevantes es que, desde 2020, los pueblos indígenas de Sinaloa habían sostenido reuniones con la Comisión de Asuntos Indígenas del Congreso del Estado. Fruto de ese diálogo fue una iniciativa de ley elaborada conjuntamente con las comunidades, la cual proponía que los representantes indígenas ante el cabildo municipal tuvieran voz y voto, y que su elección se realizara de acuerdo con los sistemas normativos internos de cada comunidad.

Dicha iniciativa fue presentada formalmente ante el Congreso el 14 de septiembre de 2020. Sin embargo, el Poder Legislativo local no le dio seguimiento. En lugar de ello, años más tarde promovió una nueva iniciativa, distinta y sin consulta alguna, la cual fue aprobada en 2023 sin cumplir con los estándares de consulta indígena establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos ni con los procedimientos de participación efectiva previstos en el derecho

internacional.

Adicionalmente a la omisión legislativa, también se han constatado omisiones administrativas. El artículo 26 Bis establece que la responsabilidad de realizar la convocatoria para la elección de representantes indígenas corresponde a los ayuntamientos, pero el Ayuntamiento de Ahome no emitió la convocatoria (Ley de Gobierno Municipal del Estado de Sinaloa, s. f.). En consecuencia, no se garantizó un acceso a información adecuada, no se favoreció la participación amplia, y tampoco se garantizó el respeto de los tiempos y procesos tradicionales de las comunidades. Tal omisión por parte de las autoridades municipales también constituye una violación al derecho de los pueblos originarios a participar en la política de una manera efectiva.

El pueblo Yoreme mayo promovió un juicio de amparo contra tales normas y actuaciones omisivas con base en que las reformas son constitucionalmente inaplicables por haberse aprobado sin consulta previa, y por excluir a los representantes indígenas del órgano de gobierno municipal, violentando su derecho a la representación política sustantiva y al principio de igualdad ante la ley.

No se trata sólo de un ejemplo más de una deficiencia estructural de la forma en que se legisla sobre los derechos indígenas en México, sino que también es una forma de una tensión de fondo que existe entre la representación simbólica y la forma de afectar nuevamente a esas personas; la experiencia del pueblo Yoreme mayo del municipio de Ahome, lo que demuestra que el desconocimiento de sus formas organizativas, de su voz como colectivos y su condición como sujetos de derecho público permite que las relaciones de exclusión institucional sean incluso constitutivas de la forma en la que se presenta, cuyo lenguaje es formal, de los pronunciamientos que la Constitución Mexicana otorga en su favor.

ANÁLISIS JURÍDICO

El análisis del caso del pueblo Yoreme mayo contra el Congreso del Estado de Sinaloa exige críticas sobre la omisión de cumplir con el derecho a la consulta previa, la regresividad normativa de la representación política indígena y la discriminación estructural institucionalizada en los órganos de gobierno municipal. Y esas dimensiones demuestran que las reformas que han sido impugnadas no sólo son inconstitucionales por omitir la obligación procesal, sino que son sustantivamente incompatibles con los principios constitucionales de igualdad, de participación y de no discriminación.

Omisión de la consulta previa y sus efectos

El eje del conflicto jurídico se sitúa en la falta de actuación, por parte del

Congreso del Estado, de realizar la consulta indígena con sujeción a las normas vigentes en la República y en el derecho internacional; esto es contrario a lo estipulado en el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) en su corriente redacción, en el artículo 6 del Convenio 169 de la OIT, en el artículo 19 de la Declaración de la ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas.

La Suprema Corte de Justicia de la Nación ha dicho que “toda medida legislativa que afecte directamente a los pueblos y comunidades indígenas debe someterse a consulta previa, libre, informada, de buena fe y culturalmente adecuada” (Tesis 1a./J. 32/2013 [10a.]); la falta de substanciación no puede ser subsanada a posteriori, ya que el consentimiento debe ser previo a la medida legislativa.

De igual manera, en el caso de la Ley de Hidrocarburos, la Corte planteaba que la falta de consulta significaba haber dado lugar a una “violación formal y sustantiva” del orden constitucional y que dicha omisión “vicia de inconstitucionalidad a la norma misma” (SCJN, Amparo en Revisión 928/2019). De acuerdo a tales precedentes, la norma que resultara aprobada en Sinaloa sería inconstitucional si es que fue adoptada sin respetar el derecho a la consulta de los pueblos indígenas.

Violación al principio de progresividad y retroceso en derechos

Las reformas no solo omitieron la consulta previa, sino que se fueron configurando un retroceso de los derechos reconocidos, en lugar de garantizar una participación íntegra con voz y voto en los cabildos municipales, como había propuesto la iniciativa consensuada en 2020, el nuevo marco normativo configura la participación a una figura sin capacidad decisoria, una mera emisión de opiniones sin incidencia vinculatoria.

El presente diseño normativo igualmente vulnera al principio de progresividad de los derechos humanos, contenido en el artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) y desarrollado por la Corte Interamericana de Derechos. Para la doctrina interamericana, todo retroceso a los derechos requerirá quedar justificado bajo conductas estrictas de razonabilidad y proporcionalidad, lo cual no se da en el presente caso.

Discriminación estructural y representación simbólica

El diseño institucional dado por los Decretos 569 y 591 en el Estado de Sinaloa establece un modelo de representación simbólica y subordinada de los pueblos indígenas. La denegación del derecho de voto en el cabildo de

los representantes indígenas consituye un acto de discriminación estructural, ya que se tratan de diferente forma a los representantes indígenas y no existe una justificación objetiva y razonable para ello.

JURISPRUDENCIA DE REFERENCIA

La interpretación del derecho a la consulta previa, libre, informada, de buena fe y culturalmente adecuada ha sido desarrollada por la Suprema Corte de Justicia de la Nación y por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, y, sin duda, estas interpretaciones se constituyen en estándares vinculantes de aplicación para todos los organismos del Estado Mexicano porque así lo establece el artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y porque así lo indica el principio de control de convencionalidad.

Suprema Corte de Justicia de la Nación

Tesis 1a/J. 32/2013 (10a.). Derecho a la consulta previa de los pueblos indígenas. Parámetros que hay que observar en el ejercicio de la consulta previa.

En esta tesis, la SCJN, a través de la Primera Sala, ha establecido que la consulta debe exhibir las siguientes características:

- **Previa:** la consulta se lleva a cabo antes de adoptar cualquier medida legislativa o administrativa
- **Libre:** sin coacción, sin obstrucciones externas
- **Informada:** hay acceso a información que sea suficiente y comprensible de modo oportuno
- **De buena fe:** se realiza con disposición sincera y tendiente al diálogo
- **Culturalmente adecuada:** respeta las formas tradicionales de deliberación de las comunidades indígenas.

Tesis P. LXVII/2011 (9a.) – Control difuso de convencionalidad ex officio.

Este criterio reconoce que los jueces mexicanos deben ejercer control de convencionalidad en todos los casos, incluso sin que lo soliciten las partes, lo que implica revisar que las normas internas estén en conformidad con los tratados internacionales de derechos humanos.

Tesis P. LXVI/2011 (9a.) – Criterios de la Corte Interamericana de Derechos Humanos como orientación obligatoria.

La Corte ha afirmado que los jueces nacionales deben tomar en cuenta los criterios interpretativos de la Corte IDH como referente para la

interpretación conforme de los derechos humanos.

Amparo en Revisión 928/2019 – Consulta previa en materia legislativa.

La Suprema Corte de Justicia de la Nación determinó que la omisión del Congreso de la Unión de consultar a los pueblos indígenas antes de expedir una ley menoscaba la validez de esta misma ley, que la consulta se practique desde las primeras etapas del proceso legislativo, no de forma meramente formal o ex post.

Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH)

Caso del Pueblo Saramaka contra Surinam (Sentencia del 28 de noviembre de 2007)

La Corte IDH dispuso que la consulta debe llevarse a cabo a fin de obtener el consentimiento libre, previo e informado de los pueblos indígenas. Este caso es clave para entender que la consulta no es un simple procedimiento consultivo sino una condición sustantiva a la legitimidad de cualquier medida que impacte directa y/ o indiscutidamente a estos pueblos.

Caso Kichwa de Sarayaku contra Ecuador (Sentencia del 27 de junio de 2012).

La Corte declaró responsable al Estado ecuatoriano por no consultar previamente a la comunidad indígena antes de permitir actividades de exploración petrolera en su territorio. Reafirmó que el incumplimiento del derecho a la consulta implica la violación de múltiples derechos colectivos, como la propiedad comunal, la integridad cultural y el desarrollo propio.

Órganos internacionales de protección de derechos humanos

Observación General No. 23 del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD, 1997)

Este documento establece que los Estados deben garantizar la participación efectiva de los pueblos indígenas en la adopción de decisiones que les afecten directamente y que cualquier exclusión de sus representantes de los órganos legislativos o administrativos debe considerarse una forma de discriminación estructural.

Como se observa, tanto el poder judicial mexicano como los órganos internacionales coinciden en que la consulta no es un trámite discrecional, sino un derecho sustantivo, cuyo incumplimiento genera consecuencias de inconstitucionalidad o de responsabilidad internacional para el Estado. Estos precedentes refuerzan la exigencia del pueblo Yoreme mayo de que se declare la invalidez de las reformas aprobadas sin su participación libre,

previa e informada.

El Comité de la ONU para la Eliminación de la Discriminación Racial ha sostenido que el acceso limitado a espacios de poder por parte de los pueblos indígenas (en igualdad de condiciones) sería una forma de exclusión institucional que reproduce desigualdades históricas (Observación General No. 23, 1997). Por tanto, el diseño legal seleccionado en Sinaloa reproduce estructuras de subordinación política y no genera mecanismos de justicia histórica.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El presente artículo se desarrolló con base en una metodología jurídico–documental de corte cualitativo, complementada con elementos de análisis empírico sobre el caso del pueblo Yoreme mayo de Ahome, Sinaloa. Se utilizó una combinación de técnicas dogmáticas, hermenéuticas y sociojurídicas para identificar, interpretar y contextualizar las violaciones a los derechos humanos y colectivos de los pueblos indígenas afectadas por actos legislativos y omisiones estatales.

Enfoque jurídico–dogmático

Se partió del análisis normativo del marco jurídico vigente en México y en el derecho internacional de los derechos humanos, centrado en los siguientes cuerpos normativos:

- ❖ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, especialmente los artículos 1º, 2º y 133 (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).
- ❖ Convenio 169 de la OIT de los Pueblos Indígenas y Tribales, celebrado por México y con rango constitucional.
- ❖ Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.
- ❖ Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.
- ❖ Tesis y jurisprudencias de la Suprema Corte del Poder Judicial de la Federación sobre consulta indígena.
- ❖ Sentencias relevantes de la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Se empleó técnica de interpretación sistemática y conforme a la misma, lo que permitió expresar las contradicciones normativas y violaciones a derechos fundamentales que generaron los decretos legislativos impugnados (Decretos 569 y 591 del Congreso del Estado de Sinaloa).

Revisión documental e interpretación jurisprudencial

Se realizó una revisión sistemática de fuentes primarias y secundarias, entre ellas:

- ❖ Iniciativas legislativas presentadas ante el Congreso de Sinaloa en 2020 y 2023.
- ❖ Publicaciones del Periódico Oficial del Estado de Sinaloa.
- ❖ Expedientes judiciales del juicio de amparo promovido por autoridades indígenas.
- ❖ Documentos comunitarios, actas de asambleas y pronunciamientos de los pueblos indígenas del municipio de Ahome.
- ❖ Informes técnicos y diagnósticos elaborados por la CDI y otras instancias públicas sobre el pueblo Yoreme mayo.

Elementos de investigación empírica y propuesta comunitaria

Este trabajo incluyó también insumos derivados de procesos de acompañamiento a procesos organizativos comunitarios del pueblo Yoreme mayo, tales como:

- Entrevistas semi-estructuradas con representantes indígenas, autoridades tradicionales y defensores jurídicos.
- Observación en asambleas comunitarias, foros locales y actos de protestas.
- Análisis de discursos políticos y jurídicos generados por las comunidades y autoridades estatales.

Estos materiales permitieron situar el impacto real de las reformas en la vida política de las comunidades indígenas y llevar un registro de las prácticas de exclusión institucional sufridas por los pueblos originarios. También sirvieron para identificar los argumentos centrales de la demanda de amparo y las dimensiones colectivas sobre las que se construye la exigencia de la representación efectiva.

Validez y delimitación

El estudio se circunscribió a la realidad del municipio de Ahome, Sinaloa, siendo las conclusiones del trabajo generales para otros escenarios en el contexto mexicano donde las reformas legislativas son aprobadas sin consulta con los pueblos indígenas. La validez jurídica de la interpretación del caso concreto se sostiene a partir del uso de fuentes normativas que tienen carácter de normas constitucionales y de jurisprudencia muy consolidada.

El trabajo se realizó conforme a los principios de ética en la

investigación-intervención en contextos indígenas, esto es a partir del consentimiento, del reconocimiento de saberes y del uso responsable de la información compartida por las comunidades.

RESULTADOS

La interpretación jurídica, documental y realizada en este artículo ha permitido obtener resultados contundentes que permiten confirmar la existencia de violaciones sistemáticas de los derechos colectivos de los pueblos indígenas en el municipio de Ahome, Sinaloa, producto de la tipología legislativa que no contempla nuevamente la especificidad indígena, y de un actuar administrativo omisible y omisivo. De forma resumida, estos son los resultados principales:

La constatación de la omisión legislativa inconstitucional.

Se constató que el Congreso del Estado de Sinaloa tuvo por aprobadas reformas normativas sin llevar a cabo consulta previa, libre, informada y culturalmente adecuada, y eso, a pesar de que dichas reformas normativas constituían una afectación directa a los pueblos indígenas del Estado, lo que contraviene el artículo 2º constitucional, y el artículo 6 del Convenio 169 de la OIT.

También se constató que había una iniciativa consensuada de 2020, producida en coautoría con las comunidades indígenas, que garantizaba representación indígena con voz y voto. La decisión legislativa de dejar sin efecto aquella propuesta y aprobar la otra sin la debida consulta y conculcando el consentimiento, es además un acto de regresividad normativa que quiebra el principio de la buena fe.

La representación simbólica y no sustantiva

El contenido de los Decretos 569 y 591 del Estado de Sinaloa proponen un esquema de participación indígena en el que se excluye a los representantes indígenas de tener voto en los cabildos municipales, a la vez que los considera sólo como figuras consultivas sin poder decisorio. Tal diseño institucional tiende a reproducir una lógica política de exclusión y subordinación, en contraposición con el derecho que los pueblos tienen de participar plenamente en la gestión pública que les concierne.

Omisión administrativa por parte del Ayuntamiento

Se documentó que el Ayuntamiento de Ahome no cumplió con su obligación de emitir convocatoria para elección de representantes indígenas, como lo exige el artículo 26 Bis de la Ley de Gobierno

Municipal reformada (Ley de Gobierno Municipal del Estado de Sinaloa, s. f.). Esta omisión operativa impidió el acceso efectivo de las comunidades al procedimiento de representación, violando su derecho a la participación política y a la legalidad.

Vulneración del principio de progresividad

La reforma aprobada constituye un retroceso respecto de los estándares previamente acordados por las comunidades y el propio Congreso en años anteriores. Lejos de ampliar los derechos de participación, la norma redujo su alcance. Este resultado es incompatible con el principio de progresividad de los derechos humanos previsto en el artículo 1º constitucional y desarrollado por la SCJN y la Corte IDH.

Fundamento jurídico de la acción de amparo

Los elementos recopilados justifican plenamente la acción de juicio de amparo interpuesta por autoridades tradicionales del pueblo Yoreme mayo, al configurarse una violación formal (omisión de consulta) y una violación sustantiva (norma discriminatoria) que afecta derechos fundamentales reconocidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en tratados internacionales.

CONCLUSIONES

El caso del pueblo Yoreme mayo de Ahome, Sinaloa es un caso demostrativo de cómo la omisión legislativa y la adopción de marcos normativos excluyentes, vulneran estructuralmente el derecho de los pueblos indígenas a la consulta, la participación política y la autodeterminación. Las reformas analizadas, al haberse realizado de manera legislativa sin consulta previa, y al haber definido la participación indígena solo simbólicamente sin voto en los cabildos, contrasta con los derechos individuales derivados del orden constitucional y convencional.

Desde la potestad simbólica normativa de que se habla, los Decretos 569 y 591 en Sinaloa deben considerarse inconstitucionales por la doble vía; por un lado, en virtud de la válida administración de un procedimiento de consulta preceptivo, conforme a estándares internacionales; y por otro lado, por el contenido de los decretos que son regresivos y discriminatorios, por último, se evidencia que el Ayuntamiento de Ahome contendía con el deber de garantizar los mecanismos de representación que marcan los mismos y que en este caso, agudiza dicha afectación de la existencia del pueblo Yoreme mayo.

Desde el punto de vista jurisprudencial, tanto la Corte Interamericana

como la de la Nación han sostenido que la consulta no es un acto opcional, sino una condición de validez de las medidas que afecten a los pueblos indígenas y, por ello, su omisión vicia la norma en su mismo origen.

En términos de política pública, urge avanzar hacia un modelo de representación indígena respetuoso de la autodeterminación, que garantice una participación sustancial y la forma propia de organización y elección impulsada por las comunidades. Lo que implica no solamente generar fórmulas legales adecuadas, sino un cambio de paradigma institucional que pase de un paternalismo consultivo hacia una verdadera coestión del poder local.

La lucha jurídica del pueblo Yoreme mayo no está aislada. Representa una exigencia por el reconocimiento pleno de los pueblos indígenas como sujetos colectivos de derecho público, capaces de incidir en la diversidad política, jurídica y social del país en igualdad de condiciones. Reconocer ese derecho no es un acto de concesión por parte del Estado, sino una obligación constitucional y una condición necesaria de la democracia que aspira a ser intercultural y plural.

LITERATURA CITADA

- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2012). *Informe final de la consulta sobre la conservación de los sitios sagrados y centros ceremoniales del pueblo Yoreme de Sinaloa*.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Sinaloa. (1922). *Periódico Oficial del Estado de Sinaloa*. <https://www.congresosinaloa.gob.mx/images/congreso/leyes/zip/constitucion.pdf>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2007). *Caso del Pueblo Saramaka vs. Surinam. Excepciones preliminares, fondo, reparaciones y costas (Sentencia de 28 de noviembre de 2007, Serie C No. 172)*. Recuperado de <https://www.corteidh.or.cr>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2012). *Caso Pueblo Indígena Kichwa de Sarayaku vs. Ecuador. Fondo y reparaciones (Sentencia de 27 de junio de 2012, Serie C No. 245)*. Recuperado de <https://www.corteidh.or.cr>
- Gálvez Rodríguez, A., Ayala Aguilar, J. A., & Mora Galaviz, G. (2025). El papel del pueblo originario Yoreme mayo en la planeación democrática, el crecimiento y desarrollo económico del municipio de

- Ahome, Sinaloa (2021-2024). *Ra Ximhai*, 2(1), 207–228.
<https://doi.org/10.35197/rx.21.01.2025.09.ag>
- Ley de Gobierno Municipal del Estado de Sinaloa. (s. f.). *Congreso del Estado de Sinaloa*.
https://gaceta.congresosinaloa.gob.mx:3001/pdfs/leyes/Ley_42.pdf
- López Aceves, H. (2007). Los mayos de Sinaloa: esbozo etnográfico y regional. *Cuicuilco*, 14(39), 11–33.
<https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/4295>
- Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* (A/RES/61/295).
https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Consultas y consentimiento libre, previo e informado (FPIC)*.
<https://www.ohchr.org/es/indigenous-peoples/consultation-and-free-prior-and-informed-consent-fpic>
- Organización de los Estados Americanos. (2016). *Declaración americana sobre los derechos de los pueblos indígenas*.
<https://www.oas.org/es/sadye/inclusion-social/declaracion-americana-pueblos-indigenas.asp>
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales*, 1989 (núm. 169).
<https://www.ilo.org/es/media/443541/download>
- Periódico Oficial del Estado de Sinaloa. (2023, 25 de octubre). *Decreto 569 y Decreto 591*. <https://periodicooficial.sinaloa.gob.mx>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2011). Tesis P. LXVI/2011 (9a.). *Criterios de la Corte Interamericana de Derechos Humanos como orientación obligatoria*. Registro digital: 160286.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2011). Tesis P. LXVII/2011 (9a.). *Control difuso de convencionalidad ex officio*. Registro digital: 160287.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2013). Tesis 1a./J. 32/2013 (10a.). *Derecho a la consulta previa de los pueblos indígenas. Parámetros que deben observarse en su ejercicio*. Registro digital: 2003574.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2019) *Amparo en Revisión 928/2019*. Primera Sala.

SÍNTESIS CURRICULAR

Andrés Gálvez Rodríguez

Académico e investigador con un Doctorado y Maestría en Economía y Negocios Internacionales, además de licenciaturas en Derecho y

Administración Pública. Su perfil está validado por el Reconocimiento de Perfil Deseable y su pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII), así como al SSIT. Actualmente, se desempeña como Profesor de Tiempo Completo en el Instituto Tecnológico Superior de Guasave y colabora con la UAIM, liderando investigaciones científicas que vinculan la economía global con el desarrollo regional y la gestión pública. Correo electrónico: andres.gr@guasave.tecnm.mx ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2009-5747>.

Jesús Alejandro Ayala Aguilar

Miembro del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos, con estudio de Maestría de Negocios de la UdeO. Es socio y asesor de la empresa Uniformes Paloma; Representante de la Zona Guasave de la Asociación de Jubilados y Pensionados de UAdeO. Correo electrónico: aleayagu@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0987-4075>.

Bonifacio Ramírez Carmona

Doctorante en Derecho por la Universidad Autónoma de Sinaloa, con investigación doctoral sobre el derecho humano a la libre determinación de los pueblos originarios en Sinaloa; Maestro en Derecho por la UAS, con tesis sobre el derecho colectivo a la consulta previa de los pueblos indígenas en Sinaloa (2009-2019). Asesor jurídico de Comunidades Yoreme mayo y de la Asociación Civil Artesanos Indígenas de Sinaloa. Fue docente en el Centro de Estudios Superiores Yoreme mayo, Playita de Casillas y en la Escuela de Derecho, Unidad Guasave, de la UAS. Participó como ponente en la Universidad de Salamanca, España y ponente magistral en la UAQ sobre libre determinación y municipios indígenas. Correo electrónico: boni98@outlook.com.

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

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

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

Resumen

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

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

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

Abstract

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

¹ Universidad Autónoma Indígena de México

² Universidad Autónoma Indígena de México



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

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

Figura 1.

Mapa de la distribución geográfica de la lengua Yoremnokki



Nota: Imagen obtenida de INALI.

Esta situación crítica ya se vive en la comunidad de La Constanca, donde se ubica la Secundaria General “José Jesús Rodríguez Torres”; la escuela atiende a estudiantes de origen indígena de pueblos cercanos, ya que es un punto medio geográfico, sin embargo, no cuenta con una política lingüística clara, es decir, con algún reglamento o instrucción, a pesar de que hay hablantes y hubo en sus orígenes, cuando era solo una cooperativa.

El caso de esta secundaria enseña las contradicciones entre el discurso oficial de la educación intercultural y la realidad escolar que hay en la cotidianidad, marcada por la castellanización, la falta de formación docente en lenguas originarias y la invisibilización de los saberes comunitarios por parte del plantel.

Con base a lo escrito antes, este artículo tiene como objetivo identificar las condiciones escolares y comunitarias que inciden en la presencia, uso y transmisión del Yoremnokki en el nivel secundaria en El Fuerte, Sinaloa. Para ello, se retoman elementos teóricos de la pedagogía crítica, la educación intercultural y las comunidades de aprendizaje, así como

hallazgos preliminares de entrevistas realizadas en la comunidad y la escuela.

Educación inclusiva y diversidad cultural

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

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

Lenguaje, identidad y pedagogía decolonial

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

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

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

Así, el lenguaje no es solo medio de comunicación: es también memoria viva, resistencia y posibilidad de transformación. Enseñar y aprender una lengua es, en última instancia, un acto profundamente político, de acuerdo con Freire.

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

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

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

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

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

Aquí es donde cobra profunda relevancia la pedagogía decolonial, una corriente crítica que denuncia las formas históricas en que el sistema educativo ha subordinado, invisibilizado e incluso negado las lenguas y saberes indígenas. Como señala Walsh (2005), a través de mecanismos

como la estandarización curricular, la imposición del español como lengua hegemónica y la desvalorización del conocimiento ancestral, las instituciones educativas han sido, muchas veces, agentes de colonización interna.

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

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

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

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

Finalmente, la pedagogía decolonial, tal como lo plantea Catherine Walsh (2014), apuesta por experiencias educativas que valoren el conocimiento situado, es decir, aquel que emerge de contextos específicos,

de la historia viva de los pueblos y de sus necesidades actuales. Enseñar el Yoremnokki en un aula de secundaria del norte de Sinaloa, por ejemplo, no debe replicar modelos ajenos, sino responder a las formas en que los jóvenes Yoreme mayo viven hoy su identidad, su lengua y su territorio. La lengua debe servirles para narrarse, para pensarse, para actuar en el mundo desde su realidad.

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

Figura 2.

Línea del tiempo sobre el fortalecimiento del Yoremnokki



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

Comunidades de aprendizaje como estrategia educativa

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

A diferencia del modelo bancario de educación criticado por Freire (1992), donde el maestro “deposita” saberes en estudiantes pasivos, las comunidades de aprendizaje se fundamentan en la co-construcción del conocimiento, es decir, en un proceso colectivo donde cada voz cuenta. Esta lógica horizontal permite que los saberes comunitarios y las lenguas originarias —como el Yoremnokki— no sean vistos como obstáculos o exotismos, sino como parte viva del aprendizaje.

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

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

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

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

Con aportaciones de Flecha (2014), esta ruta no está exenta de desafíos —falta de materiales, formación docente limitada, ausencia de políticas claras—, pero su potencial transformador es evidente. En lugar de imponer

desde fuera una revitalización lingüística, las comunidades de aprendizaje permiten construirla desde adentro, desde la voz colectiva, desde el diálogo entre escuela y comunidad.

METODOLOGÍA

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

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

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

RESULTADOS

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

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

Ausencia institucional del Yoremnokki

Una de las principales constataciones fue la ausencia de mecanismos institucionales que reconozcan o integren el Yoremnokki en el entorno escolar. Los docentes entrevistados coincidieron en que no existen lineamientos curriculares, recursos pedagógicos ni capacitaciones que les

permitan trabajar la lengua originaria en sus clases. Incluso quienes conocen la existencia del pueblo yoreme y su lengua, consideran que no tienen las herramientas para abordarla de manera significativa.

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

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

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

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

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

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

“Aquí los niños que hablan yoreme no lo usan en la escuela porque no se les pide, no se les pregunta, no se les escucha. Es como si la lengua no existiera para el sistema. Ni siquiera hay libros, ni talleres, ni clases donde se pueda usar. A veces nos invitan a actos culturales y ahí sí se acuerdan del yoreme, pero solo como algo típico, no como algo vivo”.

Figura 3.

Infografía de Plan de Estudios del 2022 de nivel básico



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

Saberes comunitarios y uso cultural del Yoremnokki

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

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

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

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

Potencial de articulación escuela–comunidad

En estas entrevistas se manifestó una disposición al diálogo entre escuela y comunidad. Docentes, directivos, estudiantes y padre de familia; ven con

buenos ojos la posibilidad de incorporar elementos del Yoremnokki en la vida escolar, aunque reconocen la falta de orientación institucional para hacerlo. Esta apertura, aunque incipiente, constituye una oportunidad para imaginar estrategias pedagógicas interculturales.

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

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

DISCUSIÓN

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

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

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

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

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

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

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

LITERATURA CITADA

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

Intercultural, 12(2), 45–61.

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

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

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

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

SÍNTESIS CURRICULAR

Kadmia Valdez Ochoa

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

Aida Alvarado Borrego

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

Turismo comunitario como impulso a la economía social y solidaria a través de los NODESS en Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa

Community tourism as a driver of the social and solidarity economy through NODESS in Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa

Valeria Nabila **Coronado Camacho**¹, Lizbeth **Félix Miranda**², Jimmy **Félix Armenta**³

Resumen

La presente investigación analiza el Turismo Comunitario (TC) en la localidad de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, a partir de sus recursos turísticos y de la articulación entre los sectores social, académico y gubernamental mediante los Nodos para la Promoción de la Economía Social y Solidaria (NODESS). Este estudio emerge por los desafíos económicos y sociales que están presentes en la comunidad de Mochicahui y sus limitadas oportunidades de desarrollo, todo esto a pesar de su riqueza cultural, histórica y natural. Para esta investigación se empleó una metodología cualitativa con enfoque de estudio de caso, utilizando como herramientas la observación de campo y entrevistas semiestructuradas a actores claves. Los resultados obtenidos permitieron analizar el territorio e identificar recursos comunitarios con

potencial turístico. Asimismo, se formularon estrategias orientadas a fortalecer y fomentar el TC, la participación local y la Economía Social y Solidaria (ESS) mediante iniciativas turísticas que contribuyan al desarrollo local sostenible y al bienestar de la comunidad.

Palabras clave: turismo comunitario, Economía social y solidaria, NODESS.

Abstract

This research analyzes Community-Based Tourism (CBT) in the town of Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, based on its tourism resources and the collaboration between the social, academic, and governmental sectors through the Nodes for the Promotion of the Social and Solidarity Economy (NODESS). The study arises from the economic and social challenges present in the community of Mochicahui and its

¹ Universidad Autónoma Indígena de México

² Universidad Autónoma Indígena de México

³ Universidad Autónoma de Sinaloa

Recibido: 5 de enero de 2026

Aceptado: 24 de mayo de 2026

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 3(2): 63-86

doi.org/10.35197/rx.22.02.2026.04.vc



limited development opportunities, despite its rich cultural, historical, and natural heritage. A qualitative methodology with a case study approach was used for this research, employing field observation and semi-structured interviews with key stakeholders. The results obtained allowed for an analysis of the territory and the identification of community resources with tourism

potential. Furthermore, strategies were formulated to strengthen and promote CBT, local participation, and the Social and Solidarity Economy (SSE) through tourism initiatives that contribute to sustainable local development and the well-being of the community.

Keywords: community tourism, Social and solidarity economy, NODESS.

INTRODUCCIÓN

El municipio de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, enfrenta el problema social de la baja participación ciudadana y la falta de cooperativas para la implementación de proyectos de desarrollo local, como la promoción de un turismo que satisfaga las necesidades locales, el crecimiento económico y la generación de empleo. Cabe destacar que Mochicahui cuenta con un comité de Turismo formado legalmente en el año 2023.

El comité está conformado por personas de la comunidad y alrededores que tuvieron como principal iniciativa buscar el distintivo de Pueblo Señorial, otorgado por la Secretaría de Turismo a aquellas comunidades que cumplen con ciertos requisitos de infraestructura, historia, tradiciones, gastronomía, etc. (SECTUR, 2023), sin embargo la designación no se otorgó por falta de cumplimiento de todos los requisitos establecidos. A pesar de no cumplir con el cometido, el comité siguió en función de otros proyectos, uno de ellos fue la instalación de las letras turísticas de Mochicahui en la plazuela y en la entrada de la comunidad.

Por otro lado, cabe resaltar que el comité es el cuarto actor de la alianza de Nodos de Impulso a la Economía Social y Solidaria (NODESS) y que las intenciones para este desarrollo turístico solo han surgido dentro de este grupo de actores. Esto puede deberse a la limitada difusión y las escasas convenciones del comité, así como a las limitadas estrategias de participación comunitaria, de capacitación y la falta de reuniones comunitarias. Esto también refleja una falta de conocimiento sobre las estrategias que promueven el turismo y la Economía Social y Solidaria (ESS) en la región, así como sobre sus ventajas y beneficios.

Asimismo, se desconocen programas gubernamentales, como lo son los NODESS, promovido por el Instituto Nacional de Economía Social y Solidaria (INAES), que provee de orientación y metodologías con el propósito de diseñar soluciones a las necesidades de las comunidades mediante el emprendimiento, el cooperativismo y la distribución justa de la riqueza para impulsar áreas de desarrollo (INAES, 2023), en este caso en a través de turismo. Por lo cual, se puede decir que la ESS impulsada por el

Turismo Comunitario (TC) en el marco de los NODESS es una opción óptima para el desarrollo socioeconómico de la comunidad.

El TC se ha consolidado como una estrategia clave para el impulso de las comunidades rurales al promover la participación activa de los habitantes, siendo ellos mismos los principales protagonistas en la planificación, gestión y desarrollo de la actividad turística y a su vez, esto favorece el crecimiento económico mediante la valorización de los recursos comunitarios, tangibles e intangibles aprovechados como atractivos turísticos, entre los que se destacan la cultura, las tradiciones, saberes y herbolarias tradicionales, el patrimonio arquitectónico, así como las actividades productivas que se realizan en la comunidad, tal como la agricultura, la ganadería, apicultura, creación de artesanías, entre otras actividades, las cuales son gestionadas por la propia población bajo principios de sostenibilidad (López et al., 2011, Giampiccoli & Saayman, 2017, Aguirre & Mestanza, 2022, Calle & Salazar, 2021).

Este modelo turístico no busca solamente generar ingresos, sino también fortalecer la identidad cultural, promover la conservación del medio ambiente y mejorar la calidad de vida de los habitantes (García & Ullán, 2019, Guananga & Santiago, 2020, Aguirre & Mestanza, 2022). Otro aspecto a resaltar son las tendencias del turismo, dado que después de la pandemia del COVID-19, los turistas se han inclinado hacia experiencias auténticas que permitan la desconexión en ambientes naturales y rurales fuera del bullicio de la ciudad, favoreciendo esto el crecimiento del TC (Piñero, 2023).

En este contexto, la ESS ofrece un marco propicio para la generación de proyectos turísticos que promuevan la equidad, el cooperativismo y el bienestar colectivo, de igual forma, la ESS posibilita la disminución de dependencia de agentes externos y fortalece la autonomía económica (Coraggio, 2023, REAS, 2022, Arévalo & Silva, 2024). Cabe mencionar que, la administración gubernamental actual en México incentiva este tipo de economía considerándola como un aspecto fundamental para las políticas de desarrollo económico y social (Gobierno de México, s. f.). Por otra parte, la ESS contribuye al logro de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, específicamente el ODS 1: Fin de la Pobreza; el ODS 8: Trabajo Decente y Crecimiento Económico; y el ODS 11: Ciudades y Comunidades Sostenibles (Naciones Unidas, 2015).

En México, NODESS es un programa promovido por el INAES que tiene como finalidad crear alianzas estratégicas entre organismos del sector social, académico y gubernamental con el propósito de impulsar, desarrollar y consolidar modelos económicos justos, colaborativos y sostenibles en México. Estas alianzas facilitan la creación de proyectos económicos solidarios que contribuyen a la solución de problemáticas territoriales y

fomento al desarrollo local en diversos ámbitos, en el contexto de esta investigación, el eje optado fue por medio del fomento al turismo (INAES, 2023).

El artículo, para su mejor comprensión y acomodo, se organizó en cuatro apartados. Primeramente, se presenta una base teórica y conceptual de acuerdo a las tres variables de esta investigación (TC, ESS Y NODESS), por consiguiente, se describe la metodología empleada. Posteriormente, se mencionan los resultados obtenidos, en los que se incluyen características y contexto de la comunidad de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, se describe un inventario de recursos turísticos y patrimoniales de la comunidad, asimismo, se presentan estrategias de TC y la alianza del NODESS y los actores que lo conforman. Por último, se plantean las conclusiones, donde se destacan los principales hallazgos, retos y oportunidades para el desarrollo turístico de Mochicahui, además de recomendaciones para investigaciones futuras.

MARCO TEÓRICO

Turismo comunitario

El turismo, más que una actividad económica, es un aspecto de gran relevancia para las economías de muchos países (Gutiérrez et al., 2022; Piñeiro, 2023), y México no es la excepción, ya que la participación del turismo en el Producto Interno Bruto (PIB) se estimó en aproximadamente un 8.7% en 2024 (SECTUR, 2024) representado un aspecto fundamental para la economía mexicana. Es considerado como un fenómeno demasiado amplio, en el que se estiman diversas tipologías y formas de desarrollarlo. En esta investigación específicamente se estudia la tipología del TC, que surgió como respuesta a las críticas al turismo de masas moderno (García & Ullán, 2019).

A diferencia del turismo convencional, este modelo promueve la participación activa de las comunidades en la toma de decisiones, la planificación de actividades y la distribución de ingresos (Giampiccoli & Saayman, 2017). El concepto se mencionó por primera vez en 1985, en la obra de Peter Murphy “Turismo: Un enfoque comunitario”, donde menciona el TC como una alternativa para el desarrollo turístico en países en desarrollo (López et al., 2011). De manera similar, Calle y Salazar (2021) coinciden en que se trata de un modelo de gestión que surge de la interacción entre los turistas y la comunidad local. En un contexto de desarrollo, también es una alternativa en la que las poblaciones locales buscan generar nuevas estrategias que contribuyan al logro de objetivos colectivos.

Para Llor et al. (2021) el TC se presenta como una alternativa a los esfuerzos comunitarios para atraer turistas, como una forma de paliar las crisis económicas, el desempleo y los bajos ingresos de sus habitantes,

derivados de la pandemia de COVID-19. Esto orienta las acciones de los actores locales en su lucha contra la pobreza y la reivindicación de la identidad local, a través de fuertes lazos de solidaridad.

Por otro lado, Aguirre y Mestanza (2022), y Guananga y Santiago (2020) coinciden en que el TC fortalece la actividad cultural. Este tipo de turismo responde a los esfuerzos de las comunidades indígenas y rurales, impulsadas por el desarrollo económico, por preservar y compartir sus tradiciones culturales, como el folclore, las danzas tradicionales, la lengua étnica, la vestimenta, la artesanía, la gastronomía, las fiestas populares, etc., que pueden valorizarse mediante el turismo. Los mismos autores también comentan que las comunidades buscan el desarrollo sostenible aprovechando los recursos culturales y naturales y el patrimonio, basándose en una gestión sólida y adecuada de los bienes muebles e inmuebles y bajo principios éticos, socialmente justos, cultural y ambientalmente respetuosos, al tiempo que generan beneficios económicos y allanan el camino para un turismo sostenible, preservando y manteniendo el patrimonio arqueológico, histórico, cultural y natural de la zona o localidad.

Economía Social y Solidaria y su Convergencia con el Turismo Comunitario

La ESS es un modelo económico alternativo que prioriza a las personas, las comunidades y el medio ambiente por encima del lucro (Coraggio, 2023). Sus principios fundamentales incluyen la equidad, el trabajo decente, la sostenibilidad, la cooperación, la distribución justa de la riqueza y el compromiso con el medio ambiente (REAS, 2022). Cabe destacar que este movimiento tiene presencia internacional y que, según el contexto social, cultural y político de cada país, la ESS se ha desarrollado de diversas maneras e influido en su análisis y práctica en otros países, manteniendo los valores de solidaridad como eje central (Arévalo & Silva, 2024).

Por otra parte, el TC converge con la ESS dado a que en la tipología del TC son las comunidades locales las que gestionan y ejecutan las actividades turísticas, por ende, es la misma comunidad la que se favorece generando beneficios económicos, sociales y culturales los cuales se distribuyen equitativamente entre sus miembros. Además, este tipo de turismo se alinea con los principios de la ESS, tales como la equidad, la sostenibilidad ecológica, la cooperación y el compromiso con el medio ambiente (REAS, 2022).

Además, la ESS ofrece un marco para fortalecer el TC mediante la creación de redes de colaboración, la promoción de la economía local y la implementación de prácticas sostenibles que respetan el medio ambiente y la cultura local a través de sus principios. Esto se traduce en una oferta

turística que no solo busca el beneficio económico, sino también el bienestar social y ambiental de las comunidades involucradas (RAES, 2023).

Nodos para la Promoción de la Economía Social y Solidaria

Los NODESS son un programa del INAES que promueve la creación de alianzas voluntarias conformadas por al menos tres actores interesados, con el objetivo de desarrollar y proponer estrategias y acciones que contribuyan al desarrollo económico, social y/o ambiental a través de la ESS, abordando problemas y necesidades colectivas en la región en cuestión. (INAES, s.f.)

Como se mencionó, estas alianzas involucran al menos a tres actores. Según el INAES, estos deben estar conformados por:

- Una organización del Sector Social de la Economía (OSSE)
- Instituciones educativas de cualquier nivel, instituciones de investigación públicas o privadas
- Un organismo que promueva los principios de cooperación y solidaridad, tales como: organismos gubernamentales federales, estatales y/o municipales, cooperativas, organizaciones internacionales, empresas privadas, ejidos (terrenos comunales) y comunidades, cámaras de comercio, órganos representativos, organizaciones no gubernamentales, otras organizaciones del sector social, entre otros organismos que sean coherentes con las características utilizadas en la convocatoria de propuestas.

El objetivo de NODESS, como menciona INAES (2025), es “desarrollar ecosistemas de Economía Social y Solidaria en sus territorios, a través de los cuales se propongan, diseñen e implementen soluciones territoriales a las necesidades colectivas”. Por ello, INAES, mediante esta convocatoria, promueve la economía social a través de los “Ecosistemas NODESS”, una propuesta para la coexistencia e interacción de diferentes temas y disciplinas (ocho en total), en las que cada Nodo se desarrolla y especializa. Las líneas temáticas prioritarias en las que NODESS puede centrar sus acciones según INAES (2025) son en la ganadería, agricultura, pesca y extracción de recursos naturales; La transformación industrial, energía y desarrollo tecnológico; El desarrollo de capacidades e innovación social; las finanzas solidarias; El turismo; el arte y cultura; y el medio ambiente, sostenibilidad y desarrollo sostenible.

Estos ecosistemas tienen como eje transversal la “Sociedad de Género e Igualdad”, priorizando involucrar y beneficiar la juventud, la diversidad, la igualdad de género, los grupos vulnerables y promover la participación ciudadana y la democracia.

Dado lo mencionado, el TC funge como una alternativa de desarrollo local en el que resulta fundamental la participación activa de la población y el uso eficiente de los recursos culturales y naturales. A su vez, la ESS aporta

principios de organización colectiva, cooperación y distribución equitativa de beneficios, mientras que los NODESS facilitan la articulación entre actores sociales, académicos y gubernamentales para impulsar proyectos comunitarios. Por lo tanto, la relación entre el TC, la ESS y NODESS convergen en un fundamento teórico que sustenta la investigación y orienta la propuesta de desarrollo para la comunidad de Mochicahui.

METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta investigación es de enfoque cualitativo de mano con el método de estudio de caso; esta selección de metodología se decidió dado que permite interpretar los fenómenos en su contexto real desde la perspectiva de los actores locales, en otras palabras, las acciones humanas desde la perspectiva de quienes las experimentan (Hernández et al., 2014). Y así comprender a fondo las experiencias, percepciones y dinámicas sociales vinculadas al TC en la localidad de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, y, con base en sus recursos turísticos en el marco de los NODESS generar estrategias que promuevan la ESS.

El método de estudio de caso permite, según Yin (2018), una comprensión profunda de los procesos, especialmente al investigar el “cómo” y el “por qué” de los eventos, lo cual se alinea con el objetivo de analizar el TC como estrategia de desarrollo sostenible a través de NODESS. Su aplicación resulta apropiada dadas las características específicas de Mochicahui como comunidad indígena con riqueza cultural y potencial turístico, pero también con desafíos estructurales.

Para ello, la investigación se estructuró en cinco fases secuenciales que permitieron un enfoque sistemático del fenómeno en estudio:

1) Revisión de la literatura: La primera fase consistió en una revisión bibliográfica y documental, con el objetivo de establecer un marco teórico y conceptual sólido que sustentara la investigación basada en las tres variables: a) TC, b) ESS, y c) NODESS.

2) Diseño de estudio, selección de caso y actores claves: en la segunda fase se delimitó el caso de estudio, asimismo, se realizaron instrumentos de recolección de datos, como guías de observación y diseño de entrevista semiestructurada. De igual manera se determinaron los actores claves a quienes se les realizaron las entrevistas semiestructuradas, en este caso se seleccionaron cuatro, un representante por cada actor que conforma la alianza del NODESS (un representante de la Universidad Autónoma Indígena de México, un representante de la Secretaría de Turismo del Estado de Sinaloa, un representante del Comité de Turismo de Mochicahui y un representante del Ejido), todo esto alineado a cumplir los objetivos de la investigación.

3) Trabajo de campo y recolección de datos: ya definidos los actores, los cuales fueron cuatro (un integrante de cada actor que conforma el NODESS) se realizaron las entrevistas semiestructuradas, asimismo, mediante la observación directa se recopilaban datos relevantes para este estudio.

4) Análisis e interpretación de datos: una vez recabados los datos cualitativos, estos se revisaron. En caso de las entrevistas semiestructuradas se analizaron de manera inductiva, respetando los argumentos de cada uno de los actores, considerando los contextos socioculturales y roles en los que se encontraban inmersos. Por consiguiente, se organizaron los datos obtenidos por medio de las entrevistas semiestructuradas y la observación de campo por temáticas, se detectaron patrones, categorías emergentes y relaciones entre las distintas variables considerando aspectos relacionados con los recursos turísticos, la participación comunitaria y las oportunidades para impulsar el TC.

5) Sistematización y preparación del informe final: para concluir con esta investigación se integraron y sistematizaron todos los hallazgos encontrados en un informe de investigación en el que se presentan los resultados, análisis e interpretaciones obtenidas, así como las conclusiones y recomendaciones para investigaciones futuras.

RESULTADOS

Contexto del estudio: Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa

Ubicación geográfica de Mochicahui

Mochicahui se ubica en el municipio de El Fuerte, en el estado de Sinaloa. Sus coordenadas son Latitud Norte 25° 57', Longitud Oeste 108° 56', Altitud (m s. n. m.) (INEGI, 2020). Sus límites se encuentran a lo largo de la carretera Los Mochis-El Fuerte, a 20 km de Los Mochis, y se ubica entre El Poblado y Vialacahui. Su principal medio de transporte es terrestre. Es accesible, ya que se ubica a lo largo de la carretera Mochis-Choix.

Antecedentes históricos

Los antecedentes históricos de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, se remontan hasta 1605, cuando el padre jesuita Andrés Pérez de Ribas inicia la evangelización de la nación Zuaca, una de las más rebeldes y belicosas de la región. Mochicahui, que en Yoremnokki significa Colina de la Tortuga, se convirtió en el asentamiento principal de esta nación indígena (Escalante, 2022).

Pérez de Ribas llegó a Mochicahui con la intención de establecerla como una misión jesuita, al mismo tiempo que deseaba cristianizar a sus habitantes. A diferencia de los otros encuentros coloniales, su enfoque fue

de tipo pacífico; él explica a los zuaques que venía desarmado, sin gente armada con él y que solamente venía como un padre espiritual, y tal situación permitió la aceptación del mensaje que vino a recibir en las conversaciones que emprendió con ellos y en la construcción de la primera iglesia del pueblo.

La construcción de la iglesia representó un esfuerzo colectivo que implicó la participación de hombres, mujeres y niños, ya que la estructura fue construida con adobe, madera y piedra, decorada con colores vivos, una gran cruz de madera en la fachada, la capilla en la colina cercana a la iglesia, la mencionada como la capilla de la Virgen María, lo que se refleja en el sincretismo religioso como parte del proceso de evangelización (Talavera & Serrano, 2011).

La misión de Mochicahui dependió del obispado de Guadalajara hasta 1620, y posteriormente del obispado de Durango hasta mediados del siglo XVIII, cuando la orden jesuita fue expulsada en 1742. A pesar de estos cambios, la influencia de la misión perduró en la comunidad, y los restos de la iglesia original aún se pueden encontrar junto a la actual parroquia de Nuestra Señora de Guadalupe (Gámez, 2023).

Tabla 1.
Población de Mochicahui

Año	Población masculina	Población femenina	Población total
2010	2,741	2,882	5,623
2020	2,948	3,107	6,055

Nota: elaboración propia con base en el INEGI (2020)

Conforme a cifras del INEGI (2020), la población total de Mochicahui pasó de 5,728 habitantes en 2010 hasta conformarse como 6,055 en 2020 para un crecimiento del 5.7% en un periodo de 10 años, lo cual puede considerarse bajo; sin embargo, es considerado un crecimiento del asentamiento. En lo que se refiere al género, en 2010 la cantidad era de 2,885 hombres (50.4%) contra 2,843 mujeres (49.6%), lo que se traduce en un equilibrio casi perfecto. En el año 2020, la población de hombres es de 2,948 (48.7%) contra 3,107 mujeres (51.3%), lo que da lugar a una ligera inclinación de la población hacia el femenino.

El cambio debe interpretarse de la siguiente manera: el municipio tiene un crecimiento sostenido, equilibrado, pero asumiendo atributos hacia el sexo femenino, y a partir de ello se puede argumentar que la migración

laboral masculina de los hombres hacia otras regiones oriente tal diferencia, entre otros factores; o de igual forma la esperanza de vida hacia el sexo femenino.

Tabla 2.
Migración in Mochicahui

Año	Población nacida en la entidad	Población nacida en otra entidad
2010	5018	536
2020	5462	561

Nota: elaboración propia con base en el INEGI (2020)

Según el INEGI (2020), en la mayoría de la población de Mochicahui su lugar de origen es Sinaloa, evidenciado que el 90.3% de la población es nacida en la entidad y un 9.7% nació en otra, en 2020 fue bastante similar ya que el 90.7% nacería en la entidad y un 9.3% fuera de ella. Esta alta proporción de habitantes nativos en la población evidencian una alta estabilidad demográfica, aunque con un poco de aumento de población nativa y población de migrantes. Así la comunidad tiene profundas raíces poblacionales, pero también un modesto flujo de migrantes o población de fuera, posiblemente asociado a la búsqueda de trabajo o de escolaridad.

Tabla 3.
Economía en Mochicahui

Año	Población masculina económicamente activa	Población femenina económicamente activa	Población económicamente activa
2010	1477	737	2214
2020	1635	1187	2822

Nota: elaboración propia con base en el INEGI (2020)

La proporción de la población económicamente activa de Mochicahui aumentó de 2214 personas en el año 2010 a 2822 individuos en el año 2020, lo que se traduce en un crecimiento del 27,4 por ciento. Cabe mencionar la mayor participación de las mujeres, que pasó del 33,3% por ciento al 42,1% por ciento, cerrando así la brecha entre sexos en el ámbito laboral.

Tabla 4.
Etnicidad Mochicahui

Concepto	2010	2020
Población de 3 años o más que habla una lengua indígena	180	278

Población de 3 años o más que habla una lengua indígena y no habla español	0	0
Población de 3 años o más que habla una lengua indígena y habla español	156	278
Población en hogares indígenas censados	269	178

Nota: elaboración propia con base en el INEGI (2020)

En el caso de Mochicahui, la cantidad de hablantes indígenas pasó de ser de 180 personas en el año 2010 a 278 en 2020, todos ellos bilingües en español, y, por el contrario, el número de hogares indígenas comenzó a disminuir de 269 a 178, lo que puede suponer un cambio en la autoidentificación o en la composición de la familia a nivel local. En este sentido, la UAIM tiene un rol importante en la promoción de la lengua Yoremnokki del grupo étnico Yoreme mayo, y actualmente refuerza esta identidad cultural con la carrera Licenciatura en Lengua y Cultura, donde se va a tratar precisamente la salvaguarda y la transmisión de la lengua como patrimonio lingüístico que no debe perderse.

Recursos comunitarios

La finalidad del inventario fue la de localizar, registrar y comprobar los recursos existentes en el municipio de Mochicahui a fin de estudiar su potencial para el desarrollo de la cultura y favorecer la economía tanto social como ambiental.

El inventario se realizó por observación y visitas de campo, lo que proporcionó una visión de los recursos naturales, culturales y sociales de la comunidad.

a) Servicios educativos

Con relación a los servicios educativos, Mochicahui cuenta con recursos para acceder a todos los niveles de educación básica, como el Jardín de Infancia Independencia, la Escuela Primaria Ángel Flores y la Escuela Secundaria Profesor Marcial Ordóñez; y para la educación secundaria superior, la Preparatoria Profesor Miguel Castillo Cruz y el plantel 43 de COBAES. También se tiene acceso a niveles de educación superior en la Universidad Autónoma Indígena de México, lo que permite verificar que la cobertura educativa es efectiva en la comunidad.

b) Recursos Naturales

Mochicahui cuenta con valles aptos para la agricultura y la ganadería. El río es uno de sus principales recursos naturales, el cual es utilizado por la gente de Mochicahui para realizar actividades de recreación, de ocio y pesca. De igual forma, en la sindicatura hay dos cerros que pertenecen a la comunidad

de Mochicahui: el Cerro de la Tortuga o Cerro de la Cruz y el Cerro de la Liebre o Cerro de la Pila, donde pueden observarse extraordinarias vistas panorámicas de los valles y de la comunidad.

c) Actividades recreativas y deportivas

Entre las actividades recreativas y deportivas en la comunidad destaca el estadio de béisbol “Francisco Galaz Burrola”, al que acuden las personas tanto de la comunidad como de las congregaciones adyacentes para seguir los partidos. También existe una cancha de baloncesto de propiedad privada ubicada justo al lado de la plaza, un gimnasio y un complejo deportivo, que incluye canchas de fútbol, baloncesto y voleibol, senderos para caminar, máquinas para hacer ejercicio.

Principales Actividades Económicas

a) Comercio

La actividad económica comercial en Mochicahui se basa principalmente en el comercio minorista, con más de 70 establecimientos que generan ingresos significativos y emplean a casi 300 personas. Los tipos de comercio incluyen: Sucursales: dos tiendas OXXO, Ley Express, Super Ávila, Coppel, Canadiense, Toledo, Productos Meza y ferreterías, entre otras. Plazas comerciales: Plaza Ximena, Plaza Algodones y Plaza Mochicahui. Otros tipos de comercio: floristerías, confiterías, heladerías, tiendas de comestibles, pequeños comercios, tiendas de regalos, tiendas de ropa, zapaterías, cibercafés, etc.

b) Agricultura

Dado el gran tamaño del valle, la agricultura y la producción de hortalizas son fáciles de realizar, lo que proporciona empleo a muchos residentes de la comunidad.

c) Servicios de alimentos y bebidas

Muchas familias, como negocios, venden alimentos, refrigerios y/o bebidas, desde sus hogares y otras en puestos callejeros ubicados en momentos y lugares estratégicos, como la venta de refrigerios y agua fresca frente a escuelas, iglesias y eventos.

Recursos turísticos de Mochicahui

Entre los recursos turísticos con potencial para atraer turistas a la comunidad de Mochicahui, que se distinguen por sus elementos naturales, culturales e

históricos que pueden utilizarse para el desarrollo de actividades turísticas, se identificaron los siguientes:

Figura 1

Recursos Turísticos de Mochicahui



Casonas Coloniales



Ruinas Jesuitas



Iglesia Nuestra Señora de Guadalupe



Centro Ceremonial del grupo indígena Yoreme mayo



La Plazuela de Mochicahui



Cerro de la Liebre



Cerro de la Tortuga



Edificio Jesús Ángel Ochoa Zazueta

Nota: Archivo de los autores

a) Casas Coloniales

En Mochicahui se puede encontrar casas coloniales de estilo toledano tardío, que se identifican por sus puertas y ventanas altas decoradas con ladrillos y sus interiores frescos y espaciosos, lo que se traduce en una de las características del diseño arquitectónico adaptado al clima y la costumbre local. Los edificios preservan no solo la identidad histórica y cultural de la comunidad, sino que a su vez representan una notable oferta turística, ya que posibilitan a los turistas obtener una visión de la arquitectura que distingue a Mochicahui. La promoción, conservación, restauración y embellecimiento de las casas puede impulsar el turismo generando beneficios económicos para su población y la preservación del patrimonio arquitectónico.

b) Ruinas Jesuitas

Frente a la plaza de la comunidad de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, se encuentran ruinas jesuitas. Los muros que aún se conservan y los restos apilados muestran claramente el plano arquitectónico original de la iglesia, construida por el padre Andrés Pérez de Rivas y los simpatizantes de la fe de la comunidad en el siglo XVII, la mayoría de los cuales eran mujeres (Talavera & Serrano, 2011; Gámez, 2023). c) Iglesia de Nuestra Señora de Guadalupe se presenta como un atractivo espiritual y turístico. Situada al lado de las ruinas jesuitas, la cual tiene el carácter de sede de las celebraciones religiosas del pueblo más reconocidas (Gámez, 2023) en honor a la Virgen de Guadalupe, cada 12 de diciembre, y de la Semana Santa, celebraciones que son convocantes de visitantes y fieles católicos, reafirmando la iglesia como símbolo de la identidad cultural y religiosa.

d) Centro Ceremonial del Grupo Indígena Yoreme mayo

El grupo indígena Yoreme mayo reside en la comunidad. Son reconocidos por sus diversas ceremonias, festivales indígenas y danzas tradicionales, que son reconocidos como patrimonio cultural. Otro patrimonio en riesgo es su lengua étnica, el Yoremnokki, que solo habla una minoría de la comunidad. Según el INEGI (2020), solo 278 personas de una población total de 6055 hablan la lengua indígena.

En el centro ceremonial se llevan a cabo varias fiestas tradicionales que resaltan la herencia cultural y religiosa de la comunidad, entre las más populares y representativas están la Semana Santa que es celebrada en las distintas fechas de abril o mayo; la fiesta de la Santísima Trinidad que se celebra el 30 de mayo; la fiesta de San Miguel Arcángel que se lleva a cabo el 29 de septiembre; y la fiesta en honor a San Juan que se celebra el 24 de junio. Otras festividades importantes son la Santa Cruz celebrada el 3 de mayo, el Día de la Virgen de Guadalupe celebrado el 12 de diciembre, el Día de Muertos el 2 de noviembre y la víspera de la Cuaresma, que comienza el Miércoles de Ceniza y concluye con la Semana Santa.

e) La plaza de Mochicahui

La plaza es el principal atractivo turístico de la comunidad. Se ubica en el centro de Mochicahui, donde termina la calle principal. El espacio está delimitado por jardines, amplias aceras con bancos y un quiosco en el centro. Desde allí, se alcanzan a ver diversos atractivos de Mochicahui, como la Iglesia de Nuestra Señora de Guadalupe, ruinas jesuitas con más de 400 años de antigüedad, donde aún se conservan los cimientos de la que fuera la primera iglesia católica de la comunidad. También la cima del Cerro de la Cruz. Además, el Comité de Turismo de Mochicahui administra las Cartas de Mochicahui, donde visitantes y turistas pueden tomarse fotos.

Este lugar también sirve como espacio de recreación y descanso para los residentes de la comunidad. Es un punto de encuentro con un ambiente familiar. Aquí se realizan diversos eventos y celebraciones, como el Día de la Independencia el 15 de septiembre, cuando se canta el himno nacional de México, así como la Semana Santa y las celebraciones de *kontis*, tradiciones del grupo indígena Yoreme mayo, que se llevan a cabo entre marzo y abril. Estas festividades atraen un gran número de visitantes a la comunidad, lo que impulsa la actividad comercial, la generación de empleos y, por ende, de crecimiento económico. Otra actividad económica que se lleva a cabo en la plazuela son los tianguis, que tienen lugar todos los martes por la mañana, donde residentes y visitantes interactúan en un encuentro económico de

compra y venta de diferentes productos, entre ellos ropa nueva y de segunda mano, verduras, comida, entre otros productos.

f) Cerro de la Liebre

Esta colina se conoce como Colina de la Pila porque alberga una pila, aunque actualmente no tiene agua. Sirve como superficie plana y está equipada con barandillas que la convierten en un mirador.

g) Cerro de la Tortuga

La Colina de la Tortuga es un ícono de la comunidad y es el origen de su nombre, ya que Mochicahui en Yoremnokki significa Cerro de la Tortuga. Los habitantes de la comunidad y sus alrededores, generalmente jóvenes, visitan Mochicahui para disfrutar de su frescor y de las vistas de la comunidad, los paisajes y las puestas de sol.

h) Edificio Jesús Ángel Ochoa Zazueta (Edificio Central de la UAIM)

Este edificio presenta una fachada colonial, con una alta puerta de madera adornada con tallas rectangulares simétricas y diversos elementos arquitectónicos del estilo toledano tardío (Gámez, 2023). Es reconocido como un ícono de la universidad, ya que forma parte del logotipo de la UAIM. Sus paredes son altas y el piso es de concreto, lo que crea un ambiente fresco en el interior.

El edificio incluye salas de reuniones, como la Sala Bachomo y la Sala Negra. También cuenta con oficinas y un quiosco donde se realizan eventos universitarios e indígenas. Su construcción se ajusta a las tradiciones y costumbres del grupo étnico Yoreme mayo. En un lateral se encuentra el hogar donde se preparan los alimentos. Además, alberga un museo con reliquias, fotografías antiguas, tallas de madera y otros artefactos de la historia del grupo étnico indígena y de los Mochicahui.

Estrategias Turísticas con Identidad: Actividades Comunitarias en Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa

Para impulsar el turismo, es necesario proponer diversas estrategias y acciones que la comunidad pueda implementar, gestionar y promover de manera eficiente, sostenible y competitiva. Por lo tanto, las siguientes estrategias se diseñan con base en Aguirre y Mestanza (2022), Guananga y Santiago (2020) y la experiencia adquirida en el trabajo de campo:

a) Infraestructura con Identidad

Gestionar proyectos para embellecer las casas coloniales de la comunidad, con el objetivo de realzar su belleza cultural y convertirlas en atractivos turísticos.

Asimismo, pintar murales que representen la cultura Yoreme mayo y el rico patrimonio de Mochicahui puede ser un atractivo que se puede utilizar para publicaciones fotográficas y actividades promocionales en redes sociales.

b) Ruta para Conocer Mochicahui

La ruta “para Conocer Mochicahui” consistiría en un recorrido guiado por sitios representativos del patrimonio natural y cultural de la comunidad. La ruta incluiría visitas al Centro Ceremonial Yoreme, donde se realizan danzas tradicionales como la Pascola y el Venado; paradas en talleres de artesanos locales; y una ascensión al Cerro de la Tortuga para admirar el paisaje y las vistas panorámicas de la comunidad. Otros lugares de interés son las ruinas jesuitas, la iglesia de Nuestra Señora de Guadalupe y el edificio de Jesús Ángel Ochoa Zazueta. La ruta también incluiría paradas donde los turistas podrían adquirir productos locales, como el pan de las mujeres, con el fin de generar beneficios económicos. Esta ruta permitiría a los visitantes experimentar de primera mano la historia, la cultura y el entorno natural de Mochicahui.

c) Mercado “Rincón del Pueblo”

Se celebraría un encuentro económico y cultural en la plaza de Mochicahui, con puestos de venta móviles donde los productores locales ofrecerían artesanías, comida tradicional, plantas medicinales y otros productos elaborados por la comunidad. Este encuentro también sería un punto de ambiente familiar, donde se podrían presenciar presentaciones artísticas, danzas y expresiones culturales locales. Esto con el fin de fomentar la ESS, el comercio justo y la autoorganización comunitaria.

d) Conocimiento y Sabores: Gastronomía Yoreme

Esta estrategia busca aprovechar, recuperar y difundir la cocina tradicional yoreme como una actividad turística y fomentar el empoderamiento de la mujer indígena, siendo ellas las que impartirán talleres, demostraciones culinarias y presentaciones de degustación de platillos típicos en el centro ceremonial del grupo indígena Yoreme mayo. Entre los platillos que se podrían ofertar son: huacabaqui (caldo de res con maíz), tortillas de maíz nixtamalizado, hechas a mano, atole de pinole o masa, café tostado y

platillos elaborados con insumos ancestrales como el nopal, el chile, el mezquite y el maíz criollo.

Alianza NODESS “Promoción del turismo local, la formación y el emprendimiento turístico”

Para iniciar el proceso de preinscripción del programa NODESS, impulsado por el INAES, organismo descentralizado del Ministerio de Bienestar Social, se revisaron la convocatoria de propuestas de 2025 y sus bases. Estas bases invitan a las partes interesadas a unirse a la Red Nacional NODESS. Las bases establecen las normas y directrices que regirán la participación de las partes interesadas en la Convocatoria Pública Pre-NODESS 2025.

La convocatoria invita a las partes interesadas a registrarse primero para formar una alianza voluntaria de al menos tres actores. En segundo lugar, el proceso de registro de la alianza se lleva a cabo en el Sistema Electrónico Pre-NODESS. Una vez registradas, el INAES revisa las alianzas y, utilizando criterios estándar de «cumplimiento» o «no cumplimiento», determina cuáles avanzan a la etapa Pre-NODESS. Esta etapa se refiere al período preparatorio durante el cual los miembros Pre-NODESS reciben capacitación obligatoria en ESS, presentan una propuesta de trabajo basada en la evaluación previamente preparada por los miembros de la alianza y la implementan en sus territorios, con el objetivo de prepararse para operar como NODESS. Los Pre-NODESS son alianzas de al menos tres actores territoriales que participan en un período preparatorio obligatorio para fortalecer sus alianzas y posteriormente establecerse formalmente como NODESS y, por lo tanto, formar parte de la Red Nacional de NODESS (véase la figura 2).

Figura 2.

Tipos de actores que conforman el Pre-NODESS



Nota: Imagen obtenida de INAES (2025)

Antes de completar la preinscripción Pre-NODESS, se realizaron varias reuniones con las partes interesadas para conformar la alianza. La cual se

conformó por el Ejido de Mochicahui y el Comité de Turismo como parte del sector social, La Universidad Autónoma Indígena de México como actor académico y la Secretaría de Turismo de Estado de Sinaloa en la parte gubernamental. Se determinó como nombre del NODESS “Promoción, Capacitación y Emprendimiento Turístico Local” en atención al tema y subtema de la Convocatoria 5. Turismo y 5.2. Promoción Turística Local.

Siguiendo la Convocatoria 2025, tras ser aceptada la alianza pasó a la etapa de Pre-NODESS donde miembros del NODESS tomaron el curso propedéutico impartido vía Zoom “NODESS: Facilitadores de Economía Social y Solidaria”, tras la capacitación, se prosiguió a desarrollar el diseño del proyecto; dada la revisión de este, el 3 de diciembre de 2025 se notificó la aceptación del NODESS con el folio de registro: N2525000008, atendiendo al artículo 14, fracción IX, de la Ley de la Economía Social y Solidaria, al Eje General 3 Economía Moral y Trabajo del Plan Nacional de Desarrollo 2025-2030, estrategia 3.2.86, al Artículo 15 fracción IX y Artículo 19 fracción II, XI y XVII del Acuerdo de organización y funcionamiento del INAES vigente.

Mochicahui posee un gran potencial turístico debido a su riqueza cultural y natural, sin embargo, cabe mencionar que estas no se han aprovechado al máximo para fomentar el turismo y por ende un crecimiento económico. Si bien existen iniciativas locales, la participación ciudadana es limitada y la cohesión social es escasa. Por lo tanto, la creación de una alianza Pre-NODESS representa un avance, aunque se requiere apoyo técnico y respaldo institucional para garantizar la sostenibilidad. Dicho lo anterior, el modelo NODESS constituye una oportunidad viable para el turismo y el desarrollo comunitario, siempre que se fomente la inclusión y la participación activa de la comunidad.

CONCLUSIONES

La investigación realizada en la localidad de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, demuestra que el TC es una opción factible para el desarrollo local a través de los principios de la ESS. En este proceso, los NODESS desempeñarían un papel importante para la articulación de esfuerzos entre los organismos del sector social, académico y gubernamental.

Es importante aclarar que el desarrollo de este proyecto presenta diversos desafíos, entre los que se encuentra la necesidad de consolidar procesos organizativos sostenibles, ampliar la capacitación técnica y administrativa para los actores locales con la finalidad de garantizar el seguimiento del proyecto a largo plazo y asegurar un equilibrio entre el crecimiento turístico, la preservación de la cultura y el cuidado del medio ambiente.

Por otra parte, se identifican futuras líneas de investigación para fortalecer y profundizar en el conocimiento y estudio de este fenómeno. Primeramente, una investigación pertinente sería realizar una evaluación de las condiciones socioeconómicas actuales de la comunidad con la finalidad de establecer parámetros que permitan medir los posibles impactos del TC en Mochicahui, este estudio deberá identificar las oportunidades y desafíos económicos, sociales y culturales que enfrentan los habitantes, así como analizar como el turismo podría contribuir a la mejora de la calidad de vida de la comunidad.

En segundo lugar, se necesario profundizar en el potencial del TC como una vía para fortalecer la identidad cultural que coadyuve a que se genere la interculturalidad en Mochicahui. Este enfoque de investigación permitirá conocer las perspectivas y opiniones de la comunidad hacia sus propias tradiciones y de qué forma estas podrían ser insertadas, de un modo respetuoso, dentro de una oferta de turismo sostenible y auténtico.

Además, en virtud de la riqueza natural y cultural de la región, otra línea de investigación fundamental sería la sostenibilidad ambiental vinculada al TC. En esta línea, se analizarían las condiciones en las que se encuentran los recursos naturales, como el río Fuerte, el cerro de la Tortuga y de la Liebre, entre otros espacios naturales donde se pueda fomentar el turismo, con el fin de que se formulen estrategias de prácticas turísticas sostenibles que promuevan el cuidado del patrimonio natural.

Finalmente, el TC promovido por el NODESS en Mochicahui representa un modelo de desarrollo viable basado en la solidaridad, la participación activa de la comunidad y el respeto por la diversidad cultural. Este enfoque no solo contribuye al bienestar económico, sino también a la construcción de comunidades más resilientes, autónomas y sostenibles.

LITERATURA CITADA

- Aguirre, S., & Mestanza, C. (2022). Indicadores de sostenibilidad turística enfocados al turismo comunitario: Caso de estudio Comunidad Kichwa 'Shayari', Sucumbíos-Ecuador. *Green World Journal*, 5(2), 017.
- Arévalo, N & Silva, A. (2024). *Las figuras enlace de la economía social y solidaria como generadoras de interacciones autogestivas en las cooperativas culturales de la ciudad de México en el periodo 2022-2023*. [Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México]. https://tesiunam.dgb.unam.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=855666&query_desc=econom%C3%ADa%20social%20y%20solidaria%20
- Calle, A. & Salazar, D. (2021). Indicadores de gestión comunitaria a partir

- de los ejes del turismo comunitario. Caso: emprendimientos de la nacionalidad waorani en yasuní. Chakiñan. *Revista de ciencias sociales y humanidades*, 15, 123-140. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.08>
- Coraggio, J. (2023). *La economía social y solidaria como proyecto político*. CLACSO.
- Escalante, M. (22 de julio de 2022). Mochicahui y la evangelización del pueblo Zuaque en 1605. *Meganoticias*. <https://www.meganoticias.mx/los-mochis/noticia/mochicahui-y-la-evangelizacion-del-pueblo-zuaque-en-1605/346371>
- Gámez, L. (12 de septiembre de 2023). Mochicahui, El Fuerte: casi 500 años de historia. *El Debate*. <https://www.debate.com.mx/sinaloa/losmochis/Mochicahui-El-Fuerte-casi-500-anos-de-historia-20230912-0020.html>
- García, H., & Ullán, J. (2019). ¿Todavía existe la comunidad?: Turismo comunitario y nuevas formas de organización social a caballo entre la tradición y la modernidad. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(1): 119-143. <https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.1.04>
- Giampiccoli, A., & Saayman, M. (2017). Community-based tourism development model and sustainability. *African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure*, 6(1), 1–17. https://www.researchgate.net/publication/328281946_Community-based_tourism_development_model_and_community_participation
- Gobierno de México (s. f.). *Plan Nacional de Desarrollo 2025 - 2030*. <https://www.gob.mx/presidencia/documentos/plan-nacional-de-desarrollo-2025-2030-391771>
- Guananga O., & Santiago N. (2020). Turismo comunitario desde una perspectiva del modelo ANHOLT. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 674-692.
- Gutiérrez Estrada, M., Wilhelmus Gerritsen, P., & Chávez Dagostino, R. (2022). Gobernanza turística y desarrollo regional en la Costa Sur de Jalisco, México. *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*. 20(3), 699-714. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2022.20.048>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- INAES (2023a). *Ecosistema NODESS*. Recuperado de: <https://micrositios.inaes.gob.mx/esspacionodess/html/podernodess.html>
- INAES (2023b). *Nodos de Impulso a la Economía Social y Solidaria (NODESS) Alianzas Multiactor para la Economía Social*. https://misantla.tecnm.mx/nodess/NODESS_version12.pdf
- INAES (2025). *Invitación Pública a NODESS 2025*.

- <https://www.gob.mx/inaes/documentos/invitacion-publica-a-nodess-2025>
- INAES (s. f.) *NODESS. Sistema Nacional de Capacitación*.
<https://sinca.gob.mx/>
- INEGI (2020). *Sistema de Consulta de Integración Territorial [SCITEL]*.
<https://www.inegi.org.mx/app/scitel/Default?ev=9>
- INEGI (2025). *Indicadores de la actividad turística*.
<https://www.inegi.org.mx/temas/itat/>
- Loor, L., Plaza N. & Medina Z. (2021). Turismo comunitario en Ecuador: apuntes en tiempos de pandemia. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVII (1), 265-275.
<https://www.redalyc.org/journal/280/28065533022/28065533022.pdf>
- López, T., Borges, O. & Castillo, A. (2011). Desarrollo económico local y turismo comunitario en países en vías de desarrollo. Un estudio de caso. *Omnia*, 17(3), 113-130.
<https://www.redalyc.org/pdf/737/73720790009.pdf>
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Piñeiro, S. (2023). *Nuevas tendencias del turismo: turismo sostenible y ecoturismo*. Repositorio Universidade Da Coruña.
<http://hdl.handle.net/2183/34273>
- Red de Redes de Economía Alternativa y Solidaria [REAS] (2022). *Carta de principios de la economía solidaria*. https://reas.red/wp-content/uploads/2022/08/Carta_de_la_Economia_Solidaria_2022_cas t.pdf
- SECTUR (2023). *Emite Gobierno del Estado convocatoria para nuevos Pueblos Señoriales*. <https://sinaloa.gob.mx/emite-gobierno-del-estado-convocatoria-para-nuevos-pueblos-senoriales/>
- SECTUR (2024). *Encuestas de Viajeros Internacionales*.
<https://datatur.sectur.gob.mx/SitePages/cuentaviajeros.aspx>
- Talavera González, J., & Serrano Espinosa, T. (2011). Una aproximación a la historia y fundación de la misión de Mochicahui, Sinaloa. *Diario de Campo*, 3, 53–58.
<https://revistas.inah.gob.mx/index.php/diariodecampo/article/view/3381>
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods (6th ed.)*. SAGE Publications.

SÍNTESIS CURRICULAR

Valeria Nabila Coronado Camacho

Licenciada en Turismo Empresarial por la Universidad Autónoma Indígena de México, graduada en el 2024 con el mejor promedio de la generación

2020-2024, actualmente egresada de la maestría en Economía y Negocios Internacionales en la Universidad Autónoma Indígena de México, llevando a cabo la tesis con el tema de investigación “Turismo comunitario impulso a la Economía Social y Solidaria a través de los NODESS en la localidad de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa”. Actualmente es profesora de la Universidad Autónoma Indígena de México, adscrita al departamento transversal de inglés. Llevó a cabo su servicio social en la Dirección de Turismo del municipio de Ahome en el área de Promoción Turística de julio a diciembre del 2023. Realizó su práctica profesional en el complejo turístico internacional Hotel Barceló Maya & Resorts en el departamento de Banquetes como Capitana de marzo a mayo en el 2024. A lo largo de su trayectoria profesional ha participado en diversos cursos, talleres, seminarios, congresos y capacitaciones en temas de turismo y economía, el más reciente fue el Seminario de Economía Social y Solidaria impartido por Doctorado Interinstitucional en Economía Social y Solidaria de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Además de tener el grado B1 en inglés otorgado por el Instituto Politécnico Nacional. Correo electrónico: valeria.coronado@uaim.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7384-3775>.

Lizbeth Félix Miranda

Licenciada en Administración y Finanzas por la Universidad de Occidente, Unidad Los Mochis. Maestra en Economía y Negocios por la Universidad Autónoma Indígena de México y Doctora en Gestión de Turismo por la Universidad de Occidente, Unidad Mazatlán, programa adscrito al PNP-C-CONACYT; Actualmente se desempeña como Directora de Desarrollo Curricular y Prácticas Educativas y profesora investigadora del posgrado en la UAIM, con más de veinte años de experiencia docente en programas de licenciatura, maestría y doctorado. Ha ocupado diversos cargos académicos y administrativos, entre ellos, Directora de Posgrado (2020–2025), Coordinadora de Maestría y Doctorado en Economía y Negocios Internacionales, y Representante Institucional del PRODEP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI Nivel I) y líder del Cuerpo Académico “Turismo y Desarrollo Comunitario”. Perfil Deseable PRODEP. Sus líneas de investigación se centran en el turismo sostenible, el desarrollo local, la economía social y el patrimonio cultural. Autora del libro Turismo y desarrollo local en el municipio de El Fuerte, Sinaloa y coordinadora de las obras Estudios económicos y sociales (Tomo I y II) y Estudios económicos y regionales (Astra Ediciones, 2024). Ha participado en diversos proyectos de investigación y publicado artículos y capítulos de libro en el ámbito del turismo, la economía y el desarrollo comunitario.

Correo electrónico: lizabethfelix@uaim.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8295-5470>.

Jimmy Félix Armenta

Cuenta con una licenciatura en Economía en la Universidad Autónoma de Sinaloa, maestría en Economía en la Universidad de Guadalajara y doctorado en Economía y Negocios Internacionales en Universidad Autónoma Indígena de México. Autor de la publicación de artículos en revistas nacionales e internacionales, coordinador de libros y capítulos de libro. Ha participado en la dirección de tesis a nivel licenciatura, maestría y doctorado. Actualmente, profesor investigador de tiempo completo en la UAS, coordinador del posgrado en Economía y Negocios Internacionales en la UAIM. Miembro del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos (SSIT). Perfil deseable PRODEP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNII). Correo electrónico: jimmy.felix@uas.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3520-7795>.

Percepciones y experiencias de los docentes de la escuela primaria Club de Leones acerca de la enseñanza mediante metodologías didácticas para el desarrollo de proyectos educativos en el Plan de Estudios 2022

Perceptions and experiences of teachers at Club de Leones elementary school regarding teaching through didactic methodologies for the development of educational projects under the 2022 curriculum

Elsa Yadira **Huicho Galaviz**¹, Norma Estephania **Rosas Huicho**²,

Resumen

El Plan de Estudios 2022 generó confusión inicial entre los docentes mexicanos, quienes lo percibieron como ajeno y carente de sustento pedagógico. Por lo anterior, el objetivo de esta investigación es analizar las percepciones y experiencias de los docentes, quienes son los que implementan el Plan 2022 diariamente, se examina sobre la planificación, implementación y evaluación de los proyectos conforme este Plan, mediante la metodología de corte cualitativo haciendo uso del estudio de caso, con instrumentos de entrevista y observación. El estudio revela que, aunque los docentes valoran el trabajo por proyectos, la implementación se percibe como demanda curricular más

que como una convicción pedagógica, los proyectos promueven el pensamiento crítico pero el tiempo limitado y la extensión de contenidos son desafíos significativos. No obstante, se reporta crecimiento profesional y un impacto positivo en la participación estudiantil. En síntesis, la transición representa un proceso continuo de adaptación.

Palabras clave: adaptación, colaboración docente, implementación, crecimiento profesional.

Abstract

The 2022 Curriculum initially generated confusion among Mexican teachers, who perceived it as alien and lacking pedagogical support. Therefore, the objective of this research is to analyze the perceptions and experiences of

¹ Universidad Autónoma Indígena de México

² Universidad Autónoma Indígena de México

Recibido: 5 de enero de 2026

Aceptado: 24 de mayo de 2026

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 3(2): 87-103

doi.org/10.35197/rx.22.02.2026.05.eh



teachers, who implement the 2022 Curriculum on a daily basis. The planning, implementation, and evaluation of projects under this Plan are examined using a qualitative methodology utilizing case studies, interviews, and observation tools. The study reveals that, although teachers value project work, implementation is perceived as a curricular demand rather than a pedagogical conviction. The projects promote critical thinking, but

the limited time and extensive content are significant challenges. However, professional growth and a positive impact on student engagement are reported. In short, the transition represents a continuous process of adaptation.

Keywords: adaptation, teacher collaboration, implementation, professional growth.

INTRODUCCIÓN

Son muchas las metodologías que la educación primaria en México ha implementado, algunas consideradas como innovadoras, por ejemplo, la enseñanza basada en proyectos, que busca que los estudiantes desarrollen la habilidad de cuestionar y proponer, indispensables para atender las necesidades de la sociedad actual. Sin embargo, el trabajo con esta metodología por proyectos presenta grandes desafíos que requieren ser analizados, especialmente con la puesta en marcha del Plan de Estudios 2022. El nuevo modelo educativo ha sido motivo de diversos debates, y a lo largo del país, un gran número de docentes expresan en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) comentarios recurrentes en los que resalta la percepción de que esta reforma es ajena a la tradición educativa mexicana, que carece de sustento pedagógico claro y genera desacuerdos sobre su implementación y evaluación tradicional.

El presente trabajo se justifica, ya que es necesario conocer y analizar cómo los docentes de primaria perciben y experimentan la enseñanza basada en proyectos bajo las directrices del Plan de Estudios 2022. La reforma educativa ha generado importantes cambios en la práctica pedagógica, y los docentes evidencian desafíos que no solo son prácticos, sino conceptuales. Estudiar estas percepciones es fundamental para conocer e identificar las barreras que existen en la adopción de una metodología que se alinea con las demandas de una educación “moderna”, centrada en el desarrollo de habilidades para la vida y el aprendizaje significativo. Al analizar sus experiencias, se busca ofrecer una visión del día a día de los retos que enfrentan en el aula y cómo afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, fortaleciendo las bases para futuras mejoras en el apoyo y la capacitación docente.

Esta investigación se propone explorar las percepciones y experiencias de los docentes de la Escuela Primaria Club de Leones respecto a la

enseñanza basada en proyectos en el marco del Plan de Estudios 2022, centrándose en los siguientes aspectos:

- 1.-Identificar las dificultades relacionadas con la planeación didáctica.
- 2.-Analizar los retos que enfrentan los docentes en la implementación de la enseñanza por proyectos.
- 3.-Examinar las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes para medir el aprendizaje en los proyectos educativos, y en qué medida consideran que estas reflejan el proceso de aprendizaje integral de los estudiantes.

MARCO TEÓRICO

La enseñanza por proyectos y rol docente

Definición de enseñanza por proyectos y rol docente

Los entornos educativos actuales enfrentan el desafío de reconectar a los estudiantes con sus contextos familiares y comunitarios, promoviendo el autoconocimiento y la capacidad de crear soluciones colectivas. En respuesta a esta necesidad, la enseñanza basada en proyectos emerge como una metodología clave. Autores como López de Sosoaga et al. (2015) hacen hincapié en que esta metodología nace de un acuerdo entre docentes y de una necesidad general de cambio. LaCueva (1998) dice que los proyectos son actividades educativas que deberían contar con una duración de al menos tres semanas, en donde esté presente la participación activa del alumnado en los tres tiempos de un proyecto: en su planificación, diseño y seguimiento. De modo que promuevan la investigación autónoma, integren el estudio empírico con la consulta bibliográfica e incluyan acciones orientadas al mismo fin: el cambio social y generen resultados auténticos y verídicos.

Pérez (2017) complementa esta visión al describir el método por proyectos como “experiencias de aprendizaje atractivas que involucran a los alumnos en proyectos complejos y del mundo real, desarrollando y aplicando habilidades y conocimientos”. Resalta que, si bien los resultados del programa de estudios son identificables, los del proceso de aprendizaje de los alumnos son menos predecibles. Implementar esta metodología es un reto que no depende tanto de condiciones materiales, sino de un cambio de actitud por parte del educador. Este enfoque prioriza las situaciones y problemáticas identificadas, así como los intereses de los estudiantes, buscando superar la planificación de actividades aisladas de la realidad social.

El rol docente en la enseñanza por proyectos difiere significativamente de la enseñanza tradicional (Quiñones et al., 2012). El aprendizaje se traslada del profesor al alumno, quien asume la responsabilidad de su

propio proceso educativo. El docente supervisa constantemente, analiza la efectividad de las acciones, otorga un papel protagónico a los estudiantes y adopta una actitud de aprendizaje sobre cómo estos aprenden. Se convierte en un proveedor de recursos, un participante activo y un asesor o compañero en el proceso educativo, no solo un experto.

Bases teóricas del aprendizaje basado en proyectos.

Aunque se podría pensar que la metodología didáctica de enseñanza por proyectos es una novedad del Plan de Estudios 2022 en México, sus raíces se extienden a principios del siglo XX. Fue William Heard Kilpatrick, filósofo y educador estadounidense, quien en 1918 promovió el aprendizaje a través de proyectos prácticos en su trabajo “Desarrollo de proyectos”. Este método se implementó inicialmente en la Universidad de Columbia en 1918 y encuentra su base teórica en el constructivismo, con la influencia de figuras prominentes como John Dewey, Jerome Bruner y Jean Piaget (Travieso Valdés & Ortiz Cárdenas, 2018).

De acuerdo con Zabala (1995, como se citó en Pérez, 2017), Kilpatrick defendía la importancia de la actividad del alumno en el proceso de aprendizaje, donde los estudiantes diseñan, elaboran, crean, experimentan, desarrollan e imaginan, partiendo de sus intereses y motivaciones. Otra característica esencial de su método era la creación de condiciones de aprendizaje lo más cercanas posible a la vida real de los estudiantes, fomentando una enseñanza globalizada que se inicia con situaciones o problemas que los alumnos conocen y les generan interés en resolver (Pérez, 2017, p. 3). Por lo tanto, el desarrollo de proyectos y la solución de problemas se derivan de la filosofía pragmática, que postula que los conceptos se comprenden a través de sus consecuencias observables y que el aprendizaje implica un contacto directo con la realidad. Por lo tanto, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se basa en las anteriores bases teóricas que el trabajo por proyectos mediante metodologías activas sea el centro de su enseñanza. El enfoque ético-político de la NEM busca fortalecer la organización, acción y el dinamismo de los conocimientos, saberes y capacidades humanas, mediante diversas modalidades como la unidad didáctica, centros de interés, rincones de aprendizaje, taller crítico y el Aprendizaje Basado en Juego (ABJ), implementadas dentro de las cuatro sugerencias metodológicas: Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC), Aprendizaje Basado en Indagación (STEAM), Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Aprendizaje Servicio (AS).

Principales ventajas y retos de la enseñanza por proyectos en educación primaria

Se considera que el aprendizaje activo es intrínseco al ABP siempre que se sigan los principios fundamentales de esta metodología. Sin embargo, la propia utilización del ABP no está exenta de dificultades, principalmente relacionadas con la falta de experiencia y la motivación del profesorado y con un considerable aumento del trabajo de los estudiantes. Por su parte, Paños-Castro y Etxeberria-Illarregi (2024), identifican como ventajas del ABP la interdisciplinariedad, el dar solución a un caso real, el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias profesionales para el desempeño profesional como son la escucha activa, el trabajo en equipo y el liderazgo.

Orientado al análisis, a partir de la (SEP, 2024) y algunos otros autores como LaCueva (1998), y a partir de conclusiones emanadas de la propia práctica docente, es posible derivar las siguientes ventajas y retos de la enseñanza por proyectos.

Tabla 1
Ventajas y retos de la enseñanza por proyectos en educación primaria

Ventajas	Retos
1.- Aprendizaje escolar significativo y pertinente.	1.- Cambio de secuencias didácticas aisladas a la planeación didáctica por proyectos.
2.- Desarrollo de la autonomía. El ABP fomenta la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.	2.- Educación tradicional a innovadora. Transitar de un proceso educativo tradicional a uno innovador, centrado en el aprendizaje.
3.- Preparación para la vida real. Los proyectos se basan en situaciones de la vida real.	3.- Encontrar tiempo y recursos suficientes para planificar, implementar y evaluar los proyectos.
4.- Aprendizaje significativo. Los estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando trabajan en proyectos que les interesan y que tienen un propósito real.	4.- Diseño de proyectos. Crear proyectos que sean relevantes, interesantes y adecuados para el nivel de edad y habilidades de los estudiantes.
5.- Flexibilidad. El aprendizaje basado en proyectos ofrece flexibilidad en cuanto a la planificación y la implementación de las lecciones.	5.- Interés por las actividades. Propiciar actividades que mantenga el interés de los alumnos hacia el desarrollo de las actividades del proyecto.

6.- Diversidad de enfoques.	6.- Conocer fundamentos teóricos.
7.- Evaluación continua. El ABP permite una evaluación continua del progreso de los estudiantes.	7.- Evaluación: evaluar el progreso y el aprendizaje de los estudiantes de manera efectiva, justa y formativa.
8.- Colaboración. El ABP fomenta la colaboración entre docentes y estudiantes.	8.- Planear mediante proyectos integrales. Las secuencias didácticas aisladas pasan a segundo plano y comienza el trabajo de interrelacionar y organizar la enseñanza mediante metodologías activas.

Nota: Elaboración propia

METODOLOGÍA

Se empleó el enfoque cualitativo, el cual permite estudiar las percepciones dentro del contexto específico en que ocurren entendiendo cómo ese entorno influye en sus experiencias, en esta ocasión en la Escuela Primaria Club de Leones de El Fuerte Sinaloa. También, la interacción directa en donde se abre puerta a escuchar la voz del docente, al utilizar entrevistas, u observaciones, este enfoque da protagonismo a la voz del docente, reconociéndolo como sujeto activo y no como simple fuente de datos.

Por eso el enfoque cualitativo, al trabajar con lenguaje natural, es el más adecuado para recoger e interpretar este tipo de datos. De acuerdo a Rodríguez (2003), fundamenta que el enfoque cualitativo se comprende de las acciones de los sujetos en función de la praxis. Los esfuerzos del investigador se centran más en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto, que es lo garantizable.

Con base en lo anterior, se emplea el método estudio de caso. Es pertinente utilizar este método porque permite una exploración detallada de las percepciones, prácticas y experiencias que enfrentan los docentes de la Escuela Primaria Club de Leones en la implementación de las metodologías didácticas del reciente Plan 2022, debido a que el estudio de caso se justifica en su capacidad para examinar fenómenos en su contexto real, facilitando la comprensión de dinámicas específicas que influyen en la enseñanza y el aprendizaje.

Algunas de las técnicas que se usaron en esta investigación son la observación, la cual permitió registrar de manera sistemática las prácticas docentes en el aula, así como la interacción entre los docentes y estudiantes durante la implementación de proyectos educativos. Esta técnica es fundamental para completar la información proporcionada en entrevista ya que posibilita la identificación de dinámicas, estrategias y desafíos que pueden no ser explícitamente mencionados por los docentes. Las

entrevistas se realizarom con el propósito de conocer de manera directa las percepciones, experiencias y reflexiones de los docentes sobre la enseñanza con metodologías didácticas para planear mediante proyectos educativos con las nuevas especificidades del Plan 2022. Lo anterior, combinando preguntas con la flexibilidad de profundizar en temas emergentes según sea conveniente.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Percepciones y experiencias docentes respecto a la planeación didáctica basada en proyectos en el marco del Plan de estudios 2022

Este apartado profundiza en las percepciones y experiencias de los docentes de la Escuela Primaria Club de Leones de El Fuerte, Sinaloa, respecto a la planeación didáctica basada en proyectos bajo los lineamientos del Plan de Estudios 2022. El análisis temático de entrevistas estructuradas reveló patrones comunes y divergencias significativas.

Percepciones de los Docentes sobre la Planeación Didáctica por Proyectos

Existe un avance progresivo en la comprensión colectiva de la planeación por proyectos con metodologías activas. Los docentes reportan una mayor claridad que en ciclos anteriores, atribuida a la lectura compartida, el análisis colaborativo y la práctica reflexiva. Expresiones como: “considero que tenemos mucha mayor claridad que en el momento del ciclo escolar anterior, porque hemos analizado, hemos leído y releído acerca de las metodologías...” y “siento que sí, porque vamos a la par aprendiendo todos juntos...” sustentan esta observación.

Sin embargo, se reconocen dificultades iniciales y un proceso de adaptación a las metodologías activas, que generaron confusión, especialmente en su aplicación por campo formativo. La necesidad institucional y la práctica constante han impulsado la adaptación, como lo demuestran frases como: “al principio se nos dificultaba el entender cómo íbamos a planear o sobre la metodología o no entendíamos bien...” y “la necesidad nos ha hecho adaptarnos y que busquemos comprender todo lo diferente...” Los docentes valoran el trabajo en comunidad, los CTE y la planeación colegiada como factores clave para la apropiación progresiva de las metodologías, afirmando: “planeamos por grados... en los CTE conversamos sobre las planeaciones...” y “tratamos de apoyarnos comentando en comunidad...”

A pesar de esta colaboración, se observa que existen diversas formas de desarrollar la planeación, evidenciando diferencias en el grado de apropiación del enfoque. Los docentes mencionan: “cada quien tenemos nuestra manera de planear muy particular...” y “mantenemos un mismo

nivel, aún existen conflictos del cómo se deben manejar las metodologías...”

En cuanto a la disposición para enseñar mediante proyectos, hay consenso en la voluntad de implementación, aunque no necesariamente con dominio o total convencimiento. Si bien “todos estamos trabajando por proyectos, ninguno hemos desistido o resistido...”, la mayoría lo hace por solicitud oficial y por el ambiente institucional que lo favorece, como indican: “si algo que caracteriza a la escuela es que procuramos acatar lo que se nos pide...”. No obstante, muchos aún están en una fase de exploración, reconociendo: “aún existen demasiadas dudas de cómo llevarlo” y “sí se nos pide trabajar por metodologías aun cuando no las conocamos, lo hacemos”.

Respecto al impacto en el aprendizaje de los estudiantes, los docentes tienen una percepción favorable, creyendo que la metodología propicia el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión y la autonomía. Afirman que: “los proyectos desarrollan capacidades muy importantes como el pensamiento crítico y reflexivo...” y “en las nuevas metodologías es un proceso en donde los niños van descubriendo y analizando...”. Sin embargo, algunos señalan que estas capacidades también se desarrollaban con secuencias didácticas tradicionales, e incluso uno prefiere estas últimas por cuestiones de tiempo y cobertura de contenidos: “éstas también se desarrollaban en la secuencia didáctica... la principal diferencia es que se hace de diferentes maneras y en diferentes tiempos.” y “yo preferiría la secuencia didáctica, sin embargo, me gustaría que mediante una planeación quincenal pudiéramos trabajar un proyecto...”

Los docentes presentan limitantes en la implementación de proyectos didácticos, como su extensión y la cantidad de tiempo que se requiere para abordar todos los contenidos necesarios. Optan por la implementación de proyectos breves articulados con secuencias didácticas para integrar profundidad y cobertura de aprendizajes. También expresan que el interés del alumnado varía según sus contextos familiares, lo que implica que el éxito del enfoque depende del acompañamiento docente y la capacidad de fomentar la curiosidad.

Cabe señalar que la planeación por proyectos no ha sido aceptada y los maestros señalan que la imposición y la falta de elección han generado una aceptación parcial, más por el deber institucional que por convicción pedagógica. Expresiones como: “lo hacemos porque lo debemos de hacer de esa manera, porque esa manera nos marca...”, “no nos queda de otra... debimos aceptarlo por el profesionalismo y el deber ser...” confirman lo anterior. Además, hay una preferencia por las secuencias didácticas, como lo demuestran afirmaciones como: “si a mí me hubieran dado a elegir, yo me habría quedado trabajando por secuencia didáctica...” y “como que se

les hacía más fácil el trabajo por secuencia...”. El estudio también revela que los profesores perciben que el trabajo por proyectos implica más esfuerzo, organización y planificación anticipada que las secuencias didácticas: “nos pone más a pensar y planear las clases de un mes completo...” y “en la secuencia podías trabajar de un día para otro sin un estricto seguimiento...”

Experiencias de los Docentes sobre la Planeación Didáctica por Proyectos

En cuanto a los materiales utilizados para la planeación, los docentes dependen significativamente de los libros de texto gratuitos y los documentos oficiales del Plan de Estudios 2022 (programa sintético y analítico) como base. Asimismo, el uso de internet es una herramienta importante para buscar ideas y estrategias para sus proyectos, evidenciando una apertura a nuevas formas de acceso a contenidos pedagógicos y una disposición a la búsqueda autónoma de recursos.

Se advierte que las dificultades iniciales estuvieron ligadas a la falta de capacitación previa, lo que hizo indispensable el trabajo colaborativo entre pares. Comentarios como: “al principio se presentó todo un reto porque yo nunca había planeado por proyectos (...), fue difícil, pero lo logramos porque nos ayudamos entre todo el colectivo.”, y “me incluí tarde a este proceso (...) sin ningún tipo de conocimiento de este nuevo modelo, fueron mis compañeros quienes me apoyaron para comprenderlo.” ilustran esta situación. Los docentes perciben que planear por proyectos tiene implicaciones complejas que requieren tiempo y práctica para su dominio: “al principio me fue un poco difícil, no por implementarlos, sino por aterrizarlos en la planeación (...), es un montón de cosas que implica cada uno de ellos”.

El tiempo limitado es una preocupación recurrente. Los docentes sienten que “no nos alcanzan los tiempos para ver todos los contenidos. (...) el proyecto me hace sentir que ocuparía más tiempo del que suelo darle”, lo que impide desarrollar proyectos completos debido a contenidos extensos e interrupciones. Sobre el rol de los alumnos en la planeación por proyectos, se observa una tendencia a otorgarles un rol protagónico, centrándose en sus necesidades e inquietudes. Sin embargo, en otros casos, la influencia de los alumnos es parcial, ya que la decisión final recae en el docente, aunque este se esfuerza por considerar sus intereses. La elección de temáticas a menudo surge del Programa Escolar de Mejora Continua, ajustándose con aportes de los estudiantes durante la implementación.

Los docentes han adquirido conocimientos teóricos y metodológicos a través de espacios colaborativos (CTE), formación formal (cursos y diplomados) y la práctica docente directa, lo que ha permitido una comprensión más profunda y aplicable del ABP. Reportan experiencias

significativas cuando los proyectos se conectan con la realidad de los alumnos, promueven la participación activa, el involucramiento emocional y la colaboración familiar. Estas experiencias favorecen el aprendizaje cognitivo y fortalecen habilidades sociales, comunicativas y de pensamiento crítico.

Al comparar el aprendizaje entre secuencias didácticas y proyectos, los docentes reconocen el valor del aprendizaje significativo en los proyectos, aunque algunos prefieren las secuencias por el aprovechamiento del tiempo: “siento que sí aprenden, aunque para mi parecer, es mejor el trabajo por secuencia didáctica, debido a que se aprovecha más el tiempo (...).” Los retos en la planeación por proyectos incluyen el tiempo limitado, el desconocimiento inicial del plan sintético, la escasez de recursos y la diversidad del alumnado. Han implementado estrategias como la participación en cursos, el uso de recursos digitales, el aprendizaje entre pares y la codificación de contenidos.

Los docentes manifiestan preferencia por ciertas metodologías como el ABP y STEAM, pero reconocen la importancia de aplicar todas según el campo formativo para un aprendizaje significativo. Finalmente, consideran que el trabajo por proyectos consume más tiempo que las secuencias didácticas debido a sus fases, reflexión y producción final. Sugieren que esta metodología requiere grupos más pequeños, más autonomía estudiantil y mayor disponibilidad de recursos, lo que actualmente representa un reto institucional significativo. Reconocen que las secuencias didácticas eran más directas para los objetivos de aprendizaje, mientras que los proyectos, aunque más amplios y contextualizados, pueden diluir el enfoque en el contenido central. A pesar de estas diferencias, concluyen que tanto las secuencias como los proyectos tienen ventajas y desventajas, valorando los proyectos por su capacidad de conectar el aprendizaje con la comunidad y desarrollar habilidades más amplias, mientras que las secuencias eran más eficaces para aprendizajes concretos en menor tiempo: “no es ni tan malo lo viejo, todo tiene sus ventajas y desventajas, antes se lograba de la misma manera el aprendizaje significativo, solo que ahora esto nos lleva a la comunidad”.

Dificultades en la implementación de la enseñanza por proyectos y su impacto en el aprendizaje

Este análisis aborda los retos que los docentes han enfrentado al implementar la enseñanza a través de proyectos y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los principales desafíos es asegurar que “todos los alumnos cumplan con los materiales que se les solicita para las actividades”. La falta de acceso a recursos materiales limita la equidad y dificulta la implementación de metodologías activas. Los docentes también reconocen

que “hay días en que los alumnos no vienen con la misma motivación, ni tampoco nosotros como maestros, todos somos humanos...”, lo que requiere flexibilidad y modificación de actividades en tiempo real. Esto implica una constante adecuación o reajuste de la planeación para responder a los altibajos emocionales y motivacionales de alumnos y maestros.

Otro reto significativo es la falta de información y asesoramiento para comprender las metodologías activas, como “no saber qué metodología correspondía a qué campo formativo”. Esta carencia de orientación puede generar inseguridad y desviar el enfoque central de las metodologías activas. Finalmente, el bajo interés de algunos niños y la atención a necesidades educativas especiales en grupos grandes y diversos plantean desafíos adicionales. Los docentes responden a esto “preparándome, capacitándome, buscando actividades diferenciadas...”, aunque el tiempo y los recursos limitan la atención individualizada.

En cuanto a la contribución de los alumnos en el desarrollo de actividades por proyectos, los docentes señalan que la premura del tiempo a menudo impide la co-construcción con los estudiantes: “en ocasiones la planeación debe hacerse rápido por la cuestión del tiempo, y no se lleva a cabo la contribución del alumno y las alumnas en el desarrollo de las actividades como debería de ser...”. Esto debilita el principio del aprendizaje centrado en el estudiante. Además, la extensión de los proyectos puede generar aburrimiento en los alumnos, quienes “tienden a enfadar a los alumnos, y expresan que están cansados o enfadados...”. Esto obliga a los docentes a “reformular cada una de las fases de los momentos y buscar la manera de que sea más ameno y motivacional para los niños, de acuerdo con sus respuestas”.

A pesar de estas dificultades, los retos han impulsado el crecimiento profesional de los docentes. Expresiones como “me ha retado a aprender cada vez más” y “trato que todo me deje un buen aprendizaje cambiando maneras de pensar, de ser o de actuar en el aula para bien...” evidencian que las experiencias complejas han fomentado la reflexión y la capacitación continua. En relación con el impacto en el aprendizaje, se observa que “los cambios son notorios en las actitudes de los alumnos por su participación en el cierre de algún proyecto.”

Estrategias de evaluación utilizadas por los docentes para valorar el aprendizaje en los proyectos educativos

En el tercer y último apartado del análisis de resultados, se expone lo obtenido a partir del objetivo tres, se buscar dar a conocer las estrategias de evaluación encontradas que utilizan los docentes para valorar el aprendizaje por proyectos organizados por las metodologías activas, y las

características de su implementación, mediante la triangulación de datos recabados con la entrevista estructurada y la observación estructurada.

En relación con los instrumentos de evaluación de proyectos, se identificó el uso de métodos tanto tradicionales como formativos. Los docentes mencionan el uso de instrumentos como el registro de actividades en cuadernos y portafolios, y el registro del trabajo de clase. Sin embargo, la observación mostró una discrepancia: si bien los docentes revisan cuadernos, no se observa un registro específico de estas revisiones más allá de las tareas.

Por otro lado, la escala estimativa se enuncia como un instrumento frecuente, funcionando como una lista de cotejo para evaluar el logro de los Procesos de Desarrollo del Aprendizaje (PDA) mediante indicadores como “desarrollado”, “logrado” o un sistema de colores (verde, amarillo, rojo). La observación confirmó el “uso frecuente de las escalas estimativas para el cierre de los proyectos”. De igual manera, las rúbricas y listas de cotejo son comúnmente implementadas para evaluar el cumplimiento de actividades al finalizar un proyecto, lo cual también fue corroborado por la observación.

Este tipo de evaluaciones, orientadas a ser conductistas (escalas estimativas, rúbricas, listas de cotejo, registro de actividades), son valiosas porque ofrecen formas precisas de evaluar el cumplimiento de las actividades en cada fase de las metodologías. La observación destaca que “las evaluaciones de tipo conductistas son la memoria del maestro, es mediante los registros y listas de cotejo que recuerdan con detalle aspectos relevantes de la mejora en cada proceso de aprendizaje de los alumnos”. Según Holmos-Flores et al. (2023), “la evaluación alternativa ofrece múltiples opciones para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, incluyendo proyectos, presentaciones, trabajos de investigación, evaluaciones por pares y otras formas de evaluación auténtica” (p. 222). Sin embargo, el Plan 2022 demanda una evaluación con base en lo formativo, que incluya retroalimentación y análisis crítico para realizar ajustes y buscar la excelencia.

La autoevaluación es un instrumento clave mencionado por los docentes, que permite a los alumnos “identificar en dónde pueden requerir más apoyo, y estar pendiente del logro del aprendizaje que se esperaba. La observación confirma que “los niños se vuelven más críticos, reflexivos y autónomos cuando la maestra les permite autoevaluarse y darse cuenta de sus áreas de oportunidad”. Esta práctica fomenta una evaluación sin la dinámica de “alumno (víctima) y maestro (juzgador del conocimiento)”, permitiendo que los errores se perciban como oportunidades de mejora, no como fracasos. “Una vez que se detectan, analizan y comprenden el error o deficiencia por sí mismos no lo cuestionan ni lo perciben como fracaso,

sino que les posibilita el pensamiento crítico acerca de sí mismos”. Además, “la autoevaluación posibilita el pensamiento crítico y creativo, porque piensan en cómo hacerlo mejor y cómo aplicar lo aprendido en su vida cotidiana”.

La autoevaluación está intrínsecamente ligada a la retroalimentación. Los docentes afirman que “cuando se lleva a cabo la autoevaluación, se hace una retroalimentación”, lo que es validado por la observación: “se retroalimenta el trabajo realizado por los estudiantes una vez que han realizado sus autoevaluaciones”. Del mismo modo, la coevaluación contribuye al pensamiento crítico y reflexivo, motivando a los alumnos a mejorar su aprendizaje: “al aplicar las actividades en donde se intercambian los cuadernos y se dicen lo que pueden mejorar entre sí, aprenden bastante y se motivan a seguir mejorando”.

Los docentes perciben que las autoevaluaciones y coevaluaciones, con sus respectivas retroalimentaciones, “les motiva y agrada mucho el hecho de que haya retroalimentaciones para la mejora de sus trabajos, así saben con más claridad qué deben mejorar, qué deben quitar o qué les hace falta. Por lo que, pienso que las estrategias de evaluaciones empleadas en la evaluación formativa influyen más para bien que para mal”. También se destaca que los cierres de proyectos con la presencia de padres son una gran motivación para los estudiantes, evidenciando la importancia de la interacción social en los procesos evaluativos.

La observación es el principal instrumento de la evaluación formativa. Los docentes la consideran “la más efectiva al trabajarla al día con ellos, porque se ve el avance, el interés y el aprendizaje al momento de llevar a cabo los proyectos”. Este tipo de observación participativa por parte del docente crea un ambiente de confianza y permite guiar al alumno mediante retroalimentación, clarificando lo que ya dominan y lo que aún les cuesta. Esto conduce a una “atención de excelencia al proceso de aprendizaje de todos los estudiantes”.

La retroalimentación es una característica fundamental de la evaluación formativa. Los docentes concuerdan en que “todas las estrategias permiten la retroalimentación, que el niño tenga en cuenta las áreas de oportunidad, lo que permite ver qué fue lo que se hizo, qué no se hizo, se retroalimenta y direcciona a una mejora del aprendizaje”. Es crucial que esta retroalimentación sea sana y positiva, considerando el aspecto emocional y humano del alumno y del docente. Se subraya la importancia del “enfoque humanista al evaluar a nuestros alumnos”, ya que el estado de ánimo puede influir en cómo los niños perciben la evaluación.

Finalmente, si bien la observación es fundamental, no debe ser la única estrategia. La combinación de diversos instrumentos de evaluación impacta positivamente el proceso, ya que los alumnos reciben

retroalimentación del maestro, de sus pares y de sí mismos, fomentando la valoración propia y ajena. Esta diversidad de estrategias también permite abordar la diversidad de procesos de aprendizaje de cada alumno, considerando sus características personales, emocionales, contextuales y de salud para una evaluación equitativa. Como afirman los docentes, esto es “de manera significativa, debido a que por medio de ellas se capta su interés y motivación a diferencia de cuando se lleva a cabo una sola estrategia de evaluación”.

CONCLUSIONES

Si bien, el trabajo por proyectos ha sido motivo de diversas opiniones, los docentes han encontrado la manera de aplicarlo. Sin embargo, se encuentran fuertes limitaciones, ya que los contenidos trabajados en los proyectos en algunas ocasiones son distintos a los que se encuentran en los exámenes diseñados por la SEP. Esas discrepancias ocasionan en los maestros un evidente descontento, ya que no siempre logran estar dentro de los parámetros contemplados por la SEP al momento de que su grupo responde dichas evaluaciones.

Los docentes demuestran una comprensión progresiva de la planeación didáctica por proyectos del Plan 2022, a pesar de las dificultades y confusión iniciales. La colaboración y la necesidad institucional han impulsado su adaptación, valorando el trabajo en comunidad. Aunque existe una voluntad de implementación, esta se basa más en el cumplimiento oficial que en una convicción pedagógica plena, y persisten dudas conceptuales.

Perciben que los proyectos desarrollan habilidades clave como el pensamiento crítico, pero algunos cuestionan su ventaja sobre las secuencias didácticas tradicionales, que prefieren por su eficiencia. La extensión de los proyectos y las exigencias curriculares representan limitaciones. La aceptación del enfoque es parcial debido a la percepción de mayor carga de trabajo y a su imposición, lo que subraya la necesidad de fortalecer la formación docente.

Los maestros utilizan libros de texto y el Plan 2022 como base para sus planeaciones, complementándolos en gran parte con recursos de internet. El tiempo limitado es una restricción significativa debido a la extensión de los proyectos. Aunque se busca un rol protagónico del alumno, la decisión final sobre los temas a menudo recae en el docente para cumplir con las exigencias curriculares. El aprendizaje y las experiencias significativas se dan en espacios colaborativos, durante la formación y en la práctica, especialmente cuando los proyectos conectan con la realidad del alumno. Metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y STEAM son preferidas por su efectividad, y aunque se valoran los proyectos por su

conexión con la comunidad y el desarrollo de habilidades amplias, se reconoce que consumen más tiempo que las secuencias didácticas, dificultando la cobertura de contenidos. Mientras las secuencias son más lineales para objetivos específicos, los proyectos ofrecen una exploración más amplia, pero pueden diluir el enfoque. Por ello, algunos docentes todavía prefieren las secuencias didácticas por su eficiencia y practicidad.

Los principales retos incluyen la falta de materiales por parte de los alumnos, la variabilidad en la motivación de estudiantes y maestros, y la escasez de información y asesoramiento sobre las metodologías activas del Plan 2022. La diversidad del alumnado en grupos grandes, incluyendo necesidades especiales, complica la atención individualizada y la co-construcción de actividades, lo cual va en contra del espíritu del nuevo modelo. La extensión de los proyectos a menudo genera aburrimiento y desinterés en los estudiantes, limitando su participación. Pese a estas dificultades, los docentes reportan crecimiento profesional y una mejora en su práctica al enfrentar estos retos, lo que, a su vez, genera cambios positivos en la participación y actitud de los alumnos.

Los docentes emplean una combinación de estrategias de evaluación para el aprendizaje en proyectos, integrando enfoques tradicionales y formativos, estos últimos buscando alinearse con el Plan 2022. Sin embargo, el Plan 2022 exige una evaluación predominantemente formativa, que involucre activamente al alumno. En esta dimensión, destacan la autoevaluación y coevaluación, que fomentan la reflexión, responsabilidad y el pensamiento crítico en los estudiantes, ayudándoles a identificar áreas de mejora sin percibir el error como un fracaso. La retroalimentación es fundamental en este proceso, motivando a los alumnos a mejorar. La participación de los padres de familia en los cierres de proyectos escolares motiva al alumnado y a los docentes.

Para la evaluación formativa desde la perspectiva del docente, la observación es el instrumento principal y más efectivo. Es crucial que la retroalimentación considere el aspecto emocional y humanista tanto de alumnos como de docentes. Finalmente, la implementación de diversas estrategias de evaluación combinando instrumentos es clave para captar el interés y la motivación de los alumnos, además de abarcar la diversidad de sus procesos de aprendizaje, promoviendo una evaluación equitativa e integral.

LITERATURA CITADA

López de Sosoaga, L., Ugalde, A., Rodríguez, M. & Rico, M. (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes. *Opción*, 31(1), 395-413.

- LaCueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de educación*, 16, 165-187. <https://doi.org/10.35362/rie1601117>
- Pérez, H.J. (2017). Bases teóricas del método por proyectos en la Educación. *Revista Atlante: Cuadernos de educación y desarrollo*. <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/08/proyectos-educacion.html>
- Quiñones Preciado, A., Vázquez Valdez, S. L., & Galindo Trejo, A. (2012). “*El Método por proyectos*” *Una alternativa de aprendizaje multidisciplinar en el enfoque por competencias*. Instituto Politécnico Nacional. <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/3879>
- Paños-Castro, J., & Etzeberria-Illarregi, B. (2024). Estudio de caso de una experiencia de innovación educativa: el Aprendizaje Basado en Proyectos de modo interdisciplinar en el grado de Educación Primaria. *Research in Education & Learning Innovation Archives (REALIA)*, (32). <https://doi.org/10.7203/realia.32.27250>
- SEP (2024) *Orientaciones para la Preparación de la Primera Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar*. Recuperado de: https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/09/2425_s1_Orient_direccion_supervision.pdf
- SEP (2024) *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Recuperado de: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- SEP (2022). *Metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. Recuperado de: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Metodologia-ABP-Final.pdf>
- Travieso Valdés, D., & Ortiz Cárdenas, T. (2018). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(1), 124-133. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/3148?articlesBySimilarityPage=18>.

SÍNTESIS CURRICULAR

Elsa Yadira Huicho Galaviz

Licenciada en Sociología Rural y maestra en Estudios Sociales de la de la Universidad Autónoma Indígena de México. Doctorante en Educación con énfasis en profesionalización docente en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Actualmente es coordinadora de la Licenciatura en

Educación Intercultural de la Universidad Autónoma Indígena de México.
Correo electrónico: eyadirahuicho@uaim.edu.mx. ORCID:
<https://orcid.org/0009-0006-4674-439X>.

Norma Estephania Rosas Huicho

Licenciada en Educación Primaria de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Profr. Miguel Castillo Cruz” (ENEF) realizó un intercambio académico en la Escuela Normal de Chihuahua, expositora en diversas conferencias, coloquios y congresos sobre educación, música y trastorno del espectro autista. Correo electrónico: estephaniarohu7@gmail.com.

Caminos interculturales: una opción metodológica para aprender el zapoteco en Santiago Xochiltepec

Intercultural paths: A methodological option for learning Zapotec in Santiago Xochiltepec

Roberto **Hernández Vásquez**¹, Yubiel **Calleja Hernández**²,

Resumen

Este artículo expone una experiencia en cómo, fuera de los márgenes educativos-institucionales, es posible generar nuevas rutas metodológicas y estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua zapoteca. En el desenlace, se abordan temas pedagógicos y didácticos en vinculación con la vida cotidiana y filosofía comunitaria. Así, bajo el cobijo de la metodología cualitativa, con enfoque de etnografía colaborativa y hermenéutica-interpretativa, se gestionaron diálogos interculturales-intergeneracionales en complementariedad y reciprocidad con los actores. La apuesta forma parte de los procesos etnopolítico-formativos y de descolonización lingüística, epistémica y metodológica que condensa prácticas de la vida cotidiana, objetivos comunes y discursos institucionales. Este trabajo nos invita a trascender los métodos y

procesos pedagógico-educativos tradicionales-coloniales para construir escenarios donde la lengua originaria sea vivida, sentida y pensada desde los lugares de enunciación de los actores.

Palabras clave: lengua indígena, caminar juntos, diálogos intergeneracionales, interculturalidad.

Abstract

This article presents an experience of how it is possible to generate new methodological routes and didactic strategies for the teaching and learning of the Zapotec language outside of institutional educational margins. The conclusion addresses pedagogical and didactic themes in connection with daily life and community philosophy. Thus, under the framework of qualitative methodology, with a focus on collaborative ethnography and

¹UNAM, Becario del Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. Asesorado por la Dra. Judith Pérez Castro

²Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca

Recibido: 11 de abril de 2026

Aceptado: 8 de junio de 2026

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 3(2): 105-128

doi.org/10.35197/rx.22.02.2026.06.rh



interpretive hermeneutics, intercultural and intergenerational dialogues were managed through complementarity and reciprocity with the participants. This approach is part of the ethno-political-formative processes and the linguistic, epistemic, and methodological decolonization that condenses daily life practices, common objectives, and institutional discourses. The work

invites us to transcend traditional-colonial pedagogical-educational methods and processes to build scenarios where the indigenous language is lived, felt, and thought from the participants' own places of enunciation.

Key words: indigenous language, walking together, intergenerational dialogues, interculturality.

INTRODUCCIÓN

En México, las lenguas originarias han sido escenario de múltiples debates; desde las políticas asimilacionistas-integracionistas del siglo pasado hasta las interculturales que recientemente resaltan en los discursos institucionales de los estados-nación. El eje central de la discusión gira en torno a qué se hace o qué hacemos con la diversidad cultural y lingüística. En décadas anteriores, la discusión se profundizaba y complejizaba cuando, desde la perspectiva esencialista, se asumía que como nación se debería contar con una lengua nacional que identifique y dote de significado e identidad a los conciudadanos. Frente a ello, las vertientes del pensamiento crítico, en relación con las ideas del multiculturalismo (de la época), abogaba por el respeto y, posteriormente, por el reconocimiento de la diversidad cultural.

Conforme pasaban los años, la discusión fue extendiéndose y adquiriendo mayor relevancia en las instituciones gubernamentales y educativas. Al mismo tiempo, al interior de los pueblos indígenas, emergían intelectuales, líderes y algunos profesionistas que, desde las condiciones contextuales en las que vivían, criticaban y rechazaban las políticas del estado-nación. Después de varias décadas y de innumerables análisis, actualmente, el debate continúa; sin embargo, a diferencia de los años anteriores donde se discutía sobre qué hacer con la diversidad cultural y lingüística; en la actualidad, el reto consiste en cómo migrar de una política monocultural, etnocéntrica y cerrada a una intercultural, pluricéntrica, abierta al diálogo y a la construcción de conocimientos desde otras perspectivas y latitudes.

La discusión sigue siendo compleja y profunda, debido a que la diversidad y los contextos no son estáticos; el dinamismo y los constantes flujos migratorios ocasionan que las subjetividades y las identidades estén en movimientos continuos. Del mismo modo, las lenguas originarias son también deconstruidas, a veces fortalecidas, en ocasiones debilitadas o silenciadas, inclusive hay algunas que están desapareciendo con el

transcurrir de los tiempos. En este sentido, la construcción de prácticas y acciones que impulsen el fortalecimiento cultural y lingüístico no puede pensarse desde “arriba” ni desde “afuera”, tampoco de forma abstracta y con pretensión universalista, más bien, desde la emergencia contextual y como “procesos concretos, particulares y situados en unas coordenadas histórico-espaciales” (Jiménez-Naranjo, 2019, p. 76).

El presente trabajo enfatiza la forma en que, desde una perspectiva dialógica, intercultural-intergeneracional se aprendió la lengua zapoteca a través de acciones cotidianas que fortalecieron la convivencia y la filosofía de vida de los actores. Así, el análisis parte de los aspectos geográficos y socioculturales de la comunidad para llegar a la situación lingüística de la misma (quiénes la hablan, lugares donde se practica y las percepciones acerca de ella). Posteriormente, el enfoque gira en torno a las actividades y ejercicios que se realizaron para el aprendizaje de la lengua, acciones situadas que fortalecieron el lazo familiar y comunitario. Por último, se realiza una breve reflexión sobre el camino recorrido y los aprendizajes construidos.

Santiago Xochiltepec en la cartografía sociocultural de México

México se caracteriza por una compleja constelación cultural y lingüística fundamentada en sus pueblos y comunidades indígenas; aunado a lo anterior, la diversidad geográfica y climática se visualiza desde los horizontes sociales, culturales, económicos y ecológicos. A nivel nacional, Oaxaca es uno de los estados más complejos y “atrasados” en términos educativos y económicos. En los 570 municipios que conforman el estado, existe un alto grado de analfabetismo y rezago educativo, descontentos sociales y fuertes conflictos agrarios y administrativos que entorpecen las relaciones intercomunitarias e interculturales. Pese a las tensiones sociopolíticas y carencias económicas y laborales, la vida cotidiana de los pueblos continúa deconstruyéndose.

Santiago Xochiltepec, perteneciente al municipio de Santiago Textitlán, es una de esas comunidades que se encuentran entre los cerros y nieblas que caracterizan a la Sierra Sur del estado de Oaxaca. Perteneciente a la etnia zapoteca y con una historia colectiva marcada por el despojo y la exclusión, la comunidad es conocida por los pueblos vecinos como Chesvii¹. Xochiltepec se caracteriza por el verdor de sus árboles que se opaca con la niebla en los meses lluviosos. Ubicada a 1700 m.s.n.m.

¹Chesvii no es una traducción al zapoteco de “Xochiltepec”, ya que Xochiltepec está en Náhuatl y significa cerro de las flores. Chesvii es, más bien, una forma de nombrar, en lengua zapoteca, al lugar donde se ubican los habitantes de Xochiltepec.

rodeada de cordilleras montañosas y con sus 1058 habitantes, su filosofía de vida se encuentra cimentada y aferrada al territorio, pese a la violación a sus derechos ocasionados por las necro-políticas del estado-nación. Santiago Xochiltepec es una de esas comunidades cuyas heridas culturales, territoriales, bélicas y políticas aún no han cicatrizado.

Fecha tras fecha y año con año, la historia nos recuerda que la persistencia de la comunidad se debe a los procesos de reinvención y la capacidad de resiliencia que individual y colectivamente se han construido. En Xochiltepec se comprueba la tesis que, “las relaciones entre los pueblos indígenas y las instituciones de los estados-nación latinoamericanos han sido tensas y contradictorias desde hace siglos” (Dietz & Mateos, 2019, p. 164) y que la vida comunitaria es más compleja de lo que se comenta en los discursos esencialistas-estatales.

En términos bioculturales, la permanencia de la comunidad se finca también en la relación material y espiritual con la madre tierra (como elemento constitutivo del territorio). Referente a la relación material, esta se origina mediante el trabajo agrícola fundamentado en la siembra y cosecha de maíz, frijol, calabaza, café, aguacate, entre otros. Por su parte, la relación espiritual se basa en los lazos y cosmovisiones que se han construidos desde tiempos largos con la madre tierra, el agua y los bosques. Relación y convivencia basada en el respeto, la reciprocidad, la complementariedad y la interdependencia; por lo tanto, la filosofía de vida comunitaria se condensa en los diálogos entre la cultura, el territorio (mundo natural) y la espiritualidad (mundo sobrenatural).

Reconocerse como seres complementarios, interdependientes y coexistentes con los otros elementos y seres que conforman el cosmos ha permitido la organización y estructuración de la comunidad. Si bien los hogares (hechos de materiales de la región) están compuestos por familias extensas, sobre la asamblea comunitaria, como máxima autoridad, descansa el bienestar y salud de la comunidad. Como máxima tribuna institucional, la asamblea representa el poder legítimo, legal y fáctico de Santiago Xochiltepec; su ejercicio simboliza la mayor expresión democrática de la comunidad. Es el espacio donde los comuneros, mediante usos y costumbres, eligen autoridades municipales y agrarias que los representan, dialogan sobre los malestares sociales de la comunidad y toman las decisiones necesarias para construir el futuro comunitario.

El proceso histórico de la comunidad ha estado marcado por el despojo de sus elementos naturales (tierras, bosque, mantos acuíferos, etc.) y por las luchas y resistencias incesantes por conservar la filosofía y vida comunitaria. A ello se adhieren los procesos y prácticas de transculturación

e imposición como encomienda nacional gestada desde 1821 y, como legado colonial cuyo fundamento filosófico se basa en el pensamiento binario de la razón occidental. Estas acciones coloniales y de conquista han impactado en las formas en que se realizan los rituales, en la realización y organización de la fiesta patronal, en la indumentaria y en los otros elementos que complementan la vida política de la comunidad.

Sin embargo, el ámbito lingüístico es uno de los elementos más golpeados por los embates del estado-nación a través de sus políticas públicas educativas. Es común sostener que la pérdida de una lengua significa también la pérdida de una forma de vivir e interpretar el mundo; para los pobladores de Santiago Xochiltepec, las políticas educativas impuestas por el estado han sido violentas porque se crean desde “afuera” y desde “arriba”, por lo tanto, representan acciones homicidas y lucrativas que atentan contra de la vida comunitaria. En este sentido, la idea de que la escuela es “el campo donde la cultura dominante ha alcanzado su más intensa ofensiva contra las culturas dominadas” (Maldonado, 2010, p. 13) resuena desde las voces de los oprimidos-despojados y lo atestiguan los malestares y las cicatrices de la comunidad.

La lengua originaria en Santiago Xochiltepec: uso y valoración

El campo lingüístico fue y sigue siendo uno de los más afectados dentro del proceso de transculturación y prácticas coloniales para la instauración de la cultura identidad nacional. En estos márgenes, la consolidación de los estados-nación se basó en la supresión y negación cultural y lingüística de la otredad. Esta práctica hace que, así como la migración, la diversidad cultural se perciba como un problema que se resuelve con el cierre de fronteras culturales, la construcción de muros o barreras lingüísticas y la cimentación de ideologías superiores e inferiores. Dicha política reduccionista y excluyente se refleja en los modos de vivir, percibir el cosmos y, sobre todo, en la pérdida o valoración de las lenguas existentes en el mundo.

Si se analizan los datos mostrados por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), éstos son alarmantes, la diversidad lingüística se ha reducido considerable y vertiginosamente. Las grandes poblaciones hablantes de alguna lengua (diferente a la del imperio) han sido limitadas a pequeños grupos (especialmente de ancianos). Al respecto se dice que:

La población mundial en la actualidad supera los 6 mil millones, aunque las lenguas ya se han reducido alrededor de 6 mil. Más de la mitad de la población mundial habla once lenguas -chino, inglés, hindi/urdu, castellano, árabe,

portugués, ruso, bengalí, japonés, alemán y francés-, mientras que otras 3 mil lenguas son habladas por alrededor de 8 millones de personas. Esto significa que 4% de las lenguas del mundo las habla el 96% de la población. Si vemos de otra manera tal estadística, tenemos que el 96% de las lenguas del mundo las habla solo el 4% de la población. (INALI, 2009a, p. 16)

Del mismo modo, los lingüistas estiman que cada mes se extingue una lengua; otros argumentan que esto ocurre cada dos semanas. A esta velocidad, en 100 años podrían existir aproximadamente 2,500 lenguas en el mundo (INALI, 2009a). Estos niveles de exterminio lingüístico impactan fuertemente en México, puesto que siendo uno de los países más diversos del mundo la pérdida lingüística también es considerable. Paradójicamente, dicho proceso se asemeja con lo que ocurre en Santiago Xochiltepec donde cada vez son menos los hablantes del zapoteco.

En materia lingüística, México “ocupa el 2° lugar en América Latina. Cuenta con 11 familias lingüísticas que albergan 68 lenguas indígenas y 364 variantes lingüísticas.” (INALI, 2009b, p. 17). Dentro del plexo lingüístico mexicano, el zapoteco es una lengua indígena que conforma la constelación geo-cultural del país. Perteneciente a la familia lingüística oto-mangue y conformado 62 variantes lingüísticas es una de las lenguas más habladas y con mayor presencia en el territorio oaxaqueño. Respecto al zapoteco que se habla en Santiago Xochiltepec, éste se cataloga dentro de la variante *Risna/rixhna* -zapoteco de la sierra Sur-noroeste- (Catalogo nacional de lenguas indígenas, 2009, p. 179). Para los nativos-hablantes de la comunidad de Santiago Xochiltepec *Risna* se traduce como *Rixgidú* (nuestro idioma).

Santiago Xochiltepec cuenta con una historia que la proyecta como víctima ante la mirada de la otredad. Dicho proceso histórico, ha impactado fuertemente en las relaciones intercomunitarias y al interior de la misma comunidad. La lengua materna-indígena, como matriz civilizatoria y fuente de vida, fue también relegada y considerada como un “objeto” desechable y remplazable. Así, de ser bilingües, con el transcurrir del tiempo, se transformaron en monolingües del español. Actualmente, son pocos los que dominan ambos idiomas, sin embargo, no practican el zapoteco porque la carga ideológica y etnocéntrica es profunda. Hoy día, no existe ninguna persona monolingüe en *Rixgidú* (zapoteco).

La situación lingüística de Santiago Xochiltepec es preocupante, se pronostica que si no se implementan proyectos o acciones de desarrollo lingüístico en poco tiempo la lengua desaparecerá. Siguiendo las nociones

de Fishman (1991), para hablar de un diagnóstico lingüístico es necesario pasar por los estándares que plantea, en la cual, se basa en un modelo de ruptura intergeneracional de la lengua. En el caso de Santiago Xochiltepec se visualiza en la tabla 1.

Para el análisis situacional de la lengua, Fishman (1991), maneja una escala del 0-10, donde una lengua en nivel cero es de tipo internacional, su descripción es que se trata de una lengua que se usa en un amplio rango de funciones tales como la política, los medios de comunicación, el gobierno, el derecho, la educación pública y privada, y todas las instituciones que hay en la sociedad pasando por la familia, etc. Esta lengua es de tipo internacional y es usada en los espacios de la vida cotidiana; estas podrían ser el inglés, el español, el chino, el ruso, etc.

A medida que el nivel avanza, el tipo y la descripción se modifican, por ejemplo, una lengua en nivel 1 ya no es internacional, sino nacional, aunque en la descripción es similar a la internacional. El nivel 2 muestra una lengua de tipo regional, se describe como una lengua que se usa de manera local y regional, en los ámbitos del gobierno y los medios de comunicación. Por su cuenta, el nivel 3 refiere una lengua fuerte en el comercio y es usada para el trabajo en lo local y lo regional. Del mismo modo, el nivel 4 usada en la educación, se describe como una lengua que su sistema de escritura es enseñado en la educación pública. Por su parte, el nivel 5 refiere a una lengua de tipo escrita usada por todas las generaciones y es parte de la lectoescritura en algunas áreas de la comunidad. El nivel 6a es una lengua vigorosa, es usada por todas las generaciones y los niños la aprenden como su primer idioma; a todos estos niveles de uso de la lengua la UNESCO las cataloga como lenguas que están a salvo.

Tabla 1.
Estado de la lengua en Santiago Xochiltepec

Nivel	Tipo	Descripción	UNESCO
8b	Casi extinta	Los hablantes del idioma son los ancianos de la tercera edad o adultos mayores, el cual, no la utilizan frecuentemente en los espacios comunes.	Peligro crítico de extinción

Nota: Elaboración propia con base a los estándares planteados por Fishman (1991)

El riesgo es con las lenguas que están en los niveles 7b en adelante, porque ya es una lengua amenazada. Aunque es hablada por todas las generaciones, solo algunos niños la usan como su primer idioma, la UNESCO argumenta que se trata de una lengua vulnerable. De esta forma, a medida que avanza el nivel, mayor es el riesgo. Así una lengua en nivel 10, es una lengua de tipo extinta porque se trata de una lengua que ni siquiera se usa como símbolo de identidad, es decir, se pierden los rastros de su existencia tanto en la documentación como en su versión testimonial.

Volviendo a la situación de la lengua indígena de Santiago Xochiltepec, ésta se encuentra en un nivel crítico. Está a un paso de su extinción; los hablantes son de la tercera edad, abuelos, bisabuelos y tatarabuelos. El desuso de la lengua en los espacios comunes y con la resistencia de los jóvenes para aprenderla la probabilidad de desaparecer aumenta ampliamente. Dichas acciones se remontan a los procesos de colonización y exterminio lingüístico, donde las prácticas y discursos de castellanización fueron severamente agresivos y cuyos resultados se visualizan en las formas de pensar y actuar de los padres y madres de familia; de este modo, la prohibición para aprender o practicar la lengua materna se convirtió como parte del legado cultural.

La severidad no fue solo para el olvido y desprestigio de la lengua materna, fue también para el aprendizaje del castellano. En Xochiltepec existen relatos y testimonios donde los padres de familia exigían a sus hijos conversar en español. Dichas prácticas derivan de las propias experiencias, de los tránsitos en las escuelas convencionales y encuentros con las instituciones estatales; en donde la retórica giraba en torno a que “lengua originaria (indígena) no sirve, es sinónimo de ignorancia, atraso y pobreza”, por lo tanto, debe aprenderse el castellano para “salir adelante” y “ser alguien en la vida”.

Los discursos meritocráticos de la escuela tradicional-colonial impactaron en los tuétanos de los hablantes que hasta en el núcleo familiar y en las conversaciones cotidianas resaltaban como un deber hacer. Aunque los padres y abuelos hablaran la lengua de manera simultánea, para los hijos y nietos fue una prohibición total. En efecto, las nuevas generaciones se convirtieron en monolingües del español. Una de las historias más emblemáticas es la del señor Alberto Ramírez, quien es nativo-hablante del zapoteco. Cuenta que aprendió el español en la calle al redor de sus 12 años con la finalidad de sobrevivir en un mundo donde el discurso institucional, orquestado por el Estado y reproducido por las escuelas, se había convertido como fundamento del progreso y civilización. Como no tuvo acceso a la educación escolar y siendo

monolingüe del zapoteco, a través de conversaciones cotidianas con sus compañeros y amigos que iban a la escuela y eran hablantes del castellano adquirido dicha lengua.

Como el anterior, existen innumerables ejemplos de cómo la lengua materna fue desplazada por el discurso estatal-nacional-colonial y las prácticas de la escuela convencional. Actualmente, la comunidad está reflexionando sobre el derecho a la diversidad cultural y de cómo ésta, más que un problema, es un recurso y una herramienta para hacer frente al fallido proyecto nacional-colonial y las necropolíticas que lo fundamentan. En estas coordenadas, desde las nociones de la diferencia y diversidad cultural, se optó por repensar la cultura, la lengua y la vida cotidiana desde los lugares de enunciación, como fundamento onto-epistémico y como referente etnopolítico y, enseguida, generar e implementar, fuera de los márgenes y encomiendas institucionales, acciones que impulsen nuevamente el reencuentro y reconciliación cultural y lingüística.

EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolló bajo el cobijo de la metodología cualitativa con perspectiva de etnografía colaborativa (Arribas-Lozano et al., 2020; Dietz & Mateos, 2019) y hermenéutica-interpretativa (Ricoeur, 2001; Vasilachis, 2007). Se optó por estos enfoques porque en su quehacer permiten la construcción de los datos desde las “propias palabras de las personas, tanto habladas como escritas, así como su conducta observable” (Taylor & Bogdan, 1996, p. 7). Se acudió la etnografía colaborativa porque sus dimensiones ética-política, el compromiso y responsabilidad que demanda al investigador con referencia al entorno social y el impulso a la “construcción conjunta y colaborativa del conocimiento” (Hernández & Mateos, 2024), así se pudo adentrar en aquellos elementos y acciones que los actores realizan desde sus filosofías de vida. Por su cuenta, la hermenéutica-interpretativa facilitó la comprensión de los significados de las palabras, las razones, los sentires y las acciones de los sujetos.

Aunado a lo anterior, para la construcción de los datos se acudió a conversaciones cotidianas que se denominaron *diálogos intergeneracionales de conocimiento*. Desde las metodologías convencionales la técnica se nombraría como entrevistas etnográficas en profundidad. Se recurrió a los diálogos intergeneracionales porque permitió gestionar conversaciones amistosas, recíprocas y con retroalimentaciones constantes. En estos márgenes, no existió un investigador como “científico social”, más bien, el rol trascendió y se convirtió en un papel de aprendiz activo-reflexivo que preguntaba y caminaba desde lo más simple hasta lo más complejo. Por su parte, el

“informante” se transformó en un *agente intercultural de conocimiento* con mirada etnopolítica, voz propia y conocedor-hacedor de su propia historia. En este sentido, se forjó un diálogo entre pares que posibilitó empalmar acciones y metáforas colectivamente y en igualdad de condiciones.

Durante las conversaciones, se platicaba de diversos temas, los que resaltan son: las leyendas de la comunidad, el cultivo de la tierra, los saludos, las historias de vida, la temporada de lluvia, etc. Estas charlas, fueron los puentes que posibilitaron los aprendizajes de la lengua zapoteca, asimismo, ayudó a la comprensión de algunos procesos históricos de la comunidad, al adentramiento a la cosmogonía y filosofía comunitaria y al ejercicio mismo de las actividades programadas. Por lo anterior, los diálogos intergeneracionales no fueron conversaciones simples, cada una de ellas se desarrolló en profundidad y desde la complejidad que cada fragmento y cada acción (individual y colectiva) demandaba.

Un elemento a resaltar es lo que se ha denominado *sobrevivencia lingüística*. En términos prácticos, significa preguntar aquello que no se tenía contemplado en el guion pero que emerge como concepto (palabra), metáfora o acción clave y que es relevante conocer para la actividad y para la investigación en curso (desde la investigación tradicional, estos conceptos se les conocen como categorías *emic*). La sobrevivencia lingüística fue ejercida a través dos expresiones claves; la primera mediante la pregunta “¿laj ñía (palabra desconocida) lo rixgidúna?” (Cómo se dice, *se menciona la palabra desconocida*, en nuestra lengua). Es decir, si durante la conversación era necesario preguntar algo que se desconocía pero que era necesario preguntarlo, para no decirlo en español (aunque fuera solo una palabra), de modo que, se tuvo que aprender a preguntar en zapoteco cómo se dice en nuestra lengua y se mencionaba el concepto, pronombre, acción o adjetivo.

La segunda tiene que ver con la comprensión profunda de la conversación y por medio de la expresión “Ogaj layha lain kós uñíira; git fávora, rii ñii bí español, luegal rii ñii bi rixgidúna” oiga, no le entiendo, *¿me lo puede decir en español y después en zapoteco, por favor?* En este sentido, las traducciones lingüísticas e interculturales jugaron un papel preponderante no solo para aprender la lengua y comprender las conversaciones en su totalidad, también para interpretar el contexto y la filosofía de vida del otro como semejante y diferente. De este modo, el binomio semejanza-diferencia posibilitó el ingreso a los recintos de los decires, haceres, saberes y poderes como posicionamientos y lecturas que los sujetos hacen frente al cosmos y la realidad que construyen constantemente.

Aunado a lo anterior, la relación e intercambio entre los saberes-haceres-poderes² de los actores, ampliaron el panorama para reflexionar sobre los discursos hegemónicos y excluyentes que predominan en nuestras sociedades, y, concretamente, en los que han perforado y penetrados en el tuétano de la cultura y lengua de nuestra comunidad.

Es importante resaltar que los diálogos intergeneracionales-interculturales de conocimientos, como conversaciones amistosas, son considerados como lecciones de vida. Como una semilla que empieza a florecer al interior de la memoria, el corazón, en las voces y en la vida cotidiana que se construye colectivamente y, que, con el transcurrir de los tiempos se compartirá con los(as) descendientes y paisanos(as) para seguir el camino, caminar juntos y hacer camino al andar.

Por último, el proceso de sistematización y análisis de los datos se fundaron a partir de los registros de las actividades realizadas y con base a las descripciones contextuales y actitudinales de los colaboradores (las notas del diario de campo). Si bien las categorías centrales como la lengua materna, prácticas coloniales, procesos de aprendizaje, educación intercultural y etnicidad ayudaron en el proceso de indagación y en el proceso de sistematización y depuración de la información; se prefirió gestionar y construir nuevas categorías a partir de las voces y acciones de los participantes (categorías *emic*).

De este modo, por ejemplo, caminar juntos, diálogos intergeneracionales, agentes interculturales de conocimiento, sobrevivencia lingüística, entre otras, son categorías que se construyeron a partir de los diálogos y encuentros con los actores. En estos escenarios, la hermenéutica-interpretativa impulsó y profundizó la comprensión significativa y simbólica de los haceres, decires y sentires, desde una perspectiva intercontextual e intergeneracional, a fin de seguir dialogando y construyendo los conocimientos colectivamente.

Diálogos intergeneracionales: una apuesta para caminar juntos

Juan es un joven oriundo de la comunidad de Santiago Xochiltepec. Su historia de vida está marcada por sucesos que han impactado en el bienestar personal y familiar; desde muy temprana edad sobre sus hombros

²Desde la perspectiva de Mateos, Dietz y Mendoza (2020) los saberes-haceres-poderes se entienden como “capacidades teórico-práctica de traducir de forma dialógica y potencialmente simétrica entre diferentes horizontes identitarios y distintivas praxis culturales, al mismo tiempo, de analizar y deconstruir de forma crítica los discursos hegemónicos y las estructuras de poder y, como apoyo a la apropiación local de saberes-haceres más generales en un contexto específico de ejercicio de poder” (p.231).

descansaba la responsabilidad de ser el “hombre de la casa”. Dicha encomienda tatuó y perforó el sentir y las razones de ser para posicionarse en el cosmos. Con el transcurrir de los tiempos fue aprendiendo y construyendo conocimientos que el entorno cultural demandaba para sobrevivir humana y socialmente; en dichos procesos comprendió la importancia de las relaciones socioculturales y los significados de la acción humana. Nacer y crecer en cuna evangélica también le ayudó a forjar una actitud resiliente frente a las adversidades. Las lecciones de vida fungieron como muletas éticas que lo acompañan en sus andares cotidianos.

Las actitudes y competencias que Juan estaba construyendo, para su edad y para la época, eran poco comunes y ameritaban reconocimiento y admiración. Conforme pasaba el tiempo, dichas habilidades fueron profundizándose y adquiriendo mayor relevancia para su vida en el ámbito social. Al mismo tiempo, la curiosidad por aprender y ampliar sus conocimientos sobre su realidad fue asomándose por la ventana epistemológica con mayor frecuencia. De este modo, la curiosidad y la inquietud estrecharon la mano para preguntarse del ¿por qué las cosas son así y no de otra forma? ¿Por qué en la comunidad no realizan algunas actividades y en otras sí? ¿Qué puedo hacer para transformar la comunidad y mi realidad?, cuestionamientos existenciales que rondaban frecuentemente en la cabeza de Juan y que necesitaban ser respondidas.

El tránsito por la educación primaria y secundaria no pasó desapercibido, la encomienda de ser el “hombre de la casa” y la capacidad analítica y reflexiva que mostraba, lo caracterizó como uno de los estudiantes más críticos del salón de clases. Con dicha cualidad ingreso al Bachillerato Integral Comunitario donde, nuevamente, externaba sus inquietudes y cuestionamientos. Su estancia en esta institución fue determinante para el desenlace de su vida futura, tanto a nivel personal como profesional; puesto que, como subsistema de educación media superior, forma parte de la educación indígena, la cual, desde sus horizontes interpretativos intenta gestionar la formación desde un escenario contextualizado (con pertinencia cultural y lingüística) y desde las diferencias y diversidades del entorno.

De este modo, las ideas y cuestionamientos de Juan en relación con las premisas de la educación intercultural que se basan en:

El reconocimiento al modo ancestral del saber construido de manera colectiva en un contexto determinado. La transformación de la visión de la cultura hegemónica, que no ha sido capaz de reconocer o ha descalificado los procesos de conocimiento construidos desde otras perspectivas culturales,

sobre la utilidad económica de los saberes. El reconocimiento de la diversidad de las tradiciones indígenas para proyectar su derecho a la autodeterminación, esto es, su derecho a construir un mundo de acuerdo con sus necesidades y a tender puentes de comunicación y proyección hacia otras latitudes y culturas. (Casillas & Santini, 2006, p. 38)

Así, lentamente fue adentrándose a ese misterioso mundo “indígena” que era desprestigiado y ocultado por los habitantes del pueblo. Sus críticas y reflexiones empezaron a despertar el interés por la cultura local, concretamente por la lengua materna que era un elemento olvidado por la juventud y empolvado en la memoria los ancianos. En su paso por el bachillerato, aunque no logró concretar sus ideas o proyectos, el interés y el conocimiento de los fundamentos jurídicos sirvieron para que después emprendiera un viaje introspectivo, intergeneracional-intercultural y comunitario. Después de culminar la media superior, optó por profundizar sus conocimientos sobre la situación lingüística de la comunidad.

Sin embargo, dicho ejercicio demandaba herramientas y técnicas específicas que Juan aún no había construido. Frente a ello, se inclinó por estudiar ciencias de la educación con la finalidad de vincular los procesos formativos-educativos y la lengua materna al interior de la comunidad. De esta manera, fue relacionando la teoría, que le aportaban las lecciones científicas, con la práctica, que partían desde la vida cotidiana y comunitaria. En estos márgenes, la comunidad, la familia y el hogar se transformaron en espacios de enseñanza-aprendizaje; por su parte, la lengua materna en un eje articulador trascendental que inquietaba su biografía comunitaria y los entramados que lo habían formado. La búsqueda de conocimientos y explicaciones se profundizaban y requerían mayor rigor metodológico.

Durante el recorrido profesional y la indagación en el campo lingüístico, comprendió que, hablar una lengua indígena es uno de los procesos más emancipatorios y revolucionarios para la descolonización; funcionan como acciones, discursos y metáforas que erosionan las prácticas y muros colonizadores que la cultura “moderna” ha cimentado en las comunidades y poblaciones del sur (indígenas, migrantes, afrodescendientes, etc.). En este sentido, ser hablante de una lengua diferente a la del imperio implica comprender y explicar el cosmos desde una visión y una filosofía situada, corporizada e intersubjetiva; por lo tanto, se abre el abanico interpretativo para considerar que la “comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo” (Santos, 2006, p. 16).

Por lo anterior, Juan concluye que, hablar una lengua indígena es sinónimo de diferencia, diversidad e identidad; es un acto político que incita al “despertar étnico” (Dietz & Mateos, 2011) y a la “emergencia indígena” (Bengoa, 2000) desde una perspectiva territorializada e histórica. Por lo tanto, reconciliarse, reaprender y volver a la lengua materna que ha estado ausente en las relaciones sociales de las generaciones contemporáneas, significa el “retorno del indio” (Albó, 1991) a través los elementos de identificación, la filosofía de vida y la cosmovisión étnica. Dicha acción quebranta y trasciende las nociones discriminatorias y prejuiciosas que se dictan desde las esferas del lenguaje del poder colonial.

Bajo dichos preceptos, Juan se adentra al mundo lingüístico de Santiago Xochiltepec. En sus primeros pasos encuentra que en la comunidad nadie habla zapoteco o, por lo menos, nadie lo hace en público o en los espacios comunes. Dentro de su rol de inexperto encuentra su primera barrera y sus primeros suspiros. El preocupante dato le permitió reflexionar nuevamente sobre la situación lingüística en la comunidad y sobre el interés de querer aprenderla. Para ello, su mamá se convirtió en el primer agente intercultural de conocimiento, puesto que con ella compartía cada una de sus inquietudes y preocupaciones. Al ser monolingüe en español, tuvo la amabilidad de recomendarles a algunas personas caracterizadas de la comunidad quienes eran nativo-hablantes del zapoteco.

Del mismo modo, los quehaceres domésticos y las actividades que realizan cotidianamente (cortar café, acarear leña, cultivar la tierra, cuidar los animales, etc.) se transformaron en espacios dialógicos de conocimientos para conocer sobre el uso, la función y la situación de zapoteco en el seno comunitario. Para estos escenarios, las lecciones vistas en la formación profesional no compaginaban con lo que ocurría en el entorno, por lo que pronto dejaron de ser utilizadas. La realidad superó a las teorías que se pronunciaban en los espacios escolares.

Sin darse cuenta, Juan, emprendió un viaje hacia un destino poco legible y donde la complejidad se convirtió en su mejor amiga por visitarla frecuentemente. De esta manera, cuando las charlas con su mamá comenzaron agotarse y sus preguntas ya no obtenían respuestas, empezó a recurrir con los ancianos de la comunidad porque, en palabras de su mamá, *“ellos son los únicos que medio lo hablan”*. Sin embargo, se preguntaba por qué sus conversaciones comunes eran siempre en español. Esta primera impresión fue grata y desagradable al mismo tiempo; grata porque por primera vez los ancianos y sus saberes eran tomados en cuenta. Desagradable porque las palabras que su mamá había pronunciado con

antelación, eran repetidas por lo ancianos, *“el zapoteco ya no se habla porque en las escuelas nos castigaban por hablarlo. Ellos (los maestros) nos dijeron que nuestra lengua no sirve y no tiene ninguna validez, por eso debemos aprender español”*. Esa era la razón principal por la cual la lengua no se habla en los espacios públicos y comunes.

Después de conocer los fundamentos legales sobre los derechos lingüísticos de los pueblos y comunidades indígenas y de escuchar las expresiones de los ancianos, las ganas de accionar y generar propuestas para la reconciliación y apropiación cultural y lingüística aumentaban. Al ver que Juan era un estudiante interesado y comprometido con la lengua local, optaron por contarle sus experiencias con la lengua; en los diálogos resaltaban temas sobre dónde, cuándo y cómo aprendieron hablar *“el dialecto”* o *“el idioma”* (en palabras de los ancianos). Respecto a las experiencias, en primera plana se colocan los procesos y acciones discriminatorias de las que habían sido objeto; en segundo lugar, su uso de la lengua indígena (el hablar zapoteco) los salvó de ser asaltados, caer en provocaciones y hasta de ser asesinados.

Hasta aquí, la lengua se percibe por lo menos de dos formas. La primera percepción parte de una visión exterior, la cual se contempla como una barrera o un “objeto” sin importancia y que deberá ser sustituido por el lenguaje “moderno-actualizado” y la razón occidental. La segunda hace referencia a la mirada interna, por los locales, la cual se concibe como una herramienta que les ayuda a pensar y diseñar la vida desde los procesos y fenómenos que les rodea; un símbolo tatuado en la memoria colectiva de la comunidad y un legado cultural-identitario como filosofía de vida que les permitió existir frente a la adversidad colonial. Después de varias conversaciones y de escuchar las anécdotas, se adentró a la enseñanza, la traducción y el aprendizaje del zapoteco.

La nueva escuela y la nueva didáctica

Así como en el primer día de clases y como buen estudiante, el primer diálogo intergeneracional de conocimiento lingüístico comenzó por nombrar en zapoteco los objetos y elementos que estaban alrededor. Por ejemplo, la casa, el suelo, el río, la silla, el perro, la hierba, el agua, el sol, etc. Sin mucha planeación y secuencia didáctica, el siguiente ejercicio fue aprender los saludos, buenos días se dice *“isñura”*, comentaban los ancianos; y, así, consecutivamente, la traducción de buenas noches, cómo le va, la paz de dios hermano, adiós, etc. Todas las palabras y frases fueron anotadas en un cuaderno recién comprado en la papelería “don Cuco” y, para el aprendizaje, se fueron horas, tardes y días puesto que no se buscaba

solo la memorización y repetición, también la comprensión del significado y el contexto en el que deberían emplearse las frases y/o palabras.

Después de varios diálogos se empezó a construir una relación de confianza y empática entre los mentores y el aprendiz. Algunos ancianos, al encontrarse en la calle, el saludo lo hacían en zapoteco, “Isñura, ¿ká xará? Esta acción obligó a que Juan estudiara y aprendiera con mayor rapidez las palabras y las frases anotadas. Sin imaginar los encuentros en público, éstos se transformaron en un acto de reinversión e insubordinación lingüística y política; además de fungir como pretextos para seguir hablando, preguntando, anotando y aprendiendo. Es en estos contextos donde se construyó la competencia intercultural de sobrevivencia lingüística, en la cual, al no recordar alguna palabra o frase en el tema de conversación, se pedía ayuda mediante la pregunta: “¿laj ñía [palabra desconocida] lo rixgidúna?” (*¿Cómo se dice x, en nuestra lengua?*) Y con la frase “Ogaj layha lain kós uñíra; git favora, rii ñii bí español, luegal rii ñii bí rixgidúna” *oiga, no le entiendo, me lo puede decir en español y después en zapoteco, por favor.*

Los encuentros, públicos o privados, eran volver a recordar y pronunciar las frases, los saludos y despedidas. Al mismo tiempo, en cada uno de ellos aparecían nuevos retos; uno de los principales es que, nuestra lengua zapoteca tiene palabras que suenan igual, pero significan diferente. Por ejemplo, las palabras bicha y bicha’a o geya y géeya se escuchan iguales, pero tienen un significado distinto. Como principiante, en reiteradas ocasiones las conversaciones fueron pausadas debido a la confusión conceptual y que, además, no se tenía el acento de los nativo-hablantes. Frente a ello, se empezaron a contextualizar las conversaciones, es decir, cuando se decía hermano o compañero sabíamos que la palabra bicha (con una a) emergería en la conversación.

Otro de los retos fue pensar en español y traducir al zapoteco. Esto fue sumamente complicado, puesto que, pensar o planear las conversaciones desde la lógica del español no eran muy funcionales en el mundo zapoteca. Aunado a lo anterior, como las conversaciones eran cada vez más profundas y extensas, con ayuda de unos auriculares y un celular se empezó a grabar los diálogos (las palabras, frases y conversaciones en general). Así, en los ratos libres, en vez de música, se escuchaban las charlas en zapoteco que se mantenía con los ancianos. Es importante resaltar que, también se grabaron las frases y palabras iniciales (las que se anotaron en el cuaderno en las primeras charlas).

Como el trabajo se complejizaba cada vez más, Juan se dio a la tarea de buscar ideas o métodos de cómo aprender una segunda lengua. La sorpresa

que se llevó es que los manuales y las “recetas” no eran muy claras ni convincentes; todas concluían en que la lengua se aprende escuchando y hablando (es decir, practicando). Al igual que en los nidos de lengua, la experiencia de Juan requirió inmersión total; empero, como los tiempos eran diferentes y los espacios diversos, de modo que no podían reunirse todos y todas en un mismo espacio, con un mismo horario y para todas las conversaciones, Juan decidió tener cuatro agentes interculturales de conocimiento: su mamá, su tío, su tía y el anciano que más dominaba la lengua. De este modo, inició una nueva estrategia con cada agente intercultural, misma que le permitió entablar conversaciones constantemente.

Con su mamá, quien se ubicaba en un nivel básico en la comprensión del zapoteco, se compartían mutua y recíprocamente lo que sabían de la lengua. Ambos se preguntaban, corregían y aprendían. Con ella, el día a día se convirtió en zapoteco, los quehaceres y favores eran solicitados en la lengua que se estaba aprendiendo. Las frases diarias eran pensadas en español y traducidas al zapoteco; por ejemplo, pedir una herramienta, comida-tortilla-agua, preguntar por algo o alguien, etc. La casa y la familia, como primer espacio de socialización e interacción eran consideradas como recintos vivos de intercambio; espacios de socialización, de enseñanza y aprendizaje. Aunado a las conversaciones diarias con su mamá, Juan colocó letreros y notas grandes, como una especie del palacio de la memoria real, en cada objeto de la casa, puerta, techo, el patio, el metate, etc. Esto con el objetivo de no recurrir constantemente a sus notas.

Por su parte, con los tíos se manejó el mismo ejercicio, lo que cambio fueron las conversaciones. Como tenían conocimientos más amplios de la lengua, en ocasiones las conversaciones o preguntas eran ficticias, pero de sentido común, por ejemplo; ¿ha visto a mi mamá? ¿Dónde está mi tío o tía? ¿Qué está haciendo? ¿Dónde puedo comprar pan? ¿Hizo tortillas hoy? ¿Irá al campo a trabajar? Dichos cuestionamientos se convirtieron en muletas metodológicas determinantes para continuar con el aprendizaje. Este ejercicio despertó en Juan una actividad más; la toma de notas en la asamblea comunitaria, en la escuela, en la iglesia, en las reuniones de trabajo, etc.

Conforme se avanzaba, nuevos retos emergían; en esta ocasión fue el campo, la milpa, el café, la leña, entre otros, es decir, los quehaceres cotidianos que sustentan a las familias no podían esperar. Nuevamente, se empezó a diseñar y planear algunas actividades que ayudarían a mitigar la situación; para ello, decidió ir con el tío y con el sabio comunitario a cultivar la milpa, a cortar el café, al chaponeo (limpia) de huertos y al

acarreo de la leña. Mientras que con la tía se desojó y desgranó la mazorca, se despulpó el café y se acomodó la leña acarreada. Estas acciones fueron fundamentales porque en el transcurso de la actividad se dijo que el uso del español estaba prohibido, a menos que el objeto a nombrar no tuviera traducción al zapoteco o que alguien no comprendiera el mensaje.

Los espacios y las acciones daban cuenta de una inmersión total en la nueva lengua. Hasta aquí un reconocimiento al esfuerzo que Juan realizaba, pero también para los ancianos por la paciencia y constancia de formar parte de la travesía; un recién nacido en la lengua empezaba a dar los primeros pasos. Así, cuando el vocabulario se agotaba, se recurría a la mímica como una herramienta práctica y estrategia didáctica que permitía continuar con la conversación. Sin embargo, cuando el vocabulario y la mímica no funcionaban, se acudía a la pregunta “¿laj ñía [palabra desconocida] lo rixgidúna?” (¿Cómo se dice x, en nuestra lengua?), y a la frase “Ogaj layha lain kós uñíira; git fabora, rii ñii bí español, luegal rii ñii bi rixgidúna” *oiga, no le entiendo, me lo puede decir en español y después en zapoteco, por favor*. De modo que el español no era opción para la conversación y, a su vez, ésta no debía terminar.

La herencia de la tía-abuela

Después de varios meses de aprendizaje, Juan se aventuró a visitar a su tía-abuela que por cuestiones matrimoniales radicaba en la cabecera municipal, Santiago Textitlán. Para esas fechas ya había enviudado y vivía sola; por su avanzada edad solo tenía pollos y un marrano. Al llegar, se tuvo un cálido recibimiento y, al sentirse cobijado, las visitas se realizaban con frecuencia. Como Juan la visitaba con doble propósito, el zapoteco era la lengua que se usaba en las conversaciones. La tía se la pasaba hablando el zapoteco por horas y para entenderle se recurría a las notas que obtuvieron en Xochiltepec, al final de la conversación la tía se sentaba y traducía lo que estaba diciendo en Rixgidú.

Con la tía-abuela, el ejercicio fue comparativo, es decir, se contrastaban las palabras, frases y oraciones que aprendimos en Xochiltepec con las que ella pronunciaba. Se notó que era la misma lengua, las variaciones eran tan diminutas que se lograban entender las diferencias en la pronunciación. Después de varios meses de visita y convivencia, la tía falleció. Su partida dejó una huella y un legado imborrable en la memoria y en el corazón de Juan. Por un lado, las visitas a Textitlán dejaron de existir; por el otro, los ejercicios que se construyeron con la tía impulsaron a que Juan pensara y sintiera en zapoteco. No obstante, las lecciones lingüísticas se transformaron en lecciones de vida que en los momentos indicados Juan compartirá con los paisanos, vecinos y familiares (actores) interesados.

Las actividades cotidianas como caminar hacia el campo o hacia la escuela, ir a la asamblea comunitaria o a la iglesia, estando a solas o en el trabajo mismo eran pensadas, organizadas y ejecutadas desde la matriz zapoteca. Así mismo, planear las actividades del día a día, elegir si cortar un árbol u otro, tomar este camino o aquel, etc., fueron acciones con las que Juan lidiaba constantemente. Podría decirse que su racionalidad fue guiada desde las esferas interculturales. En este tenor, la técnica con la tía-abuela fue muy productiva. Una de las principales reflexiones a las que llega es que, no hay mejor forma de aprender una lengua que yendo de la mano de los que la hablan y sentir la importancia que esta posee para la otredad (como diferencia).

En este sentido, la herencia que la tía-abuela dejó en Juan se convirtió en un elemento principal para seguir aprendiendo y conviviendo en zapoteco. Ésta trascendió barreras geográficas y culturales de la comunidad, por lo que, la lengua se transformó en un medio y un fin en sí mismo. Pensar y actuar desde los entramados de la filosofía Mesoamérica (el zapoteco) permitió a que Juan contemplara y percibiera la realidad desde un sentido crítico y propositivo. Así, por ejemplo, un árbol o una parcela, que para la visión occidental-colonial significa un medio para la obtención de recursos económicos y ganancias, para la filosofía indígena significa vida; elementos que permiten la existencia de los seres vivos en codependencia, complementariedad y reciprocidad. En efecto, como seres racionales que somos, es necesario respetar y repensar la biodiversidad de la naturaleza y la cosmogonía que lo sustenta.

Por la anterior, la formación y los conocimientos que Juan construyó de la mano con los ancianos o sabios comunitarios, gestionó en él, nuevas y variadas miradas al interior de la comunidad. Por un lado, comprendió que la comunidad es un conjunto complejo de relaciones intra e interculturales que se transforman constantemente; por el otro, son estas relaciones las que impulsan el despertar étnico y la sublevación para seguir habitando y existiendo en los márgenes de la diferencia y la diversidad cultural y lingüística.

CONCLUSIONES

Al igual que los viajeros cuyos desenlaces y destinos son desconocidos y donde los puntos de llegada y de salida son huellas marcadas en la memoria y el corazón, Juan emprendió una aventura de la cual se siente orgulloso. A diferencia de los turistas, el viaje de Juan no fue para disfrutar y conocer de lo novedoso, lo “angelical” o lo “bueno” del mundo. Por el contrario, su travesía se fincó en las complejidades, profundidades y tensiones que existen al interior de la cultura comunitaria y del cosmos que lo sustenta.

Así, desde la lengua materna afianzó un análisis introspectivo-intracultural en el que participaron diversos actores. Aunado al aprendizaje de la lengua zapoteca, que era el objetivo central, Juan construyó algunas reflexiones que siguen presentes en su día a día. Por lo que, su capacidad crítica y reflexiva persiste a pesar de ser un intelectual en la materia.

Una de las principales conclusiones a las que llega, es que, la educación convencional, gestada desde el estado-nación, ha causado numerosos y profundos problemas al interior de las comunidades, a su vez, estos han generado secuelas en las mentes y conciencias de quienes transitaban en dichas instituciones educativas. Grosso modo, dicho proceso colonial se explica a través de la “triangulación de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber” (Castro-Gómez, 2007, p. 79); donde los discursos y retóricas de civilización, modernidad, cientificidad, superioridad, calidad, etc., han servido como fundamentos epistémicos en los procesos formativos-educativos. En estos contextos, la comunidad de Santiago Xochiltepec no quedó exenta; los adultos, la juventud y la niñez padecen las secuelas del pensamiento binario-colonial.

Desde su experiencia, Juan, considera que los procesos coloniales y complejos de superioridad hacen que aprender la lengua materna, en un contexto donde la lengua del imperio es la de uso común y donde los pocos hablantes de la lengua local no quieren enseñarla porque fueron discriminados y reprimidos, además porque se les dijo que lo importante y necesario era aprender y conocer de la cultura “superior” del “norte”, implica retos gigantescos que conllevan a desprendimientos del etnocentrismo y des-aprendizajes de las lecciones pedagógicas-didácticas de la escuela convencional. En este sentido, los espacios comunes, las actividades cotidianas, las conversaciones y encuentros habituales fueron parte de los escenarios y momentos de aprendizajes.

Así como la familia, el hogar, los quehaceres cotidianos, las diferentes creencias, etc., no fueron impedimentos para el aprendizaje de la lengua; Juan comprendió que ésta no tiene contradicciones con las actividades de la vida diaria, con algún credo o religión en particular y con la forma de vida comunitaria y familiar. En sus palabras, en ningún momento existieron *contradicciones con la cultura comunitaria-local*. En este sentido, lo común y lo propio como “realidad heterogénea” (Heise, Turbino & Ardito; 1994), son parte de las complejas y profundas relaciones y entramados socio-comunitarios; por lo que, el análisis introspectivo, como el trabajo realizado por Juan, significan procesos de apropiación comunitaria desde el paraguas de la “reconciliación cultural, lingüística e identitaria” (Hernández, 2024, p. 252).

Aunado a lo anterior, el viaje emprendido forma parte de los procesos de descolonización metodológica y epistemológica, en la medida en que, las teorías gestadas en las escuelas quedaron lejanas y fuera de órbita para comprender la realidad de Juan. Sin formalismos profesionales, sin metodologías y didácticas-científicas, sin pizarrones y marcadores y sin expertos en frente; solo con herramientas y “utensilios” usados día a día en el hogar, el campo y en el desenlace de la vida diaria se construyó un camino intercultural forjado en el dialogo intergeneracional e inter-epistémico. Mismo que hoy funge como andamiaje para seguir caminando y construyendo desde la diferencia y diversidad cultural y lingüística.

Al igual que las investigaciones convencionales, el camino forjado por Juan también requirió muletas epistémicas y metodológicas, sin embargo, a diferencia de un formato de entrevista o encuesta, de un diario de campo y de técnicas de observación como se recomienda en la investigación tradicional, las lecciones de Juan partieron de procesos locales emergentes y de acciones concretas. En este sentido, la idea objeto de investigación fue trascendido y dotado de significado, por su parte, los actores participantes adquirieron roles de mayor importancia. En otras palabras, la lengua como eje central en el camino, fue percibida como un elemento determinante para seguir caminando, resistiendo y aprendiendo al interior de la vida cotidiana; por su parte, los ancianos o sabios comunitarios, como actores clave, fueron considerados como maestros. Sin títulos universitarios, sin reconocimientos oficiales y sin sueldos, pero con vocación y compromiso humanitario.

En síntesis, la experiencia de Juan forma parte de las nuevas auestas metodológicas en los márgenes de la educación alternativa. Actualmente, es hablante del zapoteco y docente de la misma lengua en el Bachillerato Integral Comunitario de la comunidad. Por lo que, a modo de recomendación, se considera importante y necesario re-conocer las experiencias particulares de quienes emprenden viajes interculturales para analizar y construir conocimientos con su propia realidad, cultura y filosofía de vida. En efecto, la anhelada transformación parte de una mirada complementaria, recíproca y compartida, donde los participantes desde sus condiciones y posibilidades construyen sus (propios) procesos de formación.

Por último, estamos convencidos que los procesos y prácticas descolonizadoras no se encuentran en las recetas elaboradas por las élites académicas, tampoco al interior de una política pública de estado y mucho menos en la formación profesional-universitaria de la escuela tradicional. Por el contrario, éstos se construyen en los espacios y “procesos concretos,

particulares y situados en unas coordenadas histórico-espaciales” (Jiménez-Naranjo, 2019, p. 76). En este sentido, la descolonización (metodológica y epistemológica) y el “despertar étnico” son procesos complementarios y recíprocos que amplían la posibilidad de seguir caminando y existiendo.

LITERATURA CITADA

- Albó, X. (1991). El retorno del indio. *Revista andina*, 9(2), 299-345.
<https://es.scribd.com/doc/305326081/Albo-Xavier-1991-El-Retorno-Del-Indio>
- Arribas-Lozano, A., Dietz, G., & Álvarez-Veinguer, A. (2020). Producir conocimiento de otros modos. Etnografía más allá del método. En A. Álvarez Veinguer, A. Arribas Lozano. G. Dietz (Eds.). *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 13-17). CLACSO.
https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=2295
- Bengoa, J. (2000). *La emergencia indígena en Oaxaca*. Fondo de Cultura Económica.
- Casillas Muñoz, L. & Santini Villar, L. (2006) *Universidad Intercultural: modelo educativo*. México: SEP-CGEIB.
- Castro-Gómez, S. (2007). La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. Bogotá, Colombia
- Dietz, G. & Mateos, S. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 25(49), pp. 163-190.
<https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/culturascontemporaneas/article/view/600>
- Dietz, G. & Mateos, S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP-CGEIB.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters.
- Heise, M. Tubino, F. Ardito, W. (1994). *Interculturalidad: un desafío*. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAP).
- Hernández-Vásquez, R. (2024). *Identificaciones en la educación intercultural: una mirada desde la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca*. [Tesis de doctorado, Universidad Veracruzana].

https://www.uv.mx/pdie/files/2024/10/Tesis_Roberto-Hernandez_15-oct-2024.pdf

- Hernández-Vásquez, R. & Mateos-Cortés, S. (2024). Hacia la descolonización de la formación docente en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca. *Punto Cunorte*, 10(19), 35-59. <https://revistas.cunorte.udg.mx/punto/article/view/205>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI] (2009a). Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008-2012. (México).
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI] (2009b). Catálogo nacional de lenguas indígenas: variantes lingüísticas de México con sus auto-denominaciones y referencias geoestadísticas. (México).
- Jiménez-Naranjo, Y. (2019) Una mirada participativa-dialógica, crítica y decolonial en las ciencias sociales: un incómodo lugar. En V. Reyes de la Cruz (Coord.). *La necesidad de la acción social*. (pp. 73-104). Ed. Gedisa.
- Maldonado, B. (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto* [Tesis de doctorado, Leiden University]. <https://hdl.handle.net/1887/15950>
- Mateos, S., Mendoza R. & Dietz G. (2013). Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional. En M. Bertely Busquets, G. Dietz y M. Díaz Tepepa, (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México, D. F. pp. 307-337.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica. México. https://www.academia.edu/39857983/Del_texto_a_la_Acc%C3%B3n_Paul_Ricoeur
- Santos, S. B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO. Argentina. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=139&c=0>
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Vasilachis, G. (2007). La investigación cualitativa. En G. Vasilachis, (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-65). Gedisa. Buenos Aires.

SÍNTESIS CURRICULAR

Roberto Hernández Vásquez

Zapoteco de la sierra sur del estado de Oaxaca. Es Licenciado en Educación Intercultural Comunitaria por la Unidad de Estudios Superiores

de Alotepec (UESA) del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural Comunitaria (CSEIIO). Maestro en Acción Social en Contextos Globales por el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). Doctor en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV). Actualmente realiza una estancia posdoctoral en el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente, es integrante de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (RedFEIAL), Nodo México. Correo electrónico: robberhernandez23@gmail.com.

Yubiel Calleja Hernández

Es docente de tiempo completo en el Bachillerato Integral Comunitario 09 de Santiago Xochiltepec. Ha tenido múltiples participaciones en cursos, cursos talleres y diplomados en documentación y revitalización lingüística, enseñanza de lenguas indígenas y mediación intercultural. Correo electrónico: callejayubiel@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9159-783X>

Voces decoloniales, la traducción de los libros de educación primaria a la lengua seri cmiique iitom en Punta Chueca, Sonora

Decolonial voices, the translation of elementary education textbooks into the seri language cmiique iitom in Punta Chueca, Sonora

Carlo Fabián **Rubio Mejía**¹

Resumen

Este artículo analiza la traducción de los libros de texto de educación primaria a la lengua seri cmiique iitom como un ejercicio decolonial de disputa frente a la colonialidad del poder y las jerarquías lingüísticas impuestas por la modernidad, retomando los planteamientos centrales de Aníbal Quijano, Walter Mignolo y Catherine Walsh. El estudio se sustenta metodológicamente en trabajo de campo, entrevistas a maestras y traductoras seris, así como en el análisis crítico de las propuestas teóricas de los autores mencionados, lo que permite cuestionar la hegemonía lingüística del castellano y visibilizar prácticas insurgentes en la producción del conocimiento. No obstante, los hallazgos muestran que la traducción, aunque significativa, resulta insuficiente si no se acompaña de una adaptación curricular situada en la cosmovisión, territorio y vida cotidiana del pueblo seri. En conclusión, el artículo plantea la

necesidad de avanzar hacia materiales educativos que integren relatos tradicionales, saberes ecológicos y formas comunitarias de aprendizaje, configurando un horizonte educativo verdaderamente intercultural, territorializado y decolonial.

Palabras clave: colonialidad del poder, decolonialidad lingüística y cmiique iitom.

Abstract

This article examines the translation of Primary School Textbooks into the Seri language, cmiique iitom, as an act of resistance against the coloniality of power and the linguistic hierarchies imposed by modernity, drawing on the central theoretical contributions of Aníbal Quijano, Walter Mignolo, and Catherine Walsh. Methodologically, the study is grounded in fieldwork, interviews with Seri teachers and translators, and a critical analysis of the theoretical proposals of the aforementioned authors. This approach makes it possible to challenge the

¹ Universidad de Sonora



linguistic hegemony of Spanish and to highlight insurgent practices in the production of knowledge. However, the findings show that translation, although meaningful, is insufficient if it is not accompanied by curricular adaptation rooted in the worldview, territory, and everyday life of the Seri people. In this regard, the article argues for the need to move toward educational materials that

integrate traditional narratives, ecological knowledge, and community-based forms of learning, shaping an educational horizon that is truly intercultural, territorialized, and decolonial.

Keywords: coloniality of power, linguistic decoloniality and cmiique iitom.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo analiza la traducción de los libros de texto de educación básica al cmiique iitom como un proceso que trasciende lo meramente lingüístico y se inscribe en el debate contemporáneo sobre colonialidad y decolonialidad en el ámbito educativo. El texto explora, en primer lugar, la dimensión política y epistémica del proyecto, entendiendo la traducción como un acto de resistencia frente a la colonialidad del poder. Sin embargo, el artículo no idealiza el proceso: reconoce que, aunque los libros han sido traducidos, muchos contenidos continúan respondiendo a marcos conceptuales ajenos a la cosmovisión seri, lo que obliga a las docentes a realizar constantes adaptaciones para dotarlos de sentido en su contexto comunitario.

El análisis de los resultados de esta investigación se realizó a partir de una perspectiva cualitativa e interpretativa sustentada en el enfoque decolonial, retomando principalmente las propuestas teóricas de Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Catherine Walsh, Pedro Garzón López y otros autores vinculados a la colonialidad del poder, del saber y del lenguaje. En términos metodológicos, las entrevistas realizadas a maestras y traductoras seris fueron analizadas mediante una lectura crítica orientada a identificar cómo sus experiencias, discursos y prácticas educativas reflejan tensiones entre la hegemonía lingüística del castellano y los procesos de resistencia impulsados desde la lengua cmiique iitom. A partir de ello, se interpretó la traducción de los libros de texto no únicamente como una acción técnica o pedagógica, sino como una práctica situada de disputa epistémica frente a las estructuras históricas de subordinación cultural heredadas de la modernidad colonial. Asimismo, el análisis permitió reconocer tanto los alcances decoloniales del proyecto como la legitimación de la lengua seri en el espacio escolar como sus limitaciones estructurales, particularmente la persistencia de contenidos ajenos a la cosmovisión, territorio y formas de aprendizaje del pueblo comcáac. En este punto, cobran relevancia las voces de las maestras traductoras, quienes subrayan la necesidad de avanzar hacia materiales educativos contruidos desde la comunidad, que

integren relatos tradicionales, saberes ecológicos y prácticas pedagógicas vinculadas al territorio.

Reflexiones sobre la colonialidad y decolonialidad del poder, perspectivas surgidas desde la modernidad colonial

Los estudios decoloniales han brindado nuevos espacios para la reflexión sobre fenómenos sociales contemporáneos, a su vez, han originado metodologías de trabajo orientadas para y desde los sujetos vulnerados históricamente, es decir, los pueblos originarios. El enfoque decolonial, es relativamente nuevo en su *praxis* metodológica, se podría decir que es a partir del siglo XXI cuando estudios desde esta mirada empezaron a tener relevancia y una presencia más constante en la investigación social. A pesar de esta aproximación temporal, se ha desarrollado una importante cantidad bibliográfica sobre el análisis de lo *decolonial* y su aporte a la dinámica social actual.

No es el objetivo de este artículo realizar un análisis general sobre el enfoque decolonial, de eso ya se ha debatido considerablemente, pero sí apoyarnos en algunos de sus autores clave que ayudarán a dar justificación a nuestra propuesta sobre cómo la traducción¹ de la lengua seri cmiique iitom² a los libros de texto de educación básica en Punta Chueca, Sonora, dentro del contexto de el Plan de Justicia Comcáac-Seri representa una defensa decolonial lingüística contra la colonialidad del poder cristalizada en este caso por la lengua oficial mexicana el castellano, provocando históricamente, un escenario de desigualdad y discriminación hacia los conocimientos tradicionales seris, permitiendo la pérdida paulatina de sus saberes y posicionándolos en segundo plano y sin oportunidad de una transmisión a las nuevas generaciones por medio de la institución educativa.

Para llegar al entendimiento de lo que aquí mencionamos como enfoque *decolonial*, se debe recurrir primeramente al autor Aníbal Quijano al que se le cataloga como el principal analista y crítico de la llamada *colonialidad del poder*, el cual es un proceso que representa la culminación de una dinámica iniciada con la conformación de América y el surgimiento del capitalismo colonial moderno, que, a su vez, está caracterizado por una

¹ Decimos “traducción” debido a que no es una *adaptación* de los conocimientos históricos y simbólicos de los seris a libros de educación básica para primaria y secundaria a través de la lengua seri. La adaptación, es el próximo paso y proyecto que se busca por parte de las maestras y mujeres seris que trabajaron en dicha traducción, ya que esto representaría un cambio epistemológico y visión del mundo que desde hace tiempo han buscado para que sus conocimientos tradicionales se colectivicen y consoliden desde la niñez en sus territorios.

² Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). cmiique iitom coi ziix quih iti cōpahpacta cōispaspoj hac. Norma de escritura de la lengua cmiique iitom (seri).

estructura de poder mundial de orientación eurocéntrica. Además, uno de los pilares centrales de este orden es la organización jerárquica de la población global en función de la categoría de *raza*, una construcción ideológica que sintetiza la experiencia fundamental de la dominación colonial. Desde entonces, esta clasificación ha impregnado las principales esferas del poder global (Quijano, 2019, p. 260).

En ese sentido, lo que se define como colonialidad emana del “colonialismo” como proceso histórico, sin embargo, éste último, tiene otras características que se sustentan en procesos de explotación territorial y económica principalmente. Es decir, aunque el colonialismo es más antiguo que la colonialidad, ésta, ha sido más duradera según Quijano (2019). La colonialidad del poder se establece a partir de la idea de raza como una categorización de inferioridad al establecerse el “descubrimiento y creación conceptual de toda la América”, paulatinamente, nacen otras diferencias creadas por los europeos occidentales como: mestizo, negro, indio entre otros.

Aníbal Quijano (2019) argumenta que la noción moderna de raza no tiene antecedentes históricos claros previos al contexto de América. Es posible que surgiera inicialmente como una forma de señalar diferencias físicas visibles entre los pueblos colonizadores y los pueblos colonizados. Sin embargo, lo relevante es que rápidamente se transformó en una categoría asociada a presuntas diferencias biológicas estructurales entre estos grupos.

A su vez, en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación. Quijano señala que las relaciones de dominación entre los europeos y los indios durante varios siglos se construyó y consolidó por la idea de inferioridad racial, además, en consecuencia, con la constitución de la llamada América inicia un nuevo proceso llamado “modernidad” asociado a la nueva dinámica de comercio transcontinental o global, pero también, ésta trae consigo la consolidación y universalización del conocimiento occidental dejando a los llamados conocimientos “otros” como el de los indígenas en la inferioridad intelectual (Quijano, 2019).

Para Aníbal Quijano (2019) esa perspectiva y modo concreto de producir conocimiento se reconoce como *eurocentrismo*. El eurocentrismo representa una forma específica de construir conocimiento que emergió de manera sistemática en Europa Occidental antes de la segunda mitad del siglo XVII. Este concepto no abarca toda la tradición cognitiva europea ni se aplica indiscriminadamente a todos los modos de pensamiento desarrollados en Europa o en su región occidental. Más bien, hace

referencia a una racionalidad particular que adquirió predominio global al imponerse sobre otras formas de conocimiento, ya sean anteriores o distintas, ejerciendo una función colonizadora en el ámbito epistémico.

En su influyente texto “Colonialidad y modernidad/racionalidad”, Aníbal Quijano (1992) sostiene que el proceso de dominación colonial ejercido por Europa sobre los pueblos de América implicó una sistemática desvalorización y exclusión de sus sistemas de creencias, símbolos y formas de conocimiento que no se alineaban con los intereses del poder occidental. Esta negación epistémica fue acompañada por la imposición de los referentes culturales, lingüísticos y religiosos de los grupos dominantes, los cuales no solo obstaculizaron el desarrollo autónomo de las expresiones culturales de los pueblos subordinados, sino que también funcionaron como mecanismos eficaces de control social y de subordinación cultural.

En este contexto, el saber y la cultura occidentales se consolidaron como una vía privilegiada de acceso al poder. Frente a esta realidad, Aníbal Quijano (1992) plantea la necesidad de desmontar lo que denomina la “colonialidad del poder mundial”. Para ello, considera indispensable una descolonización epistémica que posibilite el surgimiento de una comunicación intercultural genuina, basada en el reconocimiento y el intercambio de experiencias y significados diversos. Esta transformación permitiría construir una racionalidad alternativa con la capacidad de aspirar, de manera legítima, a un alcance universal. Quijano advierte que el “poder, el ser y saber” son los tres elementos que conforman la colonialidad, el *poder* es el que se cristaliza con la imposición tecnológica, bélica y capitalista moderna, clasificando a las personas según el concepto de raza, el *ser* se refiere a inferioridad de los seres humanos que fueron colonizados. Finalmente, el *saber* es la imposición epistémica o del conocimiento occidental catalogado como único y universal marginando otras formas de conocimiento.

El enfoque decolonial es una propuesta analítica y metodológica que contrarresta la colonialidad del poder, da un espacio a otros conocimientos que desde una visión histórica fue engendrada desde el pensamiento indígena en la llamada América. Walter Mignolo (2007) un importante analista de la perspectiva decolonial menciona que, en el entramado histórico de la modernidad, la colonialidad no puede entenderse como una simple consecuencia externa, sino como una dimensión constitutiva de su propia lógica. La retórica salvacionista de la modernidad, que promete progreso y emancipación, ha estado anclada desde sus orígenes en estructuras opresivas que niegan y subordinan otras formas de vida y conocimiento (Mignolo, 2007).

Esta contradicción interna genera una tensión constante que se expresa en formas de resistencia, descontento y búsqueda de alternativas por parte

de quienes han sufrido los efectos de la violencia colonial. De esta tensión nace el pensamiento decolonial, concebido no como una respuesta tardía, sino como una contracorriente originaria, gestada en los márgenes desde las cosmovisiones indígenas y afrocaribeñas del continente americano. Sin embargo, muchos procesos de descolonización política del siglo XIX y XX, a pesar de su valor histórico, reprodujeron los marcos epistemológicos del pensamiento moderno/imperial al cambiar los contenidos sin transformar los términos del discurso. Mignolo (2007) argumenta que, frente a esta limitación, la propuesta decolonial reivindica la pluriversalidad, no como simple diversidad cultural, sino como una apuesta radical por múltiples formas de existencia y pensamiento que desafían la universalidad hegemónica impuesta desde Occidente. Así, los proyectos decoloniales no son ajenos a la modernidad, sino que emergen como su negación interna, como posibilidad de una racionalidad otra.

Según Walter Mignolo, los estudios decoloniales surgen con la “nueva crónica de Waman Poma”, indígena peruano que describe la historia, sociedad y cultura del imperio inca desde una visión más profunda, íntima e intercultural. La llamada *Nueva Corónica y Buen Gobierno* (1615) de Waman Poma de Ayala encierra un profundo potencial epistémico y descolonizador que suele pasar desapercibido desde lecturas centradas en la modernidad europea. Lejos de ser un simple cronista indígena, Waman Poma escribe desde la posición del sujeto colonial forjado en el Tawantinsuyu (imperio Inca), con una cosmovisión propia del mundo andino (Keswaymara) que se confronta directamente con la irrupción del orden castellano y la cartografía global representada, por ejemplo, en el mapamundi de Ortelius. A diferencia del sujeto moderno europeo que, desde el Renacimiento, empieza a pensarse a sí mismo en clave individual y universal, Waman Poma articula su mirada desde una experiencia liminal que le otorga una doble perspectiva: la del mundo indígena en transformación y la del sistema colonial emergente. Además, su dominio del quechua y el aymara³ le daba acceso a saberes y narrativas que los funcionarios y religiosos españoles no podían comprender plenamente (Mignolo, 2007).

La Nueva Corónica es, en este sentido, una obra de mediación conflictiva, donde la cosmología andina se rehace en diálogo tenso con la visión cristiana impuesta por diversas órdenes misioneras (dominicos, jesuitas, franciscanos) y con el aparato burocrático del imperio bajo el reinado de Felipe II. Lo que la distingue profundamente de las crónicas castellanas de la época es la diferencia colonial epistémica: una brecha de sentido y experiencia invisible para los colonizadores, pero vivida como

³ Familias de lenguas indígenas habladas en los Andes de América del Sur principalmente en Perú, Bolivia y otras partes del cono sur.

una muralla insalvable por Waman Poma. Su escritura no solo documenta la dominación, sino que también propone una forma de pensamiento situada, resistente y capaz de rearticular lo andino en un escenario global colonizado (Mignolo, 2007).

A su vez, Catherine Walsh (2007) menciona que la dinámica de la decolonización del poder se debe construir y practicar desde un escenario de interculturalidad, ya que la interculturalidad implica una forma de conocimiento y pensamiento que no se desarrolla al margen de los paradigmas y estructuras hegemónicas, sino que, como resultado del proceso histórico de la colonialidad, necesariamente los reconoce y los confronta. Es precisamente a partir de ese reconocimiento crítico que se gestan formas de saber alternativas, capaces de articular una racionalidad distinta. Este pensamiento “otro” no solo orienta las acciones del movimiento intercultural en los ámbitos político, social y cultural, sino que también incide de manera transformadora sobre las estructuras dominantes, desestabilizando tanto sus fundamentos epistémicos como la homogeneización cultural impuesta por el modelo de conocimiento universal propio de Occidente (Walsh, 2007).

De lo señalado por Walsh, se entiende que el enfoque intercultural, más que una simple estrategia de inclusión constituye un escenario privilegiado para el surgimiento y consolidación de prácticas decoloniales del saber. Al no situarse fuera de los marcos hegemónicos, sino en un diálogo crítico con ellos, la interculturalidad permite reconocer, tensionar y subvertir los paradigmas que han sostenido la colonialidad del conocimiento. Esta condición liminal —de conocer desde dentro las estructuras dominantes— ofrece un punto de partida para la construcción de un pensamiento “otro”, capaz de disputar los sentidos únicos impuestos por la racionalidad occidental. Así, la interculturalidad se convierte en un terreno fértil para reimaginar las relaciones entre saberes, lenguajes y culturas desde la pluralidad epistémica, abriendo paso a procesos genuinos de descolonización en los ámbitos político, social y cultural.

Sandoval-Forero y Capera Figueroa (2018) también señalan a la dinámica intercultural como generadora de prácticas decoloniales y como la cosmovisión indígena es la primigenia de dicha praxis. El pensamiento intercultural de los pueblos indígenas se encuentra profundamente vinculado a la matriz decolonial del ser, del saber y del poder, desde una perspectiva enraizada en la cosmovisión ancestral que sitúa en el centro la defensa de la vida, la cultura, la unidad, la paz y los territorios (Sandoval & Capera, 2021).

La visión indígena, por tanto, puede interpretarse como una práctica decolonial, dado su fuerte compromiso contra las formas tradicionales del poder y de los modos en que este se ha reproducido dentro de los sectores

históricamente oprimidos. Ejemplos como el movimiento zapatista (EZLN) mexicano expresan este giro radical: una praxis que, desde lo local y subalterno, pone en tensión las lógicas del capitalismo y del colonialismo, al mismo tiempo que abre posibilidades para repensar el conocimiento y la subjetividad desde coordenadas otras, más próximas a la comunidad y a la vida digna (Sandoval & Capera, 2018).

Sandoval y Capera (2018) mencionan que la construcción de espacios de deliberación política impulsados desde los sectores oprimidos como los del EZLN representan una apuesta por una democracia subalterna capaz de responder a las contradicciones del modelo neoliberal y revitalizar la participación política desde abajo. En este contexto, los movimientos indígenas han emergido como actores colectivos clave en la transformación de las estructuras políticas estatales, ya que proponen alternativas de organización y toma de decisiones sustentadas en la autonomía y el consenso comunitario. A su vez, sus formas de cuestionamiento ligadas a formas distintas de entender el mundo han sido fundamentales para cuestionar la hegemonía del poder eurocentrado que domina el conocimiento, la ciencia y la política en América Latina, al servicio del capital y de las élites. Frente a ello, los pueblos indígenas abren la posibilidad de repensar críticamente los límites de los regímenes democráticos actuales y constituyen un antecedente vital para promover procesos de descolonización del saber, del poder y del ser.

Otro ejemplo es Pedro Garzón López (2013), investigador chinanteco originario de Oaxaca, quien señala que los pueblos indígenas y sus formas de conocimiento han sido relegados y subordinados frente a la hegemonía cultural de Occidente, la cual se ha impuesto a través de lo que denomina la modernidad colonial. Sin embargo, la propuesta de un pensamiento decolonial no implica rechazar por completo la modernidad, sino que busca desarrollar herramientas críticas que abran paso al reconocimiento de saberes alternos, como los que emergen de las comunidades originarias. Se trata, más que de reemplazar contenidos, de transformar los términos mismos en los que se estructura el debate, incorporando lenguas, epistemes y prácticas históricamente negadas por la narrativa moderna, tales como las aymaras perteneciente a los pueblos originarios de los Andes y el quechua, maya o chinanteca del centro y sur de México.

En este sentido, la expansión global del paradigma epistemológico occidental no sólo ha significado la imposición de un modelo de conocimiento, sino también la construcción de una “colonialidad del saber y del ser” que naturaliza la idea de que existe únicamente una manera válida de interpretar la realidad, definida por una racionalidad, un idioma y una cultura específicos. Frente a esta situación, el pensamiento decolonial subraya que las comunidades indígenas han mantenido, a pesar

de los procesos de dominación, formas de conocer y comprender el mundo que han sido negadas, pero no extintas por los proyectos coloniales (Garzón, 2013).

De hecho, la colonialidad del poder ha operado mediante distintas estrategias para institucionalizar y reproducir la subordinación de los saberes locales, siendo la educación uno de los espacios clave en este proceso. A través de ella, se ha promovido la interiorización de un discurso científico hegemónico, orientado a legitimar y perpetuar una forma específica de producción de conocimiento, mientras que los saberes comunitarios e indígenas han sido sistemáticamente desplazados o minimizados dentro del campo académico e institucional (Garzón, 2013).

Garzón López (2013) subraya que, si bien la educación ha servido históricamente para legitimar y reproducir una cultura dominante con sus sistemas sociales, valores e instituciones, en contextos interculturales también puede ser un medio de emancipación individual y colectiva, especialmente para aquellos pueblos cuyas cosmovisiones han sido erosionadas por el saber hegemónico. Si bien los conocimientos originarios se estructuran, en gran medida, mediante tradiciones orales y colectivas que surgen de la experiencia cotidiana, ello no implica que estén reñidos con ejercicios de reflexión tanto oral como escrita. Estos saberes pueden enriquecerse a través de procesos que articulen la praxis con la reflexión crítica, sin aspirar a la universalidad ni a la jerarquización. En cambio, deben ser reconocidos como aportes legítimos dentro de un universo plural de conocimientos posibles.

La dinámica educativa es clasificada como relevante en la construcción de los procesos decoloniales impulsados por sus actores principales los pueblos indígenas. Los autores resaltan la importancia de fomentar los conocimientos de las distintas etnias desde el ámbito educativo como plataforma colectiva dándole un giro distinto a la epistemología occidental abriendo un espacio a conocimientos desde la visión étnica. La *lengua* escrita, creadora de significados y estructuras del saber es una herramienta clave para consolidar y expandir de manera general el conocimiento de los pueblos originarios, Catherine Walsh (2013) le llama a esta oportunidad “pedagogías decoloniales” que se manifiestan contra la *colonialidad lingüística* occidental.

Desde la perspectiva de Catherine Walsh, las pedagogías decoloniales deben comprenderse como metodologías que emergen en contextos de exclusión, resistencia y lucha social. Lejos de reproducir los moldes de la modernidad y la colonialidad, estas pedagogías actúan como prácticas disruptivas que abren posibilidades para formas alternativas de existencia, pensamiento, conocimiento, sensibilidad y convivencia. En este marco, enseñar no es simplemente transmitir contenidos, sino desplegar

estrategias críticas que se gestan en el enfrentamiento y la transformación del orden dominante, nutridas por experiencias como la resistencia, el cimarronaje, la afirmación identitaria, la re-existencia y el proceso de rehumanización (Walsh, 2013).

Catherine Walsh (2013) señala que la configuración occidentalizada del sistema educativo en América Latina no es producto del azar, sino una manifestación histórica de los procesos de colonización del saber. En este contexto, propone una pedagogía que permita una lectura crítica de la realidad y que contribuya activamente a la transformación social. Desde esta perspectiva, lo pedagógico se entrelaza con lo decolonial, dando lugar a prácticas educativas comprometidas con las condiciones concretas y los horizontes de posibilidad de las comunidades. Este vínculo plantea una ruptura con los modelos tradicionales, al concebir la enseñanza como parte de un proyecto colectivo de reexistencia frente a las estructuras de poder impuestas por la modernidad colonial.

Desde una mirada crítica, las pedagogías decoloniales permiten cuestionar uno de los pilares más persistentes del orden colonial: el lenguaje. En este sentido, enfrentan lo que Cuestas-Caza y otros autores denominan “colonialidad lingüística” entendida como una de las herramientas fundamentales para sostener las jerarquías impuestas por la colonialidad del poder. El lenguaje, en tanto medio de afirmación, también puede ser instrumento de exclusión, y en esa capacidad de negar lo otro reside su potencial para consolidar estructuras de dominación simbólica (Cuestas-Caza, 2018).

El autor señala que un ejemplo paradigmático de este proceso se observa en el caso ecuatoriano, durante décadas, el idioma de los kichwa el Runashimi fue relegado, manipulado y desplazado por políticas lingüísticas que favorecieron el castellano como única lengua legítima. No fue sino hasta la Constitución de 2008 que el Runashimi fue reconocido como lengua oficial. Sin embargo, este reconocimiento legal, aunque significativo, resulta insuficiente si no se acompaña de una reflexión profunda sobre su rol en los procesos de descolonización del saber y la cultura (Cuestas-Caza, 2018).

Javier Cuestas-Caza (2018) advierte que la marginación de las lenguas indígenas frente a las lenguas coloniales no fue un hecho aislado, sino la primera manifestación de una forma más amplia y profunda de control cultural, es decir, la colonialidad lingüística. Esta forma de dominación, según el autor, no se limita únicamente a la exclusión de las lenguas originarias como medios legítimos de comunicación o conocimiento. También implica la desvalorización sistemática de la palabra de quienes las hablan, incluso cuando estos recurren al idioma dominante. Así, por ejemplo, el discurso de una persona quechua hablante expresado en

castellano suele ser percibido como menos válido que el de un hispanohablante nativo.

Esta deslegitimación no es casual, sino que se inscribe dentro de una lógica racializante, en la cual el idioma hegemónico el castellano se impone como superior mediante una política lingüística que reproduce la deshumanización de los pueblos indígenas. En este entramado, la colonialidad del lenguaje actúa como una extensión de las jerarquías raciales establecidas por la colonialidad del poder. La subordinación del Runashimi y de otras lenguas andinas no solo responde a una cuestión comunicativa, sino también epistémica. Esta dinámica, que articula lengua, poder y conocimiento, desemboca en lo que diversos autores han identificado como “violencia epistémica”, una forma de silenciamiento estructural que perpetúa la exclusión de saberes no occidentales dentro del sistema mundo moderno/colonial. (Cuestas-Caza, 2018)

Desde esta perspectiva, las pedagogías decoloniales no solo deben asumir una postura crítica frente a las estructuras educativas hegemónicas, sino también reivindicar activamente los saberes y lenguas que han sido históricamente silenciados. Para este caso, la defensa de la lengua de los kichwa y de otras etnias, por tanto, no es únicamente un acto cultural, sino una práctica de resistencia política y epistemológica que busca subvertir las lógicas de exclusión impuestas por el proyecto colonial-moderno.

En ese sentido, la importancia de la enseñanza y lectura de la lengua materna en contextos educativos, es fundamental para la construcción y reconstrucción de la identidad indígena, así lo afirma Miguel León Portilla (1999) y Elsie Rockwell (2018), Portilla por ejemplo menciona que las lenguas originarias contienen formas particulares de interpretar la realidad y resguardar la memoria histórica de los pueblos indígenas, por lo que su permanencia resulta indispensable para la continuidad cultural de estas comunidades. Así mismo, desde otra perspectiva, Elsie Rockwell explica que los grupos indígenas no reproducen pasivamente los contenidos escolares oficiales, sino que los reinterpretan desde sus propias experiencias culturales y lingüísticas, adaptándolos a las dinámicas comunitarias y a sus formas locales de aprendizaje. A partir de estas reflexiones, podemos entender que la presencia de las lenguas maternas en la educación básica tiene implicaciones que van más allá de lo comunicativo, ya que interviene directamente en la manera en que niñas y niños construyen vínculos con su identidad colectiva, su territorio y sus referentes culturales.

En este marco, el Plan de Justicia para el pueblo Comcáac (seri), impulsado por el gobierno federal desde 2019, abrió espacios para repensar las relaciones entre lengua, educación y poder. Un ejemplo significativo de ello es el trabajo realizado por maestras y maestros seris de educación

básica en Punta Chueca, Sonora, quienes han llevado su lengua originaria, el Cmiique iitom a los contenidos de los libros de texto para primaria⁴ y secundaria. Esta labor no constituye únicamente un esfuerzo de inclusión lingüística, sino que encarna una auténtica práctica pedagógica decolonial.

La traducción de los libros de texto de educación primaria en Punta Chueca, Sonora a la lengua seri cmiique iitom, un ejercicio decolonial

La traducción de libros de educación primaria que se realizó en Punta Chueca, Sonora por maestras y mujeres seris de agosto de 2023 a febrero de 2024 fue parte de un proyecto nacional vinculado a los planes de justicia para pueblos indígenas. En la página oficial del gobierno de México se señala que la Secretaría de Educación Pública (SEP) dio a conocer una nueva colección de Libros de Texto Gratuitos elaborados en 20 lenguas indígenas nacionales, conformada por 180 títulos. En este esfuerzo participaron equipos de traducción e interpretación provenientes de 17 entidades federativas, las lenguas incluidas en esta iniciativa abarcan una amplia diversidad cultural: maya, náhuatl, tseltal, tsotsil, zapoteco, ñhañhú, mixteco, yaqui, totonaco, wixárika, cora, tarahumara, mazateco, tojolabal, seri, purépecha, ch'ol, mayo, o'dam y chichimeco Jonás (Gobierno de México, 2024).

Esta traducción a nivel nacional se encuentra dentro del marco de los planes de justicia para pueblos indígenas⁵ presentados desde 2019 con el propósito de atender de manera integral las demandas históricas de las comunidades originarias. Se trata de procesos de diálogo directo entre el gobierno federal y las autoridades comunitarias, donde se reconocen las deudas históricas en materia de derechos territoriales, acceso al agua, preservación de la cultura, lengua y formas propias de organización. Estos planes no se limitan a la entrega de recursos materiales, sino que buscan construir un marco de entendimiento intercultural que reconozca la diversidad y la autonomía de los pueblos originarios (Banda, 2025).

En ese sentido, la etnia comcáac-seri cuenta con un documento llamado: “Plan de justicia del pueblo seri-comcáac 2023”, resultado de las mesas de diálogo de los tres niveles de gobierno; federal, estatal y municipal y las autoridades tradicionales seris desde 2019. El plan de la etnia seri busca atender las necesidades de la población a través de un diagnóstico

⁴ En este trabajo nos enfocamos al trabajo de traducción de los libros de texto de primaria, ya que sólo tuvimos acceso a entrevistas con maestras seris que participaron en este nivel educativo.

⁵ Para un conocimiento más amplio sobre los antecedentes, objetivos y presencia nacional de los planes de justicia para pueblos indígenas, se recomienda el trabajo del autor Oscar Banda: “Los planes de justicia indígena: una nueva relación del Estado con los pueblos” de 2025. El análisis teórico y metodológico de los planes de justicia es muy escaso debido a que es un programa federal que inicia en 2019, por lo que más allá de la información de las páginas oficiales del gobierno de México, se recomiendan fuentes de autores que profundizan estas políticas públicas de corte intercultural.

participativo y la implementación de acciones concretas, cuenta con seis acuerdos los cuales son: Infraestructura Básica y Social, Economía Sostenible: Pesca, Ecoturismo, Proyecto Productivos y Medio Ambiente, Salud y Medicina Tradicional, Educación Intercultural, Cultura, Lengua e Identidad Seri y Gobierno y Organización Tradicional Seri (Plan de Justicia, 2023).

Es en el acuerdo general de “Educación Intercultural” donde se encuentra el origen del proyecto de traducción de libros de texto de la etnia seri, este proyecto cuenta con tres proyectos específicos que son: Construcción y rehabilitación de instalaciones, equipamiento de centros educativos y Contenidos. Es en “contenidos” en su numeral 1 donde el gobierno se compromete a:

“Rehabilitación de la lengua seri cmiiqee iitom (Seri), a partir del diseño de una estrategia con la plantilla docente de las comunidades Seris, con base en la plataforma de la Nueva Escuela Mexicana de la SEP, a partir de agosto de 2022” (Plan de Justicia, 2023 p. 72).

A su vez, el numeral 2 señala:

“Becas a egresados de Telebachilleratos Comunitarios que trabajen en la revitalización de la lengua Seri, como apoyo a los maestros de secundaria para traducir los contenidos” (Plan de Justicia, 2023).

Consideramos que esta parte del acuerdo de contenidos que habla sobre el fortalecimiento y traducción de los libros de texto de educación básica, es el que impulsa directamente una acción decolonial específicamente sobre el lenguaje de formación educativa dominada por el castellano dentro de un contexto indígena. Así como existen grados del conocimiento, es decir, podemos conocer parte de una realidad del mundo que nos rodea a partir de una metodología científica, también la perspectiva decolonial presenta niveles dentro de su presencia en hechos particulares, es por eso, que el proyecto de traducción, aunque no es una “adaptación” de los conocimientos histórico culturales de los seris, contiene un nivel importante de presencia decolonial como lo demostraremos en ésta última parte del trabajo.

Según lo señalado por la doctora Guadalupe González Lizárraga subsecretaria de políticas educativas y participación social del Estado de Sonora encargada de coordinar este proyecto de traducción, la convocatoria para este programa inicia en agosto de 2023, inicialmente se contactó a ciertas mujeres de la comunidad de Desemboque y Punta Chueca que derivado de sus antecedentes cumplían algunos de los criterios que se consideraban adecuados como; pertenencia activa en la comunidad, docencia, haber participado en creaciones de contenido educativo desde su lengua materna entre otros (G. González, comunicación personal, 25 de abril 2025).

La subsecretaria de políticas educativas puntualiza que el enfoque de educación intercultural es uno de los ejes principales de la Nueva Escuela Mexicana promovida desde el gobierno del expresidente Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) y continuada por la presidenta actual Claudia Sheinbaum Pardo (2024-2030), la interculturalidad la entiende este gobierno como el “diálogo de saberes entre las dos culturas”, en este caso, la indígena y la occidental. Guadalupe González comenta que no se puede seguir con la dinámica anterior en donde las instituciones vinculadas a los gobiernos pasados ordenaban a las comunidades indígenas el conocimiento que debían aprender sin tomar en cuenta el de éstos ni sus formas de entender el mundo (G. González, comunicación personal, 25 de abril 2025).

La doctora Guadalupe González enfatiza que desde su oficina y desde la visión del plan de justicia seri siempre se dialogó sobre lo que realmente necesitaban las comunidades indígenas en el sector educativo, siempre tratando de respetar la visión propia de su conocimiento ancestral. A pesar de este enfoque intercultural impulsado por el gobierno mexicano, este proyecto de traducción de libros de texto, necesita orientarse hacia la *adaptación* de los conocimientos históricos y tradicionales de los seris como algunas de las traductoras han mencionado.

En ese sentido, la maestra y directora del preescolar “El Caracolito” de Punta Chueca Viviana Lizeth Valenzuela Romero quien fuera una de las principales traductoras de los libros de texto de primaria confirma que en agosto de 2023 iniciaron las primeras reuniones con el equipo de traducción, la maestra fue contactada previamente y aceptó debido a la importancia histórica del proyecto. La maestra comenta que prácticamente fueron pocos meses de trabajo para la realización de tan compleja tarea, además de que hubo fechas de cierre para entregar las traducciones en donde no había la oportunidad de ampliar algunos días más el tiempo de entrega.

En total fueron ocho traductoras⁶ y un traductor quienes participaron en el proyecto, todos de la etnia seri, radicados algunos en Desemboque y otros de Punta Chueca. La maestra Viviana Valenzuela comenta que las actividades empezaron en septiembre de 2023 y que debían entregar los libros de primaria traducidos para marzo de 2024, además, la metodología que utilizaron fue repartir entre los nueve traductores un libro y así entre ellos se dividían las páginas que debían traducir. Es decir,

⁶ Las mujeres que participaron en este proyecto de traducción son: Viviana Valenzuela Romero (maestra de Punta Chueca), Elisa Lorenía Romero (maestra de Punta Chueca), Minerva Estrella Monroy (habitante de Desemboque), Alicia Georgina Torres Gastelum (maestra de Punta Chueca), Gladys Irene López Perales (habitante de Punta Chueca), Yuridia López Perales (habitante de Punta Chueca), Abraham Montaña Blanco (maestro de Punta Chueca, único varón), Berenice Morales Romero (habitante de Desemboque) y Jael Noemí Estrella Astorga (habitante de Punta Chueca).

aproximadamente de diez a quince cuartillas de cada libro le tocaban a algún traductor, al finalizar continuaban con otro libro y así sucesivamente, sin embargo, todos se apoyaron en el desarrollo global del libro (V. Valenzuela, comunicación personal, 14 de agosto 2025).

Al final, los libros traducidos de nivel primaria entre agosto de 2023 y febrero de 2024 fueron: proyectos en mi lengua primer grado: *Ziix quih icacoaat quih yeen oo caap*, proyectos en mi lengua segundo grado: *Ziix quih icacoaat iiqui yacj*, proyectos en mi lengua tercer grado: *Ziix quih icacoaat quih iiqui iipxa*, proyectos de mi lengua cuarto grado: *Ziix quih icacoaat quih iiqui izooxoc*, proyectos de mi lengua quinto grado: *Ziix quih icacoaat quih iiqui yaaitom* y proyectos de mi lengua sexto grado: *Ziix quih icacoaat quih iiqui isnaap iizoj* (<https://libros.conaliteg.gob.mx/> , G. López, comunicación personal, 30 de agosto 2025) Tomando en cuenta el poco tiempo y el número de traductores, fue una tarea importante e histórica para el pueblo comcáac.

En ese sentido, la traducción fue compleja y extenuante comenta la maestra Viviana Valenzuela, el problema era que, con tan poco tiempo, debían traducir exactamente la información de cada libro de texto de educación básica, además, al ser una traducción era muy difícil encontrar las palabras que desde su lengua seri cmiique iitom concordaran lingüísticamente con las del castellano. Algunas palabras o frases las “adaptaron” al contexto de su lengua materna para que los niños no tuvieran problemas al leer palabras que no conocían si realizaban una traducción literal (V. Valenzuela, comunicación personal, 14 de agosto 2025).

Así lo confirma Gladys Irene López Perales otra traductora originaria de Punta Chueca que participó en el proyecto de libros de texto, ella menciona que se contó con poco tiempo para el trabajo de traducción, sin embargo, durante las reuniones con las demás traductoras ayudaba a otras que tenían algunas páginas sin traducir ya que ha construido experiencia sobre el desarrollo histórico y lingüístico de la escritura cmiique iitom en base al análisis constante del diccionario seri-español-inglés COMCÁAC QUIH YAZA QUIH HANT IHÍIP HAC⁷ (G. López, comunicación personal, 30 de agosto 2025).

Gladys Irene señala que antes del plan de justicia seri no había visto algún impulso que abarcara de manera tan amplia las necesidades

⁷ El diccionario Comcáac quih Yaza quih Hant Ihíip hac. Diccionario Seri-español-inglés es una obra lexicográfica que recoge la lengua del pueblo Comcáac presentando su vocabulario en seri, español e inglés, y acompañada por índices español-seri e inglés-seri. Fue compilada por los lingüistas Mary Beck Moser y Stephen A. Marlett, quienes se apoyaron —como base de su trabajo— en la investigación pionera de Roberto Herrera Marcos y Edward W. Moser. Su publicación (2005) representa el fruto de más de cinco décadas de investigación lingüística, etnográfica y de trabajo de campo en las comunidades de los seris en Sonora.

históricas de su pueblo, afirma que la lengua castellana dentro de la educación ha sido priorizada en relación a su lengua materna indígena en los niños y jóvenes seris, por lo tanto, haber participado en el proyecto de traducción fue una oportunidad única que no quiso dejar pasar, la traductora agrega que se sabe que las instituciones educativas direccionan lo que se enseña en las escuelas y afirma que: “las maestras de educación básica ya hacían una traducción y adaptación de los libros de texto antes de este proyecto de 2023, traducían ciertos párrafos de temas específicos del castellano a lengua materna de los libros oficiales y adaptaban ciertas actividades y conocimientos a nuestro contexto” (G. López, comunicación personal, 30 de agosto 2025).

Es por eso, que las traductoras comentan que el proyecto de traducción que inició en septiembre de 2023 es muy importante para las maestras y maestros de Punta Chueca y Desemboque, ya que es desde las instituciones educativas representadas por la SEP a nivel federal que el proyecto propone a la lengua seri como oficial dentro de los libros de texto, lo que significa una priorización de la lengua cmiique iitom (V. Valenzuela, G. López y J. López comunicación personal, 14 y 30 de agosto 2025).

Jessica Yuridia López Perales otra traductora seri que participó en el proyecto y que forma parte de un grupo de mujeres que ha hecho trabajos de creaciones de cuentos y cánticos en lengua materna para los niños de Punta Chueca y Desemboque, señaló que el tiempo fue corto para la traducción considerando los tiempos de entrega y la cantidad de diez a quince páginas sumado a todas las actividades diarias que realiza. Yuridia considera que la estructura educativa ha permeado en la capacidad divulgativa de la lengua seri, comenta que el castellano ha sido primordial en los distintos procesos comunicativos y de enseñanza educativa en los pueblos seris, sin embargo, vio este proyecto de traducción como un ejercicio importante para fortalecer la identidad de los más jóvenes al ver que la lengua cmiique iitom tiene presencia en los libros oficiales escolares (J. López, comunicación personal 30 de agosto 2025).

La traducción tiene sus limitantes al no dar un contexto histórico ni permite expresar conocimiento particular de quien la desarrolla, en este caso, la historia y tradiciones comcáac-seri. Las traductoras con las que se tuvo acceso señalan que todo el grupo que participó en el proyecto, está consciente de los avances que los libros de texto traducidos a su lengua materna pueden impulsar al reforzar la consolidación del cmiique iitom desde la infancia temprana, al poner en primer lugar la lengua seri dentro de la educación oficial, permite crear un primer un espacio decolonial reflejado en la priorización de un lengua materna marginada históricamente por los gobiernos e instituciones educativas, en donde los niños de los poblados de Punta Chueca y Desemboque, acceden al

conocimiento básico de manera directa y no mediante la traducción inicial que era del castellano a lengua materna, lo que llevaba más tiempo, ya que algunos niños sobre todo de primer a tercer año de primaria no entienden en su totalidad la escritura castellana, por lo que no comprendían o se esforzaban más en entender las lecturas y actividades de los libros anteriores (V. Valenzuela, comunicación personal 14 de agosto 2025).

Otra situación importante es la falta de contexto histórico de los libros traducidos a lengua seri, las mujeres que trabajaron en el proyecto afirmaron que la traducción complicaba la concordancia de las palabras del castellano con las cmiiq̃e iitom, además, se ocupaba mucho tiempo e interpretación el vincular una palabra o frase del castellano a la lengua materna seri. Por otra parte, al ser una traducción de las ciencias, actividades y temáticas desde una visión nacional y oficial, los libros no vinculan todo el conocimiento con el entorno natural, tradicional e histórico de los seris. La maestra Jesica Yuridia señaló que en el territorio seri no existen los bosques, ríos y procesos de agricultura que el libro toma como base general para que los niños realicen actividades y tareas, en ese sentido, la traducción quedó a deber en dinámicas del entorno claves para la comprensión cultural del contexto seri (J. López, comunicación personal 30 de agosto 2025).

A su vez, la traductora Gladys Irene de 29 años considera que su generación es la última en hablar y escribir bien el cmiiq̃e iitom, afirma que existe una disminución del habla en lengua materna en niños de 6 a 12 años, también menciona que la familia es fundamental para la transmisión del lenguaje seri y que la importancia de la educación está en su fortalecimiento. Una de las razones por las que considera que algunos niños de educación básica no hablan en su totalidad el cmiiq̃e iitom es por los matrimonios mixtos que existen ya en los poblados de Punta Chueca y desemboque, señala que existe mayor porcentaje de mujeres “que no son seris” por lo que estos niños al nacer escuchan el castellano y lo adoptan como su lengua materna, esto confirmado también por la maestra Viviana Valenzuela (V. Valenzuela y G. López, comunicación personal, 14 y 30 de agosto 2025).

Gladys Irene comparte la idea de que la mayoría de las actividades que contienen los libros traducidos de educación básica no abordan el contexto natural o histórico de los seris, por lo cual, los niños no aprovecharán esa parte tan importante de manera oficial, las maestras tendrán que hacer esas “adaptaciones” debido que en su espacio geográfico no existe la agricultura, ríos, bosques o procesos modernos de infraestructura urbana, es ahí donde juegan un papel importante las mujeres como Gladys ya que ella es parte de un colectivo que escribe en lengua materna: cuentos, cantos e historias que ayudan como material didáctico complementario a las

maestras de educación básica a transmitir conocimiento desde sus propias formas de entender el mundo (G. López, comunicación personal, 30 de agosto 2025).

En ese sentido, la maestra Viviana Valenzuela también lamenta que muchos de los contenidos traducidos al idioma seri no se ajusten a la realidad de su comunidad. Explica que las planeaciones, actividades e instrucciones de los libros oficiales resultan, en muchos casos, inaplicables. Señala que lo verdaderamente valioso sería una adaptación auténtica de las actividades, pensadas desde el contexto cultural y natural del pueblo seri. Propone, por ejemplo, caminatas por la costa para reconocer moluscos, recorridos por el desierto para identificar plantas medicinales, autóctonas y exploración de algunos sitios considerados sagrados para fortalecer su identidad cultural, entre otras experiencias que fortalezcan el vínculo de los niños con su entorno social e histórico. De esta manera, se evitaría el doble trabajo docente de adaptar materiales a su cosmovisión, ya que muchas de las actividades que fueron traducidas del castellano no reflejan la relación integral con la naturaleza propia de este pueblo indígena. (V. Valenzuela, comunicación personal, 14 de agosto 2025).

Sin embargo, las mujeres traductoras que fueron entrevistadas concuerdan que la traducción de libros de texto de educación básica fue importante a pesar de no ser una adaptación de sus conocimientos, tradiciones e historia social seri. Consideran que el proyecto fomentó el rescate de su lengua materna cmii que iitom ya que fue materializado en los libros oficiales, en donde es en ese espacio que la hegemonía del conocimiento y lengua castellana han estado presentes y desplazando otras formas de conocimiento a través de la historia. Además, reconocen que otro aporte significativo del proyecto de traducción es que los niños fomentaran la lectura y escritura del cmii que iitom (V. Valenzuela, G. López y J. López comunicación personal, 14 y 30 de agosto 2025).

También consideran que los próximos proyectos en donde la educación indígena seri este involucrada es importante retomar sus peticiones sobre una adaptación de sus conocimientos y tradiciones dentro de los libros de texto de educación básica. En ese sentido, proponen ciertas estrategias que se vinculan a la transmisión de conocimiento que realizaban los ancianos desde tiempos antiguos como son los cuentos. Estas pequeñas narraciones sirvieron como medio para comunicar experiencias, historias y enseñanzas de los abuelos a los más jóvenes.

Las traductoras afirman que los ancianos les han señalado que los cuentos fueron y son medios simbólicos claves en la interpretación de la cultura e historia seri por generaciones. Es por ello que se propone para un próximo proyecto de adaptación de la cosmovisión seri dentro de los libros

de texto de educación básica, incluir cuentos que se han transmitido de una generación a otra, en donde participarían algunas traductoras que han hecho el trabajo de recuperación de estas narraciones en lengua cmiique iitom y que serían parte clave de las actividades de lecturas de dichos libros (V. Valenzuela, G. López y J. López comunicación personal, 14 y 30 de agosto 2025).

CONCLUSIÓN

La traducción de los libros de texto de educación básica al cmiique iitom puede comprenderse como un acto de disputa frente a la colonialidad del poder, en el sentido planteado por Aníbal Quijano. El hecho de que la lengua seri ingrese al espacio escolar oficial históricamente dominado por el castellano como idioma hegemónico constituye un gesto político que desafía la clasificación y jerarquización lingüística impuesta desde la modernidad colonial. En términos de Quijano, la traducción interrumpe el patrón de dominación que ha relegado los saberes indígenas a posiciones subalternas, posibilitando que niñas y niños seri recuperen vínculos con su lengua materna y, con ello, con su identidad cultural.

Desde la perspectiva de Walter Mignolo, este proyecto representa un ejemplo concreto de desobediencia epistémica, pues abre una grieta dentro del aparato escolar para introducir modos de representación del mundo diferentes a aquellos que la matriz colonial ha definido como universales. La necesidad constante de las maestras de adaptar los materiales ante la ausencia de agricultura, bosques o ríos, o frente a actividades pedagógicas ajenas a su cosmovisión evidencia cómo la traducción, aunque significativa, no logra aún desprender totalmente los contenidos de la racionalidad moderna-colonial. Sin embargo, esta tensión demuestra precisamente lo que Mignolo describe como un “pensamiento fronterizo”: un espacio en el que los pueblos indígenas transforman desde dentro las estructuras coloniales del saber, a la vez que reclaman la legitimidad de sus propias epistemologías.

En ese sentido, desde la visión de decolonialidad lingüística propuesta por Catherine Walsh el proyecto de traducción de libros de texto no se limita a una simple transferencia de contenidos de una lengua a otra, sino que es un ejemplo donde se constituyen prácticas insurgentes que disputan la hegemonía epistémica y cultural históricamente impuesta por el proyecto colonial. Traducir los materiales oficiales al cmiique iitom implica reconocer y dignificar una lengua que, por décadas, ha sido marginada en el espacio educativo formal, donde el castellano se ha posicionado como la única portadora legítima del conocimiento escolar. Así, el esfuerzo de las maestras y traductoras seris rompe con esta lógica monocultural y monolingüe, pues coloca al cmiique iitom en un lugar

central dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, abriendo espacios para que los niñas y niños se reconecten con su idioma, su identidad y su memoria histórica.

Además, retomando los planteamientos de Pedro Garzón López y Javier Cuestas-Caza, puede afirmarse que el proyecto de traducción de los libros de texto también evidencia una disputa contra la colonialidad lingüística y la violencia epistémica que históricamente han subordinado las lenguas indígenas frente al castellano. La incorporación del cmiique iitom dentro de los materiales oficiales rompe parcialmente con la idea de que solo el idioma dominante posee legitimidad para transmitir conocimiento escolar. Esto resulta especialmente relevante porque, como señalan ambos autores, la colonialidad no opera únicamente excluyendo las lenguas originarias, sino también desvalorizando las formas de pensamiento y las interpretaciones del mundo construidas desde ellas. En este sentido, la presencia escrita del cmiique iitom abre posibilidades para que las nuevas generaciones perciban su lengua no como un vestigio del pasado, sino como un medio vigente para producir conocimiento dentro de la escuela.

Asimismo, las experiencias narradas por las maestras-traductoras permiten observar que el proyecto contiene elementos cercanos a lo que Sandoval-Forero y Capera Figueroa denominan prácticas de reexistencia y construcción de una ciudadanía intercultural crítica. Más allá de la traducción misma, el trabajo colectivo de las mujeres seris revela una forma comunitaria de resistencia frente a la homogenización cultural promovida históricamente por la educación oficial. La recuperación de cuentos, cantos, conocimientos ecológicos y formas propias de enseñanza vinculadas al mar, el desierto y la memoria ancestral constituye una propuesta pedagógica que no busca únicamente “incluir” contenidos indígenas dentro del currículo nacional, sino transformar la relación entre conocimiento, territorio y comunidad.

Sin embargo, y como lo señalan las propias traductoras, este avance no debe invisibilizar las limitaciones estructurales del proyecto. Aunque la traducción de los libros constituye un ejercicio de resistencia lingüística, no logró convertirse en un proceso plenamente decolonial en tanto que los contenidos originales no fueron adaptados a la cosmovisión, historia ni prácticas cotidianas del pueblo seri. En términos de Walsh, la decolonialidad implica no solo transformar la lengua del texto, sino también transformar el modo en que se produce, organiza y valida el conocimiento. Por ello, las maestras como Gladys Irene López, Viviana Valenzuela, Jessica López y las mujeres que participaron en el proyecto advierten que muchos de los materiales, aun traducidos, continúan reforzando marcos epistémicos ajenos a la realidad local: hablan de agricultura en un territorio sin agricultura; de ríos en un espacio que ha

construido su vida alrededor del desierto y el mar; de dinámicas urbanas que no dialogan con la vida comunitaria seri.

Estas incongruencias no solo generan un “doble trabajo” para las docentes, quienes deben adaptar actividades para que tengan sentido en el aula, sino que revelan la persistencia de una lógica escolar colonial que homogeniza y estandariza la enseñanza sin considerar las realidades múltiples del país. La traducción, en este contexto, se convierte en un primer paso necesario, pero insuficiente, hacia un proyecto educativo verdaderamente intercultural y situado. Como señalan las traductoras, el valor central del proceso radica en que los libros oficiales ahora contienen el cmiiq*ue* iitom, lo que fortalece la lectura y escritura en lengua materna y contribuye al freno de su desplazamiento lingüístico, especialmente preocupante en un contexto donde los matrimonios mixtos y la presencia dominante del castellano han provocado que muchos niños no adquieran plenamente la lengua ancestral.

No obstante, el horizonte debe avanzar hacia la adaptación y no únicamente hacia la traducción. Las recomendaciones de las maestras-traductoras constituyen una hoja de ruta fundamental para futuros proyectos. Ellas proponen que los libros de texto incorporen conocimientos tradicionales seris, particularmente las prácticas de aprendizaje transmitidas por los ancianos mediante los cuentos. Estas narraciones, que condensan enseñanzas morales, historias de origen, experiencias comunitarias y formas de interpretar el mundo, representan un recurso pedagógico profundamente arraigado en la cultura seri. Al incluirlos en materiales oficiales no solo se reconocería su valor histórico y simbólico, sino que se introduciría en la escuela una epistemología distinta, una manera seri de producir sentido.

Asimismo, actividades como caminatas por la costa para identificar moluscos, recorridos por el desierto para aprender sobre plantas medicinales o visitas a sitios sagrados permitirían vincular la enseñanza escolar con el territorio y la memoria colectiva. Estos enfoques no solo fortalecerían la identidad de los estudiantes, sino que encarnarían un proyecto educativo construido desde la comunidad y no impuesto desde fuera, respondiendo a lo que Walsh denomina “prácticas de re-existencia”: acciones que permiten la continuidad de la vida cultural, lingüística y espiritual de los pueblos originarios en medio de condiciones históricas de dominación. En este sentido, el trabajo de las traductoras no solo abre un camino; también señala con claridad la dirección que debe tomar. Los libros traducidos son un logro innegable, pero el desafío futuro está en construir materiales propios, que integren la historia, los saberes ecológicos, los relatos tradicionales y la visión del mundo seri.

LITERATURA CITADA

- Banda, O. (2025). La situación demográfica en México. En *Los planes de justicia indígena: una nueva relación del Estado con los pueblos* (pp. 85–95). Consejo Nacional de Población. <https://www.gob.mx/conapo/documentos/la-situacion-demografica-de-mexico-2025>
- Cuestas-Caza, J. A. (2018). Runashimi: (de)colonialidad, poder y resistencia. *FAIA*, 7(31), 1–26.
- Garzón López, P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad: Sobre la colonización epistemológica occidental. *Andamios*, 10(22), 305–331.
- Gobierno de México. (2024, febrero 21). *Presenta SEP nueva familia de Libros de Texto Gratuitos en 20 lenguas indígenas nacionales*. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. <https://www.gob.mx/inpi/articulos/presenta-sep-nueva-familia-de-libros-de-texto-gratuitos-en-20-lenguas-indigenas-nacionales>
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2023). *Plan de Justicia del Pueblo Seri-Comcáac* (pp. 1–82). Gobierno de México. <https://www.inpi.gob.mx/planes-de-justicia/>
- Mignolo, W. D. (2007). El pensamiento decolonial: Desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25–46). Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Nueva Escuela Mexicana. Educación Indígena. Nivel Primaria. Ciclo Escolar 2024 – 2025 <https://libros.conaliteg.gob.mx>
- León-Portilla, M. (1999). Las lenguas indígenas en el tercer milenio. *Estudios de Cultura Náhuatl*, 30, 13–16.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29). <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 28(1), 255–301.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO.
- Sandoval-Forero, E. & Capera Figueroa, J. (2018). La descolonización de los pueblos indígenas y el repensar epistémico en América Latina. En J. E. Soto-Molina & J. J. Trillos-Pacheco (Eds.), *Lenguaje, interculturalidad y decolonización en América Latina* (pp. 45–72). Ediciones Universidad del Atlántico.
- Sandoval-Forero, E. & Capera Figueroa, J. (2021). Ciudadanía intercultural crítica y decolonial en Nuestra América: La resistencia de los pueblos indígenas en los territorios ancestrales. *Ratio Juris*, 16(32), 201–222.

- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47–62). Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I, pp. 23–68). Ediciones Abya-Yala.

Entrevistas

- Genaro Herrera Astorga. Presidente legítimo del Consejo de Ancianos Comcáac, habitante de Punta Chueca, Sonora. Comunicación personal, 6 y 18 de junio 2024.
- Gladys Irene López Perales. Traductora de cuentos a lengua cmiique iitom, habitante de Punta Chueca, Sonora. Comunicación personal, 30 de agosto de 2025.
- Jessica Yuridia López Perales. Traductora de cuentos a lengua cmiique iitom, habitante de Punta Chueca, Sonora. Comunicación personal, 30 de agosto de 2025.
- Dra. Ma. Guadalupe González Lizárraga. Subsecretaria de políticas educativas para la transformación, Hermosillo, Sonora. Comunicación personal 10 de abril de 2025.
- Viviana Valenzuela Romero. Maestra y directora del preescolar “El Caracolito” de punta Chueca, Sonora. Comunicación personal 14 de agosto de 2025.

SÍNTESIS CURRICULAR

Carlo Fabián Rubio Mejía

Es doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de Sonora, maestro en Ciencias Sociales y licenciado en Historia por la Universidad de Sonora. Actualmente es profesor investigador invitado en el Colegio de Sonora mediante una estancia posdoctoral SECIHTI, Sus líneas de investigación abarcan los conflictos interétnicos en México, la historia social y política del siglo XX, así como los procesos de territorialidad y reterritorialización en comunidades indígenas del noroeste de México. Es miembro de la Red de Investigadores Sociales sobre Agua (RISSA). Correo electrónico: carlo.rubio@unison.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3457-9992>.

Análisis de la vegetación a partir de imágenes satelitales en Fómeque (2018-2024)

Vegetation analysis using satellite images in Fómeque (2018-2024)

Luisa Mariana **Ladino Torres**¹, Gina Paola **González Angarita**², Rafael Nikolay **Agudelo Valencia**³

Resumen

El municipio de Fómeque (Cundinamarca, Colombia) tiene el 49 % de su territorio dentro del Parque Nacional Natural Chingaza y su análisis de cobertura vegetal en esta zona es fundamental para comprender los usos del suelo y evaluar el estado de conservación del ecosistema. En este documento, se presenta el análisis de la tendencia de la vegetación en Fómeque entre 2018 y 2024. Para ello, se emplearon imágenes satelitales Landsat 5 y 8, por tanto, se aplicaron técnicas de teledetección, específicamente el Índice de Vegetación de Diferencia Normalizada (NDVI) y sus cambios multitemporales. Los resultados detectaron cambios drásticos en la calidad de la vegetación, con una pérdida de vegetación vigorosa de aproximadamente 12,701 hectáreas en 2018 a 2,192 hectáreas en 2020. Esta reducción se asocia principalmente a incendios forestales inducidos por actividades agrícolas. La pérdida de vegetación en áreas de reserva ecológica constituye un factor de riesgo crítico para la conservación de la biodiversidad. Se concluye que el análisis multitemporal del

NDVI es una herramienta valiosa para la toma de decisiones en procesos de ordenamiento territorial y gestión ambiental en la región.

Palabras clave: Cobertura vegetal, Índice de Vegetación de Diferencia Normalizada (NDVI), Teledetección, Incendios forestales y Análisis multitemporal.

Abstract

The municipality of Fómeque (Cundinamarca, Colombia) has 49% of its territory within the Chingaza National Natural Park, and analysis of vegetation cover in this area is essential for understanding land use and assessing the conservation status of the ecosystem. This document presents an analysis of vegetation trends in Fómeque between 2018 and 2024. To this end, Landsat 5 and 8 satellite images were used, and remote sensing techniques were applied, specifically the Normalised Difference Vegetation Index (NDVI) and its multitemporal changes. The results detected drastic changes in vegetation quality, with a loss of vigorous vegetation from approximately 12,701 hectares in 2018 to 2,192 hectares in 2020. This

¹Universidad Libre

²Universidad Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito

³Universidad Libre



reduction is mainly associated with forest fires induced by agricultural activities. The loss of vegetation in ecological reserve areas constitutes a critical risk factor for biodiversity conservation. It is concluded that multitemporal NDVI analysis is a valuable tool for decision-making in land

use planning and environmental management processes in the region.

Keywords: Vegetation cover, Normalised Difference Vegetation Index (NDVI), Remote sensing, Forest fires, and Multitemporal analysis.

INTRODUCCIÓN

En Colombia, la degradación de la vegetación es uno de los problemas ambientales más críticos, manifestado en la disminución de especies esenciales para los ecosistemas de páramo y alta montaña, como los pajonales, los helechos arbóreos, diversos grupos arbóreos (como el sietecueros) y los frailejones, estos últimos reguladores clave del recurso hídrico (Soto Juya y Motta Arteaga, 2022). Este deterioro es provocado por el incremento de actividades antrópicas que impactan negativamente el entorno. Entre los factores más determinantes se encuentran la ganadería extensiva, los cultivos ilícitos, la extracción de materiales pétreos, madera y los incendios forestales, cuyos efectos directos son la deforestación, la pérdida de biodiversidad y el deterioro ambiental (Abedi Gheshlaghi, 2019; IDEAM-MEDS, 2025; Maigua Taipe et al., 2025). A escala global, los incendios forestales se han consolidado como un factor determinante en la pérdida de cobertura forestal, generando impactos significativos sobre la estructura y funcionamiento de los ecosistemas (Tyukavina et al., 2022).

En la Amazonía Colombiana se ha identificado la presencia de ganadería extensiva, una actividad que degrada la vegetación y promueve el recambio de bosques por pastizales, situación que afecta la calidad de la cobertura vegetal como resultado de la deforestación y el pisoteo del ganado (Dávalos et al., 2014; Armenteras et al., 2006). De manera similar, en la Sierra Nevada de Santa Marta se identifica la presencia de cultivos ilícitos, especialmente de coca, que conllevan a una notable degradación de la vegetación. Para analizar los cultivos de coca, la investigación utiliza la cartografía digital y el Índice de Vegetación Normalizada (NDVI) desde 1997 hasta 2018, los resultados indican que la zona de mayor afectación se localiza en el norte de la Sierra nevada de Santa Marta, específicamente entre los municipios de Santa Marta y Dibulla (Afanador Suárez et al., 2022).

En el municipio de Chaguaní Colombia, la extracción de materiales pétreos y las actividades asociadas a la agricultura han generado un deterioro progresivo de los suelos, logrando que el municipio sea clasificado como áreas de vegetación pobre. Esta situación se refleja en la disminución de la calidad de la cobertura vegetal, observada en la

reducción de la vegetación vigorosa del 56 % al 52 % del área total del municipio. La investigación caracterizó la vegetación a través del NDVI como herramienta metodológica para el análisis de la cobertura vegetal. Los resultados señalan que la presencia de suelos desnudos afectó aproximadamente el 15 % del territorio a lo largo del periodo comprendido entre 2013 y 2018 (González et al., 2021).

En Cundinamarca, Colombia, se identifican incendios forestales que extinguen más de siete hectáreas y de estas, el 80% del área perdió toda su cobertura vegetal, las zonas más afectadas se situaron en los municipios de Chipaque, Cáqueza, Gutiérrez, Fosca, Fómeque (Reinoso, 2020). En los Cerros Orientales de Bogotá, Colombia, se ha identificado que los incendios forestales constituyen una de las principales causas de los cambios en la cobertura vegetal, por causa de la combustión de la biomasa, que ocasiona la pérdida total o parcial de dicha cobertura. Con el fin de analizar esta problemática, Capador et al. (2021) evaluaron la dinámica de la cobertura vegetal con el NDVI, el cual permite identificar las variaciones espaciales y temporales en la calidad de la vegetación dentro de la Reserva Forestal Protectora Bosque Oriental, asociadas a la ocurrencia de incendios forestales, los cuales alteran significativamente los valores de este índice. Los resultados indican que las localidades más susceptibles a estos eventos fueron Usaquén, Chapinero y Santa Fe, donde predomina una vegetación de calidad moderada a escasa, registrándose una disminución del 21,44 % de la vegetación de buena calidad (Capador et al., 2021).

En razón a lo anterior, se identifica que para la caracterización de las coberturas vegetales se utiliza el NDVI, puesto que es una herramienta clave para estimar la cobertura vegetal, detectar cambios en el paisaje y analizar dinámicas agronómicas e incendios forestales, lo que permite evaluar eficientemente su pérdida y transformación. (Romo Leon et al., 2012). Con el uso de imágenes satelitales multitemporales, el NDVI posibilita un análisis integral de cambios en la cobertura y uso del suelo, así como de procesos de degradación, desertificación y alteraciones de la salud vegetal (El Garouani et al., 2017; Lambin et al. 2001; Teluguntla, et al., 2024).

El NDVI constituye el principal indicador empleado para este estudio, debido a su capacidad para diferenciar la vegetación de otros tipos de cubierta terrestre (artificial) y su estado general. También permite definir y visualizar las áreas con vegetación en la cartografía, así como detectar cambios anormales en el proceso de crecimiento, cabe señalar que este índice presenta algunas limitaciones metodológicas, en particular, el NDVI presenta un efecto de saturación en áreas con alta biomasa, de modo que, en coberturas vegetales densas, los valores del índice alcanzan un umbral máximo, aun cuando el estado fisiológico de la vegetación sea variable, lo

que limita su capacidad para discriminar gradientes en área de vegetación muy densa (Sela, 2025; Desai et al., 2024).

Además, la sensibilidad al brillo del suelo y la presencia de superficies heterogéneas puede afectar la precisión de los resultados en zonas con cobertura vegetal escasa o con suelo desnudo (El Garouani. et al., 2017; Almalki et al., 2022). Estas restricciones dificultan la interpretación detallada de los procesos de degradación y recuperación de la cobertura vegetal, especialmente en ecosistemas andinos caracterizados por una elevada heterogeneidad espacial.

El Índice de Vegetación Ajustado al Suelo (SAVI) ha sido ampliamente utilizados para reducir los efectos del brillo del suelo en áreas con vegetación escasa, esto hace de dicha metodología una alternativa valiosa para evaluar la vegetación en regiones semiáridas (Almalki et al., 2022; Arboit & Maglione, 2018). Por otra parte, el Índice de Vegetación Mejorado (EVI) ha sido desarrollado para operar frente a vegetaciones densas y reducción de influencias atmosféricas, además, posee la característica de ser sensible a variaciones del dosel y del área foliar de la vegetación (Huete et al. 1997; Binetti et al., 2025). Otro índice utilizado es el Índice Normalizado de Área Quemada (NBR), que permite evaluar la severidad de incendios (Valdez-Zavala et al., 2019).

A pesar de la existencia de diversos índices de vegetación utilizados en estudios de teledetección, para el análisis realizado en este documento, fue seleccionado el NDVI como herramienta principal para el análisis multitemporal. Este índice, fue propuesto por Rouse et al. (1973) y ha demostrado ser un recurso invaluable para comprender y monitorear la superficie terrestre (Arlula, 2023). Su formulación sencilla y la disponibilidad consistente de las bandas rojo e infrarrojo cercano en los sensores Landsat permiten garantizar la comparabilidad de los resultados a lo largo del periodo de estudio. Por lo anterior, en este artículo, se presenta el análisis de la pérdida de cobertura vegetal, a través, del índice de vegetación Normalizada para el municipio de Fómeque, Cundinamarca, Colombia, para el periodo comprendido entre los años 2018 y 2024.

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología se fundamenta en los principios de la teledetección y en la aplicación del NDVI para un análisis multitemporal. El procesamiento se realizó en QGIS siguiendo el flujo estandarizado propuesto por Cáceres et al. (2025), que consta de seis etapas: (i) delimitación del área de estudio; (ii) descarga de imágenes satelitales desde la plataforma Earth Explorer (USGS); (iii) conversión de formato ráster a vectorial para obtener las áreas de cambio; (iv) clasificación de la vegetación por categorías (v) cálculo del

área en hectáreas para cada categoría; (vi) cálculo de tasas de cambio para evaluar la dinámica espacial y temporal; y (vii) identificación de áreas con menor calidad vegetal y signos de recuperación entre los periodos analizados.

Área de estudio

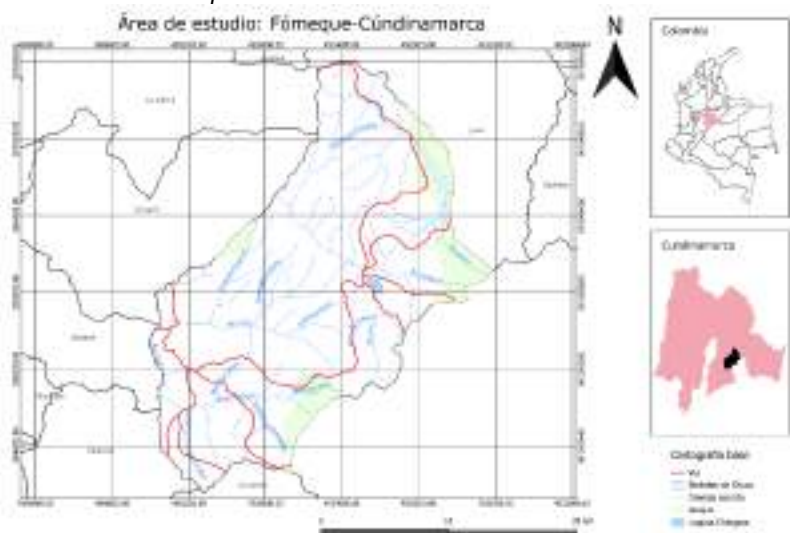
El municipio de Fómeque se encuentra ubicado en el departamento de Cundinamarca, en la región Andina de Colombia, aproximadamente a 4°29'05"N 73°53'37"O y limita al norte con los municipios de la Calera, Guasca y parte de Choachí; al sur con los municipios de Quetame y el departamento del Meta; al oriente con los municipios de Gachalá, Junín, La Calera y Guasca; y al occidente con los municipios de Ubaque y Choachí (Alcaldía Municipal de Fómeque en Cundinamarca, 2021). Fómeque presenta un clima templado (Rincón, 2024), con precipitaciones anuales que varían entre los 2,000 y 4,000 mm, con una altitud de aproximadamente 2,300 metros sobre el nivel del mar (figura 1)

La zona de estudio se caracteriza por una transición altitudinal que abarca ecosistemas de páramo, subpáramo, bosque altoandino y bosque subandino. Esta variabilidad ambiental favorece una alta diversidad florística que incluye desde frailejones (*Espeletia* spp.) y pajonales (*Calamagrostis* spp.) en las zonas altas, hasta elementos arbóreos y arbustivos como el encenillo (*Weinmannia fagaroides*), el sietecueros (*Tibouchina* spp.) y helechos arbóreos (*Cyathea caracasana*). Asimismo, en las franjas boscosas destacan lauráceas como el laurel de cera (*Ocotea calophylla*) y el aguacate (*Persea americana*) (Alcaldía de Fómeque Cundinamarca, 2024).

El análisis de la cobertura vegetal en el municipio de Fómeque se desarrolla a partir de imágenes satelitales multitemporales de los sensores Landsat 5 TM y Landsat 8 OLI/TIRS, descargadas desde la plataforma USGS Earth Explorer. Durante la fase de selección, se revisaron múltiples escenas por año, priorizando aquellas que cubrieran completamente el área de estudio y presentaran baja nubosidad, con el fin de garantizar condiciones óptimas para el análisis espectral (González et al., 2021). Las imágenes seleccionadas fueron procesadas para el cálculo del NDVI, un indicador ampliamente utilizado para detectar y evaluar cambios en la cobertura vegetal. Este índice presenta valores comprendidos entre -1 y 1: los valores cercanos a -1 indican la presencia de suelo desnudo, zonas áridas, áreas urbanas o superficies rocosas, mientras que los valores superiores a 0 representan áreas con vegetación saludable y vigorosa (Islam et al., 2018).

Figura 1.

Área de estudio: Fómeque-Cundinamarca



Nota: Elaboración propia utilizando el Software QGIS Versión 3.42.0

Teledetección y aplicación del NDVI

El NDVI fue calculado utilizando la fórmula estándar propuesta por Rouse et al. (1973):

$$NDVI = \frac{(NIR - RED)}{(NIR + RED)}$$

(Ecuación 1)

Donde NIR corresponde al valor de reflectancia en el infrarrojo cercano, el cual es la Banda 5 y RED al valor de reflectancia en la banda del rojo visible el cual es la Banda 4. Esta fórmula permite identificar la actividad fotosintética, es decir la presencia y el estado de la vegetación (Tucker, 1979). Para la interpretación espacial de los resultados, se obtiene una nueva imagen, en la cual se destacan gráficamente determinados píxeles relacionados con parámetros de las coberturas vegetales (Juzga Solanilla, 2016).

Clasificación de la vegetación

Los valores del NDVI oscilan entre -1 y 1, y permiten clasificar la vegetación en diferentes categorías. Según la escala establecida por Merg et al. (2011), los valores entre 0.01 y 0.1 corresponden a vegetación escasa o suelo desnudo, lo que indica una baja reflectancia en la banda del infrarrojo cercano (NIR). Los valores entre 0.2 y 0.4 se clasifican como vegetación moderada, y aquellos superiores a 0.5 se atribuyen a vegetación densa y vigorosa. En la representación cartográfica (figura 1), esta

gradación se visualiza mediante una paleta de colores: la tonalidad roja (valores <0.2) indican suelo desnudo o vegetación escasa; el tono amarillo refleja vegetación moderada (0.2-0.4); y el verde representa la vegetación vigorosa (>0.5), asociada a una alta actividad fotosintética (González et al., 2021).

Tasas de cambio del NDVI

Las tasas de cambio anual permiten identificar las áreas finales e iniciales, con el fin de analizar la dinámica del área de estudio. Este procedimiento se desarrolla a partir de la clasificación de imágenes, técnica que asocia píxeles con valores de reflectancia similares en los mapas de NDVI (Arango et al., 2005), permitiendo cuantificar de manera más precisa la superficie ocupada por cada tipo de cobertura vegetal y generar mapas multitemporales para caracterizar los usos del suelo (González et al., 2021).

Para estimar el ritmo de transformación de la cobertura vegetal entre los diferentes periodos analizados, se aplicó la fórmula de tasa de cambio anual propuesta por Nascimento (1991) y Norman (1996), la cual permite conocer la variación relativa de la superficie de una cobertura determinada entre dos fechas, expresándola en porcentaje anual:

$$tc = \left[\left(\frac{S_2}{S_1} \right)^{\frac{1}{n} - 1} \right] \times 100$$

(Ecuación 2)

En donde tc es la tasa de cambios, S_1 es la superficie de cobertura vegetal en la fecha 1 en ha, S_2 es la superficie de cobertura vegetal en la fecha 2 en ha y n es la diferencia de años transcurridos entre ambos periodos. Esta metodología permite determinar las dinámicas espaciales y temporales de la vegetación, así como identificar los efectos de los incendios forestales y la posterior recuperación ecológica en el municipio de Fómeque, de manera similar a lo aplicado en los Cerros Orientales de Bogotá por Capador et al. (2021).

RESULTADOS

Los resultados obtenidos del análisis multitemporal del NDVI permite identificar variaciones significativas en la cobertura vegetal del municipio de Fómeque entre 2018 y 2024. En el año 2018 predomina las áreas clasificadas como vegetación vigorosa, representadas por tono verde, especialmente en las zonas de páramo y bosque alto andino localizadas dentro del Parque Nacional Natural Chingaza, lo que indica una cobertura vegetal saludable. Esta categoría alcanza una extensión de 12,701 ha, equivalente al 27.53% del territorio municipal. En 2019 las zonas de

páramo se reducen en un 40%, lo que refleja la presión creciente de la frontera agrícola, la urbanización en la zona sur oriental y una crisis de salud vegetal una enfermedad que mataba masivamente a los frailejones, que se relaciona con larvas y micro hongos, resultado del aumento de la temperatura en la alta montaña, permitiendo el desarrollo de larvas y hongos.

El año 2020 marca un cambio drástico en la cobertura vegetal, evidenciado por la extensa aparición de tonalidades rojas y naranjas en los mapas. Estas tonalidades reflejan una severa pérdida de vegetación vigorosa y un incremento de suelo desnudo, lo cual lo cual es consistente con lo reportado en estudios sobre incendios forestales que evidencian daños significativos en la estructura y función de la vegetación (Valencia et al., 2018). Este comportamiento también coincide con tendencias observadas a escala global, donde el fuego es una de las principales causas de pérdida de cobertura forestal y transformación del paisaje (Tyukavina et al., 2022).

Este periodo constituye el punto crítico del análisis, puesto que la vegetación vigorosa se redujo a solo 2,192 ha (4.75% del área), lo que representa una pérdida superior al 70% respecto a años anteriores. Paralelamente, la superficie de suelo desnudo experimentó un aumento exponencial, pasando de 5,455 ha en 2018 a más de 40,000 ha en 2020. La figura 2 ilustra claramente estas zonas críticas, así como los primeros indicios de recuperación en sectores menos afectados. La situación se intensifica en 2021, año en que las imágenes satelitales registran la mayor disminución de cobertura vegetal del período estudiado, como consecuencia directa y acumulativa de los incendios forestales y la sequía extrema ocurridos el año anterior. En este momento crítico, se observa el pico de degradación del ecosistema, con casi el 50% del territorio clasificado como suelo desnudo.

En 2022, se inició un proceso de recuperación en el que la vegetación vigorosa aumentó a 5,435 ha (11.78%), lo que representa un crecimiento del 98.6% respecto al año anterior. Esta tendencia se consolidó en 2023, alcanzando 10,517 ha de vegetación vigorosa (22.8%), lo que equivale a un notable incremento del 284% en comparación con 2021. Esta dinámica positiva se atribuye a la alta capacidad regenerativa de los pajonales y de especies arbóreas como el sietecueros. Asimismo, este comportamiento evidencia la resiliencia del ecosistema, un fenómeno similar al reportado en los Cerros Orientales de Bogotá, donde se demostró la recuperación vegetal post-incendio mediante el uso del NDVI (Capador et al., 2021).

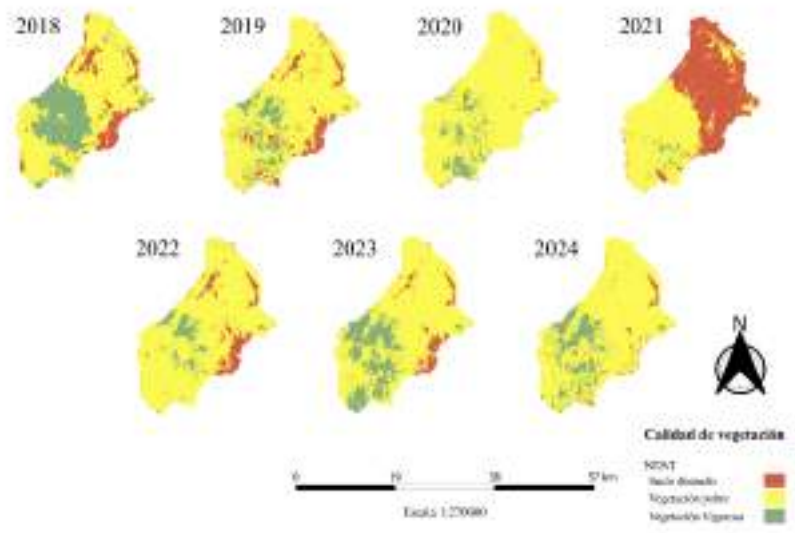
Para 2024, los datos registran una reducción sostenida del suelo desnudo, que disminuyó progresivamente hasta representar solo el 5.29% de la cobertura. Esta leve mejoría podría asociarse a una menor incidencia

de eventos climáticos extremos y, posiblemente, al efecto de las medidas de racionamiento implementadas en varios municipios para preservar los recursos hídricos. La cifra indica una recuperación ecológica parcial, concentrada principalmente en las zonas menos afectadas por los disturbios anteriores.

En síntesis, los resultados demuestran en la tabla 1 que la vegetación pobre fue la categoría predominante y más estable durante todo el periodo aumentando progresivamente desde 27,982 ha hasta 34,403 en promedio con tasas de cambio 3.50%. Por el contrario, la vegetación vigorosa y el suelo desnudo experimentaron fluctuaciones más acentuadas, directamente asociadas a perturbaciones como incendios, sequías y presiones antrópicas registrando pérdidas de -5.08%

Figura 2.

Análisis multitemporal NDVI del municipio Fómèque vector



Nota: Elaboración propia utilizando el Software QGIS Versión 3.42.0

La tasa de cambio negativa en el periodo 2019-2020 (-71%) confirma un deterioro acelerado del ecosistema, el cual se correlaciona directamente con el incendio forestal documentado por Reinoso (2020) en la revista *Tiempo*, así como la sequía extrema ocurrida ese mismo año. Las áreas más impactadas se localizaron en el suroccidente del municipio, donde los mapas muestran un predominio de tonos rojos y amarillo, indicativos de una cobertura vegetal escasa o ausente.

La tasa de cambio entre 2020 y 2021 representa un punto importante en la progresión de la cobertura vegetal del municipio de Fómèque. Para 2020,

la vegetación vigorosa era de 2,192 ha (4.75 %) y el suelo desnudo superaba las 40,000 ha (86.91 %). Para 2021, se observa una ligera recuperación en todas las clases de cobertura. Para la cobertura vigorosa aumentó un 9.18 % (2,393 ha) y la cobertura pobre un 48.9 %. El aumento de la vegetación pobre indica que una parte de la zona ha iniciado el proceso de regeneración, aunque sigue teniendo una calidad ecológica relativamente baja. La superficie de suelo desnudo disminuyó un 47.5 %, lo que indica una reducción de las clases más degradadas. Es posible que, tras los incendios forestales y la sequía extrema de 2020, la cubierta vegetal haya iniciado el proceso de resiliencia con el cambio a una cubierta vegetal de baja densidad antes de la recuperación vigorosa de la vegetación. El alto porcentaje de cobertura vegetal deficiente y la presencia de grandes áreas con sitios degradados indican que la recuperación de la vegetación aún no se ha completado. En este sentido, se podría decir que el período 2020-2021 fue un punto de inflexión: se detuvo la pérdida acelerada, pero el ecosistema seguía siendo frágil y las condiciones climáticas y la ausencia de nuevas perturbaciones antropogénicas fueron clave para consolidar el proceso de regeneración.

Tabla 1.
Tasas de cambio 2018-2024

	Vegetación vigorosa		Vegetación pobre		Suelo desnudo	
NDVI						
	Hectáreas	Porcentaje	Hectáreas	Porcentaje	Hectáreas	Porcentaje
Superficie en 2018	12701	27.53	27982	60.65	5455	11.82
Superficie en 2019	7557.52	16.38	32014.98	69.40	6557.31	14.21
Superficie en 2020	2192.26	4.75	3844.92	8.33	40098.1	86.91
Superficie en 2021	2393.50	5.19	22681.41	49.18	21045.6	45.63
Superficie en 2022	5435.09	11.78	35338.68	76.60	5357.30	11.61
Superficie en 2023	10517.53	22.80	32069.99	69.53	3538.96	7.67
Superficie en 2024	9288.43	20.13	34403.36	74.57	2441.08	5.29
Tasa de cambio 2018- 2019	-0.40	-40.5	0.14	14.4	0.20	20.2

Tasa de cambio 2019- 2020	-0.71	-71.0	-0.88	-88.0	0.515	51.5
Tasa de cambio 2020- 2021	0.09	9.18	0.489	48.9	-0.47	-47.5
Tasa de cambio 2021- 2022	0.986	98.57	0.56	55.8	-0.74	-74.5
Tasa de cambio 2022- 2023	0.93	93.51	-0.09	-9.2	-0.34	-33.9
Tasa de cambio 2023-2024	-0.12	-11.69	0.07	7.3	-0.31	-31.0

Nota: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman que el municipio de Fómeque experimentó una pérdida significativa de cobertura vegetal entre 2020 y 2021, atribuible principalmente a los incendios forestales y a un período de sequía en la zona. Este patrón es coherente con estudios globales que evidencian un aumento en la pérdida de bosques asociado a incendios, especialmente en contextos de cambio climático y presión antrópica (Tyukavina et al., 2022). Este hallazgo es similar con lo reportado por (Capador et al. 2021) para incendios en zonas de reserva natural y ecosistemas andinos, las afectaciones pueden superar el 70% de pérdida de vegetación en cortos períodos. No obstante, la recuperación observada a partir de 2022 demuestra la resiliencia del ecosistema bajo condiciones climáticas favorables y procesos de restauración natural, tal como lo señala Rendón et al. (2023).

La acelerada recuperación de la vegetación vigorosa observada entre 2022 y 2023 (alcanzando 10,517 ha) demuestra el alto potencial de la sucesión natural en áreas protegidas de alta montaña andina cuando cesan los disturbios directos. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Vidales Suarez (2025) en el páramo de Santurbán, quien sostiene que la restauración pasiva es una solución basada en la naturaleza altamente eficiente para recuperar las funciones ecosistémicas e hidrológicas en plazos mediatos. No obstante, tal como argumenta la autora, esta resiliencia natural de la flora paramuna no es infalible y se encuentra bajo

amenaza constante debido a las presiones del cambio climático y a las limitaciones fisiológicas adaptativas de especies clave frente a plagas y aumentos de temperatura en la alta montaña (CAR, 2018; Vidales Suarez, 2025; Maigua Taipe et al., 2025).

La utilización del NDVI resulta fundamental para identificar, monitorear y diferenciar áreas de suelo desnudo vegetación pobre y vegetación vigorosa, lo cual facilita también el análisis de patrones de pérdida forestal por incendios reportados en estudios globales (Tyukavina et al., 2022). Su utilidad, previamente destacada por Gandhi et al. (2015), Olivares y López (2019), se corroboró en este estudio, al permitir cuantificar de manera efectiva tanto el impacto de los incendios forestales como lo procesos de recuperación posterior post incendio. En el contexto colombiano, los resultados obtenidos concuerdan con lo reportado por Capador et al. (2021) en los Cerros Orientales de Bogotá, reafirmando que el NDVI es una herramienta pertinente para evaluar la severidad del daño y la resiliencia en ecosistemas andinos afectados por incendios.

El análisis multitemporal con NDVI no solo permite cuantificar los cambios en la cobertura vegetal, sino también discutir sus causas multifactoriales y proyectar lineamientos para la gestión ambiental. Si bien la recuperación parcial observada entre 2022 y 2024 es alentadora, a pesar de la persistencia de presiones antrópicas y climáticas exige reforzar las políticas de restauración activa y conservación. Como sugieren González et al. (2021), se recomienda complementar el monitoreo con índices de vegetación con estrategias de adaptación al cambio climático, monitoreo continuo y planes de manejo comunitario para asegurar la conservación de estos ecosistemas estratégicos.

CONCLUSIONES

De acuerdo con el análisis multitemporal del NDVI aplicado en este estudio, se identifica que los incendios forestales y la expansión agrícola constituyen las principales variables responsables de los cambios en la cobertura vegetal del municipio de Fómeque durante el periodo 2018–2024. Estos factores han incidido de manera directa en la reducción de la vegetación vigorosa y en el aumento sostenido de la vegetación pobre, la cual se consolidó como la categoría predominante y más estable a lo largo del periodo de análisis.

Los resultados evidencian que los eventos extremos ocurridos entre 2019 y 2021, particularmente los incendios forestales, generaron un deterioro acelerado del ecosistema, reflejado en tasas de cambio negativas y en la expansión significativa del suelo desnudo. No obstante, a partir de 2022 se observa un proceso gradual de recuperación de la cobertura vegetal, lo que sugiere una capacidad de resiliencia ecológica del

territorio, especialmente en áreas menos intervenidas o con condiciones ambientales favorables. Esta recuperación, aunque parcial, pone de manifiesto la importancia de considerar los tiempos ecológicos de regeneración y las limitaciones inherentes al uso de un único índice de vegetación.

En este sentido, los hallazgos obtenidos respaldan lo planteado por Gandhi et al. (2015), quienes destacan la utilidad del NDVI como una herramienta eficaz para el análisis de dinámicas vegetales y la detección de cambios espaciales y temporales en la cobertura del suelo bajo distintas condiciones ambientales. El uso de análisis multitemporales permitió no solo identificar patrones de degradación y recuperación, sino también reconocer periodos críticos y zonas prioritarias para la gestión ambiental.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Primer autor: Realizó la redacción inicial del manuscrito, desarrolló la metodología y el proceso de análisis de los datos, así como la interpretación de los resultados; Se encargó de la organización y construcción del documento en su versión preliminar.

Segundo autor: Participó en la revisión crítica y corrección de la redacción del artículo, aportando a la coherencia y claridad del texto, de esta manera, brindó su acompañamiento técnico en la elaboración y validación de los resultados obtenidos.

Tercer autor: Contribuyó en la revisión y edición final del artículo, aportando ajustes académicos para fortalecer la versión definitiva del texto.

AGRADECIMIENTOS

Los autores expresan su agradecimiento por el apoyo y acompañamiento brindado durante el desarrollo de este trabajo. En especial, se reconoce la disposición, orientación académica y contribuciones realizadas por los coautores en la corrección, revisión y fortalecimiento del texto. Su colaboración fue fundamental para la construcción colectiva y finalización de este artículo.

LITERATURA CITADA

- Abedi Gheshlaghi, H. (2019). Using GIS to Develop a Model for Forest Fire Risk Mapping. *Journal of the Indian Society of Remote Sensing*, 47(7), 1173–1185. <https://doi.org/10.1007/s12524-019-00981-z>
- Afanador Suárez, H., González Angarita, G., Ramírez Castañeda, L., & Cardoso Castro, P. (2022). Illicit Crops, Planning of Substitution with Sustainable Crops Based on Remote Sensing: Application in the Sierra Nevada of Santa

- Marta, Colombia. En C. Gorse, L. Scott, C. Booth y M. Dastbaz (2022) *Climate Emergency – Managing, Building, and Delivering the Sustainable Development Goals* (pp. 483–494). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79450-7_36
- Alcaldía Municipal de Fómeque en Cundinamarca. (2021). *Nuestro municipio*. <https://www.fomeque-cundinamarca.gov.co/tema/control/nuestro-municipio>
- Alcaldía de Fómeque (Cundinamarca). (2024). *Plan de desarrollo 2024-2027*. Municipio de Fómeque. <https://mapas.cundinamarca.gov.co/documents/88a7651275694d32bbe31c6ce25ed407/about>
- Almalki, R., Khaki, M., Saco, P., & Rodriguez, J. (2022). Monitoring and Mapping Vegetation Cover Changes in Arid and Semi-Arid Areas Using Remote Sensing Technology: A Review. *Remote Sensing*, 14(20), 5143. <https://doi.org/10.3390/rs14205143>
- Arango Gutiérrez, M., Branch Bedoya, J. & Botero Fernández, V. (2005). Clasificación no supervisada de coberturas vegetales sobre imágenes digitales de sensores remotos: “landsat - etm +”. *Revista Facultad Nacional de Agronomía Medellín*, 58(1), 2611-2634.
- Arboit, M., & Maglione, D. (2018). Análisis multitemporal y multiespacial del índice de vegetación de diferencia normalizada (NDVI) y del índice de vegetación ajustado al suelo (SAVI) en centros urbanos forestados y oasis irrigados, con climas seco. *Boletín de Estudios Geográficos*, 109, 13–60.
- Arlula. (27 de septiembre de 2023). *A Guide on NDVI, NDWI and Derived Bands*: <https://www.arlula.com/news/a-guide-on-ndvi-ndwi-and-derived-bands>
- Armenteras, D., Rudas, G., Rodriguez, N., Sua, S., & Romero, M. (2006). Patterns and causes of deforestation in the Colombian Amazon. *Ecological Indicators*, 6(2), 353–368. <https://doi.org/10.1016/j.ecolind.2005.03.014>
- Binetti, M., Uricchio, V. & Massarelli, C. (2025). Isolation Forest for Environmental Monitoring: A Data-Driven Approach to Land Management. *Environments*, 12(4), 116. <https://doi.org/10.3390/environments12040116>
- Cáceres, O., Cleves, J., & González, G. (2025). Advanced Machine Learning Methods as a Planning Strategy in the Capellanía Wetland. *Sustainability*, 17(18), 8462. <https://doi.org/10.3390/su17188462>
- Capador, Y., González, G., & Suarez, P. (2021). Análisis de la cobertura vegetal en incendios forestales mediante índices espectrales: caso de estudio Cerros Orientales (Bogotá, Colombia). *Avances Investigación en Ingeniería*, 18(1). <https://doi.org/10.18041/1794-4953/avances.1.6931>

- Dávalos, L., Holmes, J., Rodríguez, N., & Armenteras, D. (2014). Demand for beef is unrelated to pasture expansion in northwestern Amazonia. *Biological Conservation*, 170, 64–73. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2013.12.018>
- Desai, S., Mattoo, M., Deshpande, A. M., Dey, A. & Akiwate, S. (2024). Vegetation Change Detection Through NDVI Analysis Using Landsat-8 Data. 2024 4th International Conference on Computer, Communication, Control Information Technology (C3IT), 1–6. <https://doi.org/10.1109/C3IT60531.2024.10829460>
- El Garouani, A., Mulla, D. J., el Garouani, S., & Knight, J. (2017). Analysis of urban growth and sprawl from remote sensing data: Case of Fez, Morocco. *International Journal of Sustainable Built Environment*, 6(1), 160–169. <https://doi.org/10.1016/j.ijsbe.2017.02.003>
- Gandhi, G. M., Parthiban, S., Thummalu, N., & Christy, A. (2015). NDVI: Vegetation Change Detection Using Remote Sensing and Gis – A Case Study of Vellore District. *Procedia Computer Science*, 57, 1199–1210. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.07.415>
- González, G. P., Toro Casas, V., Dorado Castillo, E. O., & Ramírez Castañeda, L. N. (2021). Evaluación de patrones temporales en la dinámica para el cambio de cobertura vegetal en zonas rurales tropicales durante el periodo 2013-2018. Caso de estudio Chaguaní-Colombia. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 18. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cdr18.eptd>
- Huete, A., Liu, H., Batchily, K., & van Leeuwen, W. (1997). A comparison of vegetation indices over a global set of TM images for EOS-MODIS. *Remote Sensing of Environment*, 59(3), 440–451. [https://doi.org/10.1016/S0034-4257\(96\)00112-5](https://doi.org/10.1016/S0034-4257(96)00112-5)
- IDEAM. (2020). Informe del estado del medio ambiente y los recursos naturales en Colombia 2019- 2020. Incendio en Fómeque controlado en un 70%. (2020, marzo 11). *Periódico el sirirí*.
- IDEAM - MEDS (2025). *Actualización de cifras de monitoreo de la superficie de bosque - Año 2024: Resumen de resultados de monitoreo*. <https://www.ideam.gov.co/sala-de-prensa/informes/Informe-anual-del-monitoreo-de-bosque-y-la-deforestacion>
- Islam, K., Jashimuddin, M., Nath, B., y Tapan, K. (2018). Land use classification and change detection by using multi-temporal remotely sensed imagery: The case of Chunati wildlife sanctuary, Bangladesh. *The Egyptian Journal of Remote Sensing and Space Science*, 21(1), 37–47. <https://doi.org/10.1016/j.ejrs.2016.12.005>
- Juzga Solanilla, M. (2016). *Comparación de índices de vegetación en el cerro de la conejera de la ciudad de Bogotá*. [Tesis de especialidad. Universidad Militar Nueva Granada]. Recuperada de: <https://repository.umng.edu.co/server/api/core/bitstreams/7a3267cb-247a-4fb8-8c54-d49a674ccf31/content>

- Lambin, E. F., Turner, B. L., Geist, H. J., Agbola, S. B., Angelsen, A., Bruce, J. W., Coomes, O. T., Dirzo, R., Fischer, G., Folke, C., George, P. S., Homewood, K., Imbernon, J., Leemans, R., Li, X., Moran, E. F., Mortimore, M., Ramakrishnan, P. S., Richards, J. F., ... Xu, J. (2001). The causes of land-use and land-cover change: moving beyond the myths. *Global Environmental Change*, 11(4), 261–269. [https://doi.org/10.1016/S0959-3780\(01\)00007-3](https://doi.org/10.1016/S0959-3780(01)00007-3)
- Maigua Taipei, L., Andrango Ocapana, M., Iglesias Sinailín, O., Rosado Suárez, F., Loja Sanmartín, B., & Morales Chiriboga, S. (2025). Impacto del cambio climático en la biodiversidad de ecosistemas terrestres. *South Florida Journal of Development*, 6(4). <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n4-022>
- Merg, C., Petri, D., Bodoira, F., Nini, M., Fernández, M., Schmidt, F., Montalva, R., Guzmán, L., Rodríguez, K., Blanco, F., & Selzer, F. (2011). Mapas digitales regionales de lluvias, índice estandarizado de precipitación e índice verde. *Revista Pilquen*, 10(3) 1-11.
- Nascimento, J. R. (1991). Discutendo números do desmatamento. *Interciencia*, 16(5), 232-239.
- Norman, D. (1996). *Desarrollo de sistemas agrícolas y conservación del suelo*. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación
- Olivares, B., & López-Beltrán, M. (2019). Índice de Vegetación de Diferencia Normalizada aplicado al territorio indígena agrícola de Kashaama, Venezuela. *UNED Research Journal*, 11(2), 112–121. <https://doi.org/10.22458/urj.v11i2.2299>
- Reinoso, G. (2020, enero 11). Más de tres incendios forestales por día en Cundinamarca y Bogotá. *El tiempo*.
- Rendón Acevedo, J., Mora Villalobos, C., Díaz Mateus, R., Gutiérrez Villamil, S., León Cárdenas, L., Álvarez Ochoa, C., Ramírez Rave, C., & Martínez Prieto, A. (2023). *Departamento de Cundinamarca: Diagnóstico Socioeconómico y de Producción Agropecuaria (2010-2019)*. Universidad de la Salle.
- Rincón, Y. D. (2024). *Implementación de las Buenas Prácticas Pecuarias en la granja avícola “El Porvenir” en la vereda Carrizal del municipio de Fómeque, Cundinamarca*. [Diplomado de profundización para grado]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/60670>
- Romo Leon, J., van Leeuwen, W. & Casady, G. (2012). Using MODIS-NDVI for the Modeling of Post-Wildfire Vegetation Response as a Function of Environmental Conditions and Pre- Fire Restoration Treatments. *Remote Sensing*, 4(3), 598–621. <https://doi.org/10.3390/rs4030598>
- Rouse, J., Haas, R., Deering, D., & Schell, J. (1973). Monitoring vegetation systems in the Great Plains with ERTS. En *3rd ERTS symposium, NASA Washington DC*. (Vol. 1, pp. 309-317).

- Sela, G. (27 de 10 de 2025). *Más allá del NDVI: lo que otros índices revelan del cultivo*. <https://croipa.com/es/blog/mas-alla-del-ndvi-lo-que-otros-indices-revelan/>
- Soto Juya, A., & Motta Arteaga, Y. (2022). *Vulnerabilidad asociada a la degradación del páramo de las especies de frailejón Espeletia paipana y Espeletiopsis corymbosa en el altiplano cundiboyacense*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales].
- Teluguntla, P., Thenkabail, P., Xiong, J., Oliphant, A., Gumma, M., Giri, C., Milesi, C., Ozdogan, M., Congalton, R., Tilton, J., Sankey, T., Massey, R., Phalke, A., & Yadav, K. (2024). Global Food Security Support Analysis Data (GFSAD) Using Remote Sensing in Support of Food and Water Security in the 21st Century. En *Remote Sensing Handbook, Volume III* (pp. 187–228). CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781003541165-9>
- Tyukavina, A., Potapov, P., Hansen, M. C., Pickens, A. H., Stehman, S. v., Turubanova, S., Parker, D., Zalles, V., Lima, A., Kommareddy, I., Song, X.-P., Wang, L., & Harris, N. (2022). Global Trends of Forest Loss Due to Fire From 2001 to 2019. *Frontiers in Remote Sensing*, 3. <https://doi.org/10.3389/frsen.2022.825190>
- Tucker, C. J. (1979). Red and photographic infrared linear combinations for monitoring vegetation. *Remote Sensing of Environment*, 8, 127-150.
- Valdez-Zavala, K., Bravo Peña, L., & Manzo Delgado, L. (2019). Áreas quemadas y cambio de uso del suelo en el suroeste de Chihuahua (México) durante el periodo 2013-2017: Identificación con el índice Normalized Burn Ratio (NBR). *Acta Universitaria*, 29, 1–15. <https://doi.org/10.15174/au.2019.2418>
- Valencia, D., Saavedra, J., Brull, J., & Santelices, R. (2018). Severidad del daño causado por los incendios forestales en los bosques remanentes de Nothofagus alessandrii Espinosa en la Región del Maule de Chile. *Gayana. Botánica*, 75(1), 531– <https://doi.org/10.4067/S0717-66432018000100531>
- Vidales Suarez, L. (2025). *Restauración ecológica del páramo de Santurbán como solución basada en la naturaleza*. [Tesis de especialidad. Universidad Militar Nueva Granada]. Recuperada de <https://repository.umng.edu.co/server/api/core/bitstreams/3b808bc3-2ba9-402e-b93d-d6db268f0af3/content>

SÍNTESIS CURRICULAR

Luisa Mariana Ladino Torres

Estudiante de Ingeniería Ambiental, caracterizada por un alto nivel de motivación, organización y disciplina. Comprometida con la excelencia en el desempeño de las tareas asignadas y orientada al aprendizaje continuo. Aspirante a investigadora con actitud proactiva y la capacidad de adaptación a distintos entornos de trabajo, así como, habilidades para

colaborar eficazmente en equipos multidisciplinarios y contribuir al logro de los objetivos planteados. Correo electrónico: luisam-ladinot@unilibre.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7489-9700>.

Gina Paola González Angarita

Ingeniera ambiental, especialista en Gestión Ambiental y doctora en Ordenación del Territorio y Medio Ambiente. Cuenta con más de 20 años de experiencia profesional en los campos del ordenamiento territorial, la gestión ambiental y la aplicación de tecnologías de teledetección para el análisis, monitoreo y evaluación de ecosistemas. Su trayectoria se ha enfocado en el estudio y la planificación de humedales urbanos, rurales y zonas rurales, así como en la integración de herramientas geoespaciales y de percepción remota para la gestión sostenible del territorio. Ha participado en proyectos relacionados con la caracterización ambiental, la planificación territorial, la conservación de recursos naturales y el análisis de los impactos ambientales asociados a los procesos de transformación del paisaje. Correo electrónico: gina.gonzalez@escuelaing.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9436-5371>.

Rafael Nikolay Agudelo Valencia

Ingeniero químico de la Universidad nacional de Colombia, especialista en química ambiental de la Universidad Industrial de Santander, magister en ingeniería ambiental de la Universidad de los Andes. Cuenta con más de 18 años de experiencia en docencia universitaria, ejercicio profesional en el sector público (entidades de administración ambiental), sector privado, sector químico y servicio públicos. Consultor en temas de modelamiento y simulación ambiental. Interesado en temas de tratamiento de aguas naturales y residuales, valorización de residuos. Correo electrónico: rafaeln.agudelov@unilibre.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6646-7725>.

Formación de profesionales de la educación indígena. Crisis democrática y racismo

Training of indigenous education professionals. Democratic crises and racism

Saúl **Velasco Cruz**¹, Cecilia **Navia Antezana**², Gabriela Victoria **Czarny Krischkautzky**³

Resumen

El propósito de este artículo es documentar algunos resultados sobre procesos formativos en y para el reconocimiento de la diversidad étnica en dos programas educativos dirigidos a la profesionalización en el campo de la educación indígena impulsados por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, y de un proyecto de investigación e intervención enfocado en la erradicación del racismo en la educación superior. Desde metodologías cualitativas, con perspectiva narrativa y participativa, se dialogó con estudiantes y egresados de pueblos indígenas y no indígenas de programas de pre y posgrado. Entre los hallazgos, se muestra que los programas dirigidos a la formación de profesionales indígenas para el campo educativo, avanzaron en la lucha por una educación que reconoce a los pueblos y promovió sentidos para la interculturalidad; posibilitaron la profesionalización de sectores de las comunidades que impactaron en procesos sociopolíticos y culturales, y cuestionaron la existencia de racismo en el sistema educativo. Se

plantean desafíos para las Instituciones de Educación Superior (IES) en tiempos de crisis de las ¹democracias, para recuperar y sostener el potencial de programas educativos construidos con perspectivas críticas hacia el racismo, lo que no se resuelve con protocolos, sino que requiere de instancias de diálogo, formación e intervención.

Palabras clave: democracia, educación superior, indígenas, formación profesional, racismo.

Abstract

The purpose of this article is to document some results on training processes in and for the recognition of ethnic diversity in two educational programs aimed at professionalization in the field of Indigenous education promoted by the National Pedagogical University, and of a research and intervention project focused on the eradication of racism in higher education. Using qualitative methodologies, with a narrative and participatory perspective, dialogues were held with Indigenous and non-Indigenous students and graduates from undergraduate

¹Universidad Pedagógica Nacional

²Universidad Pedagógica Nacional

³Universidad Pedagógica Nacional



and graduate programs. Among the findings, it is shown that the programs aimed at training Indigenous professionals for the educational field advanced the fight for an education that recognizes peoples and promoted meanings for interculturality; they enabled the professionalization of sectors of the communities that impacted sociopolitical and cultural processes, and challenged the existence of racism in the

educational system. In times of crisis in democracy, higher education institutions face challenges in recovering and sustaining the potential of educational programs built with critical perspectives on racism. This cannot be resolved with protocols but requires dialogue, training, and intervention.

Keywords: democracy, higher education, indigenous, professional training, racism.

INTRODUCCIÓN

La democracia puede ser comprendida como un arreglo que busca unir a las sociedades con todo y sus diversidades. Se señala que la democracia necesita de la realización de elecciones libres, justas y multipartidistas, que se desarrollen en un entorno mediático y asociativo pluralista, así como contar con instituciones horizontales y con un estado de derecho que limite al ejecutivo (Lührmann et al., 2019). Muchos países en América Latina suscribieron la democracia, sosteniéndola hasta fechas muy recientes, como su forma de gobierno, justo después de desterrar los sistemas autoritarios que se habían instalado en la década de los sesenta del siglo pasado. Sin embargo, en los últimos tiempos ésta se ha visto debilitada, cediendo lugar a las tentaciones autocráticas que están suprimiendo la división de poderes en beneficio del poder absoluto de varios gobernantes de la región. Las universidades –como otras instituciones que son espacios en los que se reproducen los problemas de la democracia– han venido reaccionando lentamente a la emergencia de discursos de odio y racismo que aparecen con mayor visibilidad y legitimidad en nuestras sociedades (Fumagalli, 2024).

Las democracias siguieron diferentes cursos, y se generaron plataformas tanto a nivel mundial (Lührmann et al., 2019), como en Latinoamérica (Corporación Latinobarómetro, 2023) para hacer seguimiento de las mismas en el área. Parecía existir consenso de que un amplio margen de los gobiernos estaba interesado en asumir la democracia en sus sistemas políticos, en los procesos electorales, en la división de los poderes y, al menos declarativamente, en el desempeño de las instituciones estatales.

En México, desde la Constitución política de 1917, que había nacido teniendo consideraciones de justicia social, la democracia ya era una referencia importante para varias de las instituciones de la postrevolución, como era el caso de la Secretaría de Educación Pública establecida en 1921, y de su Sistema Educativo Nacional. Si bien la política educativa naciente en los comienzos de la tercera década del siglo XX no había

resuelto todos los aspectos para su conformación democrática, autores como Dewey (1998) le proporcionarían en ese sentido orientaciones muy valiosas para el sistema educativo del país, en tono con la demanda de justicia social de la Revolución Mexicana.

Los tiempos subsecuentes parecieron privilegiar en las escuelas la búsqueda de la igualdad, acompañada de un ejercicio democrático directo que buscaba promover en todo sentido la igualdad social. Al reconstruir el periodo que va de finales de la década de 1930 a bien avanzada la segunda mitad del siglo XX, Reimers (2000), encuentra como constante de los centros educativos públicos (que son los mayoritarios en México) un afán igualitario, mismo que aún habría de continuar cuando apareció hacia finales del siglo XX en el escenario de la política educativa el impulso por reconocer la diversidad cultural. Para entonces, la educación superior comenzó a sufrir poderosos cuestionamientos desde los modelos tecnocráticos que insistían en poner especial atención en la evaluación y la rendición de cuentas. Estos mecanismos aún siguen poniendo en tensión el reconocimiento de las capacidades del profesorado, así como también las asignaciones presupuestales, que generaron un ambiente disruptivo en las instituciones, potenciando de manera subrepticia, o de manera directa, su debilitamiento.

El reconocimiento de las diversidades, en este análisis referido a pueblos y comunidades indígenas de México, implicó una tensión más para los discursos y prácticas democráticas de la igualdad educativa que se procuraba a través del sistema, desde las políticas públicas que no siempre iban de acuerdo con las demandas de los pueblos indígenas.

En este trabajo, se documenta el tema de la existencia de racismo a través de un proyecto de investigación e intervención para la erradicación del racismo en la educación superior, impulsado el año 2021 por un equipo de investigación de la UPN, coordinado por los autores de este artículo, en diálogo con otros equipos de investigación de la región latinoamericana vinculados en ese momento a la Cátedra Unesco, Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, de la Universidad Tres de Febrero, Argentina. Las bases referenciales de este trabajo, se sitúa en la UPN, a partir de dos de sus programas educativos dirigidos a la formación docente; el primero surgió en esta institución bajo el nombre de Licenciatura en Educación Indígena (LEI), funciona en la UPN Ajusco desde 1982 y, el segundo, es el de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI)¹ que

¹ Este programa se impartió inicialmente a nivel nacional. En el último tiempo, y por el crecimiento de las escuelas normales con enfoque intercultural en algunas entidades federativas del país, las LEPEPMI se han ido transformando

fue fundado en 1990 para la profesionalización de las y los docentes indígenas en servicio en las diferentes sedes de la UPN en el interior de la república.

Desde estos referentes, se analizan algunos resultados en relación con los procesos generados en los programas para la formación profesional en el campo de la educación escolar indígena. También se considera cómo se fue abriendo el tema para reconocer el racismo presente de modo visible o invisible en la educación, en un contexto de crisis de las democracias en el mundo que ha venido poniendo en tensión el reconocimiento de las diversidades, potenciando los discursos de odio y racismo.

En lo que sigue, se aborda la discusión sobre la democracia y su distorsión que conduce a un recrudecimiento del racismo, caracterizando el campo de investigación sobre el racismo y la educación superior en México. Se indica la metodología utilizada para dar paso a los resultados desde los que se debaten los caminos que se abrieron en la educación superior para formar con una perspectiva que busca reconocer la diversidad y hacer frente al racismo. Finalmente, se apuntan algunas reflexiones que conjugan desafíos de la educación superior, la diversidad, el racismo y la democracia.

ANTECEDENTES

Distorsión de la democracia y recrudecimiento del racismo

La erosión de la democracia no fue la causa del racismo, pero sí parece haber sido un elemento que puso a tal fenómeno mayormente a la vista y a la consideración de movilizaciones sociales que exigieron reconocimiento a la diversidad. Wade (2011), que ha seguido el tema al menos en Colombia y Brasil, ubica las últimas décadas del siglo XX como un periodo que manifestó un aumento del racismo y, al mismo tiempo, el interés por estudiarlo en la región de América Latina. La democracia neoliberal parecía, según sus promotores, haber encontrado la adaptación necesaria para restaurar algunos elementos de la crisis que la estaba afectando (Taylor, 1991), puesto que era capaz de iniciar el proceso de inclusión de la diversidad apoyando reformas constitucionales, estableciendo leyes reglamentarias, e impulsando la edificación de instituciones para ello.

Pese a ello, el debilitamiento de la democracia continuó sin detenerse, alcanzando los inicios de la tercera década del siglo XXI (Applebaum, 2024). En tal periodo, habrían de emerger en los gobiernos del sub-misferio latinoamericano expresiones populistas que potenciaron los malestares señalados, y cuando en las campañas electorales se aludía a la diversidad, la discriminación y el racismo, muchas veces las motivaciones eran para mover al encono y a las divisiones entre ciudadanos. El impulso a la polarización de la sociedad, alcanzó en las arengas de los populismos en

ciernes, niveles unimaginables que alentaban la confrontación directa entre los segmentos pobres y clases medias y altas. La intolerancia sería entonces una moneda corriente que entre otras cosas abonaba en la ampliación de los malestares sociales y, definitivamente, en el deterioro creciente de la democracia (Lührmann et al., 2019).

En el caso mexicano, a todo ello se habría de agregar el contexto desgarrador de la violencia que ya alcanzaba niveles de drama criminal que, pese a los discursos encendidos en las campañas políticas y en la voz de los gobernantes en turno que prometían revertirlo, la realidad ofrecía en cambio elementos de su expansión creciente. Y así, de la crispación en la sociedad abierta comenzaría a observarse que dichos malestares parecían estar alcanzando a las instituciones educativas de manera preocupante. Entonces, el discurso de odio fue social y en parte también un elemento que ya se avistaba en las instituciones educativas de educación superior (Fumagalli, 2024). Había llegado a ellas ampliando las exclusiones, haciéndolas más visibles y poniendo el foco en las desigualdades múltiples. El fenómeno no es exclusivo de México; hoy en día se observa en otros países de América Latina y en los Estados Unidos de Norteamérica, así como en Europa. Dubet (2020) documentó el fenómeno en Francia. Este sociólogo vio que, en aquel país europeo, el racismo estaba teniendo un momento especial; un momento “propio de las pasiones tristes”, caracterizado por la eclosión y multiplicación de los viejos y nuevos racismos, mismo que ha resultado en el *desgarre de la solidaridad social*, es decir, de aquella solidaridad que pretende ser el cemento que une e integra a las sociedades a pesar de las tantas tentaciones disruptivas que la asedian.

En otros países, como en los Estados Unidos de América, se acusa, desde algunos sectores, al despertar de las minorías y sus exigencias antirracistas y antidiscriminatorias como las causales directas de las divisiones sociales. Se señala a ciertas posiciones políticas de izquierda como incentivadoras de tales divisiones al secundar y refugiarse, en cierto modo, en el llamado *wokismo*, o al reforzar el reconocimiento de las identidades y las culturas. También se cuestiona, desde la categoría del *buenismo*, posicionamientos que están sirviendo para nombrar a la defensa generalmente acrítica de los reclamos de la constelación de movimientos signados todos por la marca de lo subalterno (Restrepo et al., 2025).

El debate resulta interesante; en particular, las recomendaciones que se le formulan a las formaciones políticas de izquierda para que le hagan frente, si es que desde su posición pudieran hacerlo (Neiman, 2024). Pero también están proliferando lecturas más liberales que, ante todo, recomiendan poner atención en los malestares propios que ha venido sufriendo la democracia a lo largo de su existencia. Una de ellas es la que

sostiene Sandel (2023). Para este filósofo, junto con la promesa gradual de la democracia, nació y fue creciendo el malestar sobre su desempeño. Si bien Sandel se centraba en el caso estadounidense, otras investigaciones han documentado el aumento de las autocracias en el mundo (Stenner, 2005) como consecuencia de los traspiés democráticos (Applebaum, 2024). Y así, la democracia no ha salido bien librada de esta situación. A decir verdad, es que si algo ha caracterizado a este sistema político es que ha vivido en crisis permanente. Y eso no es ninguna novedad. Por esa razón, quizá algunos autores la han denominado como un arreglo imperfecto por excelencia. Pero ha habido momentos en los que tal situación se agudiza. Przeworski (2022) así lo sugiere en su notable obra intitulada: *La crisis de la democracia: ¿Adónde pueden llevarnos el desgaste institucional y la polarización?* En todo caso, hemos de decir que por efecto de la crisis actual es que el racismo, como práctica social y como elemento incómodo en el campo educativo, está viviendo algunas tendencias singulares como las siguientes: un agudizamiento de sus manifestaciones en la vida social como prácticas que se auto-legitiman, aún en sociedades democráticas, la consecuente atracción de los movimientos que los denuncian, y el creciente interés de los analistas que han decidido abordarlo.

Del campo de investigación sobre el racismo y la educación superior

Si a la democracia se la entiende como aquel arreglo que busca unir a las sociedades con todo y sus diversidades y desigualdades, es muy posible que quizás debiera formularse un plan que, por ahora no tiene o se desconoce, para hacer frente y reducir fuerza al fenómeno racista al que aquí se menciona, por ejemplo, en y desde la educación superior. Sin embargo, al menos para México, no logra proyectarse un plan amplio de atención y tratamiento desde diversas instancias que incluya al campo educativo.

En lo que toca a este texto, vale mencionar que el Estado mexicano creó, en el año 2004 el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). En la última Encuesta Nacional sobre la Discriminación en México (ENADIS), se da cuenta de que, a nivel nacional, el 23.7% de la población de 18 años y más manifestó ser discriminada en el último año (se refiere a julio de 2021 a septiembre de 2022). De los grupos de población que percibieron sentirse discriminados destacan: 37.3% Diversidad sexual y de género, 35.6% Afrodescendiente, 34.6% Trabajadoras del hogar, 33.85 Discapacidad, 28.8% Migrante, 28.6% Diversidad Religiosa, 28.5% Adolescentes y jóvenes, 28% Indígena. A su vez, se revela que, en una distribución de la discriminación por entidades federativas, 14 estados mostraron una alta percepción de discriminación (INEGI, 2023).

Este tipo de estudios, que se desarrollaron desde el inicio del siglo, responden a “reconocer” la existencia de discriminaciones sobre diversos sectores de la sociedad que se define democrática. Sin embargo, dan cuenta de que, y a pesar de las políticas que se han promovido para el reconocimiento de la diversidad, los efectos de la discriminación siguen impactando en la población. Según INEGI (2023), el 19.1% de la población indígena de 15 años y más no sabía leer, ubicando a esta población a 16.3 debajo de la nacional (2.8%). Otro dato relevante da cuenta de que el 23.7% de la población indígena de 3 a 17 años en México no asistía a la escuela, siendo 10.3 puntos mayor a la población no indígena que sí asistía (13.4 %) (INEGI, 2025). La discriminación también se manifiesta en educación superior, donde según CONEVAL (2024), solo el 9.4% de la población hablante de lengua indígena asistieron a educación superior, cifra muy por debajo del 35.9% de los jóvenes no hablantes de lengua indígena que sí lo hicieron.

Como se muestra, permanecen fisuras en sociedades denominadas democráticas que buscan la igualdad y equidad, aun y a pesar de que en las últimas décadas se advierten diferentes esfuerzos en la exploración, el análisis y los estudios del racismo y las discriminaciones, como en el caso mexicano y otros países latinoamericanos desde diversas perspectivas (Bonfil, 1991; Stavenhagen, 2010; Quijano, 2020).

En México, se ha investigado la presencia y manifestación del racismo, tanto en la sociedad como en las instituciones educativas. Respecto al primero, destaca el trabajo de Hernández (2001), que da cuenta de la intersección entre el racismo y el género, y las problemáticas de los migrantes tanto en la frontera sur como en la frontera norte. Navarrete (2016), por su lado, muestra la presencia difundida, pero a la vez silenciada del racismo en todos los ámbitos sociales, como lo plantea también Gall (2021). Además, se registran en este campo el trabajo de algunas asociaciones civiles y grupos en las universidades, proyectos como la *Red Integra* del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); el colectivo *SURXE* y la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (*Red Feial*).

En el campo educativo, Velasco (2007) ha sugerido que puede incorporarse la filosofía de la tolerancia, las leyes contra la discriminación racial y la educación escolarizada como elementos que pueden ser empleados en la lucha contra la discriminación racial. Vinculado con las investigaciones previas desarrolladas por los autores de este artículo, se ha dado cuenta de que al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES) no solo se reproduce el racismo estructural, sino también al interior de éstas toma vida propia generando procesos de exclusión y de profundo

malestar con efectos emocionales diferentes, pero también se recuperan reflexiones de los actores universitarios, no solo para visibilizar el fenómeno, sino también para buscar su erradicación (Czarny et al., 2023).

METODOLOGÍA

Desde hace décadas, en el seminario Docencia universitaria y formación de profesionales indígenas (FPEI) de la UPN Ajusco se viene investigando sobre los efectos de las acciones racistas en los procesos formativos a nivel universitario. Aplicando diversas estrategias de investigación, se recuperaron percepciones y experiencias de estudiantes indígenas y no indígenas de licenciatura y posgrado que referían haber vivido situaciones de racismo en la universidad. Asimismo, se documentaron diversas situaciones e interacciones con estudiantes en el aula y otros espacios universitarios en los que se hacía referencia a la presencia de racismo y a los efectos que tenía en sus trayectorias formativas, planteando escenarios e intervenciones en tanto condiciones de posibilidad para combatirlo.

A partir del año 2021, se impulsó un proyecto de investigación e intervención denominado Laboratorio de Estudios sobre Racismo en la Educación Superior (LERES)². Este proyecto permitió ir profundizando en el reconocimiento de la existencia visible e invisible del fenómeno del racismo en la educación superior, en el marco de la democracia y las leyes educativas que buscan promover espacios educativos con equidad y libre de discriminación. El 2022 se desarrolló el proyecto “Erradicación del racismo en la educación superior”, que dándole continuidad al laboratorio se planteó como foco conocer la existencia de racismo y sus formas de expresión en los discursos y prácticas de la educación superior, a partir del trabajo colaborativo y dialógico con estudiantes, docentes y administrativos de la UPN, Ajusco, con el objeto de contribuir a la construcción de propuestas y pedagogías antirracistas³.

Bajo una perspectiva cualitativa e interpretativa (Vasilachis, 2006), y a través de grupos focales y de entrevistas semiestructuradas, se propuso una estrategia para la generación de una instancia reflexiva y narrativa (Connelly & Clandinin, 1995) entre las y los participantes. Se analizó la temática de la existencia de racismo y sus diversas formas de expresión en

² Este Laboratorio estuvo vinculado a la 2da. Campaña para la Erradicación del racismo en la educación superior de la Cátedra UNESCO Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina de la Universidad Tres de Febrero de Argentina.

³ Actualmente se sigue investigando sobre este tema con el proyecto colectivo Potencialidades y dilemas de las propuestas interculturales y antirracistas en el campo educativo (AA2-2026-2027).

la universidad a través de tres ejes: la existencia o no del racismo en la institución; expresiones de racismo que se hayan vivido o se hayan presenciado sobre otros; propuesta para erradicarlo desde la institución.

Las entrevistas y el trabajo en grupos focales se realizaron bajo el consentimiento informado de las/los participantes. En este artículo, damos cuenta del grupo en el que participaron 7 estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena, el cual se realizó de manera presencial en abril del 2022 en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco.

Al mismo tiempo, se generaron instancias de diálogo, reflexión e investigación con diversos actores de la UPN, se impulsaron actividades sobre el tema de racismo en la educación superior para hablar e instalar la temática, en tanto ejercicio académico de intervención para toda la comunidad. Dando continuidad a la campaña de visibilización del tema racismo en la educación superior e intervención, a partir del trabajo iniciado en el año 2021, se desarrollaron seis conversatorios, siete microvideos y un libro, material disponible en la página del Seminario FPEI (<http://fpei.upnvirtual.edu.mx>). En estos espacios, participaron estudiantes de las licenciaturas en Educación indígena y de Sociología de la educación, así como de las maestrías en Desarrollo educativo y en Gestión de la convivencia en la escuela, todos programas de la UPN.

Para el análisis de la información, se realizó una lectura detenida de los datos, identificando temas y categorías que permitieran dar cuenta sobre la presencia o no del racismo en la institución a partir de expresiones o situaciones de racismo que se hayan vivido o se hayan presenciado sobre otros; efectos del racismo sobre las subjetividades, así como estrategias para enfrentarlo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Abriendo camino para enfrentar el racismo en la educación superior

En el contexto mexicano, la incorporación de la diversidad en la educación superior —y en este análisis centrado el tema en pueblos indígenas—, es resultado de las luchas de organizaciones que vienen reclamando desde mediados del siglo pasado el reconocimiento de derechos para definir sus propias políticas en diversos niveles de la vida social, lo que incluye demandas educativas.

En 1992 se reconoce por primera vez, en el artículo cuarto de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la composición culturalmente diversa de la sociedad mexicana en función de la existencia de los pueblos originarios que son herederos directos de quienes habitaban en el territorio nacional previo a la llegada de los españoles. Dos años después, la rebelión indígena Zapatista de 1994 abrió un nuevo momento para la formulación de nuevas reformas constitucionales. Surgirían así en

el 2001 las más recientes leyes que conceden y otorgan derechos de autonomía y de participación directa en la definición de los objetivos de las políticas educativas, entre otras, para los pueblos indígenas (DOF, 30 septiembre, 2024).

Con estas reformas, que no siempre fueron bien vistas por todas las organizaciones indígenas, nació una etapa que permitió pensar en las posibilidades de enfrentar el racismo y las desigualdades. El vector que estaba apurando tal emergencia sería dado por el auge de la llamada interculturalidad que se había ido instalando como una preocupación política y como un referente pedagógico para armonizar en las aulas la cohabitación activa de la diversidad cultural del país.

Sin embargo, la reflexión en contra del racismo en la educación superior en particular no la inventaron las reformas sucesivas que se habrían de desdoblar a partir de 1992. En todo caso, recibiría mayor estímulo porque en realidad, había sido la propia movilización del profesorado indígena, sucedida entre 1960 y 1980, la que lo había puesto como sustrato de sus reclamos, mismos que darían origen a la Licenciatura en Educación Indígena creada en 1982 en la UPN, lo que permitió la visibilización y la legitimidad de una formación con pertinencia cultural y en la que se reconocieran las necesidades y demandas de las comunidades indígenas (Salinas, 2021).

Fundada esta licenciatura, abrió un campo profesional en el espacio universitario que y en el análisis de algunos autores, produjo una élite indígena (Gutiérrez, 2001; Pérez, 2015) en la figura de sus egresados, que a su vez, se habrían de colocar paulatinamente en las aulas, en puestos de gestión educativa y en diversas instancias institucionales de las políticas indigenistas, así como en programas específicos de educación superior que se fueron abriendo en los campos de la lingüística, los estudios mesoamericanos y, en los últimos años de la década de 1990, en el de los estudios interculturales.

A la par que la élite indígena en el sector del profesorado profesionalizado iba ganando protagonismo, los indígenas egresados de la UPN (LEI y LEPMI) y de otras IES de distintas especialidades, fueron configurando el desarrollo de proyectos educativos en y con sus comunidades y con el sector educativo en el centro del país y en las distintas entidades de la federación mexicana (Gutiérrez, 2001; Pérez, 2015).

Si en el pasado, los indígenas que estudiaban la carrera docente en las escuelas normales parecían aspirar a emplearse en áreas urbanas, despegándose del trabajo en la educación de los pueblos originarios (Ramírez, 2006), los egresados de estos programas dirigirán su mirada hacia las escuelas indígenas. Todo esto en una época en la que los indígenas

habían comenzado a explorar las vías de su propia emancipación (Bonfil, 1991).

En las tres actualizaciones del plan de estudios que ha recibido la Licenciatura en Educación Indígena, se han incorporado contenidos relacionados a la perspectiva de derechos vinculadas con los cambios constitucionales respecto a los pueblos originarios de México. De modo que a la luz de los cambios se potenció el (auto) reconocimiento de las y los estudiantes y egresados de la LEI sobre sus lenguas y culturas y lo importante que es la perspectiva intercultural para el trabajo docente en comunidades en las que en muchos casos existen hablantes de dos y hasta tres lenguas, incluida la lengua castellana. En este sentido, y con todas las dificultades que han ampliado los retos del trabajo pedagógico con lenguas nativas, que se reconocen como 68 en México, se ha ido recuperando el rico y propositivo debate sobre la educación intercultural bilingüe (EIB) que en la región se ha dado desde hace varias décadas (Díaz-Couder, 1998; López, 2019).

Al posicionar el derecho a una educación que respete las lenguas y las culturas de las comunidades indígenas, en diferentes momentos se ha cuestionado la persistencia del racismo a nivel de la sociedad como en la Universidad, no siempre libre de tensiones con las prácticas normativas institucionales. A la fecha han pasado cerca de 44 generaciones, en su mayoría hombres y mujeres indígenas, hablantes de alguna lengua originaria (Czarny & Salinas, 2021). Todas ellas y ellos por lo menos llevan en sus trayectorias profesionales una cierta predisposición para identificar el racismo y para hacerle frente en su ejercicio profesional, junto con la encomienda que se autoimponen de actuar para hacer realidad el reconocimiento y la revitalización de las culturas y lenguas de los pueblos originarios del país.

El otro programa, la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI), fue establecido en 1990, en 23 de los 32 estados de la República. Con ello, la UPN acercaría la formación educativa de los docentes indígenas directamente en las regiones de su ubicación laboral. Esta licenciatura surgió con el propósito de nivelar a los docentes indígenas que se habían iniciado sin tener los estudios profesionales correspondientes. En el diseño de este programa y en su operación, los datos registran que ha sido numerosa la cantidad de egresados, que se estima en más de 45 mil docentes indígenas (Salinas, 2021).

La profesionalización de los docentes para el medio indígena en la universidad ha tenido impactos diversos. Además de la formación para la docencia en preescolar y primaria, algunos egresados participan como formadores en distintos proyectos educativos comunitarios y en las

academias de las lenguas originarias, otros son figuras clave en proyectos institucionales y en organizaciones indígenas. Haber accedido a programas en los que ser indígena tiene valor, y donde se procura una reflexión desde los procesos comunitarios, culturales y lingüísticos, ha potenciado el debate educativo y las perspectivas de su trabajo profesional, así como la construcción de propuestas que tienen como referente a las culturas y las lenguas, que se impulsan en diferentes niveles educativos.

Con todo, es evidente que el racismo estructural continúa vigente en los entornos comunitarios, así como en las interacciones de los pueblos indígenas con el resto de la sociedad. Del mismo modo, el racismo sigue reproduciéndose al interior de las instituciones educativas, incluida la educación superior, y en los últimos años, se ha incrementado (Czarny et al., 2023).

Al recuperar la experiencia de estos programas de formación de profesionales para la educación indígena de la UPN (LEI y LEPMI), damos cuenta de que abrieron camino para comenzar a identificar el racismo estructural e institucional, y para pensar en un ejercicio profesional que reconozca los derechos de los pueblos indígenas en el marco de sociedades democráticas, en las que aún persisten formas de exclusión, discriminación y racismo (Navia & Czarny, 2024).

Identificar el racismo como práctica invisible/visible en la universidad

A partir de los grupos focales, en este apartado desarrollamos dos líneas de análisis que consideramos relevantes en torno al problema que nos preocupa en este artículo. La primera, remite al ejercicio de identificación y efectos de la presencia del racismo entre estudiantes de diversas licenciaturas y de posgrado. Si bien la identificación de discriminación racista sobre estudiantes indígenas no resulta a la vista inmediatamente, o les es difícil identificarlo, se advierte que después de reflexionar sobre el tema, se comienzan a reconocer situaciones observadas, presenciadas y vividas, que refieren a actos de racismo. En segundo lugar, si bien se reconoce haber sido testigo o vivido racismo en la universidad, no siempre se asume una posición pasiva frente a esos actos, sino que se desarrolla un conjunto de prácticas que en algunos casos les permiten responder, o comprender mejor el fenómeno.

Sobre el primer punto, se encontró que las y los estudiantes indígenas pueden reconocer o identificar situaciones de racismo, en tanto han sido testigos, o lo han vivido en cuerpo propio. Se menciona, por ejemplo, que les ha afectado emocionalmente, haciéndoles sentir mal, incómodos por hablar sus propias lenguas, por su vestimenta o por ser identificados como diferentes, lo que podemos distinguir en la siguiente expresión:

[menciona las palabras que le dirige un estudiante no indígena] “*aparte se ve por cómo se visten y porque son más*

este, tienen la piel morena y porque hablan todos raros”, y estaban haciendo comentarios como muy despectivos (...) para mí fue como que un poco triste saber que, por el simple hecho de cómo te vistas, o por el simple hecho de cómo actúes, te digan este tipo de comentarios (GF1, 248-253).

Expresiones similares se señalaron como reflexión de experiencias vividas con pares, pero también con docentes y otros actores en diversas interacciones en la universidad.

Como efecto de los gestos, las miradas y acciones diversas, refieren el impacto sobre su manera de habitar la universidad, y de afectar su constitución subjetiva, inhibiendo o paralizando su comportamiento, lo que se advierte en expresiones como: “me da pena decir que hablo lenguas indígenas”; “te sientes incómodo contigo mismo”, “te cambia un poco el carácter”; “ese comentario como que nos cohibió a seguir participando [en el aula], a pensar en que nuestra participación era en vano”⁴.

Esto da cuenta de la presencia del racismo cotidiano (Essed, 1991) que, si bien atraviesa la vida educativa de todos antes de entrar a la universidad, también está presente en ésta. Sin embargo, y como damos cuenta en este trabajo, cuando este tema se aborda, por ejemplo, en el caso de intervenciones educativas antirracistas, o incluso a partir de proyectos de investigación desde los que se indaga el fenómeno, se detonan formas de reflexión y se abre la posibilidad de decir, de hablar, algo que ha sido en cierto modo invisibilizado o acallado. El racismo, tanto en la sociedad, como mostramos en la universidad, ha sido considerado un tema no “autorizado” al ser producto del discurso hegemónico que impone el mestizaje como una historia constitutiva de nuestros países desde el que se niega el racismo (Gall, 2021).

Al incorporar el tema, sea en espacios de formación como en proyectos de investigación e intervención, que se mencionaron anteriormente, se generan condiciones para la reflexión sobre el ejercicio de los derechos. En los tiempos recientes se ha sumado a la constitución y a las reglas democráticas un discurso contra la discriminación y de combate al racismo, que también entra en juego en las interacciones de la vida universitaria, pero en sentido opuesto, se ha detonado la exacerbación de las acciones racistas en la vida política a nivel global y local.

El hecho de haber colocado el tema de la investigación sobre el racismo, que se asume como una exigencia ética política del sistema educativo, incluido el universitario, pero que, a la vez, se reconoce que se trata de un

⁴ Estas citas se mencionaron un grupo focal de estudiantes de la Licenciatura en educación indígena realizada el 4 de abril del 2022.

tema delicado, permite otras lecturas del potencial que los programas formativos y las acciones frente al tema.

Las instituciones educativas requieren asumir este compromiso, y el imperativo educativo, en términos de desmontar el discurso que niega la existencia del racismo, para retirar el velo que oculta su existencia, así como de intervenir para hacerlo asible en el sentido de que se reconozca en las prácticas y en los efectos que se producen en las y los estudiantes y diversos actores de la vida universitaria.

Una intervención sobre este tema en la universidad, puede dar lugar a romper una posición pasiva frente a la manera de mirar el racismo en su crudeza y hacerle frente. Los datos que se citan a continuación dan constancia de ello. Una estudiante indígena recupera las palabras de su abuela, quien comentó alguno de los impactos que observó en la estudiante, ya egresada, por haberse formado en la Licenciatura de Educación Indígena:

[la abuela dice] *es que yo ya veo un gran cambio en Y, ya no es la misma que yo conocía, antes era como que un poco más infantil, más así*", dice *"pero ahorita ese ya, dice ya tiene ese carácter que, que se debe de tener"*, dice *"y eso ha sido gracias a que entró a la universidad, a donde está estudiando"*, dice, *"esperemos que siga así"*. O sea, creo eso, sí ha habido como que un cambio, este digamos que sí para bien, este para defender tanto a la licenciatura como a mi persona, vaya (GF1, 541-548).

Otra estudiante, también egresada, tras reflexionar sobre una experiencia de discriminación y racismo que vivió con su abuelo en el Estado de Chiapas, comentó que cuanto este se dirigió a ella en lengua chol en un espacio público, se sintió incómoda por el racismo internalizado e impregnado en ella como en diferentes ámbitos de la sociedad. Al recordar esto, reflexionó que, a partir de su experiencia durante la formación en la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN, logró reconocer el racismo e identificar posibilidades para enfrentarlo, según vemos en el siguiente testimonio:

creo que hasta ahorita [la licenciatura me] ha influido mucho en, en un cambio en mí, porque pues hasta ahorita ya no es como de que me dé pena, ni de decir que sí hablo una lengua o algo así, entonces es como algo bueno ¿no? (GF1, 470-576).

Los anteriores son algunos de los testimonios que permiten reconocer posibles intersticios a través de los cuales, y durante procesos formativos en las universidades, se puede hacer frente al racismo, posicionarse frente a las historias negadas sobre las lenguas y los pueblos indígenas, y que

prometen otras posibilidades en el campo educativo, y en particular en las universidades.

Restaurar la democracia interviniendo al racismo

En su libro; *¿Por qué preferimos la desigualdad?*, Dubet (2015) encara directamente los efectos del desgarre de la solidaridad que ha propiciado la erosión de la democracia en estos tiempos. Para él, esta época está marcada por el recrudecimiento de la desigualdad y parece que no hay alternativas que ofrezcan un escenario atractivo. Sin embargo, propone intentar una salida alentando la solidaridad y la fraternidad.

El hecho de que estemos convencidos de ser iguales por derecho induce a una demanda de justicia y equidad, porque es preciso, en efecto, que el principio de igualdad se adapte a la extrema diversidad de [los seres humanos] y sus condiciones de vida. Pero esta convicción no basta cuando se trata de llevar a la práctica políticas de reducción de las desigualdades sociales. Para que el principio de igualdad llegue a constituir una voluntad de igualdad social, debe asociarse a un sentimiento de solidaridad y fraternidad: la igualdad nos compromete porque los individuos tienen algo en común y semejante; porque están vinculados; porque tienen un destino común, y porque su felicidad privada depende de la felicidad pública. Cuando esos sentimientos se debilitan, las desigualdades se ahondan, a pesar de las indignaciones (p. 106).

Intentando hacer una traducción del sentido de estas ideas, bien se puede decir que vale la pena poner atención en los elementos que están acrecentando nuestras desigualdades actuales y recientes. El racismo, y su virulencia actual, es uno de ellos. El aumento de los discursos de odio y del racismo crudo y directo están asociados a la profundización de la crisis actual de las democracias. Esto ha provocado reacciones en las universidades públicas en Latinoamérica y en nuestro país. Y es así que en el proyecto del que se da cuenta en este artículo, así como las experiencias formativas en la licenciatura en educación indígena, el fenómeno del racismo comenzó a ser abordado, primero como tema de investigación y casi de inmediato como asunto directo de la intervención en el campus Ajusco, en diálogo con otras IES del país y de la región latinoamericana (Mato, 2016). Aunque el racismo y su tratamiento puede mover a más encono, lo cierto es que los ánimos que se perciben en las intervenciones de los proyectos antirracistas desarrollados por algunas instituciones de la región, tienen una motivación inversa, es decir, lo que se propone es

detenerlo o erradicarlo, o por lo menos neutralizarlo como fenómeno devastador de los vínculos sociales.

Esto se entrecruza con un problema que viene aquejando a las democracias como es el asunto de la promoción de políticas gubernamentales que priorizan lo que, a decir de Dubet (2020), “nos divide” como sociedad, lo que plantea tensiones en diversos procesos de las políticas y conformación de programas educativos.

Hablar del tema del racismo, o mencionar su presencia, también genera malestares en una comunidad que tiende a suponer o a negar que se trata de un tema “superado”, o que no pertenece al presente histórico en contextos de democracia (Velasco, 2018; Navia et al., 2024).

Mientras tanto, en América Latina el debate cobra vuelo. La interculturalidad crítica, como idea que decanta posiciones que buscan acelerar la recomposición de las sociedades en algunas partes de la región parece que ha logrado incentivar la probable aparición de un proyecto ético-político de transformación sustantiva (Tubino, 2004), concepto que requerirá reformularse desde diversos sectores de la sociedad civil y podría aportar a la democracia pluralista. y a la democracia directa del cotidiano universitario. En esto las universidades y las instituciones de formación de docentes tienen un papel central que podría derivar en la generación de una agenda contra el racismo y una formación ciudadana que atienda centralmente las desigualdades y la diversidad cultural.

CONCLUSIONES

Lo que se colige de todo esto es que la crisis que vive actualmente la democracia de algún modo ha repercutido en la intensificación del fenómeno del racismo en las sociedades, aún y a pesar de que desde las políticas públicas se señala que es necesario enfrentarlo y erosionarlo.

Lo anterior despierta el interés de intervención de los sujetos que integran a las IES, y que se traduce en la búsqueda de espacios formativos, tales como cursos, seminarios y diplomados, así como la necesidad de transversalizar el debate desde una perspectiva crítica en las diferentes carreras de formación profesional y de posgrado.

Si bien se postulan protocolos o formas de regulación contra el racismo y la discriminación en las IES, es importante tener claro que no necesariamente resuelven de fondo el problema, ya que es frecuente que se intenta atender más desde las lógicas de gestión y de administración, que desde respuestas que promuevan la transformación de las instituciones.

En una lectura entre el pasado y el presente se puede afirmar que los programas de la UPN han avanzado en la construcción de un camino para visibilizar y cuestionar el racismo, y reconocer su existencia en diversos espacios educativos. Estos programas han contribuido a desplazar la visión

negativa sobre los pueblos indígenas entre sus egresados y las comunidades de pertenencia.

En este sentido, resulta un gran reto el escenario actual de profundo cuestionamiento a las democracias por sus promesas no cumplidas de igualdad, libertad, aun y con la incorporación del reconocimiento de las diversidades. El auge de las autocracias y los discursos de odio que las acompañan, complica los procesos de formación de profesionales capaces de cuestionar las discriminaciones y el racismo, tal como lo demanda el discurso igualitario de la democracia.

Tratar el tema del racismo en nuestras instituciones, revela fricciones, incomodidades y malestares varios, como ocurre también con el tema del reconocimiento de la diversidad, y del desarrollo de políticas afirmativas, u otras dirigidas a sectores históricamente afectados como los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Nos encontramos en un terreno inédito, desde el que es preciso construir una propuesta que no contribuya a profundizar la polarización de diversos sectores de la comunidad educativa, donde se antepongan marcas de racismo sobre el tema indígena. No ha resultado fácil y las posiciones desencontradas aparecen rápidamente. El tiempo que se vive actualmente lo propicia y quizás hay que reconocer que lo radicaliza. Aun así, se ha podido avanzar en su visibilización y en la construcción de espacios formativos.

Finalmente, se plantea la interrogante sobre cómo caminar recogiendo lo aprendido en clave de los derechos a la existencia y disfrute de las diversidades con equidad y justicia social en las universidades. Al mismo tiempo, queda la inminente necesidad de otros horizontes de legitimidad y transformación de las vidas cotidianas de personas, grupos, comunidades y pueblos que no están dispuestos a continuar con la exclusión y precarización de su existencia. Todo esto plantea pensar en la posibilidad de nuevos lenguajes, consensos y disensos en el debate de la educación superior y la democracia, algo sobre lo que es importante seguir investigando.

LITERATURA CITADA

- Applebaum, A. (2024). *Autocracia S. A. Los dictadores que quieren gobernar el mundo*. Debate.
- Bonfil, G. (1991). *Pensar nuestra cultura*. Alianza Editorial.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2024, 28 octubre). *Estudio diagnóstico y evaluación integral del derecho a la educación 2023-2024. Comunicado No. 18*. <https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Docume>

- nts/2024/Comunicado_18_Evaluacion_integral_educacion.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Corporación Latinobarómetro (2023). *Informe 2023. La recesión democrática en América Latina*. <https://www.latinobarometro.org/lat.jsp>.
- Czarny, G., Navia, C., Velasco, S., & Salinas, G. (Coords.). (2023). *Racismo y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica*. Universidad Pedagógica Nacional. CLACSO.
- Czarny, G., & Salinas, G. (2021, 1 de julio). La Universidad Pedagógica Nacional y la profesionalización de docentes indígenas en México. *Nodal. Noticias de América Latina y el Caribe*. <https://www.nodal.am/2021/07/la-universidad-pedagogica-nacional-y-la-profesionalizacion-de-docentes-indigenas-en-mexico/>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2024, 30 septiembre). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones del artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Pueblos y Comunidades Indígenas y Afromexicanos*. Gobierno de México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5739986&fecha=30/09/2024
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Morata.
- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad cultural y Educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*. 17, 11-30.
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Siglo XXI Editores.
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory*. SAGE Publications.
- Fumagalli, C. (2024). *Odio público. Uso y abuso del discurso intolerante*. Grano de Sal.
- Gall, O. (Coord.). (2021). *Educación primaria, racismo y xenofobia en México. Historia, narrativas, representaciones y prácticas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gutiérrez, N. (2001). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Plaza y Valdés-Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Hernández, R. (2001). Entre el etnocentrismo feminista y el esencialismo étnico: las mujeres indígenas y sus demandas de género. *Debate Feminista*, 24, 206-299. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2001.24.666>
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). (2023). *Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2022. Comunicado de prensa* Núm. 275/23. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENADIS/ENADIS_Nal22.pdf
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). (2025). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas. Comunicado de Prensa* 115/25. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2025/EAP_PuebIndig_25.pdf
- López, L. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En J. González (Ed.), *Multiculturalismo e Interculturalidad en las Américas: Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil y Uruguay* (pp. 46-100). Universidad Nacional de Colombia/Cátedra UNESCO - Diálogo Intercultural.
- Lührmann, A., Grahm, S., Morgan, R., Pillai, S. & Lindberg, S. I. (2019). State of the world 2018: democracy facing global challenges. *Democratization*, 26(6), 895-915.
- Mato, D. (Coord.). (2016). *Cátedra UNESCO "Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina"*. Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).
- Navarrete, F. (2016). *México racista. Una denuncia*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Navia, C., & Czarny, G. (2024). Racismo en educación superior: tensiones y posicionamientos éticos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), 1-19, [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-017).
- Navia, C., Velasco, S., & Czarny, G. (2024). *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela*. Universidad Mayor de San Andrés/Universidad Pedagógica Nacional.
- Neiman, S. (2024). *Izquierda no es 'woke'*. Debate.
- Pérez, M. (2015). Jóvenes indígenas como promotores culturales. Dos experiencias mexicanas (1951-1992). En M. Pérez Ruiz, V. Ruiz Laguier, S. Velasco (Coords.), *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración* (pp. 27-76). Universidad Pedagógica Nacional.

- Przeworski, A. (2022). *La crisis de la democracia: ¿A dónde pueden llevarnos el desgaste institucional y la polarización?* Siglo XXI Editores.
- Quijano, A. (2020). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Compilador), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales Perspectivas latinoamericanas* (pp. 777-832). CLACSO.
- Ramírez, E. (2006). *La educación indígena en México*. UNAM.
- Reimers, F. (2000). Educación, Desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a01.htm>.
- Restrepo, E., Rojas, A., & Ferrero, L. (2025). Buenismo. *Tabula Rasa*, 54, 19-41. <https://doi.org/10.25058/20112742.n54.02>.
- Salinas, G. (2021). *Las licenciaturas en educación preescolar y primaria para el medio indígena: una aportación de la UPN a la formación de docentes indígenas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sandel, M. (2023). *El descontento democrático. En busca de una filosofía pública*. Debate.
- Stavenhagen, R. (2010). *Los pueblos indígenas: el debate necesario*. CLACSO <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/08/Los-Pueblos-Originarios-El-Debate-Necesario.pdf>
- Stenner, K. (2005). *The authoritarian Dynamic*. Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1991). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. Garbarino (Eds.), *Rostros y fronteras de la identidad*. Universidad Católica de Temuco.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Velasco, S. (2007). El racismo y las tres formas básicas de combatirlo. *Cultura y representaciones sociales. Un espacio para diálogo transdisciplinario*, 2(3), 131-150. <http://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/514/521>
- Velasco, S. (2018). El racismo cotidiano en la percepción de los universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. In Baronnet B., Carlos G., Domínguez F. (Coords.), *Racismo, Interculturalidad y Educación en México* (pp. 227-244). Universidad Veracruzana.
- Wade, P. (2011). Multiculturalismo y racismo. *Revista Colombiana de Antropología*. 47(2), 15-35. <https://doi.org/10.22380/2539472X.956>

SÍNTESIS CURRICULAR

Saúl Velasco Cruz

Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Profesor de educación primaria por la Escuela Normal Rural Mactumactzá, Chiapas, México. Licenciado en Sociología por la Universidad Autónoma de Chiapas. Doctor en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII-1). Co-coordina el Seminario Docencia Universitaria y Formación de Docentes y Profesionales Indígenas (FPEI) (<https://fpei.upnvirtual.edu.mx>) y el Laboratorio para la Erradicación del Racismo en Educación Superior (LERES); es miembro fundador de la Red de Estudios Sobre las Resistencias Indígenas (RERI) <https://www.redreri.com>. Investiga el tema del racismo y la educación en México, las políticas educativas, la educación intercultural y los movimientos indígenas. Correo electrónico: svelasco@g.upn.mx. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6797-5393>

Cecilia Navia Antezana

Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Licenciada en Etnología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia y doctora en Ciencias de la educación por la Universidad París 3, en cotutela con la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII-2). Co-coordina el Seminario Docencia Universitaria y Formación de Docentes y Profesionales Indígenas (FPEI) (<https://fpei.upnvirtual.edu.mx>) y el Laboratorio para la Erradicación del Racismo en Educación Superior (LERES); coordina el área Educación y valores del Consejo Mexicano de Investigadores Educativos (COMIE), es miembro de la Red de Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL. Investiga la Formación de profesionales de educación indígena, Racismo y educación superior y Formación, identidad y ética profesional. Correo electrónico: cnavia@upn.mx Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6721-8205>

Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky

Profesora-Investigadora de tiempo completo en la UPN, Ajusco, Ciudad de México. Doctora en Ciencias con especialidad en investigaciones educativas por el DIE-CINVESTAV. Ha publicado numerosos libros, capítulo en libro y artículos en revistas indexadas y sus líneas de investigación son: formación de docentes en contextos de diversidad

sociocultural; escolarización indígena en contextos urbanos y de migración, juventudes indígenas, racismos y educación superior. Cuenta con Perfil Prodep, es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras/es (SNII, nivel II), integrante de redes como FEIAL y Co-coordina, desde 2017 el Seminario Formación de Docentes Indígenas, retos para una descolonización académica (FPEI, UPN), y desde el 2021 el Grupo de Trabajo, Educación e Interculturalidad (CLACSO). Correo: gczarny@upn.mx. ORCID, <https://orcid.org/0000-0002-7638-4229>

Influence of gender stereotypes on psychological empowerment: A structural model

Influencia de los estereotipos de género sobre el empoderamiento psicológico: Modelo estructural

Antonio Rohman **Montufar Melo**¹

Abstract

The objective of this study was to analyze the impact of gender stereotypes on psychological empowerment among Mexican women. The study employed a mixed nonprobability sampling method, using convenience sampling initially and supplemented by snowball sampling. An instrument was administered to assess this construct in 337 women. The instrument also provided insights into seven factors: Activity outside the home environment, Self-confidence, Self-esteem, Participative communication, Influence of traditional gender stereotypes, Social influence, and Perception of importance to others. The proposed model was evaluated using partial least squares structural equation modeling in SmartPLS. The results indicate that gender stereotypes significantly affect psychological empowerment and the related factors, with the exception of Activity outside the home environment. These findings can inform the development of social intervention strategies that aim to understand which variables most significantly influence women's psychological empowerment.

Keywords: empowerment, psychological empowerment, gender stereotypes, structural equation modeling, partial least squares.

Resumen

El objetivo del presente estudio fue analizar la influencia de los estereotipos de género sobre el empoderamiento psicológico en mujeres mexicanas. El estudio empleó un método de muestreo mixto no probabilístico, utilizando inicialmente un muestreo por conveniencia, complementado con un muestreo de bola de nieve. Se aplicó un instrumento para la medición de dicho constructo a 337 mujeres; el instrumento aportó información, además, de siete factores: Actividad fuera del entorno doméstico, Autoconfianza, Autoestima, Comunicación participativa, Influencia de los estereotipos tradicionales de género, Influencia social y Percepción de importancia ante los demás. El modelo diseñado fue contrastado mediante ecuaciones estructurales por mínimos cuadrados parciales, a través del software SmartPLS. Los resultados muestran que los estereotipos de género poseen un efecto significativo sobre el empoderamiento psicológico y los demás factores que se le vinculan, exceptuando Actividad fuera del entorno doméstico. Estos resultados pueden ser de utilidad para favorecer estrategias de intervención social que requieran conocer qué variables influyen, en mayor o menor grado, sobre el empoderamiento psicológico en mujeres.

¹ Independent researcher



Palabras clave: empoderamiento, de género, modelo de ecuaciones empoderamiento psicológico, estereotipos estructurales, mínimos cuadrados parciales.

INTRODUCTION

Empowerment is often conceptualized as a process of acquiring power, not over others (Riger, 1997), but over one's own resources and the capacity to decide and act for oneself (León, 1997); more succinctly, it implies the possibility of exercising complete control over one's own life (Rappaport, 1981). Rowlands (1997) defined empowerment as the accumulation of psychological processes that, when fostered and developed, enable the individual to operate in their environment, interact with it, and thus increase their capacity to exercise power.

Delgado-Piña et al. (2010), Perkins and Zimmerman (1995), Ramos-Vidal and Maya-Jariego (2014), Sánchez-Vidal (2017), Stromquist (1988, 1997), and Torres et al. (2022), as well as the aforementioned author, had already highlighted the relevance of psychological or cognitive aspects in empowerment. Rappaport (1987) emphasized, in relation to this process, the existence of a psychological dimension in which the individual develops their personal influence in order to impact society. According to Zani (2014), psychological empowerment "refers to empowerment at the individual level of analysis. It is a complex construct, deriving from the integration of different dimensions" (p. 5538).

The mention of an individual level of empowerment in the previous quote alludes to the studies of Rappaport (1984, 1987), who outlined that this concept operates at the personal, organizational, and community levels, with psychological empowerment being a construct specific to the individual position. This division of empowerment, according to its scope of operation, will be echoed in some additional studies:

In the first case, Perkins and Zimmerman (1995) and Zimmerman (1990, 2000) pointed out that intrapersonal, interactive, and behavioral elements structure psychological empowerment. The intrapersonal element refers to people's self-perception of their characteristics and qualities. The second refers to the resolution of difficulties through which it is possible to modify and influence the environment. The behavioral element refers to the actions taken to demonstrate control and participation in activities in which the individual is involved.

Rowlands (1997), for her part, and more specifically in relation to women's empowerment, envisioned this concept in terms of three dimensions: personal, collective, and close relationships. The first involves fostering a sense of individuality and personal capabilities, which can impact confidence. The collective dimension "consists of developing the

ability to negotiate and influence the nature of the relationship and the decisions made within that relationship” (p. 222). In the last, “individuals work together to achieve a greater impact than they could exert individually” (p. 223).

In addition to this division, the author identified a set of factors that either inhibit or promote female empowerment. Some of the concepts and actions mentioned in this survey include developing knowledge, expanding one’s circle of friends, ending isolation, and joining one or more groups.

The consideration of various concepts related to the operation of female empowerment already reflects a multifactorial conception, which various investigations have taken up. Some of the elements linked to empowerment at a personal (psychological) level are: activities carried out beyond the domestic environment (Delgado-Piña et al., 2010; Rowlands, 1997; Sosa & Cortés, 2015; Stromquist, 1997), self-confidence (Moser, 1989; Ros-Sánchez & Lidón-Cerezuela, 2018; Rowlands, 1997; Young, 1997), self-esteem (Banda & Morales, 2015; Delgado-Piña et al., 2010; Muñoz-Márquez et al., 2021; Ros-Sánchez & Lidón-Cerezuela, 2018; Rowlands, 1997; Stromquist, 1997), and social influence through communication skills (Aguilar-Idáñez & Buraschi, 2018; Riger, 1997; Rowlands, 1997), interaction (Montaña, 2012; Llana-Berñe et al., 2017; Rowlands, 1997; Úcar et al., 2017) and social participation (Banda & Morales, 2015; García et al., 2022; Montaña, 2012; Ramos-Vidal & Maya-Jariego, 2014; Rowlands, 1997). This complexity of the construct is due, according to Llana-Berñe et al. (2017), to its relational quality, since, as can be seen, several of the concepts and actions referred to allude to social issues.

The importance of empowerment, psychological empowerment, and the various factors associated with it, on a personal level, is based, on the one hand, on the following justification:

Personal empowerment makes the most significant contribution to overall empowerment. This means that if women, in their growth process, acquire the knowledge and skills necessary to build solid self-esteem and a firm belief in their ability to achieve their goals, this will enhance their empowerment in other dimensions and, at the same time, generate greater overall empowerment. (Kido et al., 2025, p. 12).

On the other hand, it also lies in the fact that such concepts have been addressed to support the generation and promotion of practical approaches to enhance personal qualities and skills, particularly of individuals and groups linked to some political, social, and/or economic disadvantage (Cattaneo & Chapman, 2010; Muñoz-Márquez et al., 2021). Evidence of

this, in community contexts, can be found in the following empirical studies:

Cabrera (2014) conducted a study to promote the development of skills that would influence empowerment in Roma women in Spain. Cassab and Mayorca (2018) analyzed a set of managerial skills in Colombian women that could positively impact empowerment and gender equality. Delgado-Piña et al. (2010), as part of an empowerment project, examined the link between empowerment and identity processes, starting with a training workshop with women from the Bajío region of Mexico. Llena-Berñe et al. (2017) identified various moments, spaces, and processes that fostered the empowerment of a group of young people. Mora et al. (2018) explored, within the framework of a comparative intercultural study, the experiences of empowerment among Chilean Mapuche and Mexican Mayan women through their participation in a productive entrepreneurship program. Padilla and Pérez (2023) evaluated the effectiveness of an empowerment workshop for university students, used as a tool for preventing problems related to sexual health. Riaño and Okali (2008) reported unsuccessful experiences regarding perceptions of empowerment among women from rural contexts who participated in a microcredit program. Ros-Sánchez and Lidón-Cerezuela (2018) investigated, within a qualitative framework, the experience of empowerment among older women through in-depth interviews.

In a compendium titled *The empowerment of women as a social intervention strategy*, Silvestre et al. (2014) brought together a vast set of contributions, both theoretical and empirical, which also, as in the examples of the previous paragraph, highlight the use of the practical baggage of empowerment to support interventions aimed at supporting women who are victims of gender violence (Enciso, 2014), adolescents in guardianship (Marzo et al., 2014), women with functional diversity (Flores & Fernández, 2014), among others.

In addition to this set of applications, there is the use of psychological empowerment as an improvement strategy within organizations, as carried out by Carnero et al. (2019) who analyzed it as a predictor of civic behavior, Buksnyte-Marmiene et al. (2022) who studied its impact on performance and job satisfaction, and Torres et al. (2022) who explained its role in employee productivity.

Considering these approaches to empowerment and psychological empowerment, it is a widely recognized construct with considerable pragmatic value. This relevance is reflected in the attention it received from the United Nations (2015), which included it as one of the seventeen goals of its document, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable*

Development. Goal number five proposes to empower all women and girls, achieving gender equality.

Given this scenario, it is necessary to analyze the variables that influence the dynamics of empowerment and, as a multifactorial construct, its associated components. A set of key elements that can hinder the empowerment process are gender stereotypes (García et al., 2022), which can, in turn, negatively influence gender equity, an aspect of particular relevance to empowerment (Ley, 2023; Miranda, 2020; Murrieta et al., 2025; Riaño & Okali, 2008; Varga, 2025) (it is no coincidence that the United Nations combined both concepts in the aforementioned Goal 5 of its 2030 Agenda). León (1997) had already noted that empowerment constitutes a cornerstone in overcoming gender inequalities.

Gender stereotypes are the characteristics, traits, and qualities attributed to people based on their sex. These characteristics are assigned to each sex based on the social roles and identities assigned to men and women. [...] They are deeply rooted in society, shaping and controlling the expected behaviors of men and women, defining models of femininity and masculinity, and sanctioning behaviors that deviate from accepted gender norms. (Amurrio et al., 2009, p. 228).

These stereotypes constitute cultural barriers that women must overcome to excel in different areas of their lives, one of which is, of course, the workplace (Martín Pedraza, 2021); this is linked to the previously cited research, which studied psychological empowerment within organizations (Carnero et al., 2019; Buksnyte-Marmiene et al., 2022; Torres et al., 2022).

One way to “overcome gender stereotypes and pave the way for female empowerment, since it impacts family and personal life by breaking with established gender roles” (García et al., 2022, p. 15) may be to make them evident, thus allowing the erosion of “the normative power of traditional beliefs and inducing cultural changes aimed at empowering women in the most intimate and personal facets of relationships between men and women” (Amurrio et al., 2009, p. 230). Rodrigo and Sobremonte (2014) referred, in this regard, to “the need to empower women through actions that contribute to eradicating gender roles and stereotypes and thus build a more egalitarian society” (p. 90). The entire set of current demands aimed at mitigating gender inequality is based on a search for a reinterpretation of cultural traditions of inequality to promote the empowerment of women (Bartlett, 1995; Cook & Cusack, 2010).

The common factor in the vast majority of this recent body of research is its qualitative nature, which justifies the creation of a quantitative

contribution; furthermore, the originality of the current contribution lies in providing not only a theoretical but also a numerical overview of the influence of gender stereotypes on psychological empowerment and the various factors that underpin it. Thus, this premise and the background already discussed form the basis for the main objective of this research: to examine the impact of gender stereotypes on psychological empowerment, particularly among women. In addition to this primary objective, there are other specific objectives, grounded in studies that have emphasized the multidimensional nature of empowerment: to analyze the influence of gender stereotypes on the factors associated with psychological empowerment, on the one hand, and the impact of these factors on this overall construct, on the other.

The two secondary objectives are based on the following reasoning: many of the antecedents of this study, both theoretical and practical, highlight empowerment as a fundamental element for supporting various intervention strategies. Therefore, this study aims to assess the extent to which specific factors related to psychological empowerment and gender stereotypes influence these variables. The goal is to establish a benchmark for identifying which factors have a greater or lesser impact on the construct in question.

Thus, the hypotheses of this study are as follows, and are graphically represented in Figure 1:

- H1: Gender stereotypes significantly influence psychological empowerment.
- H2: Gender stereotypes significantly influence factors associated with psychological empowerment.
- H3: Factors associated with psychological empowerment significantly influence this overall construct.

MATERIAL AND METHODS

Design and Scope

This quantitative research employs a non-experimental, cross-sectional design with exploratory, descriptive, and correlational scopes.

Sample

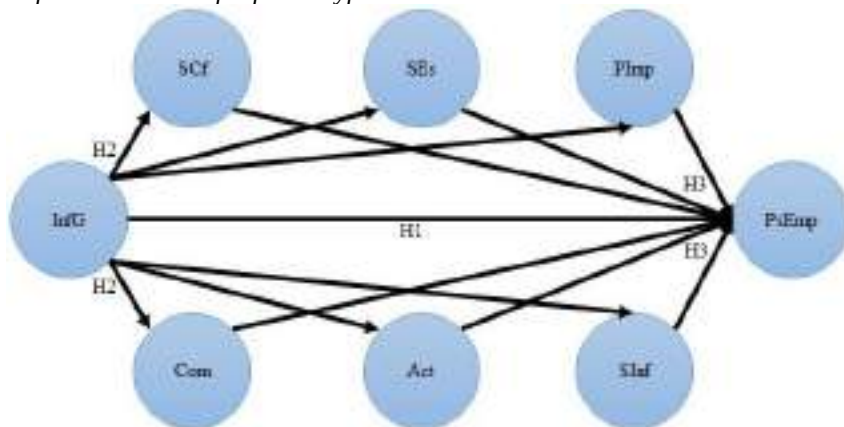
The study employed a mixed nonprobability sampling method, using convenience sampling initially and supplemented by snowball sampling.

The sample consisted of 337 Mexican women residing in Mexico City and the State of Mexico (38% and 62%, respectively). The age range spanned 18 to 81 years, with 21 years as the mode (23 cases), the median at 33, and the mean at 35 years. According to Hair et al. (2013), the

minimum number of units of analysis required for a structural equation model is 200; the total number of units in this study exceeds this parameter.

Figure 1

Conceptual model and proposed hypotheses



Note: The model assumes that gender stereotypes influence psychological empowerment (Hypothesis 1) and the related factors (Hypothesis 2), as well as how these factors impact the overall construct (Hypothesis 3).

Regarding their education, 19 women reported having studied up to the secondary level (approximately 5.6% of the sample), 60 up to the high school level (17.8%), 25 held a technical degree (7.4%), 155 completed a bachelor's degree (46%), and 77 a postgraduate degree (22.8%). As for their occupation, 94 reported being students (approximately 27.9%), 150 employed (44.5%), 21 self-employed, primarily in the informal sector (mainly street vendors) (6.2%), 39 professionals working independently (11.6%), 22 dedicated solely to housework (6.5%), 8 declared themselves unemployed (2.3%), and 3 were retired (0.8%).

Instrument

The Instrument for Measuring Psychological Empowerment in Women, consisting of 37 items, was used, whose response format is a 5-level Likert scale (Strongly agree, Agree, Neither agree nor disagree, Disagree, Strongly disagree). It was developed and validated in a Mexican female population by Montufar (2026). This instrument provides information on psychological empowerment (overall score) and seven factors associated with this construct: Influence of traditional gender stereotypes (InfG: 12 items), Participative communication (Com: 7 items), Self-confidence (SCf: 6 items), Social influence (SInf: 5 items), Self-esteem (SEs: 3 items), Perception of importance to others (PImp: 2 items), and Activity outside

the home environment (Act: 2 items). Table 1 shows the instrument items and the factors to which they belong.

The instrument was in press, having already been accepted for publication in a peer-reviewed scientific journal, at the time of its application.

Data collection and analysis procedure

Data collection, using the aforementioned instrument, took place between September and November 2025, primarily in the afternoons. An interviewer was trained to request completion of the questionnaire and to explain the informed consent process and instructions to participants; to ensure the anonymization and confidentiality of the data, participants' names were never requested, either in person or online. In addition, the interviewer asked participants if they could provide an email address to receive the questionnaire digitally via Google Forms. In this way, 106 questionnaires were collected remotely, while the majority (231 questionnaires) were collected in person. To avoid missing data, the interviewer (in the face-to-face application) was responsible for carefully reviewing the questionnaires once completed. In the remote application, Google Forms allows blocking the submission of the questionnaire if not all items have been answered. Thus, no imputation procedure was necessary.

The on-site application took place in September 2025 at University City and in the center of the Coyoacán mayor's office in Mexico City; in October of the same year at the Faculty of Higher Studies Acatlán and in the esplanade of the municipality of Atizapán de Zaragoza, in the State of México; and in November of the aforementioned year, finally, in different points of the municipalities of Nezahualcóyotl, Ixtapaluca and Chalco, in the State of Mexico.

The descriptive analysis of the data was carried out using Excel software from the Office 2016 suite to obtain the frequencies and percentages previously referred to in the previous sections.

Inferential analysis was performed using SmartPLS 4, a software program useful for structural equation modeling and data processing using partial least squares (PLS), which "is primarily used to develop theories in exploratory research" (Hair et al., 2017, p. 4) and "is very flexible in its modeling properties" (p. 25). The external (measurement) model was designed with this software and then evaluated using the PLS algorithm. An initial analysis of the data allowed for fitting the predicted model, followed by the analysis of the internal (structural) model using bootstrapping. Finally, the R^2 and Q^2 indicators were calculated to determine the model's predictive relevance.

Table 1*Instrument items and the factors to which they belong*

Factor	Item
Influence of traditional gender stereotypes	1. In a couple's relationship, it is up to the man to decide how many children to have.
	2. A person should consult with their partner about whether or not they can dress in a certain way.
	3. If a person attends a meeting, she must ask her partner for permission beforehand.
	4. Leadership ability is better in a man than in a woman.
	5. If a woman is in a relationship, she must obey her partner at all times.
	6. It is normal for a person to forbid their partner from going out with other people.
	7. A mother should not teach household chores to her sons.
	8. A man should manage the household expenses, not his wife.
	9. Women should not do the jobs that men are supposed to do.
	10. A man can have several partners at the same time, but a woman can only have one partner at a time.
	11. It looks bad for a woman to spend too much time away from home.
	12. Household chores are primarily for women.
Self-confidence	13. I am a self-confident person.
	14. I have a lot of confidence in myself.
	15. I like my body just the way it is.
	16. I am the one who controls my life, not others.
	17. I am capable of doing anything I set my mind to.
	18. I fail at what I set out to do.
Participative communication	19. Negotiating with other people makes me very nervous.
	20. I find it difficult to communicate with other people.
	21. I prefer to give in during arguments to avoid having to intervene.
	22. I give in a lot to other people's decisions.
	23. I feel embarrassed expressing my ideas.
	24. I feel inferior to others.
	25. Others make decisions for me.

Social influence	26.	I participate in discussions when there is one.
	27.	I have a lot of influence on other people's decisions.
	28.	I am capable of generating changes in my environment.
	29.	When I'm in a group, I participate in the decisions.
	30.	I find it easy to express my ideas and opinions.
Self-esteem	31.	I'm not very important.
	32.	I should have been born with better qualities.
	33.	Others manage my money.
Perception of importance to others	34.	No one respects me.
	35.	I am ignored by others.
<i>Instrument items and the factors to which they belong</i>		
Activity outside the home environment	36.	I spend most of my time at home.
	37.	I do many activities outside the home.

Note: Own authorship.

RESULTS

Evaluation of the measurement model

Hair et al. (2017, 2021) refer to four steps for the evaluation of the internal model (if it follows a reflective pattern, as is the case here), the first and second of which are necessary to know the reliability, both at the indicator level and at the construct level, and the third and fourth steps to appreciate the validity (convergent and discriminant).

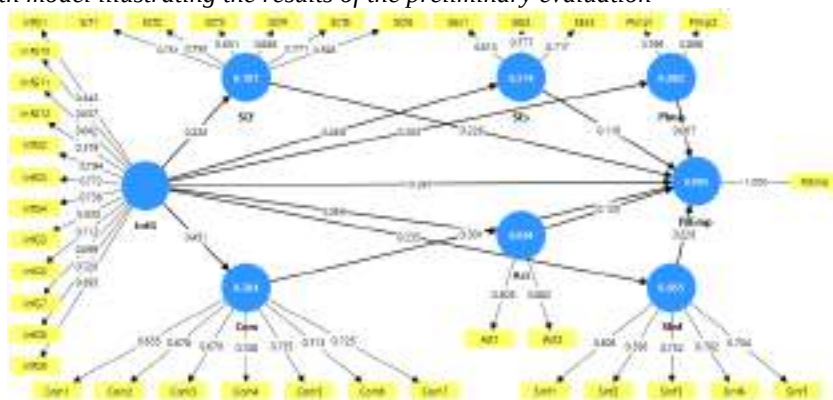
A preliminary analysis using the PLS algorithm of all the instrument's items (37) identified some indicators with factor loadings below the suggested limit of 0.708 (Hair et al., 2017) (Figure 2). From this set, items whose loading could affect the internal consistency indices and the extracted mean variance were removed, leaving an adjusted model as shown in Figure 3. From this final set, only one item with a loading below the aforementioned limit was allowed to remain: InfG9 (0.689). This decision is based on the recommendation made by Hair et al. (2017), which stipulates considering retaining items with loadings greater than 0.40 but less than 0.70, provided that this decision does not negatively affect either the reliability of internal consistency (first) or the average variance extracted (second). In addition to the factor loading values, there are the communality values: “communality of the variables, which is understood

as a type of variance associated with the behavior of the data series for each question, is defined as the square of the loading value, so the critical value for validation is 0.5” (Blanco-Mesa et al., 2024, p. 5).

The reliability indicators (first step of the evaluation) and the internal consistency reliability (second step) are grouped in Table 2. As shown, the vast majority of items exceed the 0.708 threshold, and including the pair of items below this value does not negatively affect the composite reliability, which is greater than 0.80 in all cases. This indicates good to excellent reliability (Moral de la Rubia, 2019) for all the constructs comprising the model. Currently, the composite reliability coefficient is recommended for evaluating internal consistency reliability (Green & Yang, 2015).

Figure 2.

Path model illustrating the results of the preliminary evaluation



Note: Prepared based on the results obtained in SmartPLS.

This same table also includes the values of the average variance extracted (AVE, an indicator of the model's convergent validity, the third step in the evaluation), which ideally should be equal to or greater than 0.50 (Sarstedt et al., 2021), since this verifies that “the construct explains at least 50% of the variance of its items” (Álvarez-Torres et al., 2018). Table 3 shows the values used to assess the model's discriminant validity, using the Fornell-Larcker criterion; these values should be, for each construct, greater than the correlations with the other latent variables. In the table, it is noticeable that all the upper values in each column are greater than those below them, which demonstrates the discriminant validity of the constructs that make up the model.

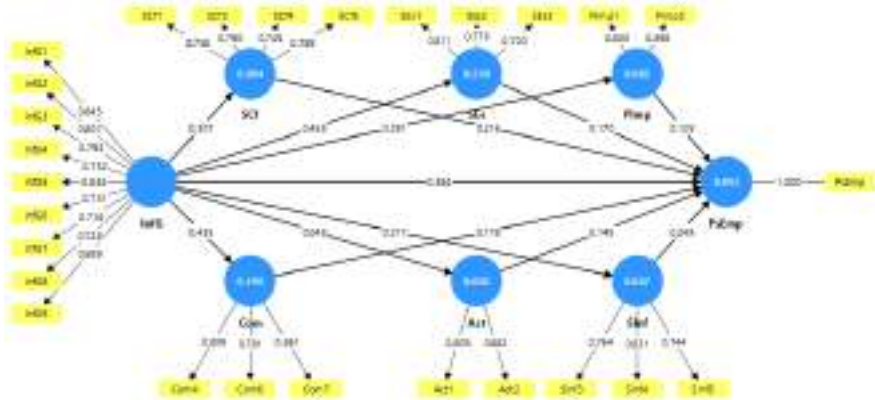
Evaluation of the structural model

After adjusting the external model, the next step was to evaluate the internal or structural model. This evaluation followed the procedures

recommended by Hair et al. (2017, 2021). The first step involved analyzing collinearity using the Variance Inflation Factor (VIF). According to these authors, values greater than 3 indicate potential collinearity issues. As shown in Table 4, this criterion was met in all instances. Understanding this aspect of the internal model is crucial because it helps ensure that the predictor variables are sufficiently distinct to accurately assess their influence on the corresponding dependent variables.

The next step is to determine the significance and relevance of the path coefficients. For this, the bootstrapping test was applied with 5000 subsamples. These coefficients are presented in Table 4. The inclusion of confidence intervals is intended to allow “to measure the degree of volatility of the data and its replicability with similar sample sets” (Blanco-Mesa et al., 2024, p. 7), and, being short, they provide “robustness and significant statistical validation to the estimated model” (p. 7).

Figure 3.
Adjusted path model



Note: Prepared based on the results obtained in SmartPLS.

The results support the acceptance of most of the study's hypotheses. The only relationship between variables that was not statistically significant involved the primary exogenous variable (Influence of traditional gender stereotypes) and its influence on the endogenous variable, Activities outside the home environment; the p-value of the path coefficient was greater than the conventional limit of 0.05, so in this case, it was not possible to reject the null hypothesis.

To provide information about the impact of the predictor variables on the response variables, f^2 calculations, which represent the effect size between the variables, are included; 0.02 indicates a small effect, 0.15 a medium effect, and 0.35 a large effect (Cohen, 1988). The effect size for

Psychological Empowerment was large and significant, derived from the factors Activities outside the home (0.380), Self-confidence (0.480), Social influence (0.855), and Influence of traditional gender stereotypes (2.205). This last value stands out, which supports the rationale for this study. The effect size for Psychological Empowerment was medium and significant, based on the variables Self-esteem (0.323), Participative communication (0.334), and Perception of importance to others (0.244). Finally, within this set, the effect of traditional gender stereotypes was medium and significant for the following variables: Self-esteem (0.265) and participatory communication (0.234).

Finally, the R^2 indicators in Table 5 provide a “relative measure of the variance explained in each of the dependent constructs” (Álvarez-Torres et al., 2018, p. 61) and serve as a predictive tool for the model (higher values indicate greater predictive accuracy). These indicators were statistically significant for the factors Self-Confidence, Self-Esteem, Participative Communication, and Perception of Importance to Others, as well as Psychological Empowerment overall. This set of variables, particularly Self-Esteem, Participative Communication, and Psychological Empowerment, largely explains the independent variables' capacity to influence the overall outcome.

The Q^2 indicators (Table 6) also serve as measures of the model's predictive relevance (calculated here using the blindfolding technique with 10 folds); in general, this relevance is indicated by a value greater than zero (Barroso et al., 2018). As with R^2 , the lowest factor was Activities outside the domestic environment, a variable that, in fact, was the only one that did not show a significant path coefficient for the impact of the Influence of traditional gender stereotypes.

Table 2

Evaluation results of the adjusted external model

Latent variable	Indicator reliability			Internal consistency reliability	Convergent validity
	Indicator	Loadings	Communality	Composite Reliability	AVE
Activity outside the home environment	Act1	0.805	0.643	0.832	0.713
	Act2	0.882	0.778		
PsEmp	SCf1	0.758	0.575	0.854	0.594
	SCf 2	0.79	0.624		
	SCf 4	0.745	0.555		
	SCf 5	0.789	0.623		

Self-esteem	SEs1	0.811	0.658	0.813	0.593
	SEs2	0.776	0.602		
	SEs3	0.72	0.518		
Participative communication	Com4	0.75	0.563	0.858	0.669
	Com6	0.741	0.549		
	Com7	0.767	0.588		
Influence of traditional gender stereotypes	InfG1	0.845	0.729	0.928	0.59
	InfG2	0.807	0.651		
	InfG3	0.792	0.627		
	InfG4	0.752	0.563		
	InfG5	0.834	0.696		
	InfG6	0.731	0.533		
	InfG7	0.716	0.516		
	InfG8	0.728	0.53		
	InfG9	0.689	0.474		
Social influence	SInf3	0.764	0.584	0.824	0.609
	SInf4	0.831	0.691		
	SInf5	0.744	0.554		
Perception of importance to others	Plmp1	0.8	0.64	0.839	0.723
	Plmp2	0.898	0.806		

Note: Own work based on the results obtained in SmartPLS.

Table 3
Fornell-Larcker criterion

	Act	SCf	SEs	Com	PsEmp	InfG	SInf	PImp
Act	0.84							
SCf	0.28	0.77						
SEs	0.11	0.47	0.77					
Com	0.19	0.54	0.59	0.82				
PsEmp	0.36	0.73	0.7	0.71	1			
InfG	0.05	0.31	0.46	0.44	0.705	0.77		
SInf	0.25	0.54	0.28	0.25	0.615	0.22	0.78	
PImp	0.16	0.37	0.43	0.41	0.561	0.29	0.28	0.85

Note: Own work based on the results obtained in SmartPLS.

Table 4*VIF values, path coefficients, and f^2*

	VIF	Path coefficients			f^2 effect size		
		Original sample	Confidence interval	P-values	Original sample	Confidence interval	P-values
Act→PsEmp	1.11	0.145	[.114 - .177]	.000*	0.38	[.235 - .576]	.000*
SCf→PsEmp	1.97	0.216	[.174 - .260]	.000*	0.48	[.291 - .737]	.000*
SEs→PsEmp	1.81	0.17	[.130 - .210]	.000*	0.323	[.180 - .492]	.000*
Com→PsEmp	1.93	0.178	[.133 - .225]	.000*	0.334	[.174 - .566]	.001*
InfG→Act	1	0.048	[-.067 - .165]	0.42	0.002	[.000 - .028]	0.769
InfG→SCf	1	0.307	[.166 - .443]	.000*	0.104	[.028 - .244]	0.063
InfG→SEs	1	0.458	[.331 - .584]	.000*	0.265	[.123 - .518]	.009*
InfG→Com	1	0.435	[.261 - .571]	.000*	0.234	[.073 - .483]	.025*
InfG→PsEmp	1.35	0.384	[.334 - .430]	.000*	2.205	[1.525 - 2.947]	.000*
InfG→SInf	1	0.217	[.073 - .362]	.004*	0.05	[.005 - .151]	0.202
InfG→PImp	1	0.291	[.162 - .412]	.000*	0.092	[.027 - .204]	.046*
SInf→PsEmp	1.47	0.249	[.208 - .297]	.000*	0.855	[.563 - 1.237]	.000*
PImp→PsEmp	1.34	0.129	[.093 - .167]	.000*	0.244	[.134 - .404]	.000*

Note: Own work based on the results obtained in SmartPLS. Statistically significant values are indicated with an asterisk.

Table 5*Values of the coefficients of determination (R^2)*

	Original sample	Simple mean	Confidence intervals		T statistics	P values
			2.50%	97.50%		
Act	0.002	0.006	0	0.027	0.302	0.763
SCf	0.094	0.101	0.027	0.196	2.159	0.031*
SEs	0.21	0.218	0.11	0.341	3.512	0.000*
Com	0.233	0.193	0.068	0.326	2.885	0.004*
PsEmp	0.968	0.951	0.933	0.966	113.416	0.000*
SInf	0.047	0.054	0.005	0.131	1.409	0.159
PImp	0.085	0.089	0.026	0.17	2.264	0.024*

Note: Own work based on the results obtained in SmartPLS. Statistically significant values are indicated with an asterisk.

DISCUSSION

The results obtained are consistent with the contributions of Amurrio et al. (2009), García et al. (2022), and Rodrigo and Sobremonte (2014), who identified gender stereotypes as obstacles to the empowerment process, within which a series of factors are linked that academic and scientific literature has established as inherent to its operation. These results support the acceptance of the study’s first research hypothesis.

Table 6
Values of the indicators Q²

	Q ² predict	RMSE	MAE
Act	-0.006	1.008	0.835
SCf	0.085	0.966	0.755
SEs	0.201	0.912	0.646
Com	0.183	0.915	0.702
PsEmp	0.036	0.990	0.771
SInf	0.076	0.974	0.763
PImp	0.497	0.720	0.560

Note: Own work based on the results obtained in SmartPLS.

In the present case, the factors Activity outside the home environment were taken up again, supported by studies such as those of Delgado-Piña et al. (2010), Rowlands (1997), Sosa and Cortés (2015), Self-confidence (Moser, 1989; Ros-Sánchez & Lidón-Cerezuela, 2018), Self-esteem (Banda & Morales, 2015; Muñoz-Márquez et al., 2021; Ros-Sánchez & Lidón-Cerezuela, 2018), Social influence (Aguilar-Idáñez & Buraschi, 2018; Riger, 1997; Rowlands, 1997), Participative communication, which echoes other variables, such as interaction (Montaña, 2012; Llana-Berñe et al., 2017; Úcar et al., 2017) and social participation (Banda and Morales, 2015; Montaña, 2012; Ramos-Vidal and Maya-Jariego, 2014;). In the case of the factor Perception of importance before others, it can be seen as a direct derivative of the relational quality of empowerment (Llana-Berñe et al., 2017), which is associated with the dimension of close relationships, according to Rowlands (1997).

Of these factors, all were significantly influenced by traditional gender stereotypes, except for Activities outside the home environment. In this regard, the influence of the sample characteristics can be inferred, since only 6.5% of the total sample reported being primarily engaged in housework. This demonstrates that a high proportion of units of analysis engage in activities outside the home, regardless of their level of psychological empowerment. Thus, it was possible to reject the second null hypothesis and accept the research hypothesis regarding the other factors linked to the aforementioned construct.

These variables (now including those related to activities beyond the home), in turn, have a significant impact on psychological empowerment, which confirms the third research hypothesis.

Considering that several of the studies that served as the basis for the theoretical support of the present research raise the importance of empowerment as a strategy to, on the one hand, favor the development of specific characteristics that influence personal, community (Cabrera, 2014; Delgado-Piña et al., 2010; Padilla & Pérez, 2023; Ros-Sánchez & Lidón-Cerezuela, 2018) and organizational growth (Carnero et al., 2019; Buksnyte-Marmiene et al., 2022; Martín Pedraza, 2021; Torres et al., 2022). Furthermore, on the other hand, to promote gender equality (Cassab & Mayorca, 2018; Miranda, 2020; Murrieta et al., 2025; Varga, 2025), in the current study the effect size of the various variables addressed was calculated, so that it is possible to provide a reference that indicates which exogenous factors have a greater impact on the dependents in question.

The effect size was statistically significant across the various combinations established in the structural model. However, similar to the result reported regarding the influence of traditional gender stereotypes on activity outside the home, the effect of the former was not significant on the latter. Stereotypes also did not significantly affect either self-confidence or social influence, which may indicate the direction that empowerment efforts should take as a social intervention strategy (as envisioned in the compendium by Silvestre et al., 2014): fostering and strengthening skills that promote self-confidence and the individual capacity to exert social influence, since these are qualities capable of withstanding the impact of gender stereotypes.

The endogenous variable with the lowest predictive accuracy was Activity outside the home (with a Q^2 less than zero), which may lay the groundwork for conducting further studies that do not consider this variable, since it was also not significant in previous analyses. However, if it were included, it would be advisable to increase the sample size to include more cases who engage in a few activities outside the home, which, as already noted, was a limitation in the current research.

In contrast, the endogenous factors with satisfactory predictive relevance were Self-Esteem, Participative Communication, and Perception of Importance to Others, because not only were their coefficient of determination (R^2) significant, but their Q^2 value was also much greater than zero. This can lay the foundation for the construction of subsequent models that ensure the inclusion of information related to such variables, which indicate the extent to which variation in endogenous variables is due to variation in exogenous variables.

Limitations

This research faced several limitations, the main one being the use of a nonprobability sample. Once this limitation is overcome, it would be possible to generalize the data obtained, which is currently not possible due to the non-probability nature of the sample used.

Other significant issue is that the sample consisted primarily of participants from urbanized areas within municipalities or boroughs in just two states. For future analyses, it would be beneficial to include participants from less urbanized regions and from other states in Mexico. Moreover, it's important to note that a large percentage of the sample holds higher education degrees (undergraduate and postgraduate). Therefore, it would be advantageous to achieve a more balanced sample by including a greater number of participants whose highest level of education is basic or secondary.

CONCLUSIONS

Empowerment, in general, and women's psychological empowerment, in particular, are useful concepts for developing and implementing intervention strategies that promote women's capacity to exercise power. Therefore, it is important to understand the factors that both drive and inhibit its emergence and development.

To this end, a comprehensive list of components related to these concepts has been identified, as they operationalize their practice. Factors such as participative communication, self-confidence, and self-esteem, to name just a few, exemplify the multidimensionality of empowerment. In addition to these, a key factor influencing its development is the impact of traditional gender stereotypes.

To determine the impact of these variables, including others such as Activity outside the home environment, Perception of importance to others, and Social influence, this research was conducted. The results showed that gender stereotypes have a significant effect on psychological empowerment and on other associated factors, except Activity outside the home environment. Considering the previously stated concepts of empowerment and psychological empowerment as useful for promoting intervention strategies that strengthen the capacity to exercise power, these results can help develop social strategies that require understanding which variables influence, to a greater or lesser degree, psychological empowerment in women.

For future lines of research, it may be appropriate to conduct social interventions and measure their impact on psychological empowerment and the variables studied in both community and organizational settings, while accounting for the influence of traditional gender stereotypes. The

adjusted model provides a more rigorous set of items for measuring the factors in question.

Although the impact of gender stereotypes on empowerment has been explored before, mainly through qualitative approaches, this research offers quantitative data for additional analysis. Consequently, gender stereotypes can either be examined as an external factor or treated as a covariate, which should be controlled for in interventions that focus on psychological empowerment as the primary dependent variable.

CITED LITERATURE

- Aguilar-Idáñez, M. & Buraschi, D. (2018). El empoderamiento comunicacional como estrategia innovadora en alfabetización mediática. In M. Rodríguez y R. García (Eds.), *Competencias digitales y mediáticas para una ciudadanía crítica* (pp. 69-88). Egregius.
- Álvarez-Torres, F. J., López-Torres, G. C., & Álvarez-Rodríguez, E. (2018). El análisis de la Orientación Emprendedora por medio de ecuaciones estructurales en la PYME guanajuatense del sector cuero-calzado. *Vinculatégica Efan*, 4(1), 56-63. <https://doi.org/10.29105/vtga4.1-853>
- Amurrio Vélez, M., Larrinaga Rentería, A., Usategui Basozabal, E., & Del Valle Loroño, A. I. (2009). *Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes* [Conference presentation]. XVII Congreso de Estudios Vascos, Vitoria-Gasteiz, Álava, España. <https://www.eusko-ikaskuntza.eus/PDFAnlt/congresos/17/02270248.pdf>
- Banda Castro, A. L., & Morales Zamorano, M. A. (2015). Empoderamiento psicológico: un modelo sistémico con componentes individuales y comunitarios. *Revista de Psicología*, 33(1), 3-20. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/11169/111682>
- Barroso, A., González-López, O. R., Sanguino, R., & Buenadicha-Mateos, M. (2018). Analysis and Evaluation of the Largest 500 Family Firms' Websites through PLS-SEM Technique. *Sustainability*, 10(2), 1-22. <https://doi.org/10.3390/su10020557>
- Bartlett, K. T. (1995). Tradition, change, and the idea of progress in feminist legal thought. *Wisconsin Law Review*, 303-343. https://scholarship.law.duke.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1556&context=faculty_scholarship
- Blanco-Mesa, F., Niño-Amézquita, D., & Gutiérrez-Ayala, J. (2024). Entrepreneurial intention among Colombian university students: A theory of planned behavior analysis in Colombia. *Management*

- Letters/Cuadernos de Gestión*, 24(2), 83-94.
<https://doi.org/10.5295/cdg.221858fb>
- Buksnyte-Marmiene, L., Brandisauskiene, A., & Cesnaviciene, J. (2022). The Relationship between Organisational Factors and Teachers' Psychological Empowerment: Evidence from Lithuania's Low SES Schools. *Social Sciences*, 11(11), 1-18. <https://doi.org/10.3390/socsci11110523>
- Cabrera González, N. (2014). *El balance de competencias como estrategia de empoderamiento con mujeres gitanas en Valladolid* [Undergraduate thesis, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/4484/TFG-G559.pdf?sequence=1>
- Carnero Varela, F., Martínez Ayala, M., Miranda Iñoñán, N., & Bravo Orellana, E. R. (2019, October 1). *Empoderamiento psicológico y motivaciones extrínsecas para explicar el comportamiento cívico en las organizaciones* [Conference presentation]. LIV Asamblea Anual CLADEA, Lima, Perú. https://cladea.org/wp-content/uploads/2021/12/CLADEA2019_paper_145.pdf
- Cassab Martínez, P. M., & Mayorca Beltrán, D. Y. (2018). Habilidades gerenciales en mujeres comerciantes cabeza de hogar y economía familiar. *Revista EAN*, (84), 153-166.
<https://doi.org/10.21158/01208160.n84.2018.1922>
- Cattaneo, L. B., & Chapman, A. R. (2010). The Process of Empowerment: A Model for Use in Research and Practice. *American Psychologist*, 65(7), 646-659. <https://doi.org/10.1037/a0018854>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). LEA.
- Cook, R. J., & Cusack, S. (2010). *Gender Stereotyping: Transnational Legal Perspectives*. University of Pennsylvania Press.
- Delgado-Piña, D., Zapata-Martelo, E., Martínez-Corona, B., & Alberti-Manzanares, P. (2010). Identidad y empoderamiento de mujeres en un proyecto de capacitación. *Ra Ximhai*, 6(3), 453-467.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46116015013>
- Enciso Gómez, S. (2014). El empoderamiento como elemento de trabajo con mujeres víctimas de violencia de género. In M. Silvestre, R. Royo, & E. Escudero (Eds.), *El empoderamiento de las mujeres como estrategia de intervención social* (pp. 19-26). Deusto Digital.
- Flores Sánchez, N., & Fernández González, A. (2014). El empoderamiento de las mujeres con diversidad funcional como estrategia de intervención social. In M. Silvestre, R. Royo, & E. Escudero (Eds.),

- El empoderamiento de las mujeres como estrategia de intervención social* (pp. 163-178). Deusto Digital.
- García Arteaga, V. F., Cruz Coria, E. & Mejía Reyes, C. (2022). Factores que impulsan e inhiben el empoderamiento femenino: una revisión de literatura. *Revista Reflexiones*, 101(1), 1-19. <http://doi.org/10.15517/rr.v101i1.43649>
- Green, S. B., & Yang, Y. (2015). Evaluation of dimensionality in the assessment of internal consistency reliability: coefficient Alpha and Omega coefficients. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 34(4), 14-20. <http://doi.org/10.1111/emip.12100>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., Danks, N. P., & Ray, S. (2021). *Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) Using R. A Workbook*. Springer.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2017). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. Sage.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2013). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Pearson Education.
- Kido Cruz, M. T., Díaz-Carrión, I. A., & Kido Cruz, A. (2025). Factores que promueven el empoderamiento de las mujeres en la ganadería bovina. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 32, 1-25. <https://doi.org/10.29101/crcs.v32i1.24634>.
- León, M. (Ed.). (1997). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. T/M Editores.
- Ley Fuentes, M. G. (2023). Hacia la igualdad de género y el empoderamiento científico de niñas y jóvenes mujeres mexicanas del siglo XXI. *Voces de la educación*, 8(16), 81-99. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/513/317>
- Llena-Berñe, A., Agud-Morell, I. Páez de la Torre, S. & Vila, C. (2017). Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (30), 81-94. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.06
- Marzo Arpón, T. E., Arnau Sabates, L., & Jariot García, M. (2014). Empoderamiento de las adolescentes tuteladas en su proceso de transición a la vida adulta: el desarrollo de las competencias de empleabilidad. In M. Silvestre, R. Royo, & E. Escudero (Eds.), *El empoderamiento de las mujeres como estrategia de intervención social* (pp. 61-68). Deusto Digital.
- Martín Pedraza, N. (2021). *La mujer directiva. Influencia de los estereotipos de género en el liderazgo* [Undergraduate thesis, Universidad Politécnica de Madrid]. Archivo Digital UPM.

https://oa.upm.es/67544/1/TFG_NOELIA_MARTIN_PEDRAZA.pdf

- Miranda, S. (2020). Nociones de género y empoderamiento de las niñas y las mujeres en la escuela. Conceptos y reflexiones. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-13. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.756>
- Montaña, F. (2012). *El empoderamiento como herramienta de desarrollo de talento humano en las organizaciones* [Specialization thesis, Universidad EAN]. Repositorio Universidad EAN. <http://hdl.handle.net/10882/1986>
- Montufar Melo, A. R. (2026). Desarrollo y validación del instrumento para la medición del empoderamiento psicológico en mujeres. *Redes Revista Científica de la Universidad Especializada de las Américas*, (18), 75-92. <https://doi.org/10.57819/44rw-c411>
- Mora Guerrero, G., Meli Fernández, D., & Astete Ramos, P. (2018). Empoderamiento y demanda de autogestión. Estudio comparativo de emprendimientos de mujeres indígenas. *Sophia Austral*, (21), 43-59. <https://sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/131/73>
- Moral de la Rubia, J. (2019). Revisión de los criterios para validez convergente estimada a través de la Varianza Media Extraída. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 13(2), 25-41. <https://www.redalyc.org/journal/2972/297261276003/html/>
- Moser, C. O. N. (1989). Gender Planning in the Third World: Meeting Practical and Strategic Gender Needs. *World Development*, 17(11), 1799-1825. [https://doi.org/10.1016/0305-750X\(89\)90201-5](https://doi.org/10.1016/0305-750X(89)90201-5)
- Muñoz-Márquez, C. E., Morales Barrera, R., & Domínguez-Espinosa, A. (2021). Model of Psychological Empowerment Based on Structural Equations for Predicting Autonomy. *Revista Colombiana de Psicología*, 30(2), 55-69. <https://doi.org/10.15446/rcp.v30n2.82149>
- Murrieta Martínez, N., Gómez Cabañas, J. R., & Aguilar Herrera, G. A. (2025). Igualdad de género, empoderamiento de las mujeres y su relación con la competitividad de las organizaciones: una aproximación a la situación actual. *Revista Inclusiones*, 12(1), 50-73. <https://doi.org/10.58210/fprc3600>
- Padilla Gámez, N., & Pérez Bautista, Y. Y. (2023). Evaluación de un taller de empoderamiento y salud sexual en jóvenes universitarios. *Psicumex*, 13, 1-27. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.539>
- Perkins, D. & Zimmerman, M. (1995). Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 569-579. <https://doi.org/10.1007/BF02506982>
- Ramos-Vidal, I., & Maya-Jariego, I. (2014). Sentido de comunidad, empoderamiento psicológico y participación ciudadana en

- trabajadores de organizaciones culturales. *Psychosocial Intervention*, 23(3), 169-176. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2014.04.001>
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/Exemplars of prevention: toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148. <https://doi.org/10.1007/BF00919275>
- Rappaport, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. *Prevention in Human Services*, 3(2-3), 1-7. https://doi.org/10.1300/J293v03n02_02
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/BF00896357>
- Riaño, R., & Okali, C. (2008). Empoderamiento de las mujeres a través de su participación en proyectos productivos: experiencias no exitosas. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 15(46), 119-141. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1343>
- Riger, S. (1997). ¿Qué está mal con el empoderamiento? In M. León (Ed.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 55-74). T/M Editores.
- Rodrigo Vicente, M. T., & y Sobremonte Mendicuti, E. (2014). Empoderar a las mujeres con herramientas de atención plena desde el trabajo social sanitario. In M. Silvestre, R. Royo & E. Escudero (Eds.), *El empoderamiento de las mujeres como estrategia de intervención social* (pp. 87-100). Deusto Digital.
- Ros-Sánchez, T. & Lidón-Cerezuela, B. (2018). La experiencia del empoderamiento en mujeres mayores de 65 años. Estudio cualitativo. *Gerokomos*, 29(1), 3-8. <http://scielo.isciii.es/pdf/geroko/v29n1/1134-928X-geroko-29-01-3.pdf>
- Rowlands, J. (1997). Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: Un modelo para el desarrollo. In M. León (Ed.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 213-245). T/M Editores.
- Sánchez-Vidal, A. (2017). Empoderamiento, liberación y desarrollo humano. *Psychosocial intervention*, 26(3), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.001>
- Sarstedt, M., Ringle, C. M., & Hair, J. F. (2021). Partial Least Squares Structural Equation Modeling. In C. Homburg, M. Klarmann, & A. Vomberg (Eds), *Handbook of Market Research* (pp. 587-632). Springer.
- Silvestre, M., Royo, R., & Escudero, E. (Eds.) (2014). *El empoderamiento de las mujeres como estrategia de intervención social*. Deusto Digital.

- Sosa Loeza, Y. M., & Cortés Camarillo, G. (2015, November 16-20). *Mujeres en posiciones directivas en educación básica: ¿Empoderamiento femenino?* [Conference presentation]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2776.pdf>
- Stromquist, N. (1997). La búsqueda del empoderamiento: en qué puede contribuir el campo de la educación. In M. León (Ed.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 75-95). T/M Editores.
- Stromquist, N. (1988). Women's Education in Development: From Welfare to Empowerment. *Convergence*, 21(4), 5-17.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ391649>
- Torres Mansur, S. M., Segovia Romo, A. & Placeres Salinas, S. I. (2022). El rol del empoderamiento psicológico en la productividad del empleado. *Vinculatégica Efan*, 8(4), 147-157.
<https://doi.org/10.29105/vtga8.4-331>
- Úcar, X., Jiménez-Morales, M., Soler, P. & Trilla, J. (2017). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 405-418.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1209120>
- United Nations. (September, 25, 2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Department of Economic and Social Affairs, Sustainable Development.
<https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Varga Cruz, S. G. (2025). Empoderamiento femenino en nuestra realidad social. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 2919-2950. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16055
- Young, K. (1997). El potencial transformador en las necesidades prácticas: empoderamiento colectivo y el proceso de planificación. In M. León (Ed.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 99-118). T/M Editores.
- Zani, B. (2014). Psychological empowerment. In A. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 5538-5541). Springer.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23, 581-600. <https://doi.org/10.1007/BF02506983>
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *The handbook of community psychology* (pp. 43-63). Plenum.

SÍNTESIS CURRICULAR

Antonio Rohman Montufar Melo

Licenciado en Psicología (Facultad de Psicología, UNAM) titulado con mención honorífica, maestro en Psicología en la residencia de Gestión Organizacional (FES Iztacala, UNAM), en proceso de titulación de la maestría en Educación (UNITEC), y doctor en Psicología en el área social y ambiental (FES Iztacala, UNAM), con publicaciones sobre empoderamiento y emprendimiento en revistas indexadas. Entre sus publicaciones destacan: Diferencias en el grado de empoderamiento en mujeres mexicanas emprendedoras y no emprendedoras, Desarrollo y validación del instrumento para la medición del empoderamiento psicológico en mujeres, Formación de competencias para el emprendimiento por medio del uso de TIC: Importancia y recomendaciones. Correo electrónico: armm_15@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7619-2147>.

RA XIMHAI

e-ISSN 3122-4482

Vol. 3 Núm. 2

julio-diciembre 2026

219-237

DOI: doi.org/10.35197/rx.22.02.2026.11.gm

La esencia del normalismo rural: construcción de identidad docente y compromiso con la justicia social en las egresadas de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón

The essence of rural normalism: construction of teacher identity and commitment to social justice in the graduates of the Ricardo Flores Magón Rural Normal School

Guadalupe Iván **Martínez Chairez**¹

Resumen

La formación docente a través de la historia ha estado ligada a los proyectos políticos, sociales y económicos del país, la cual se ha orientado a la transformación de las condiciones sociales, en donde impera la desigualdad, y opresión a sectores rurales y marginados. El estudio se guio por una perspectiva hermenéutica-interpretativa, un método biográfico-narrativo, su propósito es analizar cómo las experiencias formativas vividas en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón contribuyen a la construcción de la identidad docente, vocación profesional y compromiso con la justicia social de sus egresadas. La muestra fueron 70 egresadas de las generaciones 2023-2025, de las cuales se presentan extractos de sus narrativas recopiladas a través de entrevistas, se analizaron con el procedimiento de Van Manen (2003). Los resultados destacan que en esta institución la formación docente trasciende estrictamente al ámbito

académico, ya que, a través de la organización interna, el trabajo con los cinco ejes formativos y la vinculación con la comunidad se constituye en un proceso integral, histórico y político, que desarrolla una conciencia crítica, una vocación e identidad de docente normalista rural, en la que imperan valores de solidaridad, empatía y compromiso social, articulando la formación pedagógica con la justicia social, lo cual no se construye mediante un acto inmediato ni lineal, sino en un proceso dinámico y dialógico que se configura a partir de la interacción entre las trayectorias de vida, condiciones socioeconómicas de origen y experiencias formativas vividas en el internado, la práctica profesional y la convivencia comunitaria.

Palabras clave: escuelas normales, educación rural, formación docente, identidad profesional, justicia social.

Abstract

Teacher training throughout history has been linked to the country's political,

¹ Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón

Recibido: 15 de abril de 2026

Aceptado: 20 de junio de 2026

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 3(2): 219-237

doi.org/10.35197/rx.22.02.2026.11.gm



social, and economic projects, oriented towards transforming social conditions where inequality and oppression of rural and marginalized sectors prevail. This study was guided by a hermeneutic-interpretive perspective and a biographical-narrative method. Its purpose is to analyze how the formative experiences at the Ricardo Flores Magón Rural Normal School contribute to the construction of teacher identity, professional vocation, and commitment to social justice among its graduates. The sample consisted of 70 graduates from the 2023-2025 cohorts, from whom excerpts of their narratives, collected through interviews, are presented. These narratives were analyzed using the Van Manen (2003) methodology. The results highlight that in this institution, teacher training transcends strictly the academic sphere, since, through internal

organization, work with the five formative axes and the link with the community, it constitutes an integral, historical and political process, which develops a critical awareness, a vocation and identity of rural normal school teacher, in which values of solidarity, empathy and social commitment prevail, articulating pedagogical training with social justice, which is not built through an immediate or linear act, but in a dynamic and dialogical process that is configured from the interaction between life trajectories, socioeconomic conditions of origin and formative experiences lived in the boarding school, professional practice and community coexistence.

Keywords: normal schools, rural education, teacher training, professional identity, social justice.

INTRODUCCIÓN

La educación en el trascurso del tiempo ha evolucionado acorde a la época a los movimientos sociales, culturales, políticos y económicos, por lo que la formación docente inicial es un elemento que no ha permanecido inerte a esto, ya que ha sido considerada como una herramienta para formar docentes encargados de transmitir la ideología imperante con la finalidad de lograr los cambios estructurales que la sociedad requiere.

Lo anterior se denota con el movimiento independencia de México, al finalizar era necesario establecer una identidad apegada los ideales de la nación emergente, por ende, fue indispensable realizar cambios radicales en la estructura de la sociedad, se debería de instaurar un pensamiento libertador y emancipador de la postración a la cual habían sido sometidos por siglos, por lo tanto, la educación era el medio idóneo para conseguir este propósito.

De acuerdo con García (2015) los grupos insurgentes percibieron que a través de la educación existía la viabilidad para transformación del país, por lo cual era imperante el poder establecer un sistema educativo accesible y participativo para todo el pueblo, pero la situación socioeconómica imperante en los años post independencia fue un factor que obstaculizaba el poder implementarlo, ya que no se contaban con los recursos humanos como económicos para por llevarlo a cabo, por tal motivo en 1822 surge la compañía lancasteriana, la cual para García (2015) representó la posibilidad de realizar uno de “los grandes ideales de la Independencia: el desarrollo de

una nación fuerte y vigorosa, construida sobre el cimiento de sus hombres instruidos” (p. 52).

Aunque en México no existe un origen único de la formación docente, Arteaga y Camargo (2009) mencionan que la etapa lancasteriana es el precedente de ello, mientras que la implementación de un sistema formal para la formación inicial de docentes desde una perspectiva laicista, liberal, científicista, pero a la vez exaltar el nacionalismo, empieza a finales del Siglo XIX, la cual está ligada con el movimiento de la Republica Restaurada.

Por lo tanto, se crean las escuelas normales lo cual significa la ruptura del sistema lancasteriano, en concordancia con Ducoing (2013) la formación docente “en el ámbito institucional expresó la preocupación del Estado por preparar al personal capaz de desterrar los fanatismos, las supersticiones y las creencias construidos desde la ignorancia por la falta de educación, así como homogeneizar...el arraigo al nacionalismo” (p. 123).

Por lo cual los principios rectores para esta educación popular deberían fundamentarse en el laicismo, modernidad, así como en el científicismo, además de implementar una instrucción homogénea en toda la república, por lo tanto, las escuelas normales se convierten en el semillero de profesores formados en el dominio de los saberes disciplinarios que se manejan en la educación elemental, con una gama de conocimientos culturales, así como en las metodologías de enseñanza acordes a la época influenciados por las tendencias europeas y norteamericanas,

De acuerdo con Arteaga y Camargo (2009), en estas instituciones los profesores deberían tener el dominio tanto del lenguaje como de la perspectiva científica ligada al positivismo. En 1887 se da la apertura de la Escuela Normal del Estado de Veracruz, en la se sustentaba la filosofía de Enrique C. Rébsamen, que versaba sobre un espacio flexible y abierto a la innovación del sistema educativo y de la ciencia presentes en esa época, además de formar docentes con conocimientos teóricos y prácticos sobre la docencia, ya que estos son elementos inseparables de la enseñanza.

De forma paralela a esta corriente científica y pedagógica se desarrolla la corriente de los pensadores liberales con sustento en los ideales Juaristas, entre ellos Justo Sierra, Ignacio Manuel Altamirano, José Vasconcelos, quienes construyen el proyecto de la Escuela Normal de la Ciudad de México.

Mientras que diferentes autores (Almada, 1981; Pérez, 2007; Vargas, 2010; Trujillo, 2014; Soto, 2016; Trujillo, Hernández, Liddiar, 2021) estipulan que existieron diversos intentos por establecer una institución formadora de docentes en el Estado de Chihuahua con el fin de subsanar las necesidades en el ámbito de educación que aquejaban a la entidad, para Pérez (2007) esto se remonta a la época lancasteriana, pero no fue hasta esta

etapa en cuestión y en el ocaso del Porfiriato que en el Estado de Chihuahua se empiezan a cimentar las bases para instituir una escuela normal para la formación del profesorado.

Algunas críticas realizadas a esta etapa, es que el sistema nacional de educación popular no se llegó a concretizar, además que la educación aún era elitista, por lo tanto, solo era accesible para los ricos, mientras que para la clase media era alcanzable con grandes sacrificios, pero inaccesible este servicio en la clase baja, dejándola aún más desprotegida.

Por otra parte, se consideró que la educación normal se basó en modelo de “enciclopedia y la reducción de la lógica científica a una supuesta metodología “pedagógica”, concebida como una serie de pasos que debían seguirse mecánicamente” (Arteaga & Camargo, 2009, p. 131), pero lo realmente relevante de esta etapa es que por primera vez en la nación se reconoce la importancia de contar con escuelas normales que velan por una formación inicial docente para contar con profesores capacitados para impartir la educación.

Mientras que en los años postrevolucionarios existe el compromiso de que el servicio de educación llegara a la mayoría de los pobladores del país, tratando de hacer justicia a los siglos de opresión que habían sido sometidos las clases más vulnerables que habitaban en las zonas rurales y marginadas, por lo tanto, se estructuraron nuevos modelos de formación docente a través de las escuelas normales rurales, con lo cual se atenderían las demandas sociales.

Por ende, de nueva cuenta el sistema educativo era la herramienta propicia para poder instaurar un nacionalismo y con ello forjar la patria con base a los orígenes del movimiento revolucionario, por lo tanto los docentes no solo deberían contar con los conocimientos disciplinares o pedagógicos, sino ser líderes comunitarios que a través de sus lecciones pudiera hacer llegar los ideales revolucionarios, así como la justicia social a los grupos que históricamente habían sido excluidos, por ello se retoma el agrarismo, de acuerdo con Campos (1990, citado por Padilla, 2009) “los maestros rurales serían el vínculo concreto entre los ideales abstractos del nuevo proyecto nacional y los beneficios materiales, como el acceso a la tierra” (p. 87).

Las normales rurales surgen de la fusión de las escuelas normales regionales y las escuelas centrales agrícolas con el propósito de que los profesores en poco tiempo estuvieran capacitados para enseñar a leer, escribir, así como el incorporar nuevas técnicas en la agricultura, además contar con una filosofía social que se desprende de los preceptos de la Constitución Política de 1917 con lo cual se pretendía exterminar la estructura social del Porfiriato, muestra de ello es que las instituciones formadoras de docentes se establecieron en las haciendas que habían utilizado como fuente de acaparamiento de tierras como de explotación de

los campesinos, irónicamente o justicia poética, “ahora serían el lugar donde se formaría una nueva generación de maestros, hijos de campesinos. Simbólicamente se revertía el antiguo orden social y la educación rural se establecía como una prioridad para el nuevo gobierno” (Padilla, 2009, p. 88).

No podría existir un mejor encomendado para ejercer esta profesión y cumplir con la loable misión de guiar a las comunidades rurales al progreso, así como profesar los ideales de justicia social emanados de la revolución, sino aquel que en carne propia había sufrido la marginación, discriminación y explotación de la clase pudiente, por ello las escuelas normales rurales estaban diseñadas explícitamente para los hijos de los campesinos.

Por lo tanto, en 1922 de acuerdo con Navarrete (2015) se funda la primera escuela normal rural en Tacámbaro Michoacán, cuyo propósito era “preparar maestros para las comunidades rurales y centros indígenas, propiciar el mejoramiento profesional de los maestros en servicio e incorporar al progreso general del país los núcleos de población rural de las zonas donde se establecieran las escuelas” (p.22).

Mientras que en el Estado de Chihuahua en 1930 se concretiza la creación de la Escuela Normal Rural del Carmen, quien inició la formación de docentes el 26 de marzo de 1931, la institución se ubicó en la comunidad de Ricardo Flores Magón en el Municipio de Buenaventura, en la Ex hacienda del Carmen de Peña Blanca, la cual en el año de 1935 cambió su nombre por Escuela Normar Rural Ricardo (ENRRFM) y en 1961 cambio de residencia al Municipio de Saucillo Chihuahua, donde actualmente se localiza. Es entorno a esta institución que gira la investigación, con la intención de analizar de forma critica las experiencias que viven las egresadas en la ENRRF en cuanto a su formación docente inicial, así como con la construcción de su identidad y vocación docente, a partir de las narrativas de la estancia en el internado.

MÉTODO

La pregunta rectora de esta investigación es ¿Cómo las experiencias formativas vividas en la ENRRFM contribuyen a la construcción de la identidad docente, vocación profesional y compromiso con la justicia social de sus egresadas?, por lo cual se optó por una perspectiva Hermeneútica interpretativa, la cual de acuerdo a Flores, (2015) “consiste en la descripción e interpretación precisa de lo que los individuos construyen, lo dialectico es comparar la construcción de la realidad de todos los actores[...]inmersos en la interacción” (p. 15), su fundamento ontológico propone el abordaje de acontecimientos sociohistóricos considerando al conocimiento como un saber no terminado o absoluto, ya que se encuentra en constante evolución,

el cual se construye con base a las interacciones entre los sujetos y el objeto de estudio, por ende, la realidad que se estudia existe de acuerdo con las construcciones mentales y sociales de sujetos e investigadores de los fenómenos de estudio.

Con la finalidad de lograr un análisis holístico y detallado de las interacciones que suceden con el fenómeno y construir significados de acuerdo con las experiencias sociales que viven los sujetos participantes en la investigación, se adoptó un enfoque cualitativo a través del método biográfico narrativo, ya que permite realizar un recorrido narrativo que abarca las experiencias de las egresadas de la ENRRFM en cuanto a su ingreso y estancia en esta institución formadora de docentes.

Para lo cual Bolívar (2012) establece que, para poder llevar a cabo este tipo de investigación, se requiere de una metodología capaz de unir en armonía las múltiples voces que convergen en un espacio y tiempo determinado a través de un discurso narrativo. Mientras que Biglia y Bonet (2009) establecen que no es solo extraer información de los colaboradores y decorar su lenguaje para hacerlo más legible y con ello hacer que esté en sintonía con la locución que hace el investigador, sino que se centra en un proceso dialógico en el que convergen la visión de ambos que conlleva a una interpretación de la experiencia que se relata, evolucionando así de “una simple relación de recolección a una relación coconstructiva, donde la investigación emerge como producción dialógica”. (Sisto, 2008, p. 117).

En concordancia con ello para la recogida de información se utilizó una entrevista abierta con temáticas referente a su vida personal, ingreso y estancia en la ENRRFM y sobre la inserción al servicio de educación básica.

Los participantes en esta investigación son 70 egresadas de la ENRRFM, de las generaciones 2023, 2024, 2025, se optó por un muestreo de juicio, el cual de acuerdo con Elorza (2008) “la característica principal de este tipo de muestreo es que tanto el tamaño de muestra como la elección de los elementos están sujetos al juicio del investigador” (p. 187). En este artículo se presentan extractos de las narrativas de las colaboradoras, para mantener su confidencialidad, se optó por un seudónimo, que ellas eligieron.

Para el análisis de información se utilizó procesamiento de la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003), la cual consta de tres fases, la primera se denomina descripción, que implica recoger la experiencia vivida, la cual consiste en una narrativa de sobre el estudio en cuestión, lo cual implica una retrospectiva e introspección del individuo para poder relatar los hechos. Mientras que la segunda es la interpretación, la cual conlleva a realizar una reflexión sobre la experiencia que se vivió, en la cual se pueden llevar a cabo análisis temáticos. La tercera fase de descripción más interpretación, es cuando se construye el informe narrativo en cual se presenta la descripción de los hechos, el análisis e interpretación

de los mismos.

RESULTADOS

De las entrevistas realizadas a las egresadas de la ENRRFM, así como se sus narrativas, se desprende la Red categorial denominada La esencia de la ENRRFM, la cual se observa en la figura 1, también se presentan un análisis de ello en cual se incluyen informes en voces discontinuas y continuas (Bolívar, 2012).

Figura 1.

La esencia de la ENRRFM



Nota: Elaboración propia.

Las escuelas normales rurales emanaron de los ideales revolucionarios que perseguían una justicia social para las personas que habían sido vulnerados, por lo que las demandas sociales que se exigían eran en torno a principios de igualdad, equidad, libertad, en atención a esto, fue necesario visibilizar y garantizar los derechos de los grupos originarios, campesinos y de obreros.

A consecuencia de ello en 1922 se crean las normales rurales, que se originan de una fusión de las escuelas normales regionales y las escuelas centrales agrícolas, su propósito era que contar con profesores capacitados para enseñar a leer, escribir, así como el incorporar nuevas técnicas en la agricultura, ya que para el nuevo orden social era indispensable “preparar maestros para las comunidades rurales y centros indígenas, propiciar el mejoramiento profesional de los maestros en servicio e incorporar al progreso general del país los núcleos de población rural de las zonas donde se establecieran las escuelas” (Castillo, 1968, citado por Civera, 2008, p.22).

Por lo cual la ENRRFM desde su fundación estaba diseñada para albergar a los hijos de los campesinos, provenientes de comunidades rurales, así como a los jóvenes de escasos recursos que vivían en condiciones desfavorables y que a través de una escuela normal rural tenía acceso a su derecho de educación, con el anhelo de ser un maestro rural, por ende, lograría la promesa de erradicar la pobreza, tener posición privilegiada ante la sociedad y tener un mejor estatus social, ya que el gobierno a través de las “normales rurales serían una de las únicas vías por las cuales los campesinos podrían ascender socialmente” además “prometían una oportunidad de escapar de la pobreza que caracterizaba a la población del campo” (Padilla, 2009, p. 88). Ejemplo de ello, están las voces de las egresadas de la ENRRFM.

Mi nombre es Mar, mis padres siempre han trabajado para que sus hijos vivamos con las comodidades que ellos no tuvieron de pequeños para que logremos seguir adelante. Mi familia es de un nivel socioeconómico bajo, los ingresos en el hogar son apenas suficientes para cubrir las necesidades básicas. A pesar de que siempre había visualizado ser maestra, sabía que la *Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón* sería la única oportunidad para continuar con mis estudios, ya que Conocía la existencia de otras Normales que pudieran ofrecerme la carrera que deseaba, sin embargo, conocía que mis padres no podían solventar precios elevados de inscripciones, así como de rentas y demás necesidades que cubrir al vivir en otro lugar. Yo me decidí por esta escuela por el factor económico, ya que representa una gran oportunidad para tener una carrera y los gastos son mínimos a comparación de otras carreras en otras universidades de la región (ZADN). Yo decidí entrar a la Normal porque una amiga estudió aquí, me platicó que la Normal Rural te apoyaba como estudiante brindándote un lugar donde dormir, comida, uniformes y no pagábamos colegiaturas ni inscripciones, por lo tanto, lo vi como una oportunidad para ayudar económicamente a mis padres (Blanco).

Mediante estas experiencias que nos comparten las egresadas, se denota que las escuelas normales rurales a más de 100 años de su origen y la ENRRFM a 95 años y contando, aún están vigentes con su proyecto político pedagógico para atender la justicia social, la equidad, así como la transformación de las relaciones de poder, ya que actualmente estas siguen siendo las necesidades y problemáticas que nos asechan como sociedad.

De acuerdo con Civera (2008), en aquella época los articuladores de la política, estipulaban en su discurso que era indispensable integral a todos los núcleos sociales en los aspectos económicos y culturales, por lo que la

implementación del normalísimo rural era el vínculo para incorporarlos a esta nueva etapa de desarrollo que enfrentaba el país.

Por lo tanto, la clase dominante acostumbrados a la obediencia a de indígenas, campesinos y obreros, vieron viable a la escuela como esa herramienta para poder evolucionar la mentalidad de los sujetos en cuestión. Por lo que este proyecto del normalismo rural, incluía la incorporación de internados para la estadía de los alumnos, el cual es considerado por algunos autores como sistemas voraces que buscan controlar y subordinar a los sujetos acorde a los ideales de Estado, (Foucault, 1988, Coser, 1978).

Pero este tipo escuela e internados no cumplió su función de control y dominación de los estudiantes normalistas, ni ha perpetuado o naturalizado las prácticas y las estructuras sociales clase dominante “que reproducen la desigualdad, el racismo y el sexismo y que fragmentan las relaciones sociales democráticas mediante el énfasis en la competitividad y el etnocentrismo cultural” (McLaren, 2005, p. 257). Sino al contrario, su sistema de internado se convirtió en la esencia de las escuelas normales rurales, ya que en un ambiente libertario alberga a estudiantes de distintos orígenes geográficos y sociales, con una diversidad ideológica, política, cultural, religiosa, sexual, pero con una organización autónoma que media las relaciones personales a través de la democracia, la igualdad, el respeto, el apoyo mutuo y fraternal, que coadyuvan en la construcción de la identidad del docente rural, en la que predominan los ideales de libertad y de justicia social. Tal como lo mencionan las egresadas de la ENRRFM

La normal alberga a todas esas niñas que provienen de bajos recursos y sueñan con ser maestras (Mtra. Nayeli), al convivir con varias mujeres las 24 horas al día, aprendí la importancia de respetar a los demás, así como a sus opiniones, quizá no estaríamos de acuerdo todas, pero llegábamos a soluciones tomando en cuenta varios puntos de vista (Mar). También nos permite crecer como personas, ser independientes y desenvolvemos en muchos ámbitos de la vida, tenemos la oportunidad de conocer lugares, personas, costumbres que nos forjan un carácter, así como tener una mente más abierta para saber dar puntos de vista, tolerar y respetar a los demás (Kenia).

En estas instituciones siguen cumpliendo con la loable misión de acoger en su seno a personas de los estratos sociales que han sido vulnerados e invisibilizados por la clase dominante, además persiste la firme convicción de crear líderes que guíen a las masas a un progreso desde y para la comunidad. Tal como lo expresan las egresadas

Dentro de un eje en específico, aprendí a defender mis puntos de vista, a no callar lo que pensaba y a velar por el bien común a pesar de las continuas limitantes que se presentaban.

También, estudiar dentro de una Normal Rural me ayudó a ver e identificar las necesidades de los demás, que muchas veces ignoramos, como en momento precisos, había alguien a quien podías ayudar, o bien, que habría una persona allí para ti (Mar). Así mismo, aprendí mucho a compartir, aprender a no ver solo por ti misma, sino también por las demás; aprendes, a ser más humilde, solidaria, a empatizar con las demás personas (Blanco).

Por ende, la Formación docente inicial en la ENRRFM no sólo queda en el aspecto teórico o en lo referente dominio de lo pedagógico, lo didáctico y de lo curricular de planes y programas, sino que por su propia esencia la ENRRFM impacta en el ámbito personal y social de las estudiantes, ya que a través de las interacciones que se suscitan en los diferentes espacios dentro del internado, así como con las actividades extracurriculares por parte de su propia organización como las comisiones, las estudiantes tienen contacto con la realidad social en la que ellas se desenvuelven como personas y como futuras profesionistas, por lo tanto les permite tener una autorreflexión que conlleva una introspección y retrospección de su vida, lo cual aunado a las experiencias que conoce por sus compañeras, por la comunidad y por las propias, construye una conciencia social y crítica.

Lo cual de acuerdo con las egresadas es algo que quizá sólo los que estudian en una Normal Rural pueden llegar a experimentar, por ejemplo:

Hace 2 año asistí a una jornada de lucha por los 43 compañeros en la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos, para lo cual realizamos marchas pacíficas por su desaparición y el hecho de ver a las familias tan frustradas llorando, implorando que los ayudemos a encontrar a sus hijos, es un nivel de frustración máximo y coraje por no hacer más por ellos, (florecita). Esa es una experiencia que siempre llevaré conmigo; escuchar todos esos mensajes donde expresan y exhortan la justicia al gobierno, su dolor, porque no sólo marchamos por los desaparecidos, sino por todas las personas; desde ahí aprendes a ver cómo es que a veces puede llegar a ser tan cruel el mismo ser humano con el mismo prójimo (Blanco).

Este acercamiento y dialogicidad con la comunidad “es una exigencia de la naturaleza humana y también una reclamación a favor de la opción democrática” (Freire, 1999, p. 100), lo cual conlleva a que las normalistas rurales realmente tengan la lectura de la realidad, por medio de la cual son conscientes de las diferentes problemáticas sociales que nos aquejan, permitiéndole analizar y cuestionar el discurso oficial de la cultura dominante que legitiman al ser, a los conocimientos, y a las relaciones de poder que se establecen en la sociedad.

Por lo tanto, impugnan esta visión hegemónica, y reacción a través de su actuar personal y docente con el ideal de construir un sistema más equitativo, en el que se abatan las brechas e injusticias sociales que se han perpetuado históricamente, ya que al ser un educador crítico se cuestiona “la naturaleza ideológica de sus experiencias y para ayudarlos a descubrir las interconexiones entre la comunidad, la cultura y el contexto social: para comprometerse con la dialéctica del yo y la sociedad” (McLaren, 2005, 334).

Por ende, desde su creación la ENRRFM fomenta el aspecto técnico, cultural, pedagógico e ideológico, con lo cual se favorecía una formación integral para el momento histórico en que se vive, lo cual implica una empatía ante las adversidades contextuales imperantes, así como ser una luchadora contra las injusticias sociales para hacer valer este derecho a la educación en las masas populares, guiándolos con ello al progreso y a la emancipación del viejo orden social y político, en si desarrollar la vocación e identidad de maestro rural, ya que maestro no nace, sino se hace.

De acuerdo con lo anterior, la vocación docente no se toma literalmente del vocablo *vocatio*, el cual es considerado un llamado divino ligado al servicio de la humanidad, como al ámbito espiritual despegado de los bienes, con una ética ejemplar, pero sumiso, ya que para el poder dominante ha fomentado “la vocación como instrumento para controlar al que enseñaba, lo qué enseñaba y cómo lo enseñaba, y para suplir carencias materiales y formales necesarias para el desempeño profesional.” (Larrosa, 2010, p. 46). Entorno a su vocación docente las egresadas mencionan que;

En realidad, no quería ser maestra, quería estudiar derecho, pero debido a la economía no se pudo realizar de igual manera, ya estando dentro de la ENRRFM en estos momentos, creo que es una gran profesión (Florecita). En mi caso no diré que quise ser maestra desde el primer día de nacida, pero conforme me he ido involucrando en la práctica le he tomado cariño a esta carrera, además me gusta, debido al gran impacto que una persona que es docente tiene en sus alumnos, y creo que me gustaría dejar una huella ya positiva en el mundo y en las personas que vayan a ser mis alumnos en un futuro (Zadn). Mientras que yo, desde pequeña siempre he tenido el sueño de ser docente. Ahora que recibí la formación docente, descubrí el compromiso, también, la dedicación que implica ser maestra, el gran impacto que causamos estando frente a un aula (Mar).

De acuerdo con lo anterior, la ENRRFM acoge a estudiantes que en el trascurso de su vida tienen esa disposición u orientación natural para ser docente, pero también hay personas que han elegido este lugar por ser su única opción de continuar con sus estudios o para salir adelante de las adversidades que les han tocado vivir, pero en la institución a través de las

interacciones con sus compañeras y con docentes, así como el acercamiento que tienen con la comunidad, se fomentan habilidades lingüísticas, de análisis, de reflexión, y valores, que le permiten desarrollar su vocación e identidad docente.

La cual crea un compromiso social que le proporciona sentido y dirección a su profesión, ya no solo es poseedor de conocimientos curriculares y pedagógicos necesarios para guiar el aprendizaje del alumno, sino que es un agente de transformación social con la firme convicción de atender y hacer justicia a los grupos que han sido vulnerados a lo largo de tiempo, por lo cual su quehacer docente no solo se limita a un aula de cuatro paredes, sino que lucha contra las desigualdades sociales que va más allá de la institución escolar.

Esta vocación e identidad docente que se favorece en la ENRRFM implica estar capacitado para enfrentar las adversidades contextuales imperantes, el luchar contra las injusticias sociales, además de hacer valer este derecho a la educación en las masas populares, con la firme convicción de atender a los grupos vulnerables que han sido excluidos a lo largo de tiempo, guiándolos con ello al progreso y a la emancipación del viejo orden social y político, tal como lo manifiestan las egresadas:

La escuela Normal no solo nos prepara para ser buenos profesionales, sino, que también nos transmite valores, nos prepara para enfrentar cualquier desafío que tengamos, aquí nos formamos como seres humanos que son empáticos, consientes y reflexivos. (PinKcita). En mí se desarrolló la empatía, comprensión, disposición, tolerancia y adaptación a diferentes contextos, debido a que durante la Educación Normal se nos enseñan y vivimos diferentes situaciones en las cuales se van desarrollando y aprendiendo (Lic. Nadia Meza). Se favoreció el desarrollar una práctica docente de acuerdo con el contexto, siendo capaz de gestionar acorde a las necesidades que una escuela en un contexto rural llega a presentar. Disposición al trabajo en zonas marginadas (Sofía), y sobre todo el saber cómo adaptarnos a cualquier contexto. (Maestra 1)

Por lo tanto, la identidad docente es un proceso inacabado, es dinámico, dialógico y recursivo, que está en una constante reconstrucción acorde al espacio y al tiempo en el que nos desenvolvemos, que va más allá del reconocimiento de uno mismo como docente, implica el ser y el hacer, que conlleva un posicionamiento ideológico, social, y epistemológico coherente con el actuar sustancial dentro como fuera de la institución educativa, lo cual se fomenta en su formación inicial en la ENRRFM a través de las experiencias que viven en los ejes académico, cultural, módulos de

producción, político y deportivo, tanto en el internado como fuera de él, tal como lo narran las egresadas:

En primer lugar, el eje académico nos ayuda a comprender todo lo relacionado en saberes, contenidos, procesos de desarrollo, lectura, escritura, expresión oral, entre otros (Mar). En si a aprender de la malla curricular, la práctica profesional, el estar frente al grupo y preparar la clase (Esme), también a nos ayuda a cómo enseñar a los estudiantes a aprender (Vnl). El eje cultural nos permite valorar la diversidad de costumbres y tradiciones presentes en lugares diferentes por medio de las personas con las que nos relacionamos (Mar). También te ayuda a ser más creativa, más seguridad para presentarse frente al público, organizar eventos y de diferentes números que pueden representarse en un escenario, mientras que el eje deportivo permite convivir con más personas, el organizarse con un equipo para un mismo objetivo y que el deporte ayuda para despejarse, así como recreación y aprender a convivir. (Esme).

El eje de módulos de producción pues más que nada con el fin de que si vamos a una comunidad, es ayudar al pueblo a través del trabajo (Blanco), como se menciona al dar clases a niños de lugares marginados o más recónditos de México, en los cuales tendrás que ser empático, conocer su realidad y tendrás que apoyar a cosechar tus propios alimentos o criar animales para su consumo (Vnl).

El eje político, en este es fundamental la capacidad de reflexión y análisis constante para erradicar las prácticas que benefician a solos unos (Mar), el trabajo político te permite formar un carácter firme, pero también de conciencia, ya que en nuestro transcurso de esta profesión nos toparemos con situaciones de injusticia (Vnl), así que se crea ese sentimiento de buscar lo justo, exigir un poco más, el salir, marchar y alzar la voz (Miriam), si a alzar la voz ante diferentes inconformidades, analizar y gestionar (Esme), es donde aprendes a defender tus derechos y a ser analíticos, críticas y reflexivas (Blanco)

Lo anterior muestra que en estas instituciones la formación docente, identidad y vocación, no solo de desarrolla a través del aspecto académico que se encuentra establecido en currículum oficial, el cual es formulado por una corriente educativa dominante tendiente a la trasmisión y reproducción de ciertos modelos culturales, y que a través de un programa de estudio introduce a “una forma particular de vida y sirve en parte para preparar a los estudiantes para ocupar posiciones dominantes o subordinadas en la

sociedad” (McIaren, 2005, p. 290), si no que el tejido de interacciones humanas como de los cinco ejes que se trabajan en una normal rural, favorece una formación integral del docente, así como la construcción de un pensamiento crítico que le permite analizar como cuestionar las tradiciones escolares y culturas dominantes, comprometido en busca de la justicia social y la transformación de las comunidades, dejando de ser sólo un servil del orden social.

Por ende, las experiencias que se generan del vínculo entre comunidad y normal rural, coadyuban en la construcción de su identidad de docente normalista rural, así como en el desarrollo de su vocación, ya que concordancia con los pensamientos de Celis, Sebastián (2020) y Larrosa (2010), la vocación como una constructo de experiencias que enfrenta los futuros docentes tanto en el contexto escolar como en el sociocultural, lo cual proporciona una dirección a su proyecto de vida personal y profesional, además de una satisfacción por sus acciones y logros con respecto a ello.

En cuanto a la construcción de la identidad docente normalista rural, la ENRRFM juega un papel de suma importancia, ya que en ella y a su organización se gestan un proceso social que vive la estudiante permitiéndole internalizar los conocimientos, emociones y sentimientos derivados de las experiencias enfrentadas, con la finalidad de tomar conciencia y ser autoconsciente de sí mismo para visibilizar con ello su identidad. La cual de acuerdo con Barkhuizen (2017) es un proceso metadialógico, ya que “son cognitivas, sociales, emocionales, ideológicas e históricas que están dentro del maestro, pero también afuera, en el mundo social” (p. 4).

Con el trabajo de los cinco ejes de una normal rural, las egresadas logran un autohabilitamiento, en el cual, a través de un proceso dialéctico sobre la cultura dominante, se autoforma como ser social, político y moral, que le permiten comprenderla y apropiarse de los elementos relevantes que le servirán como base en la redefinición y la dignificación de la sociedad.

Así que no basta sólo con el desarrollo técnico de la profesión en la cual se haga una reflexión de la práctica profesional para identificar subsanar áreas de oportunidad en el desempeño docente, sino que es necesario pasar a un enfoque crítico que conlleva un análisis transversal y transdisciplinar del quehacer diario tanto dentro como fuera de institución con los aspectos personal, social, político, contextual, histórico y económico que están en interacción la práctica profesional, recurriendo con ello a lo que Ferry (2008) denomina como praxiología, en la cual la praxis conduce a la “necesidad de mirar en las prácticas no solamente el aspecto operativo de las acciones técnicas sino todas sus implicancias sociales y todas sus significaciones personales para los individuos y para el grupo” (p. 115).

Lo cual conduce a que las estudiantes transciendan de la disociación entre conocimiento teórico y práctico, para lograr un conocimiento que empodere su actuar tanto en el aula escolar, institución y fuera de ella ante las relaciones existente de poder y privilegios, a lo que Habermas (1973) llama conocimiento emancipatorio, ya que dirige el proceder de la futura docente a acciones liberadoras que transformen las relaciones de explotación que están presentes en la sociedad, las cuales la misma educación ha legitimado y heredado generación tras generación, enmascaradas a través de la igualdad de oportunidad y el derecho a la educación.

CONCLUSIONES

A través de las narrativas de las egresadas de la ENRRFM, se puede visibilizar la necesidad, importancia y vigencia de estas instituciones, ya que las normales rurales aún siguen siendo el espacio que acoge a los grupos que históricamente han sido vulnerados, además les brinda una oportunidad de vida. También se han convertido en un contrapeso del gobierno, porque debaten constantemente a la hegemonía en cuanto a las relaciones desiguales de poder y privilegio que tratan de normalizar, por lo tanto, su formación docente implica un compromiso, como una participación dialógica con la comunidad para lograr “la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, lo que por necesidad implica una opción preferencial por el pobre y por la eliminación de las condiciones que permiten el sufrimiento humano” (McLaren, 2005, p. 258).

Por lo tanto, esta investigación evidencia que la formación docente en la ENRRFM trasciende el ámbito estrictamente académico para constituirse en un proceso integral, histórico y profundamente político. Además, que la construcción de la identidad docente no es un acto inmediato ni lineal, sino un proceso dinámico, dialógico y situado, que se configura a partir de la interacción entre las trayectorias de vida, las condiciones socioeconómicas de origen y las experiencias formativas vividas en el internado, la práctica profesional y la convivencia comunitaria. Por lo anterior y en concordancia con algunos autores (Hernández, Catellanos, Sedano, 2024, Balladares, 2015) las escuelas normales rurales son un proyecto educativo que fortalece una formación docente integral, con un pensamiento crítico y un sentido de pertinencia social que le permite trabajar en comunidad y para la comunidad, en busca de la justicia social.

Por ende, la ENRRFM no solo prepara a las estudiantes para incorporarse a un sistema establecido en la sociedad, sino que han construido una conciencia crítica, que las dota de habilidades y herramientas para que al egresar puedan ejercer su profesión desde la intelectualidad con “un

referente ideológico impregnado de pasión y compromiso con respecto a la justicia, felicidad y lucha colectiva” (Giroux, 1990, p. 77), lo cual implica basar su actuar diario en la libertad y en la democratización de sociedad, no limitándose a la observación pasiva ante la reproducción del sistema social, sino ser esa resistencia ante las desigualdades sociales.

Así que, es imperante que en las escuelas normales rurales continúen con una formación integral del docente, en la cual no impere la teorización y mecanización de la práctica profesional, sino guiarlos a que también desarrollen la vocación por su profesión, así como un perfil crítico, que les permita pasar de ser un ejecutor del currículo y un espectador pasivo de la realidad social, a tener una intervención educativa encausada a la solución de problemas sociales, guiada a través de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores aprendidos en su formación inicial, pero sin dejar de atender el desarrollo cognitivo de sus estudiantes y crear conciencia acerca de la posibilidad que existe para que ellos, como sujetos pensantes, puedan intervenir y solucionar problemas. Por tal motivo es ir más allá de lo que propone el currículo para poder impactar en las relaciones interpersonales, en la comprensión de los demás, así como la interpretación y adaptación a nuevas realidades y contextos con la finalidad de fomentar el valor de luchar y transformar las injusticias sociales, lo cual se enseña en una Normal Rural.

LITERATURA CITADA

- Almada, F. R. (1981). *Guía histórica de la ciudad de Chihuahua*. Chihuahua, México: Gobierno del Estado.
- Arteaga, B. & Camargo, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Revista Integra Educativa*, 2(3), 121-133. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432009000300006&script=sci_abstract
- Balladares, E. (2015). Normales rurales: esperanza educativa para los campesinos de México. *Ciencias*, (115-116) 42-53. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/PER01000404591>
- Barkhuizen, G. (2017). *Reflections on language teacher identity research*. Routledge.
- Biglia, B., & Bonet, M. J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. *Prácticas de escritura compartida. FQS Forum: Qualitative social*, (10), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-10.1.1225>
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En M. Passegi, y M. Abrahao (Coord.),

- Dimensiones epistemológicas y metodológicas de investigación (auto)biográfica*, (pp. 79-109). Editora Universitaria da PUCRS (Pontificia Universidad Católica Rio Grande).
- Celis, L., & Sebastián, C. (2020). Representaciones sociales de la vocación docente. *Revista Saberes Educativos*, (5), 20–148. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2020.57819>
- Civera, A. (2008). *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Colegio Mexiquense, A.C. México.
- Coser, A. (1978). *Las instituciones voraces: visión general*. FCE.
- Ducoing, P. (2013). De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984. En P. Ducoing, *La Escuela Normal una mirada desde el otro*. (pp. 117-156). Iisue.
- Elorza, P., H. (2008). *Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud*. Cengage Learning Editores, S.A. de C.V.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Argentina: Ed. Novedades educativas.
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), pp. 2-9. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/PER01000219738>
- Foucault, M. (2024). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana De Sociología*, 50(3), 3–20. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.1988.3.61350>
- Freire, P. (1999). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García, J. (2015). La escuela Lancasteriana en México y en América Latina como solución del estado liberal ante el vacío dejado por la iglesia. *Revista Redipe, Entornos educativos: educación en contextos*, 4, (7), 48-88. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/371/368>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. & Penna, A. (1979). Social education in the classroom: the dynamics of the hidden curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 7(1), 20-42. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00933104.1979.10506048>
- Habermas, J. (1973). Teoría analítica de la ciencia y dialéctica. En Adorno, T. W. y otros. *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. (pp. 147-180). Barcelona: Grijalbo.
- Hernández, A., Catellanos, A., & Pérez, F. (2007). *Contribución educacional de la Escuela Normal del Estado en el periodo de la Revolución mexicana*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.

- Sedano, G. (2024). Origen y función social de las escuelas normales rurales en México. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(1), 3394 – 3410. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1846>
- Larrosa, M. F., (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570004>
- Mclaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores de las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17, (25), 17-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86941142002>
- Padilla, T. (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. *El Cotidiano*, 154, 85-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512736009>
- Pérez, F. (2007). *Contribución educacional de la Escuela Normal del Estado en el periodo de la Revolución mexicana*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*. 114-136. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242008000100007
- Soto, E. (2016). *Formación docente en Chihuahua 1824-1940*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Trujillo, J. (2014). Apuntes para la historia de la Escuela Normal Superior de Chihuahua Profr. José E. Medrano R. En Trujillo, *Miradas históricas a la formación del profesorado de Chihuahua*. (pp. 15-36).
- Trujillo, H., J., Hernández, O. G., & Liddiard, C., S., (2021). La educación en Chihuahua durante las primeras décadas del siglo XX. Un acercamiento a través del método biográfico. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 189-198. <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.346>.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vargas, V. (2010). La utopía de la educación porfiriana en Chihuahua y los afanes para fundar una escuela de maestros (1890-1910). En Vargas, *Chihuahua, horizontes de su historia y su cultura*, (pp. 104-121).

SÍNTESIS CURRICULAR

Guadalupe Iván Martínez Chairez

Licenciado en Educación Primaria; M.C. en educación, Campo Práctica Docente; Doctor en Educación; Actualmente docente-investigador en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, de Saucillo, Chihuahua. Línea de Generación y/o Aplicación del Conocimiento Formación y evaluación docente. Correo electrónico: ivan.martinez@enrrfm.edu.mx. DOI: <https://orcid.org/0000-0001-7925-6305>.

Percepción universitaria del desarrollo sostenible: análisis comparativo por área del conocimiento

University perception of sustainable development: comparative analysis by area of knowledge

Beatriz Margarita **Terán-Pérez**¹, Rubén Yarasset **Hernández-Ojeda**², Abril Yuriko **Herrera Ríos**³

Resumen

Las universidades desempeñan un papel clave al impulsar el desarrollo sostenible desde sus funciones sustantivas. El objetivo del presente estudio es analizar las percepciones, por áreas del conocimiento, sobre las estrategias orientadas a contribuir al desarrollo sostenible de una universidad pública mexicana. Se empleó un diseño descriptivo-comparativo, transversal y no experimental con 739 encuestados (profesores y estudiantes). Los datos se procesaron mediante pruebas de hipótesis para grupos independientes (test Z), ANOVA y la prueba H de Kruskal-Wallis. Los resultados muestran diferencias significativas: el área de Química-Biológicas presenta las medias más altas tanto en la percepción sostenible interna como en la externa en ambos grupos. Las percepciones de los docentes presentan medias más altas que las de los estudiantes. Se concluye que la percepción de las estrategias internas y externas implementadas varía según la

formación disciplinar, lo que permite proponer políticas con prácticas de integración y de promoción de la sostenibilidad en la universidad.

Palabras clave: áreas del conocimiento; desarrollo sostenible; percepción; México; universidad.

Abstract

Universities play a key role in promoting sustainable development through their substantive functions. The objective of this study is to analyze perceptions by subject area regarding strategies that contribute to the sustainable development of a Mexican public university. A descriptive-comparative, cross-sectional, non-experimental design was employed, involving 739 respondents (faculty and students). The data were processed using independent-groups hypothesis tests (Z-test), ANOVA, and the Kruskal-Wallis H test. The results show significant differences: the Chemistry-Biology subject area has the highest means for both internal and external perceptions of

¹ Universidad Autónoma de Sinaloa

² Universidad Autónoma de Sinaloa

³ Universidad Autónoma de Sinaloa



sustainability in both groups. Faculty perceptions present higher means than those of students. It is concluded that perceptions of the internal and external strategies implemented vary by disciplinary background, suggesting the need to develop policies and practices

that integrate sustainability and promote it at the university.

Keywords: areas of knowledge; Mexico; perception; sustainable development; university.

INTRODUCCIÓN

La preocupación por la degradación ambiental, la cantidad de recursos renovables y no renovables que se extraen a nivel mundial cada año y la desigualdad social impulsan la búsqueda de modelos de desarrollo más sostenibles (UNESCO, 2020). Desde el informe de Brundtland (1987) hasta la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, el concepto de desarrollo sostenible se ha consolidado como un paradigma global que contempla tres dimensiones: económico, social y ambiental, el debate existe en buscar cómo nuestro conocimiento, creencias, valores y acciones pueden generar un cambio, sin embargo, es evidente que, si no comenzamos a actuar de inmediato, el tiempo se agota y limita el desarrollo humano (Lozano et al., 2010; Ramos et al., 2015).

En este marco, la educación superior se posiciona como un eje transformador para enfrentar los retos actuales al promover una formación orientada a la sostenibilidad, con pensamiento crítico y reflexivo (López & Durán, 2021; Buerkle et al., 2023). Específicamente, las universidades son agentes estratégicos para fomentar una cultura sostenible y generar soluciones a los problemas globales; su rol trasciende la formación de profesionales; actúan como catalizadores de cambio mediante la investigación interdisciplinar, la gestión institucional y la vinculación social (León et al., 2019; Rodríguez-Zurita et al., 2025).

Diversos estudios han explorado la relación entre las variables de sostenibilidad y la universidad. Por ejemplo, Moreno-Brid y Ruiz-Nápoles (2009) demuestran que la universidad contribuye al desarrollo económico sostenible de las regiones y fortalece la competitividad industrial a nivel internacional; Radinger-Peer y Pflitsch (2017) postulan que la presencia de una universidad en un territorio concreto cumple una función social al generar conciencia cívica, empatía y participación democrática.

Por su parte, Cantú-Martínez (2013) argumenta que la universidad impulsa prácticas, destaca el potencial de desarrollar en los estudiantes comportamientos respetuosos con su contexto y genera conocimientos que promueven el desarrollo sostenible. En la misma línea, Aguilar (2019) señala que las universidades contribuyen a la formación de profesionales

socialmente responsables mediante la investigación, la enseñanza y la participación de la sociedad.

Pese al consenso que demuestran diversos estudios, la integración de la sostenibilidad en las universidades no ha sido homogénea. Dichas brechas se reflejan en el grado de implicación de los distintos agentes institucionales y en la limitada sinergia entre las estrategias internas —adopción de políticas ambientales, programas académicos, investigación en temas de sostenibilidad— y las externas vinculadas a la extensión universitaria, el impacto social y la colaboración interinstitucional (Dagiliūtė & Liobikienė, 2015; Lozano et al., 2010)

Particularmente, en México, diversos organismos públicos como la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) promueven políticas de sostenibilidad e instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Tecnológico de Monterrey lideran la Red de Soluciones de Desarrollo Sostenible (SDSN México) de la ONU, donde buscan transferir conocimiento e influir en la administración pública para alinear dichas políticas con el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Si bien las investigaciones demuestran el compromiso de las universidades con el desarrollo sostenible mediante estrategias internas y externas implementadas, es fundamental fortalecer la evaluación y la continuidad de las acciones, así como analizar el grado de implicación de sus actores clave (Gonçalves Serafini et al., 2022; Angueira et al., 2024). La experiencia o la percepción de los grupos de interés — profesores y estudiantes — desempeña un papel crucial en la formación de valores e iniciativas dinámicas en pro de la sostenibilidad (Mateo et al., 2024)

Por consiguiente, la presente investigación se justifica por la necesidad de ampliar el estudio de las percepciones, analizando las estrategias universitarias a partir de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo perciben los estudiantes y docentes de las diferentes áreas del conocimiento las estrategias internas y externas de la universidad para contribuir al desarrollo sostenible? El objetivo general de este trabajo es analizar cuantitativamente las percepciones, por área del conocimiento, sobre las estrategias universitarias orientadas al desarrollo sostenible en una universidad pública mexicana.

Este artículo aporta evidencia empírica sobre la relación entre sostenibilidad y educación superior, desde un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y comparativo. Los hallazgos permiten reconocer la responsabilidad de las universidades mexicanas en la

promoción de una cultura orientada al desarrollo sostenible a nivel regional; además, ofrecen una base diagnóstica para fortalecer las políticas institucionales orientadas a una educación superior más comprometida, inclusiva y responsable con su entorno.

Desarrollo sostenible: fundamentos conceptuales

El término “desarrollo sostenible” es un constructo en constante evolución; su origen se relaciona con la preocupación por el impacto de las actividades humanas en el medio ambiente y con la necesidad de estrategias que establezcan un equilibrio entre el desarrollo económico, la protección del planeta y la equidad social (Waas et al., 2010; Rodríguez-Zurita et al., 2025). Desde la publicación del informe Nuestro Futuro Común y la introducción del término en inglés “sustainable development”, se ha generado un debate en la literatura latinoamericana respecto a la traducción y el uso de los términos “desarrollo sostenible” y “desarrollo sustentable”. En este sentido, Gómez y Garduño (2020), al analizar documentos indexados en SciELO, Scopus y Microsoft Academic entre 1990 y 2017, identificaron que el 59% emplea “desarrollo sostenible”, mientras que el 41% utiliza “desarrollo sustentable”.

En la misma línea, autores como Rivera-Hernández et al. (2017) coinciden en que la confusión entre ambos términos se debe a la traducción del inglés al español. No obstante, el término sostenible es el más utilizado en las ciencias sociales, económicas y políticas, ya que se refiere a un desarrollo capaz de mantenerse a lo largo del tiempo sin agotar los recursos naturales ni comprometer la protección del medio ambiente (Ruggerio, 2021). En este sentido, el concepto se orienta a la continuidad del sistema productivo bajo criterios de equilibrio ambiental y social.

La definición de desarrollo sostenible, ampliamente aceptada, es la propuesta de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, que sostiene que es aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades. Desde esta perspectiva, el desarrollo sostenible implica una relación entre tres dimensiones: económica, social y ambiental, para abordar problemáticas como la pobreza, promover la equidad social, incentivar la participación ciudadana y garantizar el debido resguardo de la biodiversidad, los recursos naturales y la diversidad cultural (Gil, 2013).

Las dimensiones del desarrollo sostenible constituyen un marco fundamental para comprender la complejidad del concepto y su aplicación en diversas áreas del conocimiento. La dimensión económica busca asegurar modelos de crecimiento que generen prosperidad sin comprometer los recursos futuros, promoviendo la innovación, la productividad sostenible, el

empleo digno y sistemas económicos más resilientes (CEPAL, 2022; Prieto-Jiménez et al., 2021). Por su parte, la dimensión ambiental se centra en la protección y regeneración de los ecosistemas, el uso racional de los recursos naturales y la mitigación del cambio climático, y enfatiza la necesidad de transitar hacia modelos productivos de bajo impacto ecológico (UNESCO, 2020; Leal-Filho et al., 2019).

En lo que respecta a la dimensión social, se vincula con el bienestar humano y la cohesión comunitaria, reconociendo que el desarrollo no puede considerarse sostenible si no garantiza los derechos fundamentales, las oportunidades educativas, la participación democrática y la reducción de las desigualdades (UNESCO, 2020; Leal-Filho et al., 2017). La integración equilibrada de estas tres dimensiones implica adoptar enfoques transdisciplinarios, necesarios para enfrentar los desafíos globales y avanzar hacia sociedades más justas, prósperas y ambientalmente responsables.

La universidad como agente transformador para el desarrollo sostenible

Las instituciones de educación superior constituyen un sistema integrado por diversos subsistemas educativos orientados a promover el desarrollo formativo, económico y social de la población (SEP, 2023). Dentro de este conjunto, la universidad se distingue como el subsistema con mayor capacidad para generar y transmitir conocimiento, así como por su contribución directa al desarrollo social, económico y ambiental, tanto a nivel regional como nacional (Biancardi et al., 2023; Vizcaíno & Muñoz, 2018).

En este sentido, Aznar et al. (2014) sostienen que la universidad tiene la responsabilidad de influir en la evolución científica, social y ambiental mediante actividades primordiales: docencia, investigación y extensión. Las funciones no solo definen su identidad, sino que también permiten comprender su impacto en las regiones (Ocegueda et al., 2022). La docencia es el eje central del proceso formativo al favorecer la transmisión del conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de los estudiantes para enfrentar problemas complejos, aspectos fundamentales en la formación de profesionales orientados a la sostenibilidad (Barth, 2013; Khalili et al., 2015).

La investigación universitaria impulsa la generación de nuevas tecnologías, modelos organizacionales y conocimientos capaces de transformar la estructura productiva y social; su carácter multidisciplinario permite articular un enfoque para resolver problemas globales, entre ellos los relacionados con el desarrollo sostenible (Kopnina et al., 2014; Zhou & Etzkowitz, 2021). La extensión universitaria constituye el vínculo entre la academia y la sociedad, y contribuye al fortalecimiento de las capacidades

ciudadanas y al desarrollo humano, aspectos esenciales para construir entornos más justos y sostenibles (De Aparicio et al., 2017).

En este contexto, el desarrollo sostenible ha adquirido un papel central en el quehacer universitario debido a los desafíos globales vinculados al cambio climático, la pérdida de biodiversidad y las desigualdades sociales (Gaete, 2016). Según Aznar et al. (2014), las universidades desempeñan un papel decisivo en la formación de actitudes y comportamientos orientados a la sostenibilidad al integrar contenidos ambientales y sociales en sus planes de estudio.

La universidad tiene la responsabilidad de promover procesos formativos que permitan comprender las problemáticas sociales desde una perspectiva crítica, articulando la teoría con la práctica y formando profesionales capaces de enfrentar retos contemporáneos e impulsar la transición hacia sociedades sostenibles (Vizcaíno & Muñoz, 2018; Al Mahamedd et al., 2025). Particularmente, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible configura un marco de referencia para orientar la incorporación de prácticas sostenibles en la educación superior; los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) integran dimensiones sociales, económicas y ambientales que constituyen una guía clave no solo para la formación profesional, sino también para la gestión institucional y la vinculación social. En consecuencia, las universidades están llamadas a promover cambios curriculares y organizacionales alineados con los principios del desarrollo sostenible (Baena-Morales & Ferriz-Valero, 2025).

Percepción de la comunidad universitaria hacia el desarrollo sostenible

La percepción de la comunidad universitaria sobre la sostenibilidad constituye un indicador clave para evaluar el grado de integración de los principios del desarrollo sostenible en la institución. La percepción influye directamente en el comportamiento, la participación y la disposición a participar en prácticas sostenibles. Por ello, analizar las percepciones de estudiantes y docentes permite identificar fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad en las estrategias institucionales.

En sintonía con lo anterior, Fisher y McAdams (2015) señalan que la percepción de las personas sobre la sostenibilidad se remonta a la educación que reciben en la universidad. Los diferentes cursos académicos inciden en la conceptualización y en la importancia que los estudiantes atribuyen al desarrollo sostenible. Así, la percepción de la sostenibilidad de los estudiantes en las ciencias naturales, económicas y de negocios es más consciente del medio ambiente; sin embargo, los estudiantes, en áreas académicas relacionadas con las ciencias sociales, por consiguiente, generan nociones de democracia, comunidad, cambio sistemático e innovación en su

percepción de la sostenibilidad. Por último, una de sus recomendaciones fue enfatizar, independientemente de la disciplina, el uso de un enfoque que abarque todos los aspectos de la sostenibilidad, para que los estudiantes perciban con mayor amplitud los problemas de la insostenibilidad.

Existen estudios que recomiendan mejorar el currículo y adoptar un enfoque multidisciplinario y holístico para aumentar la conciencia de los estudiantes sobre la sostenibilidad (Brito et al., 2018; Acosta et al., 2025). Los resultados previos demuestran la existencia de una clara afectación tanto en la percepción como en las actitudes sobre diferentes temas de origen social, cuando se toman los cursos de origen ambiental, aumentando la conciencia sobre esta temática en concreto, y, por ende, generando un mayor comportamiento ambiental responsable, con tan solo tomar un curso ya se genera un impacto sobre el comportamiento del estudiante sobre el medio ambiente (Fisher & McAdams, 2015).

La integración de la sostenibilidad en los planes de estudio universitarios va más allá de la adición de nuevas asignaturas; requiere incorporar sus principios en todas las áreas del conocimiento (Ramos, 2015); es crucial que los currículos integren actividades, proyectos que faciliten la aplicación de los principios de sostenibilidad en contextos reales, cultivando una comprensión profunda y práctica e invertir en la formación y el desarrollo profesional de los docentes para que puedan impartir eficazmente los principios de sostenibilidad (Stigliano, 2024; Colón, 2024).

De hecho, Acosta et al. (2025) han identificado que la falta de preparación específica en materia de sostenibilidad del profesorado constituye una barrera significativa para su plena incorporación en la educación superior. Además, las universidades deben considerar imperativo promover la investigación y la innovación en materia de sostenibilidad. Esta acción no solo impulsará la creación de nuevas respuestas para afrontar los desafíos del desarrollo sostenible, sino que también brindará a los alumnos la oportunidad de involucrarse en proyectos de investigación aplicada, lo que favorecerá una percepción más empática del entorno regional (Colón, 2024).

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo para determinar la fuerza de asociación entre las dimensiones clave de la percepción y las actitudes hacia el desarrollo sostenible en la comunidad universitaria. Es un estudio no experimental, ya que no se manipularon variables y se adoptó un diseño transversal, con la recolección de datos en un único momento. Su alcance descriptivo-comparativo permitió caracterizar a diferentes grupos de interés universitarios y comparar sus

percepciones, con el fin de identificar similitudes y diferencias significativas entre áreas del conocimiento y entre profesores y estudiantes.

Muestra

El universo de estudio estuvo conformado por personas pertenecientes a la Universidad Autónoma de Sinaloa, institución seleccionada como unidad de análisis por su relevancia regional, tamaño de matrícula, diversidad de programas académicos e impacto socioeconómico en el estado de Sinaloa, ubicado en el noroeste de México. La muestra se delimitó a profesores y estudiantes, del municipio de Culiacán, adscritos y participación vigente en diferentes áreas del conocimiento, ya que ambos grupos representan a los actores directamente involucrados en las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, y son quienes experimentan de manera inmediata las estrategias universitarias asociadas al desarrollo sostenible.

Para determinar la muestra, se utilizó un muestreo aleatorio simple, en el que todos los integrantes de la población tenían la misma probabilidad de ser seleccionados, lo que permitió obtener estimaciones estadísticas con un margen de error definido. El tamaño de la muestra se calculó con un nivel de confianza del 90% y un margen de error del 10%. Se optó por dicho nivel debido al carácter exploratorio-comparativo del estudio y a las condiciones de acceso y disponibilidad de los participantes durante el levantamiento de la información; es preciso enfatizar que los parámetros utilizados son aceptables en investigaciones sociales de alcance descriptivo, particularmente cuando se busca determinar asociaciones entre percepciones, actitudes y tendencias en poblaciones amplias y heterogéneas.

Variables

La investigación se orientó al análisis de la percepción y las actitudes de profesores y estudiantes respecto de las estrategias que la universidad implementa para el desarrollo sostenible. El concepto de percepción es el proceso inicial del conocimiento; permite obtener información sobre los elementos del entorno y sobre cómo estos influyen de manera significativa en nuestras vidas. En particular, la percepción de la conservación ambiental moldea nuestras actitudes y regula nuestras acciones en el entorno (Cáceres-Vizarreta et al., 2023).

Dicha comprensión articula dos constructos clave de esta investigación las variables dependientes:

Percepción Sostenible Interna (PSI), que se refiere a la manera en que los miembros de la comunidad universitaria perciben, comprenden y valoran las estrategias internas de su institución para promover el desarrollo sostenible. Además, evalúa si las políticas, programas y acciones que la

universidad implementa en sus campus son percibidos como efectivos y coherentes por quienes los experimentan a diario.

Percepción Sostenible Externa (PSE) se enfoca en cómo se perciben las acciones que la universidad lleva a cabo fuera de sus límites físicos para contribuir al desarrollo sostenible. La PSE analiza la visión de los actores internos sobre el impacto de su institución en la comunidad y en el entorno más amplio. Además, este conocimiento permite crear modelos de planificación ambiental, así como proyectos y programas eficaces de desarrollo sostenible (Rodríguez et al., 2009; Castillo Trujillo, 2024).

De las variables dependientes (PSI y PSE) se crearon dos índices, calculados a partir del promedio de las respuestas de los encuestados.

La variable independiente (factor) se refiere a las áreas académicas de profesores y estudiantes, categorizadas en: 1) Físico-matemático y Ciencias de la Tierra (FMCT), 2) Ciencias Agropecuarias y Biotecnología (CAB), 3) Ciencias Químico-Biológicas (CQB), 4) Medicina y Ciencias de la Salud (MCS), 5) Ingeniería y Tecnología (I&T), 6) Ciencias Sociales (CS), 7) Humanidades y Ciencias de la Conducta (HCC).

Instrumento

El cuestionario utilizado en la encuesta fue el de Amador Castro et al. (2024), estructurado en dos apartados: uno dirigido a profesores y otro a estudiantes; ambos incluyen seis preguntas y 26 ítems diseñados para recabar datos numéricos sobre percepciones y actitudes respecto de las estrategias internas y externas implementadas por la universidad para el desarrollo sostenible (PSI y PSE). Los ítems se evalúan mediante una escala Likert de 5 puntos. El cuestionario se aplicó en el primer semestre de 2025, en formato online, por e-mail y de forma presencial en cada facultad. La tabla 1 especifica las escalas de Likert empleadas para medir los niveles de PSI y PSE; el apartado “número de ítem” indica la cantidad de reactivos respondidos en cada una de las escalas del instrumento.

Tabla 1.
Escalas de Likert utilizadas para medir nivel de PSI y PSE

Número ítem	1	2	3	4	5
7	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
11	Totalmente desacuerdo	Desacuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

3	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
5	No	Si			

Nota: Elaboración propia

Análisis de los Datos

El análisis estadístico de los datos se realizó mediante un conjunto de pruebas paramétricas y no paramétricas, seleccionadas según la naturaleza de las variables. Las técnicas fueron las siguientes:

Resumen descriptivo de características de la muestra (frecuencias y porcentajes)

Para la evaluación de hipótesis, se emplearon las pruebas de Z de una cola (superior e inferior), con un valor de contraste hipotético, con la finalidad de comparar si las medias de los grupos son iguales o no, y determinar qué media es mayor: la de profesores o la de estudiantes.

Análisis de varianza (ANOVA) para comparar diferencias entre más de dos grupos, considerando los criterios de normalidad, homogeneidad de varianzas e independencia entre grupos. Posteriormente, se realizó una prueba post hoc de Tukey HSD para identificar las diferencias entre áreas del conocimiento tanto de profesores como de estudiantes.

La prueba H de Kruskal-Wallis se utiliza para contrastar si varios grupos comparten la misma mediana: se recurre a esta prueba no paramétrica cuando no se cumplen los supuestos del ANOVA.

El análisis estadístico se realizó mediante el Programa Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés) versión 27.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Características de la muestra

A continuación, se presenta la caracterización descriptiva de la muestra participante en el estudio que permite contextualizar el perfil y valorar la representatividad de los distintos grupos académicos (ver tabla 2). Se incluyen variables sociodemográficas básicas, como edad y género, así como la distribución por área del conocimiento, diferenciando entre profesores y estudiantes. Se observa participación en todas las áreas del conocimiento.

Tabla 2.

Resumen descriptivo de características de la muestra

n		739
Edad	17-20	311 (42.08%)
	21-30	234 (31.66%)
	31-40	74 (10.01%)
	41-50	71 (9.61%)
	51- o más	49 (6.63%)
Género	Masculino	420 (56.83%)
	Femenino	319 (43.17%)
Área de Conocimiento	Profesores	Estudiantes
FMCT	16 (8.3%)	45 (8.2%)
CAB	22 (11.5%)	71 (13.0%)
CQB	22 (11.5%)	70 (12.8%)
MCS	40 (20.8%)	84 (15.4%)
I&T	34 (17.7%)	90 (16.5%)
Ciencias Sociales	22 (11.5%)	64 (11.7%)
HCC	36 (18.8%)	123 (22.5%)

Nota: Elaboración propia; FMCT: Físico-matemático y Ciencias de la Tierra; CAB: Ciencias Agropecuarias y Biotecnología; CQB: Ciencias Químico-Biológicas; MCS: Medicina y Ciencias de la Salud; I&T: Ingeniería y Tecnología; CS: Ciencias Sociales; HCC: Humanidades y Ciencias de la Conducta.

Pruebas de Hipótesis: Z Test

La tabla 3 presenta los resultados de la prueba de hipótesis mediante la prueba Z. La comparación de medias entre académicos (n = 192) y estudiantes (n = 547) en la PSI y la PSE evidencia diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. En PSI, los académicos presentan una media de 3.72, superior a la de los estudiantes, cuya media es

3.19, lo que da lugar a un valor de $Z = 8.96$ ($p < 0.001$). De forma similar, en PSE, los académicos registran una media de 4.20, mientras que los estudiantes alcanzan 3.82, con un $Z = 5.42$ ($p < 0.001$). Los resultados indican que el contraste entre ambos grupos es relativamente mayor en la PSI; en particular, los académicos demuestran una percepción más positiva de las estrategias internas de la universidad en materia de sostenibilidad.

Tabla 3.
Comparación de medias PSI y PSE entre profesores y estudiantes (prueba Z)

Variable	Profesores (n=192)		Estudiantes (n=547)		Estadístico de Prueba	
	M	S	M	S	Z	P
PSI	3.72	0.71	3.19	0.68	8.96	< 0.001
PSE	4.20	0.85	3.82	0.79	5.42	< 0.001

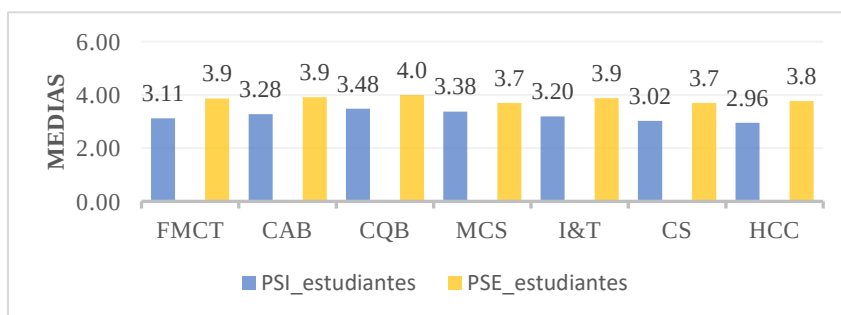
Nota: Elaboración propia; PSI; PSE; M: Media; SD: Desviación Estándar; diferencias significativas a un nivel de $p < 0.05$ (2 colas).

La figura 1 muestra la comparación entre la PSI y la PSE de los estudiantes según su área del conocimiento. En todos los casos, la PSE presenta valores medios superiores a los de la PSI. Las medias más altas de PSE se observan en los estudiantes de las áreas de Ciencias químico-biológicas (CQB = 4.0) y de Ciencias Agropecuarias y Biotecnología (CAB = 3.92); sin embargo, los que presentan una PSE menor son los de Ciencias Sociales (CS = 3.70). En cuanto a la PSI, los valores más elevados se registran en CQB (3.48) y en Medicina y Ciencias de la Salud (MCS = 3.38), mientras que en el área de Humanidades y Ciencias del Comportamiento (HCC = 2.96) se observa una PSI menor.

La figura 2 presenta la comparación entre PSI y PSE de académicos por áreas del conocimiento. La PSE de los académicos es mayor en las áreas de ciencias químicas biológicas (CQB = 4.4) y de ciencias de la agricultura y biotecnología (CAB = 4.29), y menor en el área de físico-matemáticas y ciencias de la tierra (FMCT = 3.74). Por su parte la PSI de los académicos es mayor en las áreas de CQB (3.89), en medicina y ciencias de la salud (MCS = 3.79), menor en humanidades y ciencias del comportamiento (HCC = 3.63)

Figura 1.

Percepción de Estudiantes: Comparación Área del Conocimiento



Nota: Elaboración propia; FMCT: Físico-matemático y Ciencias de la Tierra; CAB: Ciencias Agropecuarias y Biotecnología; CQB: Ciencias Químico-Biológicas; MCS: Medicina y Ciencias de la Salud; I&T: Ingeniería y Tecnología; CS: Ciencias Sociales; HCC: Humanidades y Ciencias de la Conducta.

La figura 2 presenta la comparación entre PSI y PSE de académicos por áreas del conocimiento. La PSE de los académicos es mayor en las áreas de ciencias químicas biológicas (CQB = 4.4) y de ciencias de la agricultura y biotecnología (CAB = 4.29), y menor en el área de físico-matemáticas y ciencias de la tierra (FMCT = 3.74). Por su parte la PSI de los académicos es mayor en las áreas de CQB (3.89), en medicina y ciencias de la salud (MCS = 3.79), menor en humanidades y ciencias del comportamiento (HCC = 3.63)

Los resultados de la prueba Z evidenciaron diferencias significativas entre académicos y estudiantes tanto en la PSI como en la PSE. No obstante, además de esta comparación de grupos, se analizaron las variaciones en las percepciones entre las distintas áreas del conocimiento.

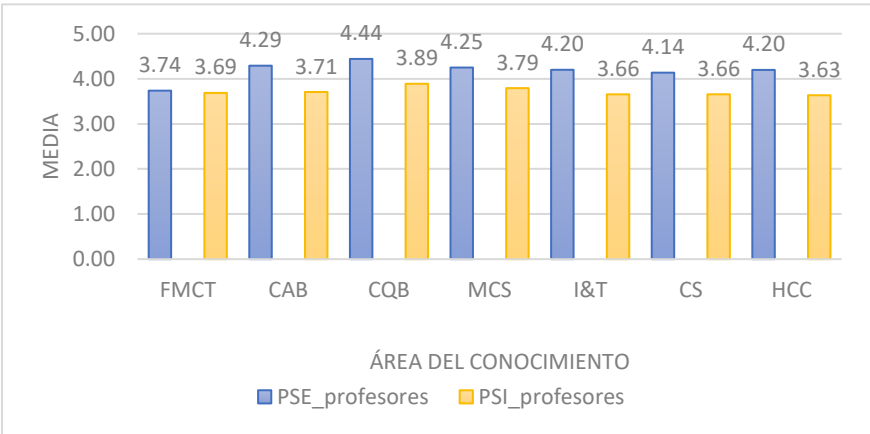
Análisis de Varianza (ANOVA)

El ANOVA de un factor se inicia verificando el cumplimiento de los supuestos, como el de normalidad, según el Teorema del Límite Central, el

cual establece que, para muestras mayores a 30, la distribución de las medias tiende a la normalidad; por ello, este criterio se cumple para PSI y PSE de los estudiantes en las siete áreas de conocimiento analizadas. En la tabla 4 se presenta el test de homogeneidad de varianzas; la prueba de Levene no rechazó la H0 ($p > 0.05$), lo que indica que las varianzas de PSI y PSE de los estudiantes son aproximadamente iguales entre los diferentes grupos comparados y que el supuesto se cumple. Finalmente, dado que se empleó un muestreo aleatorio simple, también se cumple el supuesto de independencia entre ambas variables, tanto para estudiantes como para académicos.

Figura 2.

Percepción de Profesores: comparación de Áreas del Conocimiento



Nota: Elaboración propia; FMCT: Físico-matemático y Ciencias de la Tierra; CAB: Ciencias Agropecuarias y Biotecnología; CQB: Ciencias Químico-Biológicas; MCS: Medicina y Ciencias de la Salud; I&T: Ingeniería y Tecnología; CS: Ciencias Sociales; HCC: Humanidades y Ciencias de la Conducta.

Los resultados de la prueba Z evidenciaron diferencias significativas entre académicos y estudiantes tanto en la PSI como en la PSE. No obstante, además de esta comparación de grupos, se analizaron las variaciones en las percepciones entre las distintas áreas del conocimiento.

Análisis de Varianza (ANOVA)

El ANOVA de un factor se inicia verificando el cumplimiento de los supuestos, como el de normalidad, según el Teorema del Límite Central, el cual establece que, para muestras mayores a 30, la distribución de las medias tiende a la normalidad; por ello, este criterio se cumple para PSI y PSE de los estudiantes en las siete áreas de conocimiento analizadas. En la tabla 4

se presenta el test de homogeneidad de varianzas; la prueba de Levene no rechazó la H0 ($p > 0.05$), lo que indica que las varianzas de PSI y PSE de los estudiantes son aproximadamente iguales entre los diferentes grupos comparados y que el supuesto se cumple. Finalmente, dado que se empleó un muestreo aleatorio simple, también se cumple el supuesto de independencia entre ambas variables, tanto para estudiantes como para académicos.

Tabla 4.
Prueba de Homogeneidad de Varianzas para estudiantes del PSI

Prueba Levene	df1	df2	Sig.
Basado en Medias	1.344	540	0.236
Basado en Medianas	1.396	540	0.214
Basado en medianas con df ajustado	1.396	525.887	0.214
Basada en media recortada	1.358	540	0.230

Nota: Elaboración propia; df = grados de libertad.

En la tabla 5, el ANOVA muestra una significancia menor que 0.05 ($p = 0.000$), lo que permite rechazar la H0 de que las medias de PSI de los estudiantes son iguales entre las diferentes áreas del conocimiento. Esto implica que la PSI de los estudiantes varía de manera estadísticamente significativa según el área a la que pertenece cada uno. En este punto, resulta crítico utilizar pruebas post hoc, como la prueba de Tukey HSD, para identificar los pares específicos en los que se observa una diferencia significativa.

En la tabla 6 se observa que los alumnos de FMCT y de CQB presentan una diferencia significativa en sus medias (-0.3693 ; $p = 0.05$). Debido al signo, se puede indicar que los alumnos del área académica de CQB presentan una media de PSI significativamente mayor, un comportamiento que también se observa en otras áreas, como I&T ($p = 0.08$), CS ($p = 0.00$) y HCC ($p = 0.00$). Los alumnos de CAB y HCC presentan una diferencia significativa ($p = 0.00$). En este caso, CAB, al presentar una diferencia positiva entre sus medias (0.3218), demuestra que la media de PSI de sus alumnos es mayor. La última área que muestra una diferencia significativa

de medias es el par MCS vs CS ($p = 0.02$) y HCC ($p = 0.00$), en el que el primer grupo de estudiantes presenta una media de PSI mayor.

Tabla 5.
Resultados ANOVA para PSI de estudiantes por Área de Conocimiento

	Suma Cuadrados	de df	Media Cuadradas	F	Sig.
Entre Grupos	18.241	6	3.040	7.121	0.000***
Dentro de los grupos	230.523	540	0.427		
Total	248.764	546			

Nota: Elaboración propia; df = grados de libertad. * $p < 0.001$

Tabla 6.
Prueba Post Hoc Tukey HSD: PSI Estudiantes

(I) Área del Conocimiento	(J) Área del Conocimiento	Diferencia Medias (I-J)	Sig. (p)
FMCT	CQB	-0.3693	0.05**
CAB	HCC	0.3218	0.01***
	I&T	0.2868	0.08*
CQB	CS	0.4591	0.00***
	HCC	0.5278	0.00***
MCS	CS	0.3513	0.02**
	HCC	0.4199	0.00***

Nota: Elaboración propia.

La tabla 7 presenta los resultados del ANOVA de la variable PSE de los estudiantes. Se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las siete áreas del conocimiento. Lo que podría sugerir es que, en general, los estudiantes de diversas disciplinas presentan un grado

similar de homogeneidad en su percepción de la contribución de la universidad al desarrollo sostenible en su entorno externo. Aun cuando se observan algunas diferencias descriptivas en las medias de PSE entre las áreas, puede que no cuente con un tamaño muestral suficiente para alcanzar la significancia estadística en esta muestra; sin embargo, sí existe una diferencia en cómo los alumnos experimentan las estrategias internas y externas de la universidad en relación con el desarrollo sostenible.

Tabla 7.
ANOVA para PSE Estudiantes por Área del Conocimiento

	Suma de	df	Medias	F	Sig.
	cuadrados		cuadradas		
Entre Grupos	5.937	6	0.990	1.610	0.142
Dentro de Grupos	331.791	540	0.427		
Total	337.728	546			

Nota: Elaboración propia; df = grados de libertad * $p < 0.001$.

Prueba H de Kruskal Wallis

La tabla 8 presenta la interpretación de la prueba H de Kruskal-Wallis para los profesores, lo que indica que, en términos prácticos, las medianas de la PSI de los docentes son iguales en todas las áreas del conocimiento. Los resultados de la prueba arrojaron un p-valor de 0.84; al ser superior al nivel de significación, constituye evidencia sólida para mantener la H0. Este valor p tan elevado es un claro indicio de que, a pesar de las particularidades de cada área académica, la percepción intrínseca y sostenida que los profesores tienen de sí mismos y de su entorno laboral (su PSI) tiende a ser homogénea o comparable en su valor central (la mediana) entre las siete áreas del conocimiento. Situación que no se observa en el PSE de los profesores, en la que se obtiene una comprobación significativa ($p = 0.05$) para concluir que al menos una de las medianas difiere.

Tabla 8.
Resultados de la prueba Kruskal-Wallis, compara distribuciones PSI y PSE por Área del Conocimiento

Variable (Hipótesis Nula)	Sig. (p)
Profesores_PSI	0.84
Profesores_PSE	0.05**

Nota: Elaboración propia; * $p \leq .05$. La hipótesis nula establece que la distribución es la misma en todas las categorías.

La tabla 9 presenta la comparación por pares entre áreas del conocimiento, en primera instancia se ve que existen diferencias significativas entre el área de FMCT contra las áreas de CS, CAB, I&T, MCS y CQB puesto que todas cuentan con un nivel menor a 0.10 de significancia, las últimas dos con un nivel de significancia más fuerte que las anteriores, además, se presenta otro caso dentro de las comparaciones con una significancia fuerte, HCC vs CQB (0.041), pero es importante denotar que para asegurar la fiabilidad de estos hallazgos ante la realización de múltiples pruebas, se aplicó la corrección de Bonferroni, por ende, solo existe un diferencia significativa entre FMCT – CQB (0.042), otro punto fundamental a considerar es su estadístico de prueba (-56.259), lo que sugiere que la PSE de los académicos en FMCT es significativamente menor que en CQB.

Tabla 9
Comparaciones por pares de Áreas del Conocimiento: PSE Profesores

Muestra 1- Muestra 2	Estadístico de Prueba	Std. Error	Std. Estadístico de Prueba	Sig.	Adj. Sig.a
FMCT - CS	- 30.463	18.2 12	- 1.673	0.094	1.000
FMCT - CAB	- 34.304	18.2 12	- 1.884	0.060	1.000
FMCT - I&T	- 36.164	16.8 04	- 2.152	0.031	0.659
FMCT - MCS	- 45.431	16.3 96	- 2.771	0.006	0.117

FMCT -	-	18.2	-	0.002	0.042
CQB	56.259	12	3.089		**
HCC -	30.686	15.0	2.04	0.041	0.856
CQB		00	6		

Nota: Elaboración propia.

Los hallazgos del presente estudio confirman que las percepciones sobre la sostenibilidad varían según el rol universitario. Las pruebas de hipótesis confirman que los profesores presentan niveles más altos de PSI y de PSE que los estudiantes. Esto puede asociarse con un mayor involucramiento en procesos como la gestión institucional, el diseño curricular y la investigación, lo que favorece una comprensión más directa de las políticas y prácticas de sostenibilidad (Brusca et al., 2018; Zúñiga et al., 2022). En contraste, una PSI más baja entre los estudiantes podría indicar que su experiencia se centra más en la dimensión académica que en la operativa del campus. Este resultado coincide con los hallazgos de Fisher y McAdams (2015) y de Acosta et al. (2025), quienes señalan la necesidad de fortalecer un enfoque integral de sostenibilidad en la formación estudiantil.

La brecha entre la percepción y la acción se vuelve especialmente relevante al observar la diferencia entre PSI y PSE. En la mayoría de las áreas del conocimiento, tanto profesores como estudiantes reportan valores más altos de PSE que de PSI; por ejemplo, los estudiantes del área de *Físico Matemático y ciencias de la Tierra* (FMCT) perciben una PSE mayor que la PSI, al igual que los profesores del área de Ingeniería y Tecnología (I&T). Los análisis estadísticos confirman que esta diferencia es significativa en ambos grupos, lo que sugiere que la universidad proyecta o visibiliza con mayor intensidad sus acciones externas de sostenibilidad, mientras que las iniciativas internas son percibidas con menor intensidad por la comunidad universitaria.

Además, los resultados demuestran que la PSE es superior a la PSI, lo que sugiere que la universidad proyecta con mayor fuerza una imagen externa de sostenibilidad que la integración efectiva de esta en sus procesos internos. Esto también podría indicar que las acciones internas existen, pero no son lo suficientemente visibles ni son comprendidas por la comunidad universitaria (Loste et al., 2019; Putrantomo et al., 2021). En la misma dirección, Stigliano (2024) y Colón (2024) destacan la necesidad de promover una sostenibilidad embebida, que se viva en contextos reales y cotidianos, como elemento clave para cerrar la brecha perceptual entre PSI y PSE.

Asimismo, los resultados confirman diferencias en la percepción según el área del conocimiento, destacando CQB como el campo con los mayores niveles de PSI y PSE, posiblemente debido a su cercanía disciplinar con la temática ambiental. Este caso puede orientar la replicación de buenas prácticas en áreas con percepciones más bajas, como HCC o CS, lo cual es coherente con estudios que evidencian variaciones disciplinares en la apropiación de la sostenibilidad, aunque subrayan la necesidad de integrarla de manera transversal en toda la educación superior (Fisher y McAdams, 2015; Zuñiga et al., 2022).

En coherencia con los hallazgos obtenidos y con la necesidad de avanzar hacia una sostenibilidad universitaria más integrada y visible, la tabla 10 presenta una propuesta de políticas institucionales orientadas a potenciar las fortalezas identificadas y atender las áreas de oportunidad detectadas en la PSI y PSE de la comunidad universitaria. Estas líneas de acción buscan fortalecer la transversalidad curricular, la formación docente, la vinculación con actores externos y la participación activa de estudiantes y profesores, promoviendo una cultura institucional más coherente y alineada con los principios del desarrollo sostenible, así como con los retos que enfrenta la educación superior contemporánea.

CONCLUSIONES

La universidad logra proyectar una imagen de compromiso y contribución a la sostenibilidad hacia el exterior con mayor efectividad que interiorizarla y vivirla plenamente en sus prácticas, en su cultura institucional y en su experiencia cotidiana. Los resultados evidenciaron diferencias significativas en las Percepciones de Sostenibilidad según el rol universitario y el área del conocimiento; los profesores presentaron medias superiores en la PSI (= 3.72) y PSE (= 4.20) respecto a los estudiantes (PSI = 3.19; PSE = 3.82), enfatizando que el área de Ciencias Químico-Biológicas (CQB) y de Medicina y Ciencias de la Salud (MCS) registró los valores más altos en ambos indicadores. Es evidente que las diferencias observadas entre las PSI y PSE sugieren que, aunque la comunidad valora positivamente las acciones externas vinculadas al desarrollo sostenible, aún persisten retos importantes para consolidar su integración efectiva en los procesos académicos y administrativos diarios.

La presente investigación evidencia la necesidad de fortalecer las estrategias internas de sostenibilidad universitaria. Por lo tanto, a partir de los hallazgos se diseñó una propuesta de políticas institucionales orientadas a fortalecer la transversalización curricular, capacitación docente, participación estudiantil y vinculación con actores externos en materia de sostenibilidad. No obstante, el estudio presenta limitaciones, entre ellas su

diseño transversal, el enfoque centrado en una sola universidad pública, por lo cual, no se pueden generalizar los resultados.

Por lo anterior, la investigación abre futuras líneas de estudio orientadas a profundizar en las dinámicas de sostenibilidad y en cómo estas evolucionan a medida que cambian los intereses y prioridades de la comunidad universitaria. Resulta pertinente dar seguimiento longitudinal a estos procesos para evaluar la efectividad real de las estrategias implementadas. Asimismo, comprender las causas que sustentan la brecha entre PSI y PSE requiere análisis cualitativos, como entrevistas y grupos focales con estudiantes y profesores de diversas áreas, que permitan identificar barreras y oportunidades para consolidar una cultura de sostenibilidad más visible, coherente y arraigada en la vida académica cotidiana.

Tabla 10.

Propuesta de Política Institucional Universitaria para la Sostenibilidad

Política	Objetivo	Acciones Clave
Integración Curricular y Pedagógica de la Sostenibilidad	Garantizar la inclusión transversal y explícita de los principios de desarrollo sostenible (económico, social y ambiental) en todos los planes y programas de estudio, asegurando su relevancia en cada disciplina.	• Crear un comité multidisciplinario para revisar y adaptar los planes de estudio • Implementar programas de capacitación docente orientados a fortalecer las acciones de sostenibilidad. • Diseñar recursos y materiales didácticos para docentes que faciliten la integración de temas en sus asignaturas.
Fomento de la Participación Activa en Iniciativas Sostenibles	Incrementar la frecuencia y el nivel de participación de la comunidad universitaria en acciones y proyectos que contribuyan al desarrollo sostenible, tanto dentro como fuera de la institución.	• Crear un fondo para apoyar proyectos de investigación y emprendimiento con impacto en el desarrollo sostenible. • Establecer un calendario anual de actividades de sostenibilidad para fortalecer la participación de la comunidad universitaria.

		• Implementar un sistema de certificación y reconocimiento institucional de la participación de alumnos y docentes en actividades de sostenibilidad.
Colaboración y Vinculación Externa para el desarrollo sostenible	Fortalecer las alianzas estratégicas con otras instituciones educativas, empresas, organismos gubernamentales y la sociedad civil para impulsar proyectos de desarrollo sostenible de mayor escala y alcance.	• Crear una oficina de vinculación que gestione alianzas estratégicas y proyectos conjuntos con actores externos. • Formalizar convenios de colaboración que integren a estudiantes y docentes en proyectos comunitarios e investigación aplicada alineados con los ODS. • Impulsar programas de movilidad académica con universidades líderes en sostenibilidad para favorecer el intercambio de aprendizajes y buenas prácticas.

Nota: Elaboración propia

LITERATURA CITADA

- Acosta Carrasco, M., Vizcaíno Zúñiga, P., Torres Barzola, G., Veintimilla Amay, L., & Maldonado Palacios, I. (2025). Integración de la sostenibilidad en los planes de estudio universitarios. *Revista InveCom*, 5(1), e501089. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12637783>
- Al Mahameed, M., Riaz, U., Aldoob, M. S., & Halari, A. (2025). The implementation of sustainability practices in Arab higher education institutions. *Journal of Financial Reporting and Accounting*, 23(3), 1161-1185. ISSN: 2042-5856. <https://doi.org/10.1108/JFRA-11-2022-0415>
- Amador Castro, L., Parra Galaviz, R., & Lizárraga Mata, E. (2024). Análisis en la percepción de los estudiantes hacia la sostenibilidad ambiental en el Instituto Tecnológico de Los Mochis. *Revista Ra Ximhai*, 20(3 Especial), 127–151. <https://doi.org/10.35197/rx.20.03.2024.06.la>
- Aznar Minguet, P., Ull, M., Piñero, A., & Martínez-Agut, M. (2014). La sostenibilidad en la formación universitaria: desafíos y oportunidades. *Educación XX1*, 17(1), 133-158. <http://10.5944/educxx1.17.1.10708>
- Baena-Morales, S., & Ferriz-Valero, A. (2025). What about physical education and Sustainable Development Goals? A scoping review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 30(2), 200-217. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2214572>
- Barth, M. (2013). Many roads lead to sustainability: a process-oriented analysis of change in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 14(2), 160-175. <https://doi.org/10.1108/14676371311312879>
- Biancardi, A., Colasante, A., D'Adamo, I., Daraio, C., Gastaldi, M. & Uricchio, A. (2023). Strategies for developing sustainable communities in higher education institutions. *Scientific Reports*, 13(1), 20596. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-48021-8>
- Brito, R., Rodríguez, C. & Aparicio, J. (2018). Sustainability in teaching: an evaluation of university teachers and students. *Sustainability*, 10(2), 439. <https://doi.org/10.3390/su10020439>
- Brusca, I., Labrador, M. & Larran, M. (2018). The challenge of sustainability and integrated reporting at universities: A case study. *Journal of Cleaner Production*, 188, 347-354. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.03.292>
- Buerkle, A., O'Dell, A., Matharu, H., Buerkle, L., & Ferreira, P. (2023). Recommendations to align higher education teaching with the UN sustainability goals—A scoping survey. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100280. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100280>

- Cáceres-Vizarreta, A., Sota Cano, A., & Tapia Molina, T. (2023). Percepciones de los estudiantes del centro de idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco sobre la conservación del medio ambiente. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 1208-1226. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.332>
- Cantú-Martínez, P. (2013). Las instituciones de educación superior y la responsabilidad social en el marco de la sustentabilidad. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 41-55.
- Castillo Trujillo, J. (2024). *Percepción ambiental para la conservación del bosque y sus servicios ecosistémicos en tres comunidades de la Sierra Alta Hidalguense*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. Recuperado de: <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/5517>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2022). *Panorama Social de América Latina*. Cepal <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518-panorama-social-america-latina-caribe-2022-la-transformacion-la-educacion-como>
- Colón, N. (2024). *Percepción de los estudiantes de ingeniería sobre el desarrollo sostenible. Un análisis desde las dimensiones económicas, sociales y ambientales en un país en desarrollo*. [Tesis de doctorado, Universidad de Córdoba]. <http://hdl.handle.net/10396/27727>
- Dagiliūtė, R., & Liobikienė, G. (2015). University contributions to environmental sustainability: challenges and opportunities from the Lithuanian case. *Journal of Cleaner Production*, 108, 891-899. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.07.015>
- De Aparicio, X., Chinín Macanchi, M., & Toledo Rodríguez, O. (2017). The role of binding in the integration of the substantive functions of the metropolitan university of Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 37-43.
- Fisher, P. & McAdams, E. (2015). Gaps in sustainability education: The impact of higher education coursework on perceptions of sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(4), pp. 407-423.
- Gaete Quezada, R. (2016). La responsabilidad social universitaria en la identidad corporativa de las universidades chilenas un análisis de contenido. *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, 16 (26), 43-74. <https://www.redalyc.org/pdf/3375/337546668002.pdf>
- Gonçalves Serafini, P., Morais de Moura, J. M., Rodríguez de Almeida, M. & Dantas de Rezende, J. (2022). Sustainable development goals in higher education institutions: a systematic literature review. *Journal of*

- Cleaner Production, 370, 133473.
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.133473>
- Khalili, N. R., Duecker, S., Ashton, W., & Chavez, F. (2015). From cleaner production to sustainable development: the role of academia. *Journal of Cleaner Production*, 96, 30-43.
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.01.099>
- Kopnina, H., & Meijers, F. (2014). Education for sustainable development (ESD) exploring theoretical and practical challenges. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(2), 188-207.
<https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2012-0059>
- Leal Filho, W., Shiel, C., Paço, A., Mifsud, M., Ávila, L. V., Brandli, L. L., ... & Caeiro, S. (2019). Sustainable development goals and sustainability teaching at universities: falling behind or getting ahead of the pack? *Journal of Cleaner Production*, 232, 285-294.
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.05.309>
- Leal Filho, W., Wu, YCJ, Brandli, LL, Avila, LV, Azeiteiro, UM, Caeiro, S., & Madruga, L. (2017). Identifying and overcoming barriers to the implementation of sustainable development in universities. *Journal of Integrative Environmental Sciences*, 14(1), 93-108.
<https://doi.org/10.1080/1943815X.2017.1362007>
- López, A. M., & Durán, G. (2021). La educación y la formación como palanca permanente de cambio. *Economistas*, 174, 85–100.
- Loste, N., Roldán, E., Lomba, L., & Giner, B. (2019). Green chemistry and environmental management systems: relationships, synergies, advantages and barriers of joint implementation at universities. *Environmental management*, 64(6), 783-793.
<https://doi.org/10.1007/s00267-019-01218-y>
- Lozano, R. (2010). Dissemination of sustainable development in university curricula: an empirical example from Cardiff University. *Journal of Cleaner Production*, 18(7), 637-644.
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2009.07.005>
- Ocegueda Hernández, M., Pimienta Gallardo, R., & Mungaray Lagarda, A. (2022). Higher education, industry and economic growth in Mexico: A pending challenge in the country's economic agenda. *Revista de la educación superior*, 51(201), 111-131.
<https://doi.org/10.36857/resu.2022.201.2024>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1987). *Informe Brundtland*. Recuperado de
<https://drive.google.com/file/d/1VHuacfetduxOc7DQz60qlemAfGbHdo5Y/view>
- Prieto-Jiménez, E., López-Catalán, L., López-Catalán, B. & Domínguez-Fernández, G. (2021). Sustainable development goals and education:

- A bibliometric mapping analysis. *Sustainability*, 13(4), 2126. <https://doi.org/10.3390/su13042126>
- Putrantomo, R., Soesilo, T. & Hamzah, U. (2021). Barriers to implementing environmental management system in Indonesian Higher Education Institutions: A systematic review. In IOP conference series: earth and environmental science. IOP Publishing, 716(1), <https://doi.org/10.1088/1755-1315/716/1/012036>
- Radinger-Peer, V. & Pflitsch, G. (2017). The role of higher education institutions in regional transition paths towards sustainability: The case of Linz (Austria). *Review of Regional Research*, 37(2), 161-187. <https://doi.org/10.1007/s10037-017-0116-9>
- Ramos, T., Caeiro, S., Van Hoof, B., Lozano, R., Huisingh, D. & Ceulemans, K. (2015). Experiences of implementing sustainable development in higher education institutions: Environmental Management for Sustainable Universities. *Journal of Cleaner Production*, 106, 3-10.
- Rivera-Hernández, J. E., Blanco-Orozco, N. V., Alcántara-Salinas, G., Houbon, E. P. & Pérez-Sato, J. A. (2017). ¿Desarrollo sostenible o sustentable? La controversia de un concepto. *Posgrado y Sociedad Revista Electrónica del Sistema de Estudios de Posgrado*, 15(1), 57-67. <https://doi.org/10.22458/rpys.v15i1.1825>
- Rodríguez-Zurita, D., Jaya-Montalvo, M., Moreira-Arboleda, J., Raya-Diez, E. & Carrión-Mero, P. (2025). Sustainable development through service learning and community engagement in higher education: a systematic literature review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 26(1), 158-201. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2023-0461>
- Ruggerio, C. (2021). Sustainability and sustainable development: A review of principles and definitions. *Science of the total environment*, 786, 147481. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2021.147481>
- Secretaría de Educación Pública (2023). Boletín 149. Ofertan 483 instituciones de Educación Superior más de 166 mil espacios en todo el país: SEP. gob.mx. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-149-ofertan-483-instituciones-de-educacion-superior-mas-de-166-mil-espacios-en-todo-el-pais-sep?idiom=es>
- Stigliano, D. (2024). Los diseños curriculares universitarios como políticas públicas para el desarrollo humano de las comunidades locales. *Revista De Ciencia, Tecnología E Innovación*, 22(30), 247–256. <https://doi.org/10.56469/rcti.v22i30.970>
- UNESCO. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://n9.cl/su69a>

- Vizcaíno, M. & Muñoz, R. (2018). Las universidades en la producción de conocimiento: su compromiso, calidad y pertinencia. En *Las universidades como productoras de conocimiento en Colombia* (pp. 19–62). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/16945>
- Zhou, C., & Etzkowitz, H. (2021). Triple helix twins: a framework for achieving innovation and UN sustainable development goals. *Sustainability* 2021(13), 6535. <https://doi.org/10.3390/su13126535>
- Zúñiga Sánchez, O., Marúm Espinosa, E., & Aceves Ávila, C. D. (2022). La educación para el desarrollo sustentable desde la visión del profesorado de educación superior en México. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.91549>

SÍNTESIS CURRICULAR

Beatriz Margarita Terán-Pérez

Profesora e investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Es economista con Maestría en Finanzas Corporativas por la UAS y Doctora en Ciencias Administrativas por la Universidad Autónoma de Occidente. Actualmente, cuenta con perfil PRODEP, forma parte del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (Nivel Candidato) y del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos (como investigadora honorífica). Integrante del Cuerpo Académico de Economía Ambiental, Bioenergía y Sostenibilidad, cuyas líneas de investigación se centran en la innovación, economía circular y la sostenibilidad. Correo electrónico: bea.teran@uas.edu.mx; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7561-9938>

Rubén Yarasset Hernández-Ojeda

Profesor en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Psicólogo, con Maestría en Ciencias Económicas y Sociales y estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales en la UAS. Colabora en el Cuerpo Académico de Economía Ambiental, Bioenergía y Sostenibilidad, cuya línea de investigación se centra en la sostenibilidad. Correo electrónico: rubenhernandez.psico@uas.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2683-0080>

Abril Yuriko Herrera Ríos

Profesora e investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Es economista con Maestría en Ciencias Económicas y Sociales por la UAS y Doctora en Economía y Empresa por la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente, cuenta con perfil PRODEP, forma parte del Sistema Nacional

de Investigadores e Investigadoras (Nivel Candidato) y del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos (como investigadora honorífica). Es líder del Cuerpo Académico de Economía Ambiental, Bioenergía y Sostenibilidad, cuyas líneas de investigación se centran en la economía ecológica y ambiental. Correo electrónico: yurikoherrera@uas.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9301-9285>

Perfil de los visitantes del mercado Zicatela en Santa María Colotepec, Oaxaca, México

Profile of visitors to the Zicatela market in Santa María Colotepec, Oaxaca, Mexico

Silvia Patricia **Paredes Hernández**¹, Guadalupe **Carreño Díaz**², Micaela **Jiménez Espinoza**³

Resumen

Conocer el perfil y hábitos de consumo de visitantes a los mercados tradicionales, contribuyen a identificar preferencias y áreas de mejora para diseñar estrategias que fortalezcan la experiencia y motiven su regreso. Esta investigación tiene como objetivo analizar el perfil de los visitantes del mercado Zicatela, en Santa María Colotepec, Oaxaca, México, los hábitos de consumo y áreas de oportunidad para proponer acciones que mejoren su experiencia. Se realizó un estudio cuantitativo, no experimental, transversal y de alcance exploratorio. Para la obtención de datos se aplicó un cuestionario a 268 consumidores que acudieron al mercado Zicatela entre febrero y julio del 2025, dichos datos fueron analizados mediante estadística descriptiva. Los resultados muestran que el perfil corresponde a visitantes nacionales, con nivel educativo superior y capacidad adquisitiva favorable para el consumo de productos locales. Entre los hábitos de consumo destacaron el interés por la oferta gastronómica, artesanal y los

productos frescos de la región, así como la alta valoración de productos de origen local. Así mismo, los visitantes manifestaron una percepción positiva en cuanto a la relación precio-calidad. Dentro de las áreas de mejora, se identificó un interés por ampliar los horarios de atención, fortalecer la infraestructura, diversificar la oferta e incorporar espacios y servicios complementarios. La satisfacción de los encuestados fue alta, lo que refleja una valoración positiva de la experiencia que vivieron en el mercado. Se concluye que el mercado Zicatela presenta un gran potencial para impulsar el desarrollo económico local y consolidarse como un referente de turismo sostenible.

Palabras clave: mercados tradicionales, desarrollo local, turismo, perfil del visitante, comportamiento del consumidor.

Abstract

Understanding the profile and consumption habits of visitors to traditional markets helps identify their needs, tastes, preferences, and areas for

¹ Universidad del Mar

² Universidad del Mar

³ Universidad del Mar

Recibido: 18 de mayo de 2026

Aceptado: 2 de junio de 2026

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 3(2): 269-293

doi.org/10.35197/rx.22.02.2026.13.sp



improvement, enabling the implementation of strategies that enhance their experience and encourage their return. The objective of this study was to analyze the profile of visitors to the Zicatela Market in Oaxaca, Mexico, their consumption habits, and areas of opportunity in order to propose actions that improve the visitor experience. The study design was non-experimental, with a quantitative approach, exploratory scope, and cross-sectional design. To collect data, a questionnaire was administered to 268 consumers who visited the Zicatela Market between February and July 2025. The data was analyzed using descriptive statistics. Key findings regarding visitor profiles included the fact that 75% were domestic visitors; 64.9% had a college education; and 97% reported monthly incomes

ranging from \$16,000 to \$25,000. A notable consumer trend was the preference for local products, with 67.5% considering their availability to be very important. Average spending in 56% of cases ranged from \$500 to \$1,500. Key areas for improvement included extending operating hours (75%) and expanding physical space (70%). Fifty-four percent considered prices to be commensurate with quality, and 94% of respondents rated their experience as good to excellent. It is concluded that the Zicatela market has great potential to drive local economic development and establish itself as a benchmark for sustainable tourism.

Key words: traditional markets, local development, tourism, visitor profile, consumer behavior.

INTRODUCCIÓN

Conocer la demografía del consumidor (perfil) y hábitos de consumo de los visitantes que acuden a los mercados públicos tradicionales, contribuye a identificar sus necesidades, gustos, preferencias y áreas en las cuales se podrían implementar mejoras (Flores et al., 2024), con el fin de impulsarlos y darlos a conocer como parte de una estrategia de mercadotecnia experiencial que motiven su visita. En diversos sitios turísticos, los mercados públicos tradicionales representan una alternativa u opción complementaria de los recorridos que realizan los visitantes, debido a la gran variedad de productos locales que se pueden encontrar (frutas, hortalizas, hierbas frescas, huevo, carnes, pescados, mariscos, artesanías, derivados lácteos, alimentos, bebidas, entre otros), lo que les confiere un alto valor biocultural que es apreciado y atractivo para los turistas (Navarrete, 2022), quienes, en muchas ocasiones, buscan encontrar productos que sean manifestación de la cultura e identidad de los territorios.

Es por ello que, en la actualidad, en México se están promoviendo como parte de la oferta turística, por el impacto directo que tienen al desarrollo económico de los territorios (Solís, Flores & Neri, 2024; Guzmán-Fernández & Moreno-Calles, 2025). Esto provoca que las actividades productivas emprendidas por los habitantes locales y de las comunidades aledañas se dinamicen (Chávez & Guadarrama, 2025).

Lo anterior ha contribuido en el fortalecimiento de identidades colectivas y la conservación del patrimonio biocultural (Aucoin & Matthew, 2024;

Solis et al., 2024; Arboleda et al., 2025). Desafortunadamente, con la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio entre Estados Unidos, Canadá y México, a mediados de la década de los noventa del siglo pasado, los mercados públicos tradicionales, tanto en México como en otros países de Latinoamérica, tuvieron que enfrentar el despliegue de cadenas comerciales multinacionales, cuyo propósito era marginar a los sistemas tradicionales locales de comercio (Solis & Flores, 2024; Solis & Flores, 2025).

A pesar de la presión ejercida, en el presente su participación sigue siendo muy relevante, de hecho, en algunos lugares se construyeron instalaciones para la puesta en marcha de nuevos mercados públicos tradicionales. Tal es el caso del mercado Zicatela, que inició operaciones en el año 2018 y que se ubica muy cerca de la playa de Zicatela, la cual se considera como la más famosa para la práctica del surf en México con 3.8 kilómetros de longitud (Acevedo-Granados, Márquez-García & Armstrong-Altrin, 2025). Aunado a esto, colinda con Puerto Escondido, por lo que la afluencia de turistas nacionales y extranjeros es permanente, siendo esto parte de la justificación para su construcción (GEB, 2024).

En el estado de Oaxaca, Puerto Escondido representa el tercer sitio turístico más importante en cuanto al número de turistas recibidos, después de la ciudad capital Oaxaca de Juárez, y de Juquila. Además, la apertura de la supercarretera Barranca Larga – Ventanilla ha contribuido a que el flujo de turistas nacionales y extranjeros haya aumentado considerablemente, debido a la reducción del tiempo de traslado desde la ciudad capital a la región de la Costa, a lo que se agrega el incremento en la frecuencia de vuelos. De acuerdo con datos de la Secretaría de Turismo (SECTUR, 2026) del estado de Oaxaca, durante el año 2025 en Puerto Escondido se registró la llegada de poco más de un millón 93 mil turistas, que generaron una derrama económica de 2,695 millones de pesos.

Esto representa nuevos desafíos y obliga a los comerciantes a adaptarse a las tendencias actuales de los consumidores, conocer su perfil, comportamiento y percepciones en cuanto a las dimensiones del lugar, la infraestructura, los precios, la calidad de los servicios que se ofrecen, y otros elementos sociodemográficos y comportamentales importantes (Quintero & Zurbarán, 2025). De tal manera que les permita hacer frente a la competencia de otras alternativas comerciales de la localidad como los supermercados, que están respaldados con sólidas campañas de publicidad y estrategias de mercadotecnia (García & Ayala, 2025). Por ello, el objetivo de esta investigación es analizar el perfil de los visitantes y consumidores del mercado Zicatela, para identificar sus hábitos de consumo, la percepción que tienen referente a la calidad y precios ofertados; así como las opiniones que expresan respecto a la infraestructura y los servicios que se brindan en

el lugar. De igual manera, se pretende reconocer algunas áreas de oportunidad con la intención de proponer estrategias que fortalezcan la competitividad del mercado e impulsen la visita de turistas y locales.

SOPORTE TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio se enmarca dentro de la teoría del marketing, en la cual se propone utilizar la investigación de mercados como una herramienta para tomar decisiones estratégicas que, en el caso de los mercados locales, se vuelve un mecanismo fundamental para determinar el perfil del consumidor y patrones de consumo, evaluar la percepción de los servicios y las áreas de oportunidad sin alterar la esencia de los entornos (Bricio et al., 2025).

Al respecto, Álvarez (2024) menciona que las investigaciones de mercado permiten recabar datos suficientes o relevantes, que se convierten en información valiosa para que las empresas o directivos tomen decisiones correctas y adecuadas para mejorar el posicionamiento de las mismas, respaldadas en la información obtenida.

Sobre la demografía o perfil del consumidor, Simone (2023) argumenta que las variables como la edad, el género, los ingresos, la educación, entre otros, son fundamentales para predecir comportamientos y tendencias de compra de los consumidores, haciendo necesario tomar en cuenta estas variables y sus posibles cambios para hacer frente a la competencia debido a la globalización de los mercados y al auge de marcas. Por el contrario, existen otros autores (McKercher & Cros, 2002) que señalan a estas variables como insuficientes, pues es necesario considerar aspectos psicográficos y conductuales como lo son las motivaciones de viaje, los intereses culturales, la búsqueda de experiencias auténticas, los patrones de gasto o la satisfacción percibida durante su visita. Estos elementos permiten comprender la interacción de los turistas con los destinos y al mismo tiempo, ayudan a determinar los factores que influyen en su decisión de visita o de recomendar el lugar.

En los mercados locales, el perfil del visitante es de vital importancia, debido a que estos lugares se han transformado en espacios turísticos, donde se combinan actividades comerciales con experiencias culturales y gastronómicas. Es así como, en la actualidad, los turistas buscan con mayor frecuencia experiencias auténticas que les permitan interactuar con las comunidades locales, conocer sus tradiciones y participar en prácticas cotidianas que reflejen la identidad del territorio (Richards, 2021).

Por su parte, el marketing experiencial plantea que los consumidores, al adquirir productos, también buscan formar parte de experiencias que integren emociones, sensaciones y significados (López, 2024); de esta manera, los mercados como el ubicado en Zicatela, se posiciona como un

espacio óptimo para realizar este tipo de consumo al ofrecer interacción directa con productores, y artículos locales que reflejan la entidad de su territorio (Navarrete, 2022; Lin et al., 2025). Algunos artículos locales que se encuentran en el mercado Zicatela son: en el área de restaurantes se vende comida mexicana y típica de la región costeña, tortillas hechas a mano, carne de búfalo, además de otros cárnicos de res y cerdo, leche y derivados lácteos como quesos y yogurt de búfala, pescados y mariscos frescos recién traídos por pescadores locales, frutas de temporada y de la región como mango y coco entre otras, vegetales, flores, helados artesanales, mezcal, miscelánea, collares de conchitas, ropa típica del estado de Oaxaca, huipiles y guayaberas.

A su vez, el marketing relacional señala que la construcción de las relaciones a largo plazo se conforma desde la confianza, la satisfacción y la comunicación entre las partes, situaciones que ayudan a impulsar la fidelización y lealtad de los consumidores (Kotler & Keller, 2016). Estas relaciones se fortalecen aún más en los mercados tradicionales, pues en este tipo de entornos, el trato es directo entre el comerciante y el cliente, agregando la recomendación de boca en boca, que sigue siendo el principal medio de difusión (Vivas & Vivas, 2025).

Los mercados tradicionales surgen como un sistema socioeconómico complejo que integra funciones comerciales, culturales y sociales. Estos espacios se caracterizan por activar la economía local, preservar el patrimonio biocultural y fortalecer la identidad territorial (Arboleda et al., 2025). Por tal motivo, analizar los mercados tradicionales requiere un enfoque integral que considere las dinámicas de consumo y el impacto del desarrollo local sostenible. Aunque no existe evidencia estadística oficial que permita determinar la participación exacta del mercado Zicatela en el municipio, la importancia que éste tiene se evidencia por su capacidad para concentrar actividades comerciales, gastronómicas y turísticas vinculadas directamente a la dinámica económica de Puerto Escondido.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Ubicación del estudio

El presente estudio se llevó a cabo en el mercado Zicatela, ubicado en la localidad de Brisas de Zicatela, perteneciente a la agencia municipal de Santa María Colotepec, Oaxaca, cuyas coordenadas geográficas, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) son: 15° 50' 16" de latitud norte y 97° 02' 30" de longitud oeste. De acuerdo con el Gobierno Municipal, la actividad económica más relevante del municipio por la cantidad de empleos e ingresos generados, es el turismo, siendo Brisas Zicatela el principal centro turístico del municipio, por encontrarse en la

periferia de Puerto Escondido (H. Ayuntamiento Constitucional, 2023). Dicha localidad ha tenido un crecimiento urbano acelerado (Acevedo-Granados et al., 2025). Las colindancias de Santa María Colotepec son: al norte con los municipios de San Pedro Mixtepec, San Sebastián Coatlán, San Baltazar Loxicha y San Bartolomé Loxicha; al este con los municipios de Santa María Tonameca y San Bartolomé Loxicha y; al sur con los municipios de Santa María Tonameca y el Océano Pacífico; al oeste con el Océano Pacífico y el municipio de San Pedro Mixtepec (INEGI, 2010) (figura 1).

Datos

Como método de obtención de datos se empleó la encuesta, y como instrumento para recoger la información, un cuestionario estructurado el cual se redactó en español e inglés. Éste quedó conformado por 25 ítems, distribuidos en tres apartados: 1) perfil sociodemográfico de los visitantes (9 ítems); hábitos de consumo y percepción del mercado (8 ítems); áreas de mejora (8 ítems). Para facilitar la recolección de los datos, se emplearon en su mayoría escalas categóricas politómicas con tres o más opciones, y en algunos casos dicotómicas de solo dos opciones (Coronel-Carbajal, 2023). El tiempo aproximado de aplicación fue de siete minutos. Para darle mayor validez al contenido, se llevó a cabo una prueba piloto con 20 visitantes para verificar su comprensión y tiempo de respuesta, realizando ajustes menores en la redacción.

La población objeto de estudio fueron los visitantes o consumidores mayores de edad que acudieron al mercado Zicatela durante el periodo que duró la investigación. Debido a la falta de registros oficiales sobre el número exacto de personas, la población fue considerada como infinita para efectos estadísticos. La muestra se determinó aplicando la fórmula representativa para poblaciones infinitas con una confiabilidad del 90% (Ordoñez-Pacheco, 2025), un margen de error del 5% y una proporción máxima de viabilidad ($p=0.5$), resultando un total de 268 encuestas. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la disposición de los encuestados a participar.

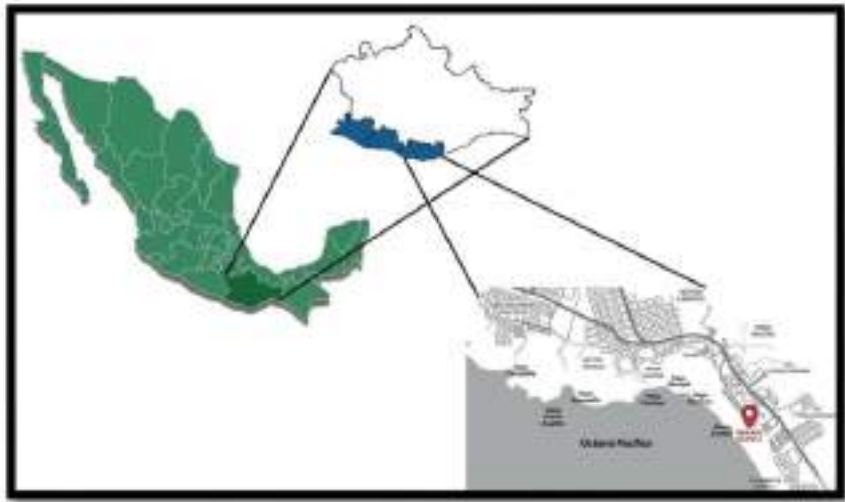
Tipo, alcance y diseño

Esta investigación fue de corte transversal, al obtenerse los datos de los sujetos de interés, en un periodo de tiempo determinado (Manterola et al., 2023), comprendido entre febrero a julio de 2025. Se desarrolló bajo un diseño no experimental, con enfoque cuantitativo, con un nivel descriptivo y de alcance exploratorio. De acuerdo con Andrade et al. (2025); Espinoza-Freire (2025) y Rodríguez et al. (2025), las investigaciones con estas características permiten conocer el perfil socio demográfico de los consumidores, en este caso del mercado Zicatela. También obtener información objetiva y de manera sistemática, lo que facilita la

identificación de patrones y tendencias de los mismos. Dado el nivel descriptivo de la investigación, el análisis de la información se realizó empleando estadísticos como frecuencias y porcentajes, los cuales se agruparon en tablas para facilitar su interpretación.

Figura 1.

Ubicación Playa Zicatela



Nota: Elaboración propia

Procedimiento

El desarrollo de este estudio se llevó a cabo en distintas etapas sugeridas comúnmente en la metodología sobre estudios de mercado (Bricio et al., 2025), tales como: 1) realizar una revisión exhaustiva de la literatura especializada sobre el perfil del consumidor y los mercados tradicionales, para profundizar sobre las variables de interés; 2) formulación del diseño de investigación; 3) diseñar un cuestionario para obtener la información de la unidad de análisis en campo y; 4) captura, análisis de la información y presentación de los resultados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Perfil sociodemográfico de los visitantes

Las características sociodemográficas distintivas de los visitantes al mercado Zicatela, se especifican en la tabla 1.

Tabla 1.

Perfil sociodemográfico del visitante del mercado Zicatela

Variable	Categoría	Frecuencia (n)	%
Género	Hombre	163	61%
	Mujer	99	37%

	No identificado	6	2%
Edad	18–25 años	60	22.3%
	26–35 años	101	37.7%
	36–45 años	48	17.9%
	Otros rangos	59	21.9%
Procedencia (Nacional)	Ciudad de México	59	27.6%
	Oaxaca	43	19.8%
	Estado de México	15	7.3%
	Puebla	14	6.8%
	Nuevo León	12	5.3%
	Jalisco	10	4.8%
	Otras entidades	61	28.4%
Procedencia (Internacional)	América del Norte	13	33.5%
	Europa	16	38%
	Latinoamérica	12	28.5%
Nivel de estudios	Superior	145	54%
	Posgrado	29	11%
	Otros niveles	94	35%
Estado civil	Soltero	115	43%
	Unión libre	56	21%
	Casado	88	33%
	Otros	9	3%
Identificación en Puerto Escondido	Visitante	225	84%
	Residente	27	10%
	Local	16	6%
Ocupación	Empleado	126	46.9%
	Independiente	90	33.7%
	Estudiante	23	8.4%
	Hogar	16	5.9%
	Jubilado	13	4.8%
Ingreso mensual	\$16,000-\$25,000	260	97%
	Menos de \$5,000	5	2%
	\$5,000-\$15,000	3	1%

Nota: Elaboración propia

En cuanto al sexo, de los 268 visitantes encuestados, 61% fueron hombres, 37% mujeres y el 2% optó por no identificarse con ninguno de los dos géneros. Los rangos de edad con mayor proporción fueron de los 26 a 35 años (37.7%); de los 36 a 45 años (17.9%); y de los 18 a 25 años (22.3%). De manera conjunta en estos tres rangos, se concentró cerca del 80% del total de la muestra considerada en esta investigación.

De acuerdo con Kotler y Armstrong (2013) las personas de los 26 a los 45 años de edad pertenecen a la generación millennial o generación “Y” que, aunque enfrentan problemas de desempleo y deudas, representan un mercado enorme y atractivo debido a su gran número. Están familiarizados

con la tecnología al ser la primera generación que creció con computadoras, internet y teléfonos celulares, y tienden a compartir lo bueno y lo malo de sus experiencias sobre los productos y servicios con amigos y desconocidos. Mientras que el segmento de los 18 a los 25 años pertenecen a la generación centennial o generación “Z” que nacieron a inicios de este milenio, para los cuales es fundamental que la mercadotecnia y publicidad estén a su alcance en tiempo real, a través de sus dispositivos tecnológicos, ya que la información que obtengan es clave en su proceso de toma de decisiones sobre el consumo de bienes y servicios (Sequeira, 2023). Sobre la edad de los consumidores, Prieto y Chinchilla (2018) argumentan que los rangos de mayor edad suelen comprar con mayor frecuencia.

Con respecto al lugar de procedencia, destaca que 214 visitantes (80.1%), fueron de origen nacional, 41 extranjeros (15%) y 13 (4.9%) locales. Del total de visitantes nacionales, el 71.6% provenía de seis entidades federativas: Ciudad de México (27.6%), Oaxaca (19.8%), Estado de México (7.3%), Puebla (6.8%), Nuevo León (5.3%) y Jalisco (4.8%). El 28.4% porcentaje restante, procedía de otras 18 entidades. De acuerdo con la Secretaría de Turismo (SECTUR, 2024) de la Ciudad de México, los amplios porcentajes de turistas nacionales que arriban un lugar de interés, obedece a la cercanía de la entidad de origen de los mismos y el destino que visitan.

En el caso de los visitantes extranjeros, se identificó que procedían de 19 naciones, de los cuales uno de cada tres encuestados (33.5%), eran originarios de América del Norte: Estados Unidos (26.3%) y Canadá (7.2%); un 38% de países europeos sobresaliendo Italia con 7.2% y con 4.8% naciones como Alemania, España y Francia; otro porcentaje importante (28.5%) mencionó provenir de países de América Latina, destacando Argentina (9.6%) y Puerto Rico (7.2%). Sobre la presencia de personas extranjeras en los mercados públicos tradicionales de México, Navarrete (2022), plantean que esto se debe a que en la actualidad son un referente para turistas nacionales y foráneos que buscan sentir lo local, conocer su cultura, gustos, costumbres, hábitos alimenticios, forma de expresarse, y llevarse recuerdos tangibles e intangibles, de ahí la importancia de preservar e impulsar el desarrollo de los mercados, porque además se genera un impacto económico importante.

Un aspecto a destacar es que, independientemente de la procedencia de los visitantes del mercado Zicatela, 174 encuestados (64.9%) declaró poseer estudios universitarios o haber concluido un posgrado, porcentaje similar al reportado en la Ciudad de México (SECTUR, 2024). En cuanto al estado civil, sobresalen las personas solteras con el 43%, seguido por las que se encontraban en unión libre con el 21%. De manera conjunta, estas categorías corresponden al 64% de los visitantes, que son solteros o no tienen un

compromiso consolidado, lo cual es relevante para diseñar estrategias comerciales enfocadas a este tipo de perfil que suele mostrar mayor interés hacia actividades recreativas, un consumo espontáneo o consumo asociado a intereses personales.

Sobre la pregunta de cómo las personas se identificaban en Puerto Escondido, el 84% contestó que como visitante, lo cual refleja que el mercado Zicatela funciona más como un atractivo turístico que como un espacio de abasto cotidiano para quienes viven en la zona. De tal manera que, las estrategias de promoción deberán orientarse especialmente a este segmento y al comportamiento estacional. Algunas estrategias que podrían implementarse estarían relacionadas a la carga de visita, es decir, en temporada alta podrían ofertarse paquetes gastronómicos, eventos temáticos y señalización multilingüe para maximizar el gasto y ordenar el flujo de personas; en temporada media, podrían entregarse cupones de segunda visita, ofertas culinarias rotativas y contenido digital generado por usuarios para incrementar la repetición durante sus estancias; en temporada baja, mercados nocturnos, festivales gastronómicos y campañas digitales geolocalizadas para generar motivo de viaje y de esta manera compensar la poca afluencia.

En lo que respecta a la ocupación, los datos permitieron identificar un perfil de personas activas en el ámbito laboral. La mayoría de los encuestados (46.9%) indicó trabajar como empleados, similar al perfil del turista que visita la Ciudad de México (SECTUR, 2024), lo que muestra que una parte importante de los visitantes cuenta con ingresos estables. De acuerdo con Centenero y Faria (2022) este segmento de mercado disfruta del turismo cultural y gastronómico, y se caracteriza por apreciar la autenticidad, la sostenibilidad y los productos o servicios que van cargados de valor simbólico. Otro porcentaje considerable (33.7%) de los participantes mencionaron ser trabajadores independientes, lo que representa un segmento con mayor flexibilidad en el uso de su tiempo.

Finalmente, la mayor parte de los participantes (97%) indicó contar con un ingreso mensual, que se ubica en el rango de los \$16,000 a los \$25,000 MXN. De acuerdo con Álvarez (2024), el nivel de ingresos es un indicador crucial del poder adquisitivo y de las decisiones de compra, en donde los turistas con mayor poder adquisitivo acuden a los mercados tradicionales en busca de alimentos locales sanos, frescos y exentos de contaminantes sin importar que se oferten a precios elevados (Medina, Escalera & Vega, 2014).

Hábitos de consumo y percepción del mercado

Para identificar los hábitos de consumo y la percepción del mercado Zicatela se realizaron varias preguntas, los resultados se muestran en la tabla 2.

Tabla 2.

Hábitos de consumo y percepción del mercado Zicatela

Variable	Categoría	Frecuencia (n)	%
Número de visitas	Primera vez	158	69
	Segunda o más veces	110	41
Frecuencia de visita en el último mes	Ninguna	0	0
	Baja	207	77.2
	Moderada	24	9.0
	Alta	27	10.1
	Diariamente	0	0
	No contestó	10	3.7
De quién se hace acompañar al mercado	En grupo turístico	2	0.8
	Sola/a	23	8.6
	En pareja	96	35.8
	En familia	88	32.8
	Con niños	3	1.1
	Con amigos	56	20.9
Día de preferencia de visita	Lunes a viernes	0	0.0
	Sábado	0	0.0
	Domingo	2	1.0
	No tengo preferencia	266	99.0
Productos que suele comprar	Artesanías	86	32.1
	Ropa	45	16.8
	Comida	159	59.3
	Frutas y verduras	49	18.3
	Lácteos	9	3.4
	Carnes	23	8.6
	Mariscos	24	9.0
	Productos orgánicos/naturales	30	11.2
	Semillas y frutos secos	21	7.8
	Otro	19	7.1
Promedio de gasto por visita	Menos de \$500	89	33.0
	\$500 a \$1,000	121	45.0
	\$1,001 a \$1,500	29	11.0
	\$1,501 a \$2,000	19	7.0
	Más de \$2,000	10	4.0
Importancia atribuida a los productos locales o artesanales	Muy importante	181	67.5
	Importante	69	25.7
	Poco importante	10	3.7
	Nada importante	8	3.0
Preferencias respecto al	La variedad de productos	69	26.0
	Calidad de los productos	43	16.0

mercado	Ambiente agradable	40	15.0
Zicatela	Ubicación	35	13.0
	Precios accesibles	36	13.5
	Trato de los vendedores	26	9.5
	Infraestructura	19	7.0

Nota: Elaboración propia

Entre los hábitos de consumo de los visitantes del mercado Zicatela destacan que, 158 (59%) señaló visitarlo por primera vez, mientras que el 41% restante, ya lo había hecho en ocasiones anteriores.

Para autores como Solís y Flores (2024), los mercados locales, actualmente son vistos como atractivos turísticos con la capacidad de ofrecer experiencias auténticas, esto debido a la capacidad que tiene para ser dinámicos. Aunque el 77% de los participantes manifestaron una frecuencia de visita baja durante el último mes, existe un porcentaje del 10%, que mencionó realizar visitas frecuentes y otro 9% visitarlo moderadamente. Esto abre la posibilidad de desarrollar y/o mejorar campañas publicitarias y de fidelización para motivar la asistencia con mayor frecuencia de los visitantes.

Por otro lado, cerca del 90% de los visitantes al mercado Zicatela que realizan sus compras, van acompañados por alguna persona. En este caso, el 35.8% mencionó que lo hacía con su pareja, el 32.8% con su familia, y otro 20.9% en compañía de amigos. En cuanto a las preferencias, sobre el día para realizar sus visitas al mercado, el 99% señaló no tener un día en especial. Entre los productos con mayor demanda destacan los alimentos preparados, las artesanías, frutas y verduras, prendas de vestir y productos orgánicos/naturales. Cabe aclarar que, en este caso los participantes podían elegir más de una respuesta, de tal manera que, los resultados se presentan cuantificando el número de personas que eligieron las opciones dadas.

Los hallazgos resaltan la importancia de las experiencias culturales y alimenticias locales que buscan los visitantes del mercado Zicatela, por lo que se deberán emprender acciones para mejorar las interacciones con los turistas a través de una mayor oferta de artesanías cuidando la relación calidad-precio, y mejorando la apropiación cultural y el origen orgánico de los alimentos, así como la preocupación por el cuidado del medio ambiente y la salud de los consumidores (Lin et al., 2025). Al respecto, autores como Leyva y Toledo (2024), han señalado que los mercados locales suelen recibir consumidores con gran interés cultural y generalmente preocupados por el origen de los productos.

Relacionado con lo anterior, para el 93% de los encuestados, el origen de los productos que se comercializan dentro del mercado es de suma importancia, sobresaliendo la preferencia por los productos locales, artesanales y orgánicos, sugiriendo el uso de distintivos como las etiquetas

para darles mayor certeza a la hora de comprar. Estos resultados refuerzan los planteamientos sobre que los mercados públicos tradicionales como el de Zicatela, son espacios de abastecimiento culturalmente relevantes por la venta de productos típicos artesanales (alfarería, vestimenta y otras artesanías), gastronomía local y la venta alimentos frescos de origen local (Arboleda et al., 2025). Debido a la búsqueda de productos orgánicos, los visitantes del mercado Zicatela pueden ser considerados lo que Sanguino et al. (2024) llaman *consumidores verdes*, que prefieren adquirir alimentos de origen orgánico, que se hayan producido de manera local y que sean amigables con la ecología, medidas que son consideradas en este tipo de espacios.

A pesar de las preferencias por los productos locales, el gasto promedio de los visitantes no supera los 1000 pesos de acuerdo con el 77% de los encuestados. Este hallazgo pone en evidencia que el mercado Zicatela no es percibido como un lugar de abastecimiento cotidiano, más bien, es utilizado como un espacio de consumo ocasional, lo que resalta la importancia de orientar estrategias para incentivar el consumo en más de un establecimiento dentro del mercado.

De acuerdo con los encuestados, los aspectos que más valoran del mercado Zicatela, son la variedad de productos (26%) que pueden encontrar, la calidad de los mismos (16%) y el ambiente agradable (15%). Esto concuerda con lo descrito por Alonso (2025) en relación a que los visitantes a los mercados tradicionales lo hacen porque en ellos encuentran un exhibidor natural y cultural de lo que se produce, cultiva, recolecta o cría a nivel local o regional, y que forma parte del patrimonio biocultural inmaterial de cada territorio, productos nativos o endémicos que pueden incluir frutas, verduras, hierbas, plantas, flores, además de platillos, artesanías y experiencias enriquecedoras para la socialización. Al respecto, Santana et al. (2024) mencionan que el desarrollo económico de una comunidad no debe comprometer la identidad ni el equilibrio sociocultural del territorio, además de que los mercados, han logrado trascender en su función comercial básica de abasto, para convertirse en espacios públicos de convivencia social donde se mantienen vivas las tradiciones locales y se fomenta el contacto entre generaciones (Recio, Recio & Román, 2025).

Áreas de mejora

Los resultados de esta investigación fueron expuestos a los locatarios y la mesa directiva del mercado, quienes mostraron una actitud favorable y un interés genuino para que se realicen mejoras y se lleve a cabo la ampliación del mercado Zicatela.

En la tabla 3, se analizan diversos aspectos, respecto a la relación al horario de atención, el 75% de los encuestados mostró interés porque este se amplíe, particularmente hacia las horas de la noche. Estos datos indican

una alta demanda, que representa una oportunidad de utilizar ciertos espacios del mercado en horarios que no son tradicionales actualmente. Del mismo modo, el 70% de los visitantes, mostró interés por la ampliación física del mercado; sin embargo, el 28% señaló que el estado en el que se encuentra en la actualidad es adecuado para llevar a cabo sus actividades.

Tabla 3.

Áreas de mejora del mercado Zicatela

Variable	Categoría	Frecuencia (n)	%
Ampliación del horario de atención	Si	201	75
	No	67	25
Ampliación física del mercado	Si	188	70
	No	75	28
	No contesto	13	2
Incorporación de nuevos giros comerciales	Más puestos de comida	39	14.6
	Cafeterías	14	5.2
	Ropa	10	3.7
	Venta de productos locales	8	3.0
	Artesanías	8	3.0
	Bar	7	2.6
	Ninguno	129	48.1
	Otros	53	19.8
Creación de espacios para actividades culturales y recreativas	Si	238	89
	No	27	10
	No contestó	3	1
Servicios adicionales	Espacios para sentarse a descansar	125	
	Wifi gratuito	115	
	Estacionamiento	55	
	Señalética en varios idiomas	40	
	Otros	7	
Percepción de precios	Muy accesibles	59	22.0
	Acordes a la calidad	145	54.0
	Algo elevados	54	20.0
	Excesivos	10	4.0
Experiencia vivida	Excelente	99	37.0
	Buena	153	57.0
	Regular	16	6.0
	Mala	0	0.0

Principal método de difusión en la que supo de la existencia del mercado	Recomendación personal	94	35.1
	Redes sociales	69	25.7
	Publicidad física	9	3.4
	Turismo/localización	77	28.7
	Otro	19	7.1

Nota: Elaboración propia.

Sobre la necesidad de incorporar nuevos giros comerciales, el 52.9% expresó cierto interés por diversificar los productos, destacando la apertura de espacios gastronómicos (14.2%) como marisquerías, comida china, platillos típicos de la región y opciones vegetarianas. Por el contrario, el 47.1% consideró que la oferta actual es suficiente para cubrir la demanda. Sobre esto Solís, Flores y Valdés (2023) afirman que los mercados locales ubicados en destinos turísticos, suelen cambiar su función principal como medida de respuesta a las dinámicas de consumo y a la competencia con las cadenas comerciales de la comunidad, aspecto que se deberá cuidar en el mercado Zicatela para no perder su esencia como abastecedor de productos locales, cuya función es ser un espacio dinamizador económico y cultural (García, Rappo & Temple, 2016).

Respecto a la creación de espacios donde se puedan llevar a cabo actividades culturales y recreativas, el 89% de los participantes mostró interés en el desarrollo de áreas que se encuentren al aire libre. La necesidad de ampliación, la incorporación de espacios culturales y la conservación del entorno, son temas que se consideran como problemáticas y que son abordadas como parte de la literatura de gentrificación comercial y mercados tradicionales (Espinosa & Bailey, 2022). Los resultados reflejan la percepción entre quienes demandan la expansión del mercado y quienes priorizan la preservación ambiental, evidenciando la importancia de llevar a cabo una planificación estratégica basada en principios de sostenibilidad.

De igual manera, los servicios adicionales en los que mostraron mayor interés, fueron las zonas de descanso (125 menciones), áreas con acceso a wifi gratuito (115 menciones), seguido por un estacionamiento más amplio y adecuado (55 menciones), señalética en distintos idiomas (40 menciones) y áreas verdes (7 menciones). En esta pregunta, los participantes también tenían la opción de elegir más de una respuesta, por lo que los resultados se presentan cuantificando el número de personas que eligieron las opciones dadas (tabla 3). Cabe señalar que, al momento de realizar la investigación, no existían antecedentes de estudios previos donde se hayan detectado necesidades o requerimientos por parte de los visitantes del mercado Zicatela.

Desde la visión del marketing, los datos muestran que el mercado Zicatela enfrenta el desafío de incorporar herramientas tecnológicas y

estrategias de comunicación digital para fortalecer su visibilidad y competitividad (Gobilla & Sai, 2025); en este sentido, una estrategia viable sería el uso de las transmisiones en vivo (livestreaming) a través de redes sociales, debido a que permiten mostrar en tiempo real la oferta gastronómica, artesanal y cultural del mercado, favoreciendo la interacción con futuros visitantes y fortaleciendo la confianza de sus consumidores (Wongkitrungrueng & Assarut, 2020). Además, este tipo de incorporaciones tecnológicas pueden garantizar la supervivencia en el ecosistema comercial actual, sin que esto ponga en riesgo la interacción directa entre comerciantes y visitantes, pues constituye uno de sus diferenciadores principales (Recio et al., 2025). Los visitantes expresaron que aún existen carencias de algunos servicios como wifi, señalética multilingüe y espacios de descanso, evidenciando la búsqueda de experiencias integrales que puedan combinar el consumo, la cultura y el confort, situaciones que son visibles en las tendencias del turismo sostenible (López, 2024). No obstante, existen consumidores que están conscientes de las problemáticas que trae consigo el “desarrollo”, por lo que suelen desvincularse de patrones de consumo modernos, adoptando comportamientos que garantizan una mejora en la calidad de vida (Rodríguez et al., 2025).

En relación a la percepción de precios, el 76% de los encuestados consideró que los precios son accesibles y van de acuerdo a la calidad de los productos ofertados, mientras que el 24% restante tiene la percepción de que los precios están elevados o muy elevados. La percepción de la experiencia vivida durante su estancia en el mercado fue de buena a excelente para más del 94% de los participantes, lo que pone en evidencia un alto nivel de satisfacción. Asimismo, la atención al cliente fue evaluada de manera positiva con un 93%, consolidándose como una de las principales fortalezas del mercado.

La percepción que tienen los consumidores respecto a la relación entre la calidad y el precio, así como los altos niveles de satisfacción manifestados, se alinean con los principios del marketing relacional, particularmente en la construcción de confianza, lealtad de compra y la recomendación de boca en boca (Kotler & Keller, 2016). En este sentido, la importancia que tiene la recomendación que se realiza de manera personal, se posiciona como el principal medio de difusión del mercado Zicatela, esto coincide con lo expuesto por Vivas y Vivas (2025), que señalan a las interacciones sociales como un recurso fundamental de los mercados tradicionales, incluso en contextos turísticos como Puerto Escondido y Zicatela.

Finalmente, los resultados muestran que el principal medio de difusión acerca de la existencia y ubicación del mercado Zicatela es la recomendación personal con 34.8%, seguido de un 28.9% que lo descubrió

gracias a su buena ubicación, mientras que un 26% se enteró a través de redes sociales. Estos datos confirman la importancia que tiene la promoción que suele darse de boca en boca, así como la que se realiza en los entornos digitales; esto suele darse a raíz de la falta de promoción por autoridades locales y servidores del sector turístico.

De manera general, los resultados son similares a los registrados en la literatura que posiciona a los mercados tradicionales como espacios de resistencia cultural que han protegido al territorio, a través de los cuales se pueden revivir costumbres y tradiciones, capaces de integrarse a las dinámicas turísticas sin perder su función social y cultural (Solís et al., 2024; Recio et al., 2025). En este sentido, el mercado Zicatela se perfila como un ejemplo de mercado local con potencial para convertirse en motor de desarrollo económico y turístico sostenible, siempre que las estrategias de intervención se sustenten en el conocimiento del consumidor, la participación comunitaria y el respeto por el patrimonio cultural (Arboleda et al., 2025).

CONCLUSIONES

Los resultados de la presente investigación, permiten concluir que el mercado Zicatela presenta un gran potencial de crecimiento; sin embargo, para que pueda concretarse se requiere la participación de diversos actores como los comerciantes, quienes juegan un papel importante mediante la mejora continua y la calidad de los productos ofertados; las autoridades municipales y estatales, quienes pueden contribuir mediante inversiones en infraestructura, conectividad digital, accesibilidad y programas de capacitación orientados al emprendimiento, la sostenibilidad y la atención al cliente. De igual manera, la comunidad local constituye un factor estratégico al conservar los elementos culturales, gastronómicos e identitarios que dotan de autenticidad al mercado y lo fortalecen como atractivo turístico. Finalmente, el realizar algunas alianzas con hoteleros, restaurantes y operadores turísticos pueden favorecer la integración del mercado a las rutas y experiencias turísticas de la región costeña.

El perfil de los visitantes evidenció una presencia importante de turistas nacionales y extranjeros con alto nivel educativo y capacidad adquisitiva media, con una participación activa dentro del mercado laboral, interesados en el consumo de productos locales, artesanales y gastronómicos. Esto demuestra que además de tener la función comercial, el mercado también es un área cultural y experiencial vinculado con la identidad territorial y el patrimonio biocultural.

Los hallazgos muestran que los visitantes valoran la variedad y la calidad de los productos, el ambiente que describen como agradable y la

autenticidad del mercado, factores que coinciden con lo mencionado en la literatura, donde se señala que los mercados tradicionales representan espacios vivos donde se entrelaza la memoria colectiva, la cultura alimentaria, las tradiciones locales y las dinámicas emprendedoras comunitarias.

Desde la percepción de los participantes, los productos locales y orgánicos que se ofrecen en el mercado son altamente valorados, reflejando una tendencia orientada a vivir experiencias auténticas y sostenibles. A su vez, esto posiciona al mercado Zicatela como un espacio con potencial turístico interesado en la gastronomía y el consumo responsable, con la capacidad de responder a las nuevas demandas que puedan tener los visitantes interesados en productos con identidad, cultura, trazabilidad y origen regional.

Del mismo modo, se deberá considerar la valoración de los encuestados sobre el mercado Zicatela, caracterizada por altos niveles de satisfacción en general, tanto en su experiencia de visita como en la atención que recibieron, consolidándose como una importante fortaleza del mercado. Asimismo, la percepción positiva en cuanto a la relación del precio y la calidad, que favorece la competitividad del mercado. En este sentido, se sugiere fortalecer las estrategias diferenciadas como la señalética interpretativa o recorridos autoguiados para visitantes que llegan por primera vez; narrativas sobre el origen de los productos o demostraciones culinarias para los turistas culturales; información digital multilingüe y presencia activa en redes sociales internacionales para turistas extranjeros; espacios de descanso o actividades culturales temporales para familias y grupos; y, campañas específicas para residentes o descuentos en determinados horarios para consumidores locales, esto con la finalidad de que se atiendan de manera puntual los distintos perfiles de consumo que lograron identificarse, pero sin comprometer la calidad de los productos ofertados o la identidad del territorio, pues en su conjunto conforman la historia de la comunidad.

Algunas áreas de mejora implican cambiar ciertos aspectos, siempre y cuando sean realizados de manera gradual y respetuosa con el entorno como la necesidad de ampliar los horarios, la incorporación de espacios culturales, áreas de descanso en diversos puntos del mercado y áreas verdes; con la finalidad de mejorar la experiencia de los visitantes en cuanto al consumo, recreación, cultura y confort al mismo tiempo. Así mismo, aunque el mercado tiene una diversidad de productos, requiere de alianzas estratégicas con productores locales para ofrecer una mayor cantidad de artículos de la región como cuchillería grabada artesanalmente, artesanías de barro, café de las fincas aledañas, cacao nativo y chocolate de mesa artesanal, sal de grano de las salinas de la costa, dulces regionales realizados a base de coco, tamarino, papaya o nanche.

Desde un enfoque teórico, los resultados confirman la importancia de la teoría del marketing aplicada a los contextos locales, particularmente el marketing relacional y el marketing de experiencias; esto surge a partir de que se demuestra que la lealtad, la recomendación de boca en boca y las interacciones que suelen darse de manera directa, siguen siendo elementos fundamentales para construir el valor del mercado.

En síntesis, los resultados de este estudio coinciden con lo señalado por Arboleda et al. (2025), quienes destacan que el fortalecimiento de los mercados tradicionales debe ser orientado hacia los modelos de desarrollo local sostenible en donde el turismo, la cultura y el emprendimiento puedan articularse de manera equilibrada. Es por este motivo que las estrategias de intervención que puedan surgir en el mercado Zicatela, deberán priorizar la conservación de su identidad, la promoción de sus productos locales y el fortalecimiento de las relaciones entre comerciantes, productores y consumidores.

Finalmente, se concluye que el mercado Zicatela cuenta con condiciones que son favorables para consolidarse como un referente regional de turismo cultural y gastronómico sostenible. Su ubicación estratégica, la diversidad de productos locales y la percepción positiva de los visitantes representan ventajas competitivas muy importantes. Asimismo, se recomienda para futuras investigaciones profundizar mediante enfoques longitudinales, comparativos o mixtos, además de la incorporación de otras perspectivas, como entrevistas con los locatarios y actores clave. No obstante, los resultados presentados ofrecen datos importantes para el diseño y desarrollo de políticas públicas que incidan en el desarrollo local, estrategias de marketing territorial y modelos de gestión que vayan orientados al fortalecimiento de los mercados tradicionales en contextos turísticos similares a Puerto Escondido y Zicatela.

LITERATURA CITADA

- Acevedo-Granados, I. V., Márquez-García, A. Z., Armstrong-Altrin, J. S. (2025). Evaluación histórica de los procesos de erosión y acreción en las playas de Puerto Escondido, Oaxaca. *Boletín de la Sociedad Geológica Mexicana*, 77 (2), 1-22. <https://dx.doi.org/10.18268/BSGM2025v77n2a280225>
- Alonso, D. (2025). *El Mercado tradicional, reflejo de la cultura*. Recuperado de: <https://cruce.iteso.mx/el-mercado-tradicional-reflejo-de-la-cultura/>
- Álvarez, J. (2024). Los segmentos del Marketing: Análisis, definición y tipos. *RAE-IC, Revista de la Asociación Española de Investigación de*

- la *Comunicación*, 11(21), 1-27.
<https://doi.org/10.24137/raeic.11.21.19>
- Andrade, A., Ramos, I., Barajas, L., Salazar, C., Flores, P., Medina, R., Gómez, L., & López-Haro, J. (2025). Tendencias del sector fitness en Colima 2025: un estudio descriptivo. *Retos*, 64, 367-380, <https://doi.org/10.47197/retos.v64.110674>
- Arboleda, M., Díaz, J., Flórez, X., & Preciado, Y. (2025). Mercados Tradicionales y Desarrollo Local: Emprendimiento, Cultura y Turismo en la Plaza de Mercado Alameda de Cali. *Revista Veritas de Difusión Científica*, 6(2), 3452-3478. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.773>
- Aucoin, M., & Matthew, F. (2024). Growing local food movements: Farmers' markets as nodes for products and community. *The Geographical Bulletin*, 56(2), 1-10. <https://digitalcommons.kennesaw.edu/thegeographicalbulletin/vol56/iss2/1>
- Bricio, K., Carrillo, S., Cruz, C., Mata, K., & Villacreses, M. (2025). Uso de la investigación de mercado en la toma de decisiones estratégicas de las Pymes: Aplicación Guayaquil – Ecuador. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 1298-1317. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3698>
- Centenero, M., & Faria, F. (2022). Turismo millennial. Una aproximación a la influencia de la publicidad en Instagram para un turismo digital. *Turismo y Patrimonio*, (19), 37-58. <https://doi.org/10.24265/turpatrim.2022.n19.03>
- Chávez, M., & Guadarrama, N. (2025). Vida campesina, tianguis y territorios. *Elementos*, 32(137), 123-128. <https://elementos.buap.mx/post.php?id=1098>
- Coronel-Carbajal, C. (2023). Las variables y su operacionalización. *Archivo Médico Camagüey*, 27, 1-8. <https://revistaamc.sld.cu/index.php/amc/article/view/8775/4509>
- Espinosa, P. F., & Bailey, B. G. (2022). Los mercados tradicionales en transformación: una lectura alternativa a las perspectivas de regeneración urbana. *Economía, Sociedad y Territorio*, 22(69), 545-570. <https://doi.org/10.22136/est20221702>
- Espinoza-Freire, E. (2025). La investigación cuantitativa: fundamentos, características y aplicaciones en las ciencias sociales. *Sociedad & Tecnología*, 8(S3), 1283-1298. <https://doi.org/10.51247/st.v8iS3.47>
- Flores, I., Sánchez, A., Espinosa, J., & Martínez, M. (2024). Perfiles de consumidores de supermercados con respecto a atributos de mercadotecnia responsable. *Sociedad, Economía y Desarrollo*, 24(75), 1-28. <http://dx.doi.org/10.22136/est20241966>

- García, R., Rappo, S., & Temple, L. (2016). Innovaciones socioambientales en el sistema agroalimentario de México: los mercados locales alternativos (tianguis). *Agroalimentaria*, 22(43), 1-23. <https://doi.org/10.53766/Agroalim>
- García, S., & Ayala, M. (2025). Prácticas alimentarias tradicionales indígenas: resistencias y luchas ante los imperios alimentarios. *Vínculos. Sociología, análisis y opinión*, 6(11), 81-102. <https://doi.org/10.32870/vsao.v6i11.7725>
- GEB (20 de diciembre de 2024). *Mercado Municipal Benito Juárez: Tradición y sabor en Puerto Escondido*. Grupo Estrella Blanca. Recuperado de: <https://estrellablanca.com.mx/post/rq-mercado-municipal-benito-juarez-tradicion-y-sabor-en-puerto-escondido>
- Gobilla, U., & Sai, D. (2025). A comparative Analysis of Traditional and Digital Marketing Strategies in Era of E-Commerce. *International Journal of Engineering, Business and Management (IJEBM)*, 9 (3). <https://dx.doi.org/10.22161/ijebm.9.3>
- Guzmán-Fernández, K., & Moreno-Calles, A. I. (2025). Diversidad alimentaria local en los tianguis y mercados de Morelia. Una contribución del espacio periurbano a la ciudad. *Revista Etnobiología*, 23(1), 242-257. <https://www.revistaetnobiologia.mx/index.php/etno/article/view/698>
- H. Ayuntamiento Constitucional. (2023). *Plan de desarrollo. Santa María Colotepec 2023/2025*. Santa María Colotepec, Pochutla, Oaxaca. Recuperado de: https://sisplade.oaxaca.gob.mx/bm_sim_services/PlanesMunicipales/2023_2025_/401.pdf
- INEGI. (2010). *Compendio de información geográfica municipal 2010. Santa María Colotepec, Oaxaca*. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/app/mexicocifras/datos_geograficos/20/20401.pdf
- INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda (CPV) 2020. Principales resultados por localidad (ITER)*. Estado de Oaxaca. Recuperado de: https://inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#datos_abiertos
- Kotler, P., & Armstrong, G. (2013). *Fundamentos de marketing*. Estado de México, México: Pearson Educación de México, S. A. de C. V.
- Kotler, P., & Keller, K. L. (2016). *Dirección de marketing*. Estado de México, México: Pearson Educación de México, S. A. de C. V.
- Leyva, S., & Toledo A. (2024). Perfiles de consumidores de alimentos orgánicos de mercados locales alternativos. En *Economía Social y Solidaria y Comercio Justo en México: experiencias, desafíos y oportunidades* (1st ed., 118-136). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14042781>

- Lin, S., Zhu, H., Liu, J., Li, F., & Zheng, C. (2025). Why Do Tourists Visit the Food Market? A Host-Guest Sharing Model Based on the Theory of Self-Regulation. *Land*, 14(2), 1-35. <https://doi.org/10.3390/land14020407>
- López, C. A. (2024). Turismo experiencial y su impacto positivo en las comunidades locales. Claves para un turismo transformador a través de la inversión sostenible. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, (223), 155-173. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi223.11180>
- Manterola, C., Hernández-Leal, M., Otzen, T., Espinosa, M., & Grande, L. (2023). Estudios de corte transversal. Un diseño de investigación a considerar en ciencias morfológicas. *International Journal of Morphology*, 41(1), 146-155. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022023000100146>
- McKercher, B. y Cros, H. (2002). *The Partnership Between Tourism and Cultural Heritage Management*. Routledge. https://nibmehub.com/opac-service/pdf/read/Cultural%20Tourism%20_%20the%20partnership%20between%20tourism%20and%20cultural%20heritage%20management.pdf
- Medina, A., Escalera, E., & Vega, M. (2014). La edad como factor del comportamiento del consumidor de productos orgánicos. *European Scientific Journal*, 10(7), 21-36.
- Navarrete, M. (2022). Los mercados tradicionales como atractivo turístico. Mercado de San Juan Pugibet. *Journal of Tourism and Heritage Research*, 5(3), 34-47. <https://www.jthr.es/index.php/journal/article/view/391/669>
- Ordoñez-Pacheco, A. F. (2025). Metodología académica con aplicación a las investigaciones sociales: enfoques, tipos, métodos y diseños. *Revista Sociedad & Tecnología*, 8(2), 335-357. <https://doi.org/10.51247/st.v8i2.484>
- Prieto, M., & Chinchilla, M. (2018). El comportamiento del consumidor de las plazas de mercado de Villavicencio, Meta. *Revista CIFE*, 20(33), 117-135. <https://doi.org/10.15332/22484914.4880>
- Quintero, L., & Zurbarán, D. (2025). El consumidor y la percepción sobre el modelo de negocio de las tiendas de conveniencia en la ciudad de Medellín. *Ciencia y Academia*, (6), 86-98. <https://doi.org/10.21501/2744838X.5064>
- Recio, A., Recio, M., & Román, M. (2025). Mercados municipales. Las claves para un nuevo renacimiento. *Distribución y Consumo*, 3, 11-27. <http://hdl.handle.net/10835/20530>

- Richards, G. (2021). *Rethinking Cultural Tourism*. Edward Elgar Publishing Limited. <http://dx.doi.org/10.4337/9781789905441>
- Rodríguez, R., Medina-Romero, M., Cruz, L., & Vázquez, D. (2025). Identificación del perfil del consumidor agroecológico de Colima (México) en 2025. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(3), 3490-3515. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1>
- Sanguino, V., Casadiego, R., Díaz, V., Velásquez, P., & Palacio, D. (2024). Motivaciones y Comportamiento Altruista-Egoísta Del Consumidor de Mercados Campesinos del Área Metropolitana del Valle de Aburra, Antioquia-Colombia. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(1), 430-459. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i1.111>
- Santana, A., Cruz, B., Castillo, M., & Acevedo, J. (2024). Análisis teórico sobre la identidad del territorio como una estrategia para el desarrollo local. *Ciencia ergo-sum*, 31, 1-15. <https://doi.org/10.30878/ces.v31n0a6>
- SECTUR (2026). *Boletín de indicadores de la actividad turística anual 2025: enero - diciembre 2025*. Gobierno del Estado de Oaxaca. Recuperado de: <https://www.oaxaca.gob.mx/sectur/wp-content/uploads/sites/65/2026/01/1.-Indicadores-de-la-Actividad-Turistica-2025-anual-preliinar.pdf>
- SECTUR. (2024). *Perfil del turista que visita la Ciudad de México. Reporte de resultados febrero-septiembre 2024*. Recuperado de: https://www.turismo.cdmx.gob.mx/storage/app/media/qr/perfil_del_turista_2024.pdf
- Sequeira, M. (2023). La generación centennial y su poder de influencia en hábitos de consumo y compra. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 1729-1745. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.713>
- Simone, I. F. (2023). Datos demográficos de los consumidores. Recuperado de: <https://www.ebsco.com/research-starters/business-and-management/consumer-demographics>
- Solis, M., Flores, M., & Valdés, G. (2023). Los mercados tradicionales en México. Escenario futuro de resistencia al desarrollo territorial. *Cuyonomics. Investigaciones en Economía Regional*, 7(12), 65-91. <https://doi.org/10.48162/rev.42.057>
- Solis, M., Flores, M., & Neri, M. (2024). Mercados y tianguis como oasis alimentarios frente al comercio corporativo y sus repercusiones en la salud. *Regions and Cohesion*, 14(1), 61-82. <https://doi.org/10.3167/reco.2024.140104>
- Solis, M., & Flores, M. (2025). Los pantanos alimentarios: desafío para el acceso a alimentos saludables en México. *Enfoques*

- Transdisciplinarios: Ciencia y Sociedad*, 3(2), 139-156.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15865829>
- Solis, M., & Flores, M. (2024). Mercados tradicionales en México, valor actual y retos por enfrentar. *Inventio La génesis de la cultura universitaria en Morelos*. (52), 1-14.
<https://doi.org/10.30973/inventio/2024.20.52/8>
- Vivas, L., & Vivas, R. (2025). Percepción ciudadana del turismo en los mercados de abastos: Desarrollo y validación de una herramienta de evaluación. *SIEMBRA*, 12(2), 1-15.
<https://doi.org/10.29166/siembra.v12i2.8363>
- Wongkitrungrueng, A. & Assarut, N. (2020). The role of live streaming in building consumer trust and engagement with social commerce sellers. *Journal of Business Research*, 117, 543-556.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.08.032>

SÍNTESIS CURRICULAR

Silvia Patricia Paredes Hernández

Es Ingeniera en Diseño por la Universidad del Papaloapan; con Maestría y Doctorado en Desarrollo Regional y Tecnológico por el Tecnológico Nacional de México-Instituto Tecnológico de Oaxaca. Profesora-Investigadora de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la Universidad del Mar, campus Huatulco y actualmente es Directora del Instituto de la Comunicación. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Ha sido autora y coautora de artículos científicos publicados en revistas arbitradas, indexadas y de capítulos de libros arbitrados. También ha colaborado en diversos proyectos de divulgación científica. Correo electrónico: patricia@aulavirtual.umar.mx, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6405-0256>.

Guadalupe Carreño Díaz

Es Licenciada en Turismo y Desarrollo Sustentable por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y actualmente cursa la Maestría en Mercadotecnia Turística en la Universidad del Mar. Su formación académica y profesional se ha orientado al análisis del turismo, la sustentabilidad, la migración y la promoción turística, participando en proyectos y actividades de investigación vinculadas a dichos temas. Actualmente, es profesora de inglés en Harmon Hall y la Universidad Benemérita de Oaxaca. Correo electrónico: gcarreno.alu@uabjo.mx, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6821-7220>.

Micaela Jiménez Espinoza

Es Licenciada en Administración Turística por la Universidad del Mar y actualmente cursa la Maestría en Mercadotecnia Turística en la misma institución. Ha participado en congresos nacionales e internacionales de ciencia, innovación, tecnología y economía feminista, presentando temas relacionados con perspectiva de género, cultura, mercadotecnia, comercialización artesanal y desarrollo comunitario. Su línea de investigación se enfoca en el diagnóstico y desarrollo de estrategias para la comercialización de huipiles elaborados por mujeres de San Blas Atempa, abordando temas como identidad cultural, empoderamiento femenino, consumo cultural y preservación del patrimonio textil. Correo electrónico: micaela.jimenez@aulavirtual.umar.mx, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0937-0166>.