



Educación Intercultural visiones multidisciplinarias de investigaciones sociales en la UAIM

María del Rosario Romero Castro
Francisco Antonio Romero Leyva
Mayra Moreno López
María Soledad Angulo Aguilazocho
Coordinadores



Educación Intercultural: visiones multidisciplinares de investigaciones sociales en la UAIM



uaim

Educación Intercultural: visiones multidisciplinarias de investigaciones sociales en la UAIM

María del Rosario Romero Castro
Francisco Antonio Romero Leyva
Mayra Moreno López
María Soledad Angulo Aguilazocho
Coordinadores



uaim

*Educación Intercultural: visiones multidisciplinares de investigaciones sociales en la UAIM: **Coordinadores:** María del Rosario Romero Castro, Francisco Antonio Romero Leyva, Mayra Moreno López, María Soledad Angulo Aguilazocho. — Sinaloa, México. 2024.*

210p. 23 cm.

Primera edición

D. R. © copyright 2024. María del Rosario Romero Castro, Francisco Antonio Romero Leyva, Mayra Moreno López, María Soledad Angulo Aguilazocho.

ISBN: **979-13-87631-29-1**

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE24002639>



Ejemplar adquirido con recursos PRODEP 2024.

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de las ciencias sociales en México.

Edición y corrección: **Astra ediciones**

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia, cualquier otro existente o por existir; sin el permiso previo, por escrito, del titular de los derechos.

HECHO EN MÉXICO | MADE IN MEXICO

Contenido

Prólogo	9
<i>María Isabel Ramírez Duque</i>	
Introducción	11
<i>María del Rosario Romero Castro</i>	
<i>Francisco Antonio Romero Leyva</i>	
<i>Mayra Moreno López</i>	
<i>María soledad Angulo Aguilazocho</i>	
Capítulo 1	
Las mujeres Yoremes y su herencia cultural en la Nación Cahita	15
<i>Moisés Rosalío Valdez López</i>	
<i>María del Rosario Romero Castro</i>	
Capítulo 2	
La sociedad red como camino a la reanimación cultural yoreme-mayo y de su lengua el yoremnokki en el norte de Sinaloa.....	45
<i>María Soledad Angulo Aguilazocho</i>	
<i>Marco Antonio Losania Cazarez</i>	
Capítulo 3	
Desafíos que enfrenta el docente ante la diversidad cultural.....	83
<i>Itzel Arlene Mendívil Ceballos</i>	
<i>María del Rosario Romero Castro</i>	
Capítulo 4	
Formación docente en la educación artística: Un análisis de las prácticas docentes en la educación básica primaria en México.....	105
<i>José Angel Vera Noriega</i>	
<i>Claudia Karina Rodríguez Carvajal</i>	
<i>Aldo Siles López</i>	

Capítulo 5

Una mirada a la convivencia escolar y los conflictos de una escuela secundaria en un contexto desfavorable..... 123

Rocío Fernanda Coronado López

Mayra Moreno López

Capítulo 6

Propuesta lúdica para generar espacios de cultura de paz en educación primaria..... 145

Miriam Elizabeth Merino Verdugo

Claudia Karina Rodríguez Carvajal

José Angel Vera Noriega

Capítulo 7

Orientación emocional a familias con enfermos de cáncer terminal, en la colonia las Higuieritas, Choix, Sinaloa 165

Iris Anahí Peña Encinas

Ramona Patricia Zazueta Mendivil

Capítulo 8

La mujer indígena y su rol en el centro ceremonial de “La Purísima Concepción” de Charay, El Fuerte, Sinaloa..... 183

Dolores Imelda Romero Acosta

Francisco Antonio Romero Leyva

Gabriela López Félix

Juan José García Pérez

Semblanzas curriculares..... 203

Prólogo

Este libro recopila una serie de investigaciones realizadas en la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), las cuales exploran diversos aspectos de la educación intercultural en el contexto regional. El objetivo principal es presentar una visión multidisciplinaria de estas investigaciones, fomentando el diálogo entre diferentes perspectivas y disciplinas para abordar la complejidad de las realidades sociales y educativas.

Los artículos incluidos en el libro abarcan una amplia gama de temas, entre los que destacan: Primero, *la herencia cultural y reanimación cultural*. Se estudian las tradiciones y conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas, así como las estrategias para revitalizar su lengua y cultura en la era digital. En el primer aspecto cuentan los aportes de los maestros Moisés Rosalío Valdez López y María del Rosario Romero Castro de la UAIM y seguidamente, las contribuciones de los maestros María Soledad Angulo Aguilazocho y Marco Antonio Losania Cazarez, de la UAIM con un tema de actualidad como la *Sociedad Red*.

Segundo, la *Formación docente*. En esta línea, las maestras Itzel Arlene Mendivil Ceballos y María del Rosario Romero Castro, profesoras de la UAIM, hacen un recuento de los desafíos que enfrenta el docente de educación primaria indígena ante la diversidad cultural de sus alumnos; por su parte, los maestros José Ángel Vera Noriega, Universidad de Sonora, Claudia Karina Rodríguez Carvajal (UAIM) y Aldo Siles López del Centro de Educación Artística, analizan las prácticas docentes en educación artística y se proponen estrategias para mejorar la formación de los maestros en este ámbito.

Tercero, *la convivencia escolar y conflictos*. Las maestras Rocío Fernanda Coronado López y Mayra Moreno López de la UAIM, examinan los desafíos que enfrentan las escuelas en contextos desfavorecidos y se buscan soluciones para promover una convivencia pacífica.

Cuarto, la *cultura de paz y orientación emocional*. Los maestros, Miriam Elizabeth Merino Verdugo y Claudia Karina Rodríguez, Carvajal, de

la UAIM con José Ángel Vera Noriega, Universidad de Sonora exploran *propuestas lúdicas y programas de orientación emocional para fomentar la paz y el bienestar en las comunidades*. También, por su parte, Iris Anahí Peña Encinas de la Secretaría de las Mujeres de Ahome y Ramona Patricia Zazueta Mendivil de la UAIM, con sus contribuciones sobre la *orientación emocional a familias con enfermos de cáncer terminal, en la colonia las Higuieritas, Choix, Sinaloa*.

Finalmente, *el rol de la mujer indígena*, tema tratado por el maestro Francisco Antonio Romero Leyva, Dolores Imelda Romero Acosta y Gabriela López Félix, de la UAIM, se analiza el papel de las mujeres indígenas en la preservación de sus tradiciones y en la participación en espacios de toma de decisiones.

Un aspecto central del libro es su enfoque intercultural y multidisciplinario. Los autores buscan comprender las realidades sociales desde una perspectiva que reconoce la diversidad cultural y que integra conocimientos de diferentes disciplinas, como la educación, la antropología, la sociología y las artes.

Este libro ofrece varias contribuciones importantes: visibiliza las realidades de las comunidades indígenas, puesto que, al presentar investigaciones realizadas en el contexto de la UAIM, el libro entrevé las necesidades y desafíos que enfrentan los pueblos indígenas en México. Asimismo, fomenta el diálogo y la colaboración, con el enfoque multidisciplinario del libro, promueve el diálogo entre diferentes disciplinas y perspectivas, enriqueciendo así la comprensión de los fenómenos sociales. Genera nuevas preguntas e investigaciones, debido a que los artículos incluidos en el libro pueden inspirar nuevas indagaciones y debates sobre la educación intercultural y la diversidad cultural.

En pocas palabras, *“Educación Intercultural: visiones multi-disciplinares de investigaciones sociales en la UAIM”*, es un libro valioso, que contribuye al campo de los estudios interculturales. Al presentar una amplia gama de investigaciones realizadas en un contexto específico, el libro ofrece una visión rica y compleja de las realidades sociales y educativas en México.

Dra. María Isabel Ramírez Duque

Introducción

Los estudios de la diversidad cultural y humana deben ser vistos desde muy diferentes ópticas, lograr consensos y proponer otras rutas de explicación de lo que sucede en cada contexto, hay que reconocer que la sociedad se mueve a la velocidad de los cambios del uso de la tecnología solo por citar un ejemplo.

La comunidad se relaciona socialmente por medio de las redes virtuales de comunicación, es difícil imaginar que podamos encontrar un espacio donde no se utilice, no hay límites de edad, sexo, cultura y tiempo.

Hablar de educación intercultural no tiene que limitarse solo a la educación que se recibe en las aulas, en los pueblos originarios se utilizan diversas estrategias para enseñar a las generaciones jóvenes su historia, su lengua, su cosmovisión con toda la ritualidad inserta en sus ceremonias relacionadas con sus deidades. Esta complejidad de actividades culturales en los pueblos compromete a tener siempre distintas miradas sin que se corra el riesgo de traducir desde la perspectiva del investigador y su disciplina.

Resulta interesante reflexionar lo que menciona Sara Corona Berkin (2019, p. 11)¹ cuando trata de fundamentar las metodologías horizontales:

La complejidad de los nuevos problemas sociales pareciera tener pocas respuestas desde nuestro conocimiento académico acerca de la pobreza, la violencia, las emociones y las motivaciones. El saber que hemos acumulado con el tiempo desde la investigación no es suficiente en la actualidad para proponer soluciones políticas económicas y culturales que sean coherentes con la vida de los muchos diferentes que cohabitamos los espacios sociales.

¹ Corona Berkin, S. (2019). *La producción Horizontal del conocimiento*. CALAS, México

De ahí la importancia de publicar este libro que reúne diferentes disciplinas desde donde se analizan distintas temáticas y formas de abordar el tema de la educación indígena.

En la primera sección del texto, el capítulo escrito por Moisés Rosalio Valdez López y María del Rosario Romero Castro, realizan una descripción etnográfica que aborda el tema de la cultura desde el pensamiento de la mujer indígena, *Las mujeres Yoremes y su herencia cultural en la Nación Cahita*, hacen énfasis en las formas de transmitir los saberes.

María Soledad Angulo Aguilazoch y Marco Antonio Losania Cazarez, proponen la creación de redes en la intracomunidad con el tema, *La sociedad red como camino a la reanimación cultural yoreme-mayo y de su lengua el yoremnokki en el norte de Sinaloa*, describen como se pueden crear estrategias para que en los pueblos originarios encuentren los espacios de la reanimación y como esta puede favorecer el aprendizaje de las lenguas.

En la segunda parte del libro, se tratan temas relacionadas con la educación en primaria y secundaria. En esta línea, las maestras Itzel Arlene Mendivil Ceballos y María del Rosario Romero Castro, profesoras de la UAIM, concluyen que los docentes en primaria indígena enfrentan varios desafíos, los cuales son abordados de acuerdo a su experiencia adquirida en su formación profesional y en su práctica diaria.

José Ángel Vera Noriega, Claudia Karina Rodríguez Carvajal y Aldo Siles López, hacen un análisis de la importancia en *Formación docente en la educación artística: un análisis de las prácticas docentes en la educación básica primaria en México*.

Rocío Fernanda Coronado López y Mayra Moreno López, se dan una inmersión en los espacios de la secundaria describiendo, *Una mirada a la convivencia escolar y los conflictos de una Escuela Secundaria en un contexto desfavorable*, abordando el tema de la convivencia en espacios socialmente complejos.

Miriam Elizabeth Merino Verdugo, Claudia Karina Rodríguez Carvajal y José Ángel Vera Noriega, desarrolla una *Propuesta lúdica para generar espacios de cultura de paz en educación primaria*. Describen un tema tan necesario en tiempos convulsionados por la violencia.

Iris Anahí Peña Encinas y Ramona Patricia Zazueta Mendivil, con el tema, *Orientación emocional a familias con enfermos de cáncer terminal*,

en la colonia las Higuieritas, Choix, Sinaloa, proponen cómo desde la psicología se puede aportar apoyo emocional a familiares de enfermos en grado terminal.

Dolores Imelda Romero Acosta, Francisco Antonio Romero Leyva y Gabriela López Félix, hacen una descripción densa en, *La mujer indígena y su rol en el centro ceremonial de La Purísima Concepción de Charas, El Fuerte, Sinaloa*, es una investigación que analiza en el tiempo como la mujer indígena busca ascender a puestos de mayor responsabilidad en los sistemas de liderazgos y organización en centro ceremonial, particularmente en ser cobanaras.

Como se puede ver, los abordajes multidisciplinares son una alternativa para el análisis desde distintas voces de lo diverso que significa tratar el tema de la educación intercultural.

Este libro fue financiado y adquirido con recursos de PRODEP 2024.

María del Rosario Romero Castro
Francisco Antonio Romero Leyva
Mayra Moreno López
María soledad Angulo Aguilazoch

<https://doi.org/10.61728/AE24002646>



Capítulo 1

Las mujeres Yoremes y su herencia cultural en la Nación Cahita

*Jume yorem jaamuchim entok bëm yo lütüría
ámew tóosakari jumu Kayta Nasióonimpo*

*Moisés Rosalío Valdez López
María del Rosario Romero Castro*

<https://doi.org/10.61728/AE24002653>



Introducción

Este estudio explora a través del tiempo las prácticas socioculturales de la población originaria Yoreme Mayo, haciendo un análisis para entender el entorno histórico, social y cultural en el que se han desarrollado las mujeres Yoremes y el por qué han sido marginalizadas o ignoradas en los relatos históricos dominantes. Se plantea, visibilizar la participación de las Yoremes del Centro Ceremonial “La Purísima Concepción” del Pueblo de Charay, El Fuerte, Sinaloa, con el propósito de analizar su papel activo y deliberante como agentes generadoras y transmisoras de conocimientos y saberes tradicionales.

Reivindica el significado que se tiene con respecto a ser mujer dentro la Cultura Yoreme; resalta el papel que juegan las mujeres al interactuar con personas de otra cultura y los aspectos que definen el contexto intercultural donde tienen participación. Por lo que, se desarrolla un trabajo de investigación cualitativa, basada en el método etnográfico, implementando la entrevista semiestructurada como herramienta para recabar información a través de la observación situada y de pláticas, tanto formales como informales.

Los resultados obtenidos, de manera antropológica, demuestran el papel activo y deliberante de la mujer Yoreme, a través de las voces, los sentires, comportamientos y actitudes de las personas, que reconocen su importancia y valor, dentro y fuera de su comunidad y en las actividades que desempeña en su contexto.

Contexto

En el norte de Sinaloa, la mujer Yoreme ha jugado un papel importante desde el arribo de las primeras órdenes católicas franciscanas y posteriormente jesuitas. Las fuentes escritas jesuíticas, principalmente han registrado el papel de las aludidas apoyando en labores familiares, faenas

agrícolas, recolección de frutos del monte, crianza familiar, acudiendo a las tareas de la misión e inclusive fungiendo como emisarias de paz en tiempos tan pretéritos como los conflictos de Diego Martínez de Hurdaide con los yaquis hace cuatro siglos.

Con el paso de los años, el papel de la mujer Yoreme ha sido diluido discursivamente, invisibilizando su interacción en un contexto intercultural donde el desuso de la lengua nativa ha ido avanzado bastante desgraciadamente, la migración a otras latitudes ha debilitado la identidad Yoreme. Sin embargo, el papel que desempeñan las mujeres en las comunidades indígenas es imprescindible para el fortalecimiento de sus familias, desde la perspectiva y el reconocimiento de que ellas son generadoras y preservadoras de la vida humana, de los principios culturales y espirituales de nuestros pueblos.

Por tal razón, es sumamente importante comprender estos principios que orientan las normas de convivencia de los Yoremes y establecen la base de su identidad cultural, siendo regidos por principios morales, cosmogónicos, éticos, religiosos, lingüísticos y sociales, a través de sus formas de organización tradicional, social y política.

El Centro Ceremonial “Virgen de La Purísima Concepción” de Charay, se encuentra ubicado en el Municipio de El Fuerte, en la parte Norte del Estado de Sinaloa, el cual está conformado por 12 pueblos indígenas, tales como: Charay, Lázaro Cárdenas (Campo Esperanza), Los Tercos, El Parnaso, La Palma, San José de Cahuinahua, Tres de Mayo (Campo Seco), Pochotal, San Rafael, Camajoa, Huepaco y Benito Juárez (Vinatería), donde habitan alrededor de 3,696 personas indígenas, entre hombres y mujeres que comparten tradiciones, lengua, usos y costumbres propias de la cultura Yoreme Mayo. A continuación, se muestra la cantidad de habitantes por comunidad y la cantidad de personas indígenas, según el Catálogo de Comunidades Indígenas 2010 (INEGI, 2017).

Tabla 1.
Comunidades que conforman el Centro Ceremonial “Virgen de La Purísima Concepción”

#	Poblaciones	Total de habitantes	Habitantes indígenas
1	Charay	3084	354
2	Lázaro Cárdenas (Campo Esperanza)	2215	34
3	Estación Charay (Los Tercos)	218	16
4	El Parnaso	70	40
5	La Palma	781	455
6	San José de Cahuinahua	257	181
7	Tres de Mayo (Campo Seco)	544	70
8	Pochotal	1323	733
9	San Rafael	143	81
10	Camajoa	755	595
11	Huepaco	1374	652
12	Benito Juárez (Vinatería)	2093	485
	Total	12,857	3,696

Fuente: elaboración propia a partir del Catálogo de Comunidades Indígenas 2010 (INEGI, 2017).

Estas comunidades son representadas a través del Kobbanaaro - Gobernador Tradicional, el cual es la autoridad principal del pueblo, es el vínculo con la sociedad mestiza e instituciones de gubernamentales, privadas, nacionales y extranjeras, quien a su vez es avalado por la Coordinación Municipal y Estatal de Gobernadores Tradicionales. Su función no es parte de la estructura religiosa, ni de la fiesta, más bien, funge como proveedor de apoyos en cuanto a lo que la estructura de fiesteros (Paxko-yähutra) le solicita para realizar la paxko (fiesta), es un gestor social que responde a las necesidades que le demandan las comunidades que conforman la jurisdicción del Centro Ceremonial que representa.

Podríamos decir que aunque dentro de la estructura de organización tradicional del Centro Ceremonial, haya personas que provienen de las

distintas comunidades que lo conforman y que mantienen una participación activa en la fiesta, como oficios (músicos y danzantes de paxköla, venado, matachines, judíos, etc.), estas actualmente, no cuentan con un representante exclusivo para cada una ellas, reconociendo solamente a la figura del Kobbanaaro (Gobernador Tradicional) como único representante, aunque se considera que lo ideal y correcto es que se les asignara a una persona que fungiera como delegado cultural para su representación, dentro de la Asamblea Tradicional del Pueblo Yoreme Mayo.

La autonomía de este grupo étnico se suscribe en las fiestas, ceremonias y rituales dentro de su Centros Ceremonial y en su estructura organizacional de fiesteros (Paxkoyähutra), el cual tiene liderazgo por medio del Kobbanaaro o gobernador tradicional y jefe del consejo supremo, cuyas actividades se orientan principalmente a generar las estructuras religiosas que aseguran el ritual tradicional dentro del desarrollo de la fiesta (ju paxko).

Tabla 2.

Orden jerárquico de la estructura del Paxkoyähutra

Nº	Paxkoyähutra	Representado	Función
1	Álperes yöwe	Hombre	Es quien manda toda la estructura de fiesteros, encargado de gestionar y conseguir los apoyos para que no falte nada, ejecuta las órdenes y porta la bandera mayor (es la presentación del pueblo-nación indígena, es la identidad colectiva y distinción entre otros pueblos, en mucho de los casos la bandera va representada con la imagen o nombre del santo patrono).
2	Álperes sekäria	Mujer	Segundo al mando del álperes yöwe, porta un bastón de mando con una pequeña cruz en la punta, adornado con listones de colores

3	Alawasin yöwe	Hombre	Encargado de hacer (pacto) las contrataciones de oficios a través de la seewa, este a su vez es responsable de atender en todo lo necesario, en cuanto a comida, bebida, cigarros a los músicos y danzantes que contrata.
4	Alawasin sekária	Hombre	Segundo del Alawasin Yöwe, apoya en todo lo necesario en función.
5	Páarina yöwe	Mujer	Responsable de adornar el altar mayor y vestir los santos.
6	Páarina sekária	Mujer	Responsable de adornar el altar mayor y vestir los santos.
7	Tenanchi yöwe	Mujer	Responsables de ubicar la los cantadores de venado y proporcionarles la cobija para que se sienten en el suelo.
8	Tenanchi sekária	Mujer	Responsables de ubicar la los cantadores de venado y proporcionarles la cobija para que se sienten en el suelo.
9	Tenanchi Álperes yöwe	Hombre	Responsable de adornar el altar mayor y vestir los santos.
10	Tenanchi Álperes sekária	Mujer	Responsable de adornar el altar mayor y vestir los santos.
11	Tenanchi Alawasin	Mujer	Responsable de adornar el altar mayor y vestir los santos.
12	Tenanchi Pasionéero	Mujer	Responsable de elaborar las flores rojas que serán entregadas a los músicos y danzante de paxkóla, además de portar entre sus brazos una muñeca de trapo, la cual hace referencia a la imagen de la Virgen de La Purísima Concepción (Santa patrona del pueblo), representando así también a todas las mujeres de la comunidad Yoreme.

13	Tenanchi bujja	Mujer	Responsable de elaborar las flores blancas que serán entregadas a los cantadores y danzante de venado, además de apoyar en todo lo necesario a Tenanchis yöwe y sekäria.
14	Kubawléero	Hombre	Marca las vueltas, las persignadas, va marcando el desarrollo de la procesión, el son del tambor representa los tres misterios de la vida y mundo del Yoreme.

Fuente: elaboración propia.

La fiesta se desarrolla en un espacio donde convergen tanto mestizos como Yoremes, según sea la devoción o compromiso tradicional que cada quien haya hecho; aunque la estadística basada en el Catálogo de Comunidades Indígenas 2010, nos dé un aproximado del total de personas pertenecientes al grupo étnico en cuestión y en la delimitación geográfica que comprende el Centro Ceremonial de Charay, cabe reconocer que solamente un 0.056% de la población, participan activa y constantemente en la celebración de las fiestas y rituales tradicionales, siendo apenas un 0.028% de mujeres y un 0.029% de hombres.

Abordar el tema del aporte de las mujeres indígenas al patrimonio cultural a través de su participación en la organización social y tradicional de sus pueblos, exige dejar de lado los preconceptos sobre el tema, como reducir a las mujeres al rol de “guardianas” de la cultura tradicional, ignorando su papel como agente activa de transformación de las mismas; o concebir a la cultura de los pueblos como algo rígido y definido que permanece inalterado a través de los tiempos, en una burbuja aislada de las influencias que se reciben por las migraciones, la creciente urbanización, los contactos con otras culturas, los intercambios y la globalización.

Las mujeres siempre han tenido un papel importante en la transmisión de la lengua de sus pueblos, este es un aporte enriquecedor que debería ser valorado. Además de la conservación de la lengua de sus pueblos, las mujeres tienen un rol activo en la defensa del patrimonio cultural, los recursos y el territorio.

Por tal razón se considera importante estudiar la cultura o grupo étnico de la región, organización social y tradicional, para identificar el papel

que desempeña la mujer Yoreme en un contexto intercultural, esto como un referente que aporta, desde una práctica y pensamiento radical al entendimiento de las conductas de convivencia social que desarrollan en el Centro Ceremonial “La Purísima Concepción” de Charay, El Fuerte, Sinaloa, y en función de identificar la importancia del papel y participación de la de la mujer Yoreme dentro de la tradición, usos y costumbres como una aportación de la mujer Yoreme, como constructora de paz en un contexto intercultural.

Tabla 3.
Participantes en la fiesta tradicional en el Centro Ceremonial “La Purísima Concepción”

#	Poblaciones	Mujeres	Hombres	Total
1	Charay	20	20	40
2	Lázaro Cárdenas (Campo Esperanza)	3	4	7
3	Estación Charay (Los Tercos)	4	2	6
4	El Parnaso	2	2	4
5	La Palma	12	18	30
6	San José de Cahuinahua	12	13	25
7	Tres de Mayo (Campo Seco)	5	5	10
8	Pochotal	12	10	22
9	San Rafael	3	5	8
10	Camajoa	17	13	30
11	Huepaco	4	4	8
12	Benito Juárez (Vinatería)	9	8	17
	Total	103	104	207

Fuente: elaboración propia.

La mujer Yoreme

El pueblo Yoreme Mayo tiene su origen ancestral de hace miles de años, asumiendo una identidad étnica con base en su cultura, su historia y sus elementos autóctonos que aún conserva a través de su estrecha relación con el contexto natural donde habita, de sus expresiones culturales, tradiciones y el uso vivo de su lengua.

Es importante resaltar que al hablar de la historia del pueblo Yoreme y de cualquier pueblo originario de México, es necesario hacerlo desde la comprensión de que no se tiene el derecho y la exclusividad del conocimiento del pasado, ya que estas historias no solo encierran intereses y perspectivas de historiadores o investigadores arqueológicos, sino que también contienen pensamientos, saberes ancestrales y cosmogónicos expresados social y comunitariamente a través de la oralidad de sus lenguas originarias, que marca sin duda, una diferencia en versiones más completas, incluyendo elementos excluidos o ignorados por quienes escriben estas memorias.

Es por ello que al contar la historia de las Yoremes y los Yoremes en la historia, haremos una cronología de acontecimientos que sitúan a este pueblo en la historiografía escrita sobre fechas importantes, movimientos y desarrollo social, desde los procesos de poblamiento de territorios, cuidado, conservación y defensa de estos; en la lucha del reconocimiento de derechos tanto de mujeres como de hombre, tomando en cuenta los rasgos socioculturales, lingüísticos y cosmogónicos que definen su identidad colectiva.

Estas historias, que fueron contadas originalmente por los propios indígenas en el periodo prehispánico, fueron puestas por escrito por historiadores indígenas y españoles en los siglos XVI y XVII y no han dejado de ser contadas una y otra vez desde entonces, pues hasta nuestros días funcionan como relatos de origen de muy diversas entidades políticas (Navarrete, 2011, p. 11).

Con respecto a los orígenes y procedencia de los Yoremes, cabe mencionar que no se cuenta con antecedentes precisos que ayuden a esclarecer cuándo y de dónde llegaron para asentarse en el actual territorio donde se encuentran sus pueblos y comunidades indígenas en el Estado de Sinaloa. Sin embargo, durante el periodo colonial y evangélico jesuita, fue necesario que los misioneros de la compañía de Jesús se interesaran por los orígenes de los naturales que convertirían al cristianismo, por lo que, gracias a esas crónicas podemos, al menos, citar un precedente sobre la iniciación de este grupo originario, orientando su llegada desde el norte.

Cuando el P. Andrés Pérez de Ribas se hizo cargo de los Ahomes, se preocupó por indagar la procedencia de estos indios; pues al respecto habla de haber inquirido entre los más viejos y entendidos de estos indios, de dónde habían salido y cuándo habían poblado ellos o sus antepasados los puestos que al presente poseían, encontrando siempre que concordaban en su respuesta de que habían salido de la parte norte, desamparados algunos, puestos que a esta parte habían tenido o poblado, por habérseles despojado de ellos y ocupándolos en guerra otras naciones que después sobrevinían (Quintero, 2007, p. 17).

Estos testimonios orales han permitido preservar a lo largo del tiempo la identidad colectiva del pueblo, surgiendo con ello un gran significado simbólico para la Gran Nación de los Cahitas, conformada por las naciones: Ahomes, Zuaques, Tehuecos, Zoes, Huites, Sinaloas, extendiéndose hasta el río Mayo; naciones de las cuales son descendientes contemporáneos los pueblos originarios y comunidades indígenas Yoremes, ubicados en la parte Noroeste de la República Mexicana, en los territorios del Norte del Estado de Sinaloa, dentro de los Municipios de: Ahome, El Fuerte, Choix, Guasave, Sinaloa de Leyva y Angostura, colindando con los municipios del Sur del Estado de Sonora: Navojoa, Huatabampo, Etchojoa, San Ignacio Río Muerto, Cajeme, Quiriego y Álamos.

Por esta razón, al contar una vez más la historia del origen y fundación de estos pueblos descendientes de la Gran Nación Cahita, se expresa a través de una voz colectiva y comunitaria, el conocimiento ancestral que ha trascendido de generación en generación en traslaciones que complementan y precisan su propia historia, en lo que realmente interesa a la gente y que define su identidad étnica, convirtiéndose en referentes importantes que han permitido al pueblo revalorar y reconstruir su historia prehispánica, reformando los discursos históricos emitidos desde la propia visión occidental; contar su propia historia, desde el sentir mismo y el conocimiento ancestral preservado a través de la oralidad; constituyendo así una acumulación de discernimientos que permiten el avizoramiento de un giro decolonial, debilitando el poder de la historia contada por occidentales y que han sido símbolos de represión.

En este estudio, se pretende visualizar los referentes históricos sobre los orígenes del pueblo Yoreme, desde sus inicios hasta épocas contem-

poráneas, junto con los elementos naturales expresados por las múltiples voces, narradas en experiencias y traducidas a significados que describen la idiosincrasia cultural Yoreme.

La profunda y estrecha relación con la naturaleza, la espiritualidad y la historia, representan sin duda una parte fundamental para la identidad y la cultura del pueblo Yoreme, a quienes, desde un primer momento, se les denominó como “Los Cahitas” tras establecer relaciones interpersonales con europeos. Para lo cual, al analizar la etimología de la palabra, recobra sentido la definición expresada por las fuentes orales comunitarias, quienes a su vez explican en sus narraciones que...

Cuando llega hasta estas tierras el hombre blanco, el español, a quien llamaron Yoori, al encontrarse con cada Yoreme en el monte aprovechaba para tratar de comunicarse con él, preguntando en lengua yoori, osea, en español, - ¿cómo te llamas? ¿cómo se llama este lugar? ¿qué haces?, expresaba cuanto se le ocurría, incluso hasta frases de invitación - Ven para acá, mira esto, entre otras; para lo que el Yoreme tan solo respondía - ¡kayta!, ¡kayta!, ¡kayta!, por lo que esta expresión natural en Yoremnokki, lengua Yoreme, interpretada al español, significa: ¡no te entiendo!

Al establecerse entre el español y el Yoreme prehispánico esta comunicación interlingüística, claro está que se evidencian algunos factores de carácter fonético para el entendimiento de ambas lenguas en uso; donde las propiedades del sonido ejercen un efecto distorsionado ante la fonética auditiva percibida por el español como receptor de una lengua, obviamente, desconocida para él, ocasionando la formación o deformación del sonido de la palabra “kayta”, cambiándola por la expresión “cahita”, propia del lenguaje y comprensión occidental con significado predominante en el uso y escucha de ella por las distintas regiones por las que se avanzaba en la exploración del territorio.

Actualmente, todos los pueblos originarios descendientes de “Los Cahitas” se han nombrado “Yoremes”; en el Estado de Sonora se autodenominan “Mayos Yoremes”, debido a que la mayoría de sus asentamientos fueron a orillas del Río Mayo, en cambio en Sinaloa, para diferenciarse de los habitantes de Sonora, se autonombran Yoremes Mayos. Aun

así, es importante señalar que en los territorios de ambos Estados del Noroeste de la República Mexicana han sido habitados por el mismo pueblo; quien a su vez y sin importar su ubicación geográfica y límites territoriales, comparten entre sí, la misma lengua, mismas costumbres, ceremonias, rituales y cosmovisión; en otras palabras, nos referimos al mismo grupo étnico.

En tal sentido, el Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI - Blog) describe etnográficamente al pueblo Yoreme Mayo de Sinaloa y al pueblo Mayo Yoreme de Sonora como miembros de la familia Cahita, definiendo la palabra “Mayo” como la gente de la ribera y, a los “Yoremes” como el pueblo que respeta la tradición a diferencia del hombre blanco que no respeta. Por lo que, dicha definición es coincidente con la que expresan algunos otros investigadores, tales como Moctezuma y López (2007, p. 54): “De los grupos llamados cahitas, solo los yaquis y los mayos (quienes se autonombran yoeme y yoreme, respectivamente, nombres que significan la gente) han permanecido en lo que hoy es el sur de Sonora y el norte de Sinaloa”, manteniendo una relación ancestral con su territorio, preservando su cultura y fortaleciendo su identidad a través del uso y preservación del Yoremnokki, su lengua materna.

Para comprender mejor la identidad colectiva del pueblo, es necesario y de suma importancia definir, desde los elementos que indican su origen y su lenguaje en la expresión oral y natural, la descripción del nombre que los define como “Yoreme Mayo”, analizando la raíz etimológica y sintaxis que conforma la expresión. Por lo tanto, la palabra “Yoreme” se compone del vocablo “Yoore” que significa “nacer”, y de la partícula “me” que se aplica como pronombre relativo precedido del artículo determinado con acepción de “el que”, permitiendo interpretar la palabra Yoreme como “el que nace”. Mientras que la palabra “Mayo” proviene de las palabras “mayoa y mayome” que significa “orilla”, de tal manera que la expresión Yoreme Mayo se define como “el que nace a la orilla”.

La identidad yoreme (pl. yoremem) subraya los valores de respeto enmarcados por la noción de *itom ania*: “nuestro mundo”, que se enraiza en los valles fértiles de los ríos Yaqui, Mayo, Fuerte y Sinaloa y en el monte que los rodea. Los yoemem y los yoremem ostentan una historia afianzada en sus territorios ancestrales, au-

mentados por los corredores ceremoniales y de subsistencia que atraviesan el noroeste de México (Radding, 2023, p. 43).

Sin duda alguna, la naturaleza del Yoremnokki (lengua yoreme) nos permite encontrar referentes evolutivos que definen desde la propia filosofía y cosmovisión del pueblo Yoreme, su origen como la base de su historia, situada a mediados del siglo XVII, por allá en el año de 1605 en adelante, describe, de forma muy particular, situaciones ocultas en la voz y la palabra, que forjaron una identidad colectiva tras la incidencia en procesos de transculturación donde la pretensión principal era que los pueblos originarios Yoremes sucumbieran ante una sociedad mestiza, generada por la hegemonía del colonialismo español; de manera que al establecerse la sociedad novohispana y tras la convergencia de colonizadores españoles e indígenas en procesos de dominación, de constante discriminación, exclusión y desplazamientos forzados, se genera en el ideario del pueblo expresiones orales de uso obligado, tal vez en el trato diario entre conquistadores y naturales, o bien, en las interpretaciones erróneas o convenientes del lenguaje comunicativo, que sitúan en esta parte de la historia la palabra “Yöre”, cuyo significado en Yoremnokki es “respetar”, surgiendo de ahí la expresión “Yöreme” - “el que respeta”.

De acuerdo con los discursos orales de las personas mayores a quienes se les reconoce como baixseewam (sabios comunitarios Yoremes) esta expresión no fue construida por los propios Yoremes para su relación con los españoles, sino más bien, fue ideada, de alguna manera, por los occidentales. Para ello, Melitón Yocupicio Llanes nos cuenta:

Esto no lo hicieron los mismos Yoremes, lo hicieron los españoles; de acuerdo con lo que nos contaban los Yoremes viejitos en ese tiempo, hay una anécdota donde dice: para poder distinguirse los Yoremes de los españoles, alguno de los españoles se atrevió a preguntarle a los Yoremes. - Bueno, ustedes mmm, como son los que respetan, - así les dijeron - ¿cómo le llaman al respeto?, los Yoremes les dijeron - “yöre”, entonces los españoles les dijeron -entonces ustedes son los yöreme, así les dijeron pues, o les dijeron yöreme por qué, ¡porque ellos no sabían decir esa palabra no!, esa vocal rearticulada, no dijeron Yoreme, ¡no!, bueno les dijeron us-

tedes son los yöreme. Para los Yoremes debería de quedar “yöre”, entonces los Yoremes no deberíamos de ser Yoremes, deberíamos de ser yöreme, pero nos dimos cuenta que nunca nuestros abuelos nos dijeron así, de acuerdo con esa anécdota. Entonces les volvieron a preguntar, haciéndoles preguntas a propósito, a modo, como se dice. - Nosotros fuimos los que, en la lucha, en la guerra, fuimos los que ganamos, ¿cómo le dicen ustedes a la palabra ganar?, entonces los Yoremes les dijeron - “yök” es “el que ganó”, entonces, si ganamos ¿cómo le llaman a lo ganado o a lo que se ganó?, los Yoremes les dijeron “Yöri” lo cual refiere a lo que se ganó o lo ganando. - Con el tiempo tal vez los Yoremes, haciéndoles caso a los españoles, a lo mejor dijeron que era “Yöreme”, no dijeron Yooreme de nacer, entonces, después, ya con el tiempo nosotros dijimos que nos convenía más llamarnos Yooreme que Yöreme, porque aparte de que nunca nos dijeron los abuelos de nosotros que éramos Yöreme, todo el tiempo nos dijeron que éramos Yooremes, nos dijeron así “Yooreme” el que nace, el que cicatriza de una herida; ahí fue donde escogimos esto, porque de hecho nosotros sabíamos que no había necesidad de que de todas maneras nos llamáramos Yöreme porque siempre éramos gente que respetábamos las cosas, aprendimos a respetar incluso a los mismos españoles, como a los curas. Ya cuando nos vencieron espiritualmente, ya los Yoremes empezaron a respetar todo lo que había en la iglesia o lo que se decía de la iglesia, sobre todo a Dios, entonces ahí fue donde empezó eso del respeto.

En ese mismo sentido, podemos establecer la referencia de la palabra en uso “Yori”, la cual tiene su origen en la expresión “Yöri” con significado de lo que se ganó, lo ganado o el que ganó. La palabra “Yori”, desde tiempos de la colonia hasta tiempos actuales, ha sido utilizada por el pueblo originario para diferenciar a los descendientes directos de Yoremes, de los españoles o mestizos; dándole el significado de: el hombre blanco o el hombre de razón, pero no porque la tuviera, sino más bien porque la imponía a través de la espada, el látigo, el fusil, el maltrato y la discriminación. Es por ello que su uso ha llegado a denotar un significado despectivo, al referirse a toda aquella persona descendiente de español como “el Yori” el que no respeta a diferencia del Yoreme que si respeta su tradición.

Por consiguiente, encontramos en la actualidad diversa y amplias definiciones de la expresión “Yoreme Mayo” como nombre de este grupo étnico, de las cuales podemos enunciar las siguientes: la gente, la gente que respeta, el que nace a la orilla del río, el que nace a la orilla del río y respeta la tradición, siendo la más congruente y acertada “Yoreme Mayo - el que nace a la orilla”, tomando en cuenta la etimología de sus palabras y los referentes que demarcan geográficamente los asentamientos de los Yoremes, a orillas de los ríos, de los arroyos, de las costas y de los montes. Pero, cabe reconocer que todas las anteriores, son definiciones válidas y aceptadas por el pueblo, ya que de alguna manera describen la forma de ser de su gente, su herencia y legado cultural que poseen, viéndose reflejado en sus formas de convivencia y de trabajo.

Los pueblos indígenas derivan sus identidades, valores y sistemas de conocimientos de la interacción con el medio, los mares o los bosques. Sus lenguas son el producto de ese entorno, ya que las formas de describir lo que les rodea constituyen la base de su especificidad lingüística (UNESCO, 2023, s.p.).

Por consiguiente, a partir de 1591 con la presencia de religiosos Jesuitas en Sinaloa y el establecimiento de la primera misión permanente en el Noroeste de la Nueva España, en la Villa de San Felipe y Santiago de Sinaloa, a finales del siglo XVI y con las primeras expediciones españolas que invadieron los territorios de asentamientos naturales, “las naciones yoeme y yoreme desafiaron sus avances, empleando estrategias de enfrentamiento y de negociación” (Radding, 2023, p. 43), por lo que, a lo largo de la historia de Sinaloa durante los siglos XVII y XVIII, se consolida un impacto de la conquista española y evangelización jesuita en los pueblos originarios, cambiando para siempre sus formas de vida, sometándose a procedimientos obligados de adaptación y de trasgresión en sus creencias, usos, costumbres y tradiciones, dentro de una dinámica compleja de conflicto y relacionada con la sociedad novohispana; transformando poco a poco su cultura a través de la interacción dinámica en la evolución cultural y ejercida por los procesos de transculturación.

Tras el establecimiento de las comunidades indígenas en Sinaloa, se ejerce ante ellas un control y disciplinamiento por parte de los propios misioneros jesuitas y de los soldados presidiales, atendiendo los intereses

del gobierno español, cuyo propósito era la explotación y aprovechamiento de los recursos naturales y humanos encontrados en la región, convirtiendo el territorio en asentamientos de colonos para establecer empresas productivas y generadoras de riquezas, incluso “Los yoremem y los yoemem alteraron sus patrones migratorios para trabajar en los reales de minas de estas provincias y de la Nueva Vizcaya, sin despojar los pueblos ni abandonar el monte” (Radding, 2023, p. 44); para contextualizar estos referentes historiográficos, es importante precisar que la Nueva Vizcaya “ocupó el área actual de los estados mexicanos de Durango, Chihuahua, Sinaloa y parte de Coahuila” (Reino de Nueva Vizcaya, 2023, s.p.).

Ciertamente y desde la concepción del pueblo Yoreme Mayo, se reconoce el proceso de conquista colonial como un momento en la parte de su historia, donde se vivieron largos periodos de esclavitud, discriminación y desigualdad, tanto de clase como de sexo. Se desarrolla un sistema social que, de alguna manera, reproduce esquemas de comportamientos negativos que se ensañaron en contra de la mujer, ya fuera indígena o mestiza, por lo que se iniciaron también, procesos de enfrentamiento de desafíos y de resistencia femenina.

De ahí que, “La historia de las Yoremes en la historia” es invisibilizada desde la época del colonialismo y esta, es negada siempre que la historia se narra, se escribe y se lee desde la perspectiva occidental, olvidando que su presencia y resistencia fueron fundamentales para la preservación y fortalecimiento de la identidad cultural del pueblo y de lo que hoy es la gran Nación Mexicana.

La influencia de la organización social europea y del sincretismo religioso origina un parteaguas con efecto preponderante en la gran nación Yoreme, iniciando un cambio fundamental en esta colectividad originaria, tal como lo describe Cynthia Radding (2023); al consolidar sus rancherías en los pueblos de misión, los Yoremes conservaron sus normas y valores comunitarios pero influenciados por un sistema de gobierno a través de los consejos de misión y los responsables presidiales aprobados por el régimen colonial mediante sus niveles de mando.

Con respecto a sus creencias, cosmovisión y espiritualidad, estas trascienden a la creación de nuevas representaciones a través de danzas,

procesiones y cantos adaptados para rendir culto al Juyya ánia (mundo del monte-mundo natural) desde una perspectiva cristiana, creando nuevas expresiones culturales en relación con el territorio y las prácticas cotidianas de desarrollo comunitario.

Tal vez el pueblo Yoreme, haya experimentado una gran influencia del colonialismo para su transformación cultural, reflejándose en sus estructuras de organización tanto social, tradicional, como política, pero, lo que sí es cierto, es que aún conserva su esencia, la cual emana de su origen y se expresa a través de su lengua; he ahí la importancia y el valor de la expresión natural de un pueblo, ahí, es donde se conservan los saberes y conocimientos ancestrales colectivos que dan sustento e identidad. Remitirnos siempre al origen de las cosas, es entender, de manera responsable, el porqué de las cosas, de su transformación a través del tiempo, de la razón de ser y la comprensión de la idiosincrasia de las personas, las familias y de los pueblos.

Análisis e interpretación de resultados

En esta investigación hemos podido constatar como las Yoremes del Centro Ceremonial “La Purísima Concepción” de Charay, son muy respetuosas de los usos y costumbres heredados de sus ancestros y que siguen manteniendo a través del tiempo en su reproducción más original posible, así, como ellas lo aprendieron, como ellas lo conciben que debe de ser, porque ahí está el respeto y se legitima su valor ancestral que define su identidad y sus tradiciones, así, tal y como lo expresas la Sra. Elidia Laurean López (2024):

Yo siempre he venido aquí a las fiestas porque desde que mi papá era paxköla, mi hermano era judío y era violinista mi hermano también, mi hermano ya falleció, yo nomás he quedado, y yo, para no perder esto de las fiestas, yo no dejo de asistir, siempre vengo aquí para no perder esa tradición, esa fuerza (entrevista 4).

A través de esta práctica cultural conservadora que hemos identificado, podemos comprender como las Yoremes de esta demarcación territorial, definen los esquemas de comportamiento y expresión comunitaria, esta-

blecen las bases para las relaciones interpersonales con el propósito de mantener una interacción armónica y de reconocimiento de la otredad, bajo el principio fundamental del valor del respeto y cuidado de la integridad, tanto moral como física, de mujeres y hombres, determinando así las tareas y roles que cada quien debe desempeñar como parte de una familia, de una comunidad y de un pueblo.

La mujer Yoreme se fortalece al identificarse plenamente como integrante importante de su pueblo, al participar y aceptar las prácticas culturales que le permiten a ella, ser la principal agente conservadora de las costumbres, tradiciones sociales y culturales, en el cuidado y protección de su dignidad como mujer y el respeto de la dignidad de los demás, mediante el desarrollo de prácticas y tradiciones que las favorecen y dignifican.

La fiesta, es un elemento cohesionador de gran importancia a través del cual se desarrolla la expresión comunitaria, la cual requiere de la participación de todos sus miembros, mujeres y hombres de todas las edades, su propósito, además de ceremonial y ritual, busca fortalecer los lazos sociales y la identidad colectiva.

Tiempo y espacio: donde se da a conocer a la comunidad que la fiesta y la ceremonia da continuidad a la vida del Yoreme, la cual no solo se ha forjado de felicidad, sino también de sufrimientos y sacrificios que responden al cumplimiento de un compromiso con su mundo natural, su religión, familia y pueblo, desde la perspectiva de recibir una nueva vida que lo prepara para enfrentar al mundo presente y futuro, el cual comparte en la interacción con otros hermanos, Yoremes, mestizos y yoris.

La fiesta provee al Yoreme de experiencias significativas a través de las promesas o mandas ofrecidas a un santo, alcanzando una gran satisfacción en el cumplimiento de éstas, permitiéndole comprender que no solamente lo bueno se festeja en el mundo Yoreme sino también lo malo, asumiendo un compromiso y responsabilidad fuerte que une la devoción con la identidad de las familias del pueblo Yoreme.

De igual manera, y mediante su forma humilde de expresión no hacen diferenciación alguna entre el hombre y la mujer, defienden su cultura y sus prácticas tradicionales ante el mestizo y el Yori (hombre blanco - que no es de descendencia indígena), conservando las formas únicas del desarrollo de sus fiestas, rituales y ceremonias, pero, ante todo, recono-

ciendo la importancia y gran valor de su lengua, del Yoremnokki, como eje fundamental para la comprensión y entendimiento de los saberes y conocimientos ancestrales que siguen reproduciendo a través del tiempo, por lo que, al respecto en las entrevistas: 2, 3, 4 y 6, las Yoremes expresan:

- Sra. Nicolasa Llanes Bacasegua:
No pues el que le entiende es algo fácil, no es batalloso. Las mujeres que son Yoris no entienden nada de lo que se hace allí, las mujeres Yoremes nada más le entienden, yo soy Yoreme, yo sí le entiendo lo que se hace allí (entrevista 2).
- Sra. Minerva Guadalupe Aqui Valenzuela:
La mujer está ahí para enseñar a los niños y a las niñas, para que no hagan cosas que hacen los Yoris (entrevista 3).
- Sra. Elidia Laurean López:
Nosotros les decimos que lo que hacen los Yoremes es de los Yoremes, por eso los Yoremes nomás deben formar parte, no los Yoris, porque los Yoris no entienden lo que hacemos aquí, los pueblos Yoremes nada más porque nosotros somos los Yoremes sabemos lo que se hace en lo yoreme y los Yoris pues tienen otro, llevan otro camino, llevan otra forma de ver las cosas (entrevista 4).
- Sra. Ángela López Flores:
No pues, un Yori no entiende nada de eso, no tiene nada que ver un Yori, tiene que ser una mujer Yoreme la que haga las actividades, pero casi no se acercan, un Yori no pertenece a la fiesta, no tiene nada que hacer ahí porque no entiende, porque tiene que ser la mujer Yoreme la que tiene que participar ahí (entrevista 6).

Conscientes también del desuso del Yoremnokki por parte de jóvenes hijos de Yoremes hablantes, quienes promueven, de manera inconsciente quizá, un desplazamiento lingüístico dentro de sus propias familias, sus comunidad, pueblos y región, al mismo tiempo que se ven inmersos en procesos de transculturación ante las necesidades comunicativas en ámbitos tanto académicos, como laborales y sociales con el uso del inglés, como un idioma con mayor atracción y funcionalidad en el mercado a diferencia de su lengua materna como elemento identitario de sí mismos y de sus familias.

Es evidente que el protagonismo no define las actitudes y características de las Yoremes, más bien es el compromiso pleno que han asumido a través del tiempo con su pueblo y su cultura, la preocupación constante de que sus elementos sagrados y ancestrales se conserven en todo momento, que las tareas en la ritualidad del Yoreme se hagan como debe de ser y por supuesto, bien.

Se han convertido en guardianes, custodios y defensoras culturales ante la incidente convergencia y participación de hombres y mujeres Yoris en las ceremonias del pueblo; la presencia del Yori se ha convertido en un reto constante de la mujer Yoreme, así como también lo ha sido la falta de disposición y participación de muchos Yoremes que no se acercan a las fiestas.

Tras platicar con la Sra. Marciana Flores Velázquez, sobre los obstáculos a los que se enfrenta la mujer Yoreme al participar en las actividades que se realizan entre Yoris y Yoremes, nos comparte su sentir y preocupación acerca de esta situación.

Es que aquí han entrado Yoris y mujeres Yoris, y no nos han gustado bien, porque como que no hacen las cosas bien, nosotros tenemos ganas de que estén mujeres Yoremes como nosotros y ahorita pues hemos visto que muchas cosas han cambiado, ya no es igual porque ya no tenemos Yoremes y sabemos que una mujer Yoreme si puede llevar las cosas más mejor pero nos hemos dado cuenta que muchos hijos, hijas de Yoremes pues no quieren hablar la lengua porque como que les da mucha pena, les da mucha vergüenza y pues algunos hemos escuchado que hablan inglés y no les da pena, no les da vergüenza y, pues nos damos cuenta de que nosotros tampoco debemos de tener como Yoremes, nada de pena (entrevista 5).

Es importante también, reconocer las diferentes perspectivas que asumen las mujeres Yoremes y que se va evidenciando de acuerdo a la edad que tienen, la generación y ámbito en que se han desarrollado; mientras que algunas Yoremes asumen una actitud conservadora, otras, se han adaptado a los tiempos y circunstancias del mundo social y moderno, sin negar sus raíces, pero sí, en reclamar sus derechos y el lugar que les corresponde

como mujeres, ciudadanas capaces de participar en procesos donde se demanda la igualdad y la equidad del género, pero siempre con el mismo compromiso de salvaguardar los valores y principios de su cultura y sus familias; “ahorita mujeres y hombres tenemos los mismos derechos y tenemos la capacidad, nosotras las mujeres podemos hacerlo” (Valenzuela, entrevista 5).

En el ejercicio pleno de los derechos de participación de mujeres y hombres Yoremes dentro de los procesos de organización política, se encuentra presente la fuerte influencia que ejercen los usos y costumbres del pueblo y de sus comunidades, tras la continuación de un legado generacional que ha permitido al pueblo originario de Charay, ser el único en todo el Norte de Sinaloa, en mantener la figura del Kobbanaaro (gobernador Tradicional) representada por los hombres, ya que hasta el momento ninguna mujer ha ocupado este cargo de máxima autoridad.

En ese sentido, los usos y costumbres, las tradiciones y la cultura son elementos constantes en la cotidianidad del pueblo que no se contraponen para la legitimación del reconocimiento hacia las mujeres y sus derechos humanos, así como el derecho a la participación política en la comunidad. Al interactuar con las y los Yoremes de Charay hemos podido entender las razones del por qué, hasta este momento y después de casi más de cuatro décadas en que la figura del Kobbanaaro queda instituida como representante social y político de los pueblos originarios Yoremes de Sinaloa, no ha habido un Kobbanaaro mujer, ya que desde 1980 esta población indígena empieza a regirse por esta figura.

Por Kobbanaaro como que la primera vez que resultó fue más o menos en los 80 por ahí, en los 80 me acuerdo, el primer Kobbanaaro que fue un señor de aquí de Huepaco, este, este..., de allá para acá, pues que, por cierto, este..., nadie sabía que había Kobbanaaro, porque no se sabía, no se daba a conocer casi (entrevista10).

Con el paso del tiempo la figura del Gobernador Tradicional fue siendo reconocida por la población de las comunidades Yoremes consideradas en la jurisdicción territorial del Centro Ceremonial, su función se legitimó a través de sus tareas como gestor de apoyos para las familias y la realización de las fiestas tradicionales; además de fungir como enlace,

representante y vocero del pueblo ante las instituciones de gobierno, en el sector público y privado.

Poco a poco se va asumiendo como parte importante para el sistema organizacional y jerárquico dentro de la estructura de gobierno tradicional, reconocido por el Yoyyöturim yáhuchia (Conejo de Ancianos) y el Paxkoyähutra (gobierno de fiesta), como ya se ha mencionado, este cargo siempre ha sido representado por hombres durante periodos establecidos por seis años, al término de su gobierno, este es removido del cargo a través de nuevas elecciones, convocando a los interesados en asumir dicho cargo a través de procesos democráticos de elección llevados a cabo en el náaw kálakti (asamblea de diálogo comunitario), donde hasta el momento no se ha elegido a ningún Kobbanaaro mujer.

En ese mismo sentido y con la intención de tratar de entender por qué el Pueblo de Charay, a diferencia de otros pueblos Yoremes de la región, aún conserva esta costumbre de elegir y nombrar siempre a un varón como Kobbanaaro, es importante conocer lo que en entrevista expresaron tres de las personas mayores de la comunidad, entre ellos: Nicolasa Llanes Bacasegua de 77 años de edad, Gilberto Medina Aquí de 79 años de edad y Melitón Yocupicio Llanes de 66 años de edad:

- ¡Ah! Porque no han nombrado a una mujer todavía, porque nadie ha pedido a una mujer Yoreme en el pueblo, ninguna no había dicho yo quiero ser kobbanaaro, por eso no han puesto a la mujer kobbanaaro. (entrevista 2).
- ¡Ah! no, porque todavía no..., no se ha nombrado, no se ha dicho nada que pueda ser Kobbanaaro, han sido puros hombres, hemos visto puros hombres todos los que han sido y han salido, pues han sido así, pero la mujer todavía no ha tenido cargo aquí, a lo mejor más adelante si puede tener ese cargo la mujer (entrevista 9).
- Nunca, nunca nadie lo ha mencionado, nadie ha dicho, nadie, este..., nadie, pues nadie lo ha comentado como pueblo, como pueblo..., por fuera algunas veces, así, muy esporádico se ha dicho “si nos gustaría que fuera fulana”, así pues, que fuera la Luuris o alguien, apenas se empieza a escuchar hace poco (entrevista 10).

Sin duda alguna, la importancia de este estudio realizado en esta población Yoreme, radica en los testimonios orales emitidos por todas

aquellas personas, que de manera natural, simple y sencilla han expresado diversas situaciones que ayudan a desdibujar la perspectiva social colectiva mestiza, ya que, por desconocimiento, basados en conjeturas y supuestos, muchas veces se ha descrito a los Yoremes en general, como hombres de actitud machista, por el simple hecho de no entender las razones y del por qué las mujeres Yoremes no participan en ciertas actividades.

Tal es el caso de algunas de las danzas ceremoniales y cargos de organización tradicional y política, tratando de evidenciar la falta de equidad de género, dichas suposiciones son sustentadas en la observación superficial del contexto comunitario indígena y su cotidianidad en constante desarrollo, generando con ello una serie de prejuicios sociales que no les permiten comprender que la organización comunitaria se basa en sus propias tradiciones, valores y principios, a partir de sus sistemas normativos, y que, este a su vez, difiere de manera significativa de las formas de organización del sistema occidental, a pesar de los procesos de adaptación que constante mente va sufriendo esta comunidad tras la convergencia social en un mundo globalizado y en pleno desarrollo.

Con respecto a los temas del machismo y la falta de equidad de género como factores que han influido para que hasta el momento no haya habido un kobbanaaro mujer en el pueblo de Charay, Melitón Yocupicio Llanes, nos dice que:

No, yo, yo pienso que no, no, no es el..., no es el machismo, no es, lo que pasa, este..., si he escuchado algunos Yoremes, me tocó escucharlos en los noventas sayla, algunos Yoremes decían..., decían, este..., “es que una mujer Yoreme no puede ir lejos porque tiene que ir a México, tiene que salir de noche, tiene que lidiar, este..., en muchas actividades, en muchas situaciones, este..., en donde..., en donde no va a poder abordar las cosas por ser mujer”, eso sí escuché, eso sí escuche y que para el hombre pues si era fácil porque el hombre..., el hombre pues puede andar hasta de noche y luego puede llegar a gusto a una casa o platicar a gusto a la hora que sea, a la hora que sea, sin que haya otra gente donde pueda haber cuestiones privadas que hay que atender, entonces no se va a poder con una mujer así, si es tarde o noche, porque la mujer, tarde o noche no puede andar sola, siempre la va a acompañar el

esoso, un hijo o una hija, no sé pues..., una hermana, alguien, entonces dicen ellos que no se va a poder ni siquiera platicar asuntos..., asuntos de muy particulares, muy propios pues..., de un pueblo, como quien dice pues, como se dice, que puede platicar con un Yoreme muy distinto, eso también lo han dicho pues, yo lo escuché en aquellos tiempos eso (entrevista 10).

De acuerdo con Melitón Yocupicio Llanes, para el Yoreme del Pueblo Originario de Charay ha sido prioridad atender los principios y cuidado del valor de la integridad moral y física de la mujer. Es por ello que, la actitud asumida por los varones durante todo ese tiempo se considera que haya sido pertinente, tomando en cuenta que las condiciones sociales de la época no favorecían a la mujer, pero ahora en pleno siglo XXI se reconoce que ya hay más condiciones e incluso hasta los medios necesarios para que la mujer se desenvuelva de forma capaz e independiente, desarrollando un empoderamiento que le permita, en un futuro no muy lejano, ocupar el cargo de Gobernador Tradicional en su pueblo.

Resulta interesante ver cómo de manera comunitaria se reconoce el derecho de las Yoremes y sus capacidades para participar en los procesos de elección y nombramiento de Kobbanaaro (Gobernador Tradicional), se entiende y se está consciente de que, en el devenir del tiempo, a través de las distintas realidades del presente y la percepción de la continuidad en medio del cambio, la oportunidad para que una mujer represente este cargo, ya está cerca.

El pueblo sabe que ese momento, tarde o temprano, habrá de llegar, por lo que se adelanta en enunciar y describir las características que debe tener y los conocimientos que debe poseer para que la mujer Kobbanaaro desempeñe un buen papel.

De acuerdo con los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas, se pudo identificar la coincidente opinión de las diez personas consultadas, al responder la pregunta: “En su pueblo ¿la mujer Yoreme puede ser Gobernador Tradicional?”, para ello se considera de gran relevancia citar textualmente dichas opiniones, en el orden gradual en que fueron emitidas:

- Pues no puedo decirte nada, hasta ahora en el pueblo de Charay ninguna mujer ha sido Kobbanaaro, no ha habido hasta hoy, tal vez más

adelante, todavía no sabemos bien, siempre han sido los hombres hasta ahora que han sido Kobbanaaro, a la mejor más adelante pueda haber una mujer. Yo creo que, platicando, dialogando vamos a lograr algo porque en nuestro Centro Ceremonial, en todas las fiestas siempre tratamos de hacer las cosas juntos en reuniones, en pláticas y hay muchas cosas que se tienen que hacer, pero pues los kobbanaarom que ha habido hasta ahora siempre han estado cerca de nosotros y nosotros vemos quienes llegan ahí, quienes participan, quienes son más constantes y ahí, pues vamos a ver quién puede participar, pues tiene que ser constante, aunque pensamos que a lo mejor más adelante, viendo las cosas así pueda haber una mujer Yoreme, probablemente para kobbanaaro (entrevista 1).

- Si, si, tiene que haber un Kobbanaaro ahí, un Kobbanaaro es muy importante porque tiene que atender lo que se hace ahí. Pues, hasta ahora en Charay no ha habido ninguna mujer Kobbanaaro que sepamos, no ha habido hasta ahora, han sido puros hombres (entrevista 2).
- Si, si puede ser Kobbanaaro, pero si se quiere ser un Kobbanaaro, no nomás el Yoreme, la mujer también puede ser Kobbanaaro, pero tiene que conocer todo lo que se hace allí, tiene que estar constantemente en el pueblo, tiene que estar haciendo algo allí, llevando a cabo, ya sea como fiestera o lo que pueda hacer en el Centro Ceremonial (entrevista 3).
- Claro que sí, sí puede ser Kobbanaaro si conoce los usos, las costumbres, si puede ser Kobbanaaro una mujer. Aunque si es bueno que una mujer que sepa puede ser una buena mujer kobbanaaro, solamente que conozca las costumbres, tradiciones y todo lo que se lleva a cabo allí, si puede ser una buena kobbanaaro la mujer. (entrevista 4).
- Claro que sí, si puede ser Kobbanaaro una mujer, solamente haya estado ahí en el pueblo, ese si puede ser, puede ser Yoreme y puede ser elegida como la mejor porque, porque si tiene conocimiento, es lo que falta, alguien que conozca de un pueblo (entrevista 5).
- No, sí, sí puede ser Kobbanaaro una mujer porque si sabe lo que se hace y si no sabe ahí va a aprender, va a agarrar experiencia para poder hacer lo que se hace en un pueblo, como hace un Kobbanaaro pues, es igual, y, así pues, para cuando haya algo por parte de un kobbana-

naaro tiene que saber cando va a entregar su cargo, cuando termina un cargo (entrevista 6).

- Claro que sí, ahorita mujeres y hombres tenemos los mismos derechos y tenemos la capacidad, nosotras las mujeres podemos hacerlo y ahorita en este pueblo hay un problemón pues, y queremos que toda la gente esa que está excluida ahorita se vuelvan a unir al Centro Ceremonial para que esto crezca, ahorita se mira, un poquito, como le diré, nos falta más, más participación por los hermanos Yoremes, pero ya cambiando al Kobbanaaro pues ya, a lo mejor es más fácil (entrevista 7).
- Sí, si pueda ser, porque yo digo que tiene más desempeño una mujer que un hombre, un hombre, ire..., con mucho respeto, puede agarrar pa onde sea y la mujer tiene más..., tiene más desempeño en las cosas que va a ver ahí, por el billete, que van a meter pa todos los fiesteros (entrevista 8).
- Pues..., yo creo que sí, pero si conoce la lengua, conoce lo que se lleva a cabo ahí, pues yo creo que, si puede ser, si puede ser Kobbanaaro una mujer, porque tiene que conocer todo, sobre todo la lengua, la lengua Yoreme, por qué, porque tiene que saber hablar, saber agradecer y tiene que conocer la raíz de muchas cosas de Yoreme (entrevista 9).
- Yo pienso que sí puede ser, puede ser Kobbanaaro pero pues tiene que conocer todo lo que se lleva a cabo ahí, tiene que conocer una parte de lo que es la danza del matachín, la corrida del judío, tiene que conocer, este, la mayor parte de las fiestas tradicionales, a quienes les hacen fiestas pues allí y tiene que saber por qué se hacen esas fiestas, por ejemplo las colgazonas, todo lo que se lleva a cabo, una parte de eso tiene que saber para que pueda organizar y apoyar a organizar eso junto con los que están al frente, por ejemplo con los judíos pues ya sabemos que están el capitán de judíos, por los matachines el monarca, el Álperes por los fiesteros, entonces esas son la estructura de esos tres grupos principales de un pueblo, eso que tiene que conocer una mujer, una mujer Yoreme que quiere ser Kobbanaaro (entrevista 10).

Por otro lado, vemos la trascendencia de un importante legado cultural basado en esos valores y principios que las Yoremes, madres y abuelas, han sabido transmitir a sus hijos, reproduciendo esquemas de enseñanzas

y prácticas tradicionales para la formación de las nuevas generaciones, de niños y jóvenes que ven en ellas la convicción y el deber de preservar la originalidad, la belleza de las tradiciones yoremes, el respeto, la devoción y la fe, transmitida a través de la sabiduría que poseen y de su lengua materna.

Conclusiones

A través de esta investigación y de los diálogos que se han podido establecer con mujeres y hombres de distintas edades en esta población Originario de Charay, nos ha permitido conocer parte de su organización social, tradicional y política; cómo esta estructura gira, para su pleno funcionamiento, alrededor de la familia, como base fundamental para la preservación del legado ancestral y cultural de su pueblo, situando a la fiesta como un ente social de poder que regula la vida ceremonial y cotidiana de sus comunidades.

La mujer Yoreme se comprende, desde distintas miradas, como sujeto fundamental e indispensable para todo, conscientes del tiempo, del espacio y del rol que les corresponde desempeñar en el saber vivir de la comunalidad. El hombre Yoreme valora en ellas la perspectiva comunitaria femenina y de gran trascendencia, reconociendo su valor, por sus conocimientos, por su labor y sus capacidades, como una de las importantes fuentes de aprendizaje y como guía principal en la educación y formación de sus hijos y sus nietos.

El reconocimiento hacia la mujer Yoreme existe dentro de su pueblo, quizá en otros contextos de interacción social diversa aún no se ha estado atendiendo, pero entre los Yoremes de Charay emerge una actitud muy positiva, tanto por las propias mujeres como por los hombres, desde niños, jóvenes, adultos y mayores, situando a la mujer como una figura importante que va primero, por su capacidad de iniciativa, por ser madre y abuela, por criar a sus hijos, por ser fiesteras, por estar siempre ahí y por hacer las cosas bien, con gusto, con responsabilidad, con devoción y con respeto.

Esto significa que la mujer Yoreme dentro de un contexto intercultural no es un ser aislado, sino más bien es un sujeto ponderante que actúa con

influencia significativa como parte integral de la sociedad, quien converge y se relaciona simultáneamente de forma particular y genérica con otras mujeres y hombres de su propia cultura, así como de otras sociedades culturales distintas; es ella quien puede llevar y ampliar el mensaje, compartir de forma única y responsable los significados simbólicos de su pueblo; ella es quien conoce los valores, promueve los principios, los usos y las costumbres.

Referencias

- INEGI (2017). Catálogo de localidades Indígenas en México 2010. https://idegeo.centrogeo.org.mx/layers/geonode%3Acatlocindigenas_2010
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (07 de marzo de 2018). Yolem Jammut (mujer yoreme). Historias de vida de mujeres del pueblo mayo de Sinaloa. <https://www.gob.mx/inpi/articulos/yolem-jammut-mujer-yoreme-historias-de-vida-de-mujeres-del-pueblo-mayo-de-sinaloa>
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas INPI. (agosto, 2024). <https://www.gob.mx/inpi>
- Moctezuma, J. L. y López Aceves, H. (2007). Pueblos Indígenas del México Contemporáneo. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. ISBN 978-970-753-087-4
- Navarrete, F. (2011). Los orígenes de los pueblos indígenas del valle de México. Los altépetl y sus historias, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2011, 574 p., cuadros, mapas e ilustraciones (Serie Cultura Náhuatl. Monografías 33). www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/origenes/origenespueblos.html.
- Quintero, L. (2007). Historia Integral de la Región del Río Fuerte. H. Ayuntamiento de El Fuerte. Colección El Fuerte: Nuestra Historia Tomo I. Culiacán Rosales, Sinaloa diciembre 2007 Diseño Editorial: Natalia E. Ojeda Osuna.
- Radding, C. (2023). Los yoemem y los yoremem. Historias profundas de territorio e identidad, *Arqueología Mexicana*, núm. 181, pp. 43-45.
- Reino de Nueva Vizcaya (2023). Resumen Histórico (paratodomexico.com). <https://paratodomexico.com/historia-de-mexico/colonizacion-de-mexico/reino-de-nueva-vizcaya.html>
- UNESCO, (2023). Lenguas indígenas, conocimientos y esperanza. <https://courier.unesco.org/es/articles/lenguas-indigenas-conocimientos-y-esperanza#:~>
- Yocupicio Llanes, Melitón. (2024). Entrevista.

Capítulo **2**

La sociedad red como camino a la reanimación cultural yoreme-mayo y de su lengua el yoremnokki en el norte de Sinaloa

*María Soledad Angulo Aguilazocho
Marco Antonio Losania Cazarez*

<https://doi.org/10.61728/AE24002660>



Introducción

Este trabajo tiene como propósito explorar cómo la sociedad red emerge como un espacio clave para la revitalización cultural y lingüística para el pueblo yoreme-mayo en el norte de Sinaloa. Metodológicamente, obedece a una investigación documental, sostenida en la recopilación y análisis de experiencias vividas reportadas en artículos, informes de investigación y censos, como de otros documentos existentes para comprender este fenómeno sobre la reafirmación cultural incorporado a la sociedad red.

Para el análisis se recurrió al análisis de contenido, como también de los métodos hermenéutico-interpretativo y crítico. Lo documental es vital que para explorar las intersecciones entre las culturas indígenas y las tecnologías digitales contemporáneas.

Los resultados muestran: 1. Ningún proyecto de revitalización llegará a feliz término sin la anuencia de los hablantes-usuarios. 2. En la sociedad red el uso de plataformas digitales, desde la articulación comunitaria, con los Institutos de Educación Superior y especialmente primarias y secundarias garantizarán que “las semillas” (niños, niñas y adolescentes) se motiven al uso y a la estandarización de lengua y cultura Yoreme.

De esta manera, no solo se preserva un patrimonio intangible, sino que también se ofrece un espacio para que los yoremes se expresen, se conecten y fortalezcan su identidad colectiva desde el ejercicio de su autonomía, autodeterminación y corresponsabilidad, en el ejercicio al derecho de educarse desde sus contenidos, lengua y principios educativos propios.

A través de un análisis de la literatura existente, este estudio explora cómo la sociedad red ha emergido como un espacio clave para la revitalización cultural del pueblo yoreme en el norte de Sinaloa. Se considerarán las estrategias digitales empleadas para fortalecer la identidad cultural, preservar la lengua yoremnokki y fomentar la participación comunitaria. Los resultados de esta investigación documental contribuirán a un

mejor entendimiento del potencial de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la preservación del patrimonio cultural inmaterial de los pueblos indígenas en este contexto.

La sociedad red es un término que se viene empleando a propósito de su creador Castells (2005), no obstante, todo lo que hoy vivimos es consecuencia de las diversas rupturas epistémicas y de diverso orden que han obligado a las sociedades a transformarse y asegurar, no solo la sobrevivencia, sino otras maneras de producir, de hacer circular sus conocimientos, de estar y relacionarse en el mundo. Dicho modelo tiene implicaciones significativas para la educación, especialmente en términos de diversidad cultural. La educación en una sociedad red debe adaptarse para atender diversas perspectivas y estilos de aprendizaje, promoviendo así una mayor inclusión y culturalidad en el aula, lo que implica cambios estructurales, curriculares y principalmente de esquemas mentales anacrónicos, colonialistas que entorpecen las acciones hacia un clima de convivencia en pro de la paz, las comunicaciones horizontales, la participación activa en la toma de decisiones, el respeto por el otro y en el hacer cooperativo donde todos cuentan

Los investigadores como Guerra-García, Vargas-Hernández y Ruiz-Martínez (2013), Ramírez Lugo y Acuña Maldonado (2021) al referirse a la educación en el norte de Sinaloa, especialmente las escuelas primarias coinciden en que estas requieren de la reanimación de las culturas y por supuesto las lenguas originarias. Las mismas, enfrentan desafíos significativos, principalmente, no solo a cómo se aplican los programas de estudio en dichas instituciones; sino, lo esencial para que esto se ofrezca, como: Primero, formación docente en educación intercultural y bilingüe, que debería iniciarse con la inclusión de contenidos sobre los yoreme–mayo en las universidades o normales que forman a los docentes que se encargan de estas escuelas primarias. Al no ser así el efecto cascada se muestra en los resultados actuales en las escuelas (SEP 2023a y 2023b).

En México las primarias indígenas dependen de la Secretaría de Educación Pública (SEP) como son las escuelas comunitarias indígenas autónomas; las escuelas bilingües interculturales y las escuelas que forman parte de la Red de Escuelas Indígenas de México, todas con programas

de educación indígena. La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en coordinación de la SEP (2014) presentó “El enfoque intercultural en la educación” sustentado en el aprendizaje colaborativo y autónomo, un acercamiento al trabajo con otros desde la gestión de la diversidad y de lo socio afectivo donde la motivación es crucial; también, del acercarse a la noción de construcción de conocimientos desde los propios procesos de los sujetos en sus contextos significativos de convivencia; todo esto orientado al enfoque planteado en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), (SEP, 2019), con una orientación al enfoque sociocultural y manejando metodologías sociocríticas para el diseño de las actividades (SEP, 2023). Pero, a la fecha, este proceso no se consolida y continúan los pendientes.

Segundo, hacer las adecuaciones curriculares pertinentes y significativas sobre aspectos nucleares como la cosmovisión, las lenguas, metodologías de enseñanza bilingüe y bicultural, uso de recursos digitales, integración de la educación propia de los Yoreme. Tercero, son vitales los presupuestos y recursos adecuados, ya sean humanos o materiales; entre estos últimos los didácticos bilingües, la infraestructura, la inclusión de los sabios como acompañantes pedagógicos, la flexibilidad y resignificación de las nociones de escuela, de entornos de aprendizaje propios y virtuales, donde exista fuerte presencia de la lengua y cultura Yoreme, así como de la pedagogía propia asociada, no solo a los marcadores identitarios yoreme, sino a los entornos de aprendizaje en el territorio ancestral, así como el considerar las pautas de crianza propias yoreme en la educación inicial, procurando la continuidad y no el despojo brusco de quién se es, de dónde y con quiénes se convive.

La evidencia palpable de lo anteriormente señalado está en los bajos desempeños de los escolares en la básica primaria indígena mexicana. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2017, reveló que, “en todos los grados y asignaturas evaluadas, los niveles de aprendizaje de los niños que asisten a dichas escuelas indígenas se encuentran por debajo de los que alcanzan los que asisten a otros tipos de escuela” (p.24). Aspecto que se muestra especialmente en las áreas de matemáticas, lenguaje y comunicación.

A la vez, no menos importante, el mantener un mapeo constante del estado socio y psicolingüístico (Gómez-Retana, Terborg, Estévez, 2019),

asociados a los desplazamientos sobre las prácticas sociales propias y el uso del yoremnokki de parte de las nuevas generaciones de hablantes. Las investigaciones periódicas son escasas; igualmente, en gestión de las instituciones de educación Superior (IES) y de las comunidades, lo que podrían determinar cuáles son las presiones socio y psicolingüísticas presentes en los territorios Yoreme que instan a los usuarios a abandonar el uso de las mismas, como lo son: la pobreza, carencias de formación materiales escritos en yoremnokki, servicios básicos, como energía eléctrica, servicio de agua potable, conectividad, salud, trabajo; aunado al racismo y la discriminación, causas principales para los desplazamientos de las lenguas indígenas en América Latina (Ramírez-Duque 2017, 2019) Terborg y García Landa, (2011) y que en México reportan Gómez-Retana, Terborg, y Estévez (2019).

En suma, se suscriben las ideas de Martínez (2015), sobre que hay que considerar los aspectos extramuros que impactan en las escuelas primarias como lo son los factores socioeconómicos, políticos, culturales y lingüísticos. Por lo que se convoca a la reflexión consciente; es decir, concertar una educación reflexiva desde estas instituciones sobre las intenciones éticas del Estado y sobre la cotidianidad en estas comunidades en el ejercicio, exigencia y cumplimiento de los derechos ciudadanos respecto a la calidad educativa y lo que ello implica. En pocas palabras, al considerar el recorrido de Ramírez-Lugo y Acuña-Maldonado (2021), las escuelas primarias en el norte de Sinaloa han sufrido altibajos donde a pesar de proyectos y programas, los autores aseveran que “es innegable que pocos han sido los cambios de fondo a la hora de sus aplicaciones, la práctica educativa cotidiana evidencia los vacíos y retos que aún debe perseguir el sistema de enseñanza.” (p.160)

Desarrollo teórico

El contexto

Sinaloa ubicada al noroeste de México, cuenta con su ciudad capital Culiacán y otras de gran auge como: Mazatlán, Los Mochis, Guasave. Entre todas ellas se destacan 20 municipios con un perfil sociocultural-

mente definido por su diversidad cultural y lingüística, cuya influencia es producto de culturas de origen diverso, sobresaliendo las poblaciones indígenas como la Yoreme-Mayo. Toda esta complejidad situada conlleva a suscribir el término “Etnorregión Yoreme-mayo,” (Sandoval-Forero y Meza-Hernández, 2013, p.94 y Guerra-García, Vargas-Hernández, Ruiz-Martínez 2013, p.98)

En la actualidad destacan igualmente los migrantes del sur o los que se desplazan hacia los Estados Unidos. Desde lo económico el estado es considerado la “huerta” de México debido a su producción agrícola y pesquera; asimismo, presenta atractivos turísticos con playas y puertos considerados no solo atractivos fuente de desarrollo para la zona. No obstante, Sinaloa es un contexto complejo y multifactorial, de contrastes entre cultura y violencia. Si bien la entidad cuenta con una rica tradición cultural, la imagen predominante asociada a ella está fuertemente influenciada por la narrativa mediática sobre el narcotráfico. Esta construcción discursiva ha eclipsado, en gran medida, otras expresiones culturales, generando un estereotipo que dificulta apreciar la diversidad y riqueza del patrimonio sinaloense. Es fundamental reconocer que la violencia no define la identidad cultural de un lugar, y que es necesario trabajar en la construcción de narrativas más inclusivas y representativas de la realidad sinaloense, por lo que la sociedad red influye de una u otra manera en estas situaciones.

La gestión de la diversidad cultural, como lo advierte Dietz (2023) no es necesariamente un problema, debe dejarse de ver así. Todo ello, es consecuencia de esa complejidad de factores y especialmente del lastre colonialista de dominación-sumisión. Actualmente, perviven en la sociedad e instituciones acciones asimilacionistas, de integración e incluso de segregación que encierra el racismo y discriminación (velada, introyectada y estructural), la benevolencia y los simulacros que se muestran en discursos y en acciones entre el dar y recoger. Razón por la que la interculturalidad como categoría de análisis es insuficiente ante una realidad más compleja (Sandoval-Forero y Meza-Hernández, 2013). Por ello, destacan diversas formas de la misma como: interculturalidad ideal, armoniosa o ingenua, deseable, gubernamental (interculturalismo); formas de interculturalidad indígena, formas de interculturalidad polarizada y formas de interculturalidad etnocéntrica.

Inevitablemente, existen presiones que obligan a los usuarios a dejar lengua y prácticas culturales como: las reubicaciones forzadas son debidas a conflictos en los países de origen o a desastres naturales que obligan a los pueblos indígenas a huir hacia lugares más seguros, e igualmente históricas, como procesos paulatinos de despojo. En la etnorregión yoreme, se “sufre inevitablemente un proceso de desaparición ante nuestra vista, en un proceso etnofágico sin precedentes”. (Guerra García, et. al. 2013, p.99). Tal es el grado de pérdida que estos investigadores sostienen que la falta de un reducto de autonomía y autodeterminación impide que un pueblo pueda reconstituirse de manera efectiva en armonía con su territorio y cultura. Esto implica que para que un pueblo alcance un verdadero ejercicio de autodeterminación, necesita construir organizaciones políticas independientes que le permitan definirse y actuar conforme a sus propias condiciones y necesidades.

La discriminación, acentuada cuando muchos padres indígenas la han sufrido y esto ha supuesto que eduquen a sus hijos e hijas en otras lenguas y no en las lenguas indígenas, de manera que estos no sufran también la discriminación y tengan más oportunidades en el futuro. Todo lo anterior ha conducido a que las lenguas indígenas se utilicen solo entre personas ancianas, que ya no pueden comunicarse con sus nietos; e igualmente, las migraciones son otras de estas presiones, debido a razones principalmente económicas, lo que supone desplazamientos, alejamientos o la desaparición progresiva de modos de vida tradicionales y de lenguas ancestrales; así como la presión social para hablar las lenguas dominantes. En algunas ocasiones se entiende que es necesario hablar esas lenguas dominantes para participar en la sociedad y disfrutar del progreso socioeconómico.

El reconocimiento legal, aunque es relevante se vuelve retórica laxa, si no existe el acompañamiento de las comunidades; aunado, a la (des) articulación de las IES, en el sentido de reciprocidad, corresponsabilidad. Poder; así como, el enseñar a investigar y la gestión de la investigación de la mano con comuneros y líderes. Todo esto se ve truncada al desconocer las complejidades al interior comunitario que entraña el dinamismo de los marcadores identitarios en un todo llamado cosmovisión y de las interacciones de convivencia con los factores foráneos cargados del poder

hegemónico que les arrincona o los asiste desde dádivas como becas, albergues, comedores; pero, que no se involucra en el desarrollo y práctica de la interculturalidad o de la reafirmación étnica de estos ciudadanos.

A pesar del reconocimiento, la mayoría de los pueblos indígenas son parte del rezago colonialista de dominación–sumisión. Los derechos internacionales, suscritos por las constituciones en cada país de América Latina, se muestran en el ejercicio e incluso en la exigencia como meras intenciones con escasa trascendencia, todavía muchos países no lo han impulsado desde la práctica y sus consecuentes leyes, para revertir las presiones que provocan la desaparición de las lenguas indígenas. Es innegable la presión que estos pueblos han padecido históricamente, e incluso ahora siguen en el abandono, olvido, discriminación, desarraigo, vergüenza y presión a privilegiar el idioma dominante adaptándose a sus contextos lo que inexorablemente conllevan al silenciamiento y pérdida de sus saberes. En este artículo se suscriben las ideas de Gasché (2010), Green (2017), cuando se habla de memoria asociada a la sanación, a auto-descolonizarse, liberación desde dentro hacia afuera, en eso de romper esquemas mentales colonialistas que aún hoy se muestran desde la corporeidad y vestigios en el lenguaje, la autonomía asociadas a acciones desde lo local, asociada a la gobernanza u organizaciones internas que impactan en el exterior, la reafirmación en el énfasis del ser y el estar en un territorio propio. En pocas palabras, emancipación desde la reflexión consciente; es decir, el desarrollo de una conciencia lingüística crítica donde entra en juego lo que Castells ha definido la sociedad red como “la nueva estructura social de la era de la información, basada en redes de producción, poder y experiencia” (Castells, 1998, p.350).

Conceptualizaciones

Sociedad red y diversidad

En una sociedad e instituciones en tensiones contantes desde circunstancias socioeconómicas, políticas, de conflictos externos, que impactan no solo a la sociedad del norte de Sinaloa, sino a la educación en general.

Contexto particular donde la sociedad red, término creado por Castells (2005) es un modelo que se caracteriza por hacer referencia a un proceso multinivel (que envuelve lo interpersonal, lo grupal y lo global), reticular, interactiva, colaborativa con formas de retroalimentación diversas y que se adapta a las necesidades de los diferentes públicos. Parte sine qua non de la cotidianidad. La sociedad red se muestra como una alternativa que abre posibilidades de transformación, consciente de que aun cuando se muestra como un derecho el uso de la tecnología, está desde los hechos demuestra desigualdad en los servicios, con crecimiento e impactos avasallantes en todos los ámbitos.

En este artículo se define la sociedad red como una estructura social caracterizada por redes de comunicación digital. Esta está en constante transformación debido a los cambios en las TIC, e influye en todos los aspectos de la vida cotidiana, incluyendo todos los ámbitos de vida como la educación, la política, la economía, la salud. Todas estas nociones de tejido de las redes digitales permiten una interconexión y retroalimentación entre los individuos y diferentes instituciones, redefiniendo el modo en que interactuamos y organizamos la sociedad.

En contextos de tensión y vulnerabilidad como en el caso de los pueblos etiquetados como marginados, vulnerables, minoritarios, las redes se convierten en oportunidades de educación y expresión, para hacer resonar las voces de los activistas sobre temas diversos. Igualmente, se puede constatar. Se suscribe la idea de que “los individuos están reconstruyendo el modelo de interacción social con la ayuda de las nuevas posibilidades tecnológicas para crear un nuevo modelo de sociedad: la sociedad red. (Castells,2009, p. 154)

En esa noción de la metáfora de la red desde el pensamiento de este investigador dichas interacciones se caracterizan por sus puntos o nodos nucleares interconectados donde el poder ya no es piramidal, sino que existe descentralización y la comunicación fluye entre usuarios de distintas redes. Aspecto importante para las educaciones interculturales donde los usuarios desde diversas redes mantienen comunicación con propósitos diversos de manera asíncrona o no; además con recursos diversos donde la creatividad e innovación parece no tener limite.

Sociedad red y la reanimación cultural y lingüística

Indudablemente, la sociedad red ha permitido paulatinamente la superación de barreras racistas y otras que inhiben la justicia cognitiva, autonomía, autodeterminación y gobernanza en contextos diversos donde prevalecen los pueblos indígenas, como lo es el caso del norte de Sinaloa. Entre fuentes diversas destacan las ideas de De Sousa-Santos (2018) y Ramírez-Reyes (2017).

A todo esto, desde el contexto de Sinaloa se destacan las palabras de Bello (2009), Martínez, 2015, Bailleres-Landeros (2014) quienes afirman que la educación primaria abarca los seis de la básica primaria y los tres de la secundaria: pero, aunque se declara la intención de la educación en contextos indígenas sustentado en la Ley General de Educación, está además de no gestionar los presupuestos y recursos necesarios, “se carecía de un proyecto académico que sistematizara los aspectos metodológicos y curriculares” (Ramírez-Lugo y Acuña-Maldonado 2021, p.155). Actualmente, Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) 2020, encargada de normar la atención educativa dirigida a la población indígena, afromexicana, migrante y jornaleros agrícolas, con pertinencia cultural y lingüística, plantea entre sus objetivos el “disponer de un centro de documentación digital, especializado en educación indígena, intercultural y plurilingüe” (párr.12), así como también, un Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI).

En atención a lo anterior, re reconoce la necesidad de formación en aspectos académicos, metodológicos y curriculares y de Centro de documentación. Pero lo sustancial, está en esos factores circunscritos a la contorno escolar, a la cotidianidad de las comunidades sumidas en la pobreza, en la discriminación, el racismo y la benevolencia más que los derechos consagrados que les asisten con el PAEI se dan dádivas para alimentación, hospedaje y actividades complementarias, pero más que resolver una situación contextual de marginalización, etiquetaje de sectores de la sociedad no se brindan los derechos a trabajos dignos, a formación en sus lenguas, a las adecuaciones curriculares donde se valoren los contenidos sobre las cosmovisiones de las minorías

Actualmente, pese a la desconectividad, carencias de recursos, presupuestos y formación la cotidianidad y especialmente la educación sigue su ritmo apegado a las TIC como afirma Castells (2005), no hay una sociedad de la información, sino una pluralidad de sociedades de la información. En ese sentido, la tecnología también es vista como un derecho y también como un recurso asociado a la revitalización de lenguas y culturas

Las “redes en territorios indígenas” no solo incluyen las infraestructuras de transporte y comunicación, sino también las relaciones interpersonales, culturales y económicas que se llevan a cabo en estas comunidades. Estas redes ya ejercen un impacto considerable en la autogestión, la preservación cultural y la integración social de las comunidades indígenas. El vínculo entre la región indígena, los idiomas nativos, las redes socioeducativas y el plan de estudios constituye un campo de estudio complejo y variado, en el que se entrecruzan la identidad cultural, la sostenibilidad social y la equidad en la educación. Comprender esta relación es crucial para entender cómo se pueden mantener y revitalizar las culturas autóctonas en un mundo cada vez más interconectado es planear estratégicamente y co-construir recursos que conlleven al desarrollo de las lenguas y a la difusión de sus prácticas cotidianas, como también emplearlas con fines comerciales en pro de ampliar sus horizontes de autogestión.

En lo que respecta a las redes socioeducativas (RRSS) las mismas adquieren matices diversos.

El concepto de red es polisémico con significados que se mueven según el campo disciplinar en las que se les ubique. En el caso del campo educativo abarca todas sus instancias endógenas y exógenas relacionadas con la organización, como gestión, administración, docencia, investigación, vinculación comunitaria y demás actividades articuladas para facilitar y optimizar la acción socioeducativa. (Angulo-Aguilazocho, 2023, p.666)

Bases teóricas

¿Cuáles son los indicios que muestran que una lengua está en peligro de extinción?

Existen varios indicios que pueden señalar que una lengua está en peligro de extinción, como: número de hablantes, pues, es relevante saber si la cantidad de hablantes nativos de la lengua disminuye drásticamente, especialmente entre las generaciones más jóvenes, es un signo claro de riesgo, entre otras razones debido a que esta región paulatinamente ha sido rebasado poco a poco por el asentamiento de mestizos que en todo este proceso de alteración rompió el equilibrio natural y social, generando una serie de ajustes que han incidido en su etnicidad. En 2024, se estima que hay cerca de 42,601 hablantes de la lengua Mayo o yoremnokki en México, concentrándose en los estados de Sinaloa y Sonora, de los cuales se estima que los hablantes de yoreme son 10,988. “la población de los hablantes del yoremnokki ha disminuido en comparación con la población total del país, a pesar de que esta lengua es la más hablada por personas indígenas viviendo en Sonora y Sinaloa. (INPI, 2017)

Se apoyan las ideas coincidentes de Guerra-García, et al., (2021) y Angulo–Aguilazocho (2022), sobre la carencia de que los habitantes de las comunidades yoreme, más apartadas de las cabezas municipales, posean acceso o dificultades de conectividad al internet, a los recursos, y material educativo en yoremnokki. Generalmente, sí hay acceso a los libros gratuitos de la Secretaría de Educación Pública (SEP); pero, como ellos mismos advierten representan otra variedad dialectal “esos libros enseñan la lengua como la hablan allá en Sonora”. (INEE 2014, p.8)

Transmisión intergeneracional, ya que, si no se está transmitiendo la lengua a los niños, y las nuevas generaciones no la aprenden, esto indica un peligro inminente.” “La enseñanza de la prepa, porque siendo una comunidad indígena, no se practica esa cultura en los niños” Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (INEE, 2014, p.5)

Uso cotidiano, es otro indicador, si la lengua se utiliza principalmente en contextos formales o rituales, y no en la vida cotidiana, su supervi-

venencia está comprometida. “Algunas gentes vinieron e hicieron lo de una fiesta, lo que se hace en una fiesta bailar y todo eso sí había aquí, pero ahora no” (INEE 2014, p.8). “los espacios en los que se utiliza la lengua son muy pocos (la familia, si es que existe más de un hablante, y las fiestas tradicionales)” (Rodríguez-Villanueva, Peña-Valenzuela, y López, 2023, p.145)

Desplazamiento lingüístico, debido a la preferencia de los hablantes por otra lengua para comunicarse más eficientemente, especialmente en contextos económicos, sociales o educativos, la lengua original pierde relevancia. “sean maestros no yoremes y enseñen sólo lo que dice el libro, y no tengan vínculo con la enseñanza que la comunidad quiere, o el maestro” (INEE 2014, p. 12).

El desplazamiento de la lengua, la cultura y la identidad en el currículum o en planes y programas educativos, conlleva a una práctica educativa que no se encuentra contextualizada con las necesidades de la comunidad mayo, en otras palabras, la escuela no se ha configurado como un espacio de reproducción cultural mayo. (Gobierno del Estado de México, 2023, s/p)

En este caso, es primordial el involucramiento de los comunarios; no solo los mayores, sabios de la comunidad, sino las semillas como niños (as) y adolescentes- ¿Por qué? Las ganancias de lo emic-etic, todos unidos en esas metodologías participativas donde se crean alianzas, afectos y compromisos de seguimiento: una náaw kálakti¹ (Valdez y Yocupicio, 2022) de pensamiento en el hacer por el bien comunitario e institucional. Estas son fundamentales para revertir los desplazamientos lingüísticos en comunidades indígenas, ya que fomentan la inclusión activa de los hablantes en el proceso de revitalización de sus lenguas. Estas metodologías permiten que las comunidades expresen sus necesidades y visiones, reconociendo su sabiduría y experiencias únicas. Al facilitar espacios de diálogo y aprendizaje colaborativo, se promueve el empoderamiento cultural y la valorización de las lenguas como elementos esenciales de identidad. Además, al involucrar a diversas generaciones, se establece un puente intergeneracional que asegura la transmisión del conocimiento

¹ En yoremnokki, entendidas como reuniones solidarias de amigos y vecinos para hacer algún trabajo en común

lingüístico y cultural, contribuyendo así a la sostenibilidad de las lenguas amenazadas en contextos marcados por la marginación.

Las actitudes hacia la lengua son nefastas las percepciones negativas de la lengua, si se considera inferior frente a otras lenguas, esto puede desincentivar su uso y enseñanza. El rechazo en sí mismo es un factor que fomenta el desplazamiento del yoremnokki por el español, si no es que es el más importante-

Recursos educativos y de medios. En investigaciones anteriores de Angulo-Aguilazocho (2022) y Leyva-Ayala (2022), coinciden en un aspecto básico en las escuelas primarias como lo es la falta de materiales educativos, medios de comunicación y recursos en yoremnokki o bilingües, lo que limita su aprendizaje y uso. No obstante, pese a que ya existen varias generaciones de profesionales yoreme-mayo en diversas áreas como antropología, lingüística y otros egresados de las universidades del entorno de Sinaloa (Universidad pedagógica de Sinaloa (UPES), Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) o de otras como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a la fecha, existen escasez de materiales en yoremnokki o en versiones bilingües ajustadas a los diversos niveles educativos, asignaturas y con contenidos que reflejen la epistemología Yoreme o epistemologías de convivencia en la etnorregión Yoreme.

El reconocimiento oficial no basta, ni el ser o no indígena, sí, desde el sentir y el hacer no existe la convicción, la motivación, la participación y la voluntad política que supere las retóricas, benevolencias y los simulacros. En América la mayoría de las Constituciones avalan la educación propia, el uso en carácter de co-oficialidad de las lenguas; desde lo explícito también, políticas públicas y lingüístico educativas. Lo que no existe desde el mundo dado o empírico es la voluntad de ofrecer los presupuestos justos, la formación idónea en las universidades, las adecuaciones curriculares que se ajusten al deber ser de la Justicia Social cognitiva social, acuñada por De Sousa Santos (2018), donde expone tres aspectos 1) La comprensión del mundo excede con mucho la comprensión occidental. 2) No hay justicia social global sin justicia cognitiva global. 3) Las transformaciones emancipadoras en el mundo pueden seguir gramáticas y guiones distintos a los desarrollados por la

teoría crítica occidental. La ausencia de los aspectos señalados y voluntad gubernamental para que los comuneros participen en decisiones sobre políticas y planificación y programas sobre la revitalización puede llevar a la lengua y su cultura a la marginación y eventual extinción.

La Cohesión de la comunidad es primordial. Si la comunidad de hablantes está fragmentada o dispersa, y no hay cohesión social, es menos probable que se mantenga la lengua. En el caso de las comunidades Yoreme, “La gran dispersión de comunidades indígenas, presenta iniquidades que afectan, tanto los fines de las instituciones orientadas a atender la diversidad étnica y cultural, como los de las comunidades mismas.” (Guerra-García, et al., 2021, p.71). Aunado a ello, están los conflictos de covivencialidad como:

Es una etnorregión diferentes etnias y culturas en planos diferenciales y asimétricos, constituyendo un sistema interétnico determinado por dinámicas de dominación y exclusión que ejercen los mestizos contra los indígenas en interacciones de competencia, conflicto y disensos. En otro plano, las relaciones interculturales se presentan también entre yorem'memy campesinos; y entre yorem'mem e indígenas inmigrantes (Ídem p. 73)

Estos y otros indicios pueden ayudar a tomar medidas para revitalizar y preservar el yoremnokki; aunque, haya sido escasamente documentada como objeto de estudio “ha sido poco estudiada por especialistas. Los trabajos de documentación y preservación lingüística (Ibídem 76). La documentación lingüística del yoremnokki es fundamental para preservarla y estandarizarla. Es una lengua que, según el Censo General de Población y Vivienda de 2010, cuenta con aproximadamente 39,759 hablantes. La documentación ayudaría a establecer un sistema de representación gráfica y estandarizada de la lengua, lo cual es crucial para la educación y la cultura yoreme. Además, el gobierno de la República Mexicana ha creado materiales educativos que se entregan gratuitamente a los niños en las escuelas primarias del país a través de la SEP.

En pocas palabras, el yoremnokki se transmite cada vez menos de generación en generación, razón que convoca a su uso en contextos educativos de educación inicial, primaria y secundaria; aunque existen

reportes del INALI (2008) sobre el número de habitantes Yoreme, no así hablantes competentes bilingües, siendo bajo el porcentaje de personas que la hablan frente a la población total, aproximadamente 12,508 hablantes de yoremnokki, que representan el 29.4% de la población de tres años y más en esa entidad. El monolingüismo es bastante bajo, y la lengua dominante en la región es el español, por lo que se habla mayoritariamente entre los mayos. Sin embargo, el porcentaje de personas que son competentes bilingües en yoremnokki y español es relativamente bajo en comparación con la población total, monolingües que no hablen español solo el 0,3% “ya no se encuentra a un niño, joven o adulto menor de 30 años que pueda mantener una conversación en el idioma, fuera de los saludos, algunos cantos, palabras y el himno nacional” (Peña, 2024, s.p.).

La sociedad red puede contribuir a la co-producción de recursos digitales para la educación inicial y básica primaria, como todo presenta sus caras de posibilidades y limitaciones. Las primeras, asociadas a la preservación y el fortalecimiento de la cultura yoreme-mayo, lo que puede incluir la creación de sitios web, redes sociales y aplicaciones dedicadas a la enseñanza de lenguas indígenas. Asimismo, el intercambio de experiencias y estrategias con yoremes alrededor del mundo y evidentemente, para que las voces de los yoremes sean escuchadas en temas de derechos humanos, medio ambiente y conservación cultural, aumentando su visibilidad en la sociedad. Incuestionablemente, la sociedad red es un recurso para acceder a educación y formación; pero también, plantea desafíos que deben ser abordados de manera estratégica y consciente, por lo que los docentes deben estar formados y los estudiantes y comuneros motivados e informados; al mismo tiempo que, el Estado garantice conectividad, recursos y formación permanente.

Fundamentación Teórica

El respaldo teórico desde la revitalización cultural del pueblo yoreme en el contexto de la sociedad red, se pueden considerar las siguientes teorías y enfoques teóricos:

Teoría de la sociedad red. Propuesta por Manuel Castells, (2005 y 2009) esta teoría sugiere que las TIC han transformado las estructuras

sociales, creando redes que permiten una comunicación más efectiva y horizontal. En el caso de los pueblos indígenas, estas redes pueden ser herramientas cruciales para expresar y revitalizar su cultura.

Teoría de la identidad cultural. Esta teoría examina cómo las identidades culturales se construyen, negocian y transforman en diferentes contextos. Restrepo, et al. (2010) tratan sobre esta teoría sustentada en Stuart Hall, donde se sugiere que las personas buscan maximizar su autoestima a través de la identificación con grupos específicos y, a menudo, discriminan a aquellos que no pertenecen a sus grupos identificados, explicando así fenómenos de favoritismo y prejuicio.

En el caso de los yoreme-mayo, la sociedad red puede servir como un espacio para la reconfiguración y afirmación de su identidad cultural frente a la globalización, mostrándose, ejerciendo, exigiendo sus derechos. No obstante, desde la articulación docencia–investigación y vinculación con las comunidades las universidades como lo es la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM, 2021), las metodologías deben dejar de ser unidireccionales, fragmentarias o lineales, para asumir las realidades tal cuál son, multirreferenciales, multimodales, complejizantes, con condicionantes contextuales, históricos e individuales definidas con el objeto de proporcionar a las personas, estrategias exitosas de afirmación identitaria y que estas pueden formar tácticas conductuales y perceptivas muy diversas.

Enfoque de la antropología digital “la tecnología es un fenómeno cultural, que refleja ciertos valores y premisas” (Perazzo, 2019). Este enfoque estudia cómo las comunidades utilizan las tecnologías digitales para crear, compartir y preservar su cultura. Se centra en el análisis de la interacción entre las culturas y el entorno digital, lo que es relevante para comprender cómo los yoreme-mayo podrían utilizar plataformas en línea para revitalizar sus tradiciones, su lengua y estar presentes desde la academia en el mundo ubicuo, ejerciendo los derechos que les asiste a educarse en su lengua, sus contenidos culturales y con la posibilidad de acceder a otras educaciones como ciudadanos del mundo.

Teoría de la autoetnografía. Permite a los miembros de la comunidad explorar y narrar sus propias experiencias culturales en un contexto contemporáneo. Elish, et al. (2019) desde finales del siglo XX apuestan

describir y analizar experiencias personales con el fin de comprender fenómenos más amplios en contextos específicos. Esta teoría puede ser útil para que los yoreme-mayo, cuenten sus propias historias y prácticas culturales a través de plataformas digitales.

Enfoque de la ecología cultural. Este enfoque considera cómo los factores ambientales y tecnológicos influyen en la cultura. La integración de la sociedad red en la vida diaria de los yoreme-mayo, puede ser analizada desde esta perspectiva, observando cómo las TIC influyen en la práctica y transmisión de sus tradiciones. Si entendemos por revitalización cultural y lingüística la reactivación del uso cotidiano y activo de aquellos idiomas que se encuentran amenazados y en condición de vulnerabilidad o incluso al borde de la extinción; entonces, comprendemos que es un trabajo mancomunado, donde todos los participantes ya sean yoreme-mayo o no, deben extenderse más allá de los aspectos meramente lingüísticos o sociolingüísticos y comprender desde las memorias compartidas y desde las cotidianidades de los hablantes ¿Qué necesitan. acaso quienes gestionan la diversidad se han interesado en cuáles son sus aspiraciones, intereses?

Las prácticas culturales y el uso de las lenguas son dependientes de sus usuarios y sus interrelaciones, aspectos nucleares para su funcionamiento y dinamismo social en distintos contextos, situaciones y eventos propios, concatenados con sus formas de ser, estar en un territorio, sentir, actuar, vivir y entender el mundo. Pero también, las formas de ver las realidades sociales no soportan los modos simples, por lo que se ha pasado a verlas desde lo complejo y diverso, lo que supone que la verdad es relativa, circunstancial, está relacionada con un marco de referencias intersubjetivas, contextuales, causales, y explícitamente se mueven en la dinámica e influencias de la convivencia cotidiana.

He allí, donde la gestión de la diversidad en articulación entre organizaciones comunales, instituciones y demás organismos tengan vías de enlace, puentes o sitios de encuentros para dialogar, reflexionar y tomar decisiones informadas, concertadas y la sociedad red ya lo demuestra, son pantallas de interacción formal e informal, donde se comparte desde estrategias acordes con sus intereses y temas como la carencia de agua, la discriminación estructural y velada que obliga a los jóvenes a asumir otras identidades o las pocas oportunidades de superación profesional y

social, al constatar que en dichos contextos los recursos siempre son lo mínimos requeridos. En consecuencia, la sociedad red es una oportunidad para resistir mostrando, denunciando, legitimando desde otros espacios lo propio como categorías no cosificadas, sino emergentes y dinámicas

La sociedad red es propicia para revertir los procesos políticos de sojuzgamiento, sumisión a un orden foráneo; que, además, contribuyó con “el debilitamiento de la autoestima colectiva, por su adscripción a un grupo socio-histórico subalterno y su filiación a una lengua menospreciada por los sectores hegemónicos” y que, como resultado de ello, pierde gradualmente su valor de uso y su condición de idioma que responde a las necesidades de la contemporaneidad de los sujetos que lo hablan.

Teoría de ecología de presiones (TEP) usada por Terborg y García Landa (2011), y subsiguientes investigaciones en diversas latitudes, con lo que se pretendió superar las aproximaciones reduccionistas, unidimensionales y asumir el hacer investigativo sobre el desplazamiento lingüístico desde una visión sistémica, holística, ecológica o de redes, como tejido vivo, dinámico al considerar que “las presiones que tienen lugar en un sistema ecológico complejo se encuentran en una modificación permanente” (p.12). Es desde esta posición metodológica que se insiste en que los comuneros, líderes, estudiantes y docentes asuman la articulación de las funciones sustantivas de las universidades ancladas en territorios indígenas como la UAIM en todas sus unidades. No ya un estar enclaustrados en un aula, no ya en estar sujetos a un horario, sino conectados en redes con presencia de todos, tomando decisiones, no sobre los que otros quieren, sino sobre lo que cada colectivo decide desde sus entornos propios, lo que efectivamente ofrece grandes posibilidades de socialización e interacción. Ya la sociedad red ha variado el soporte de las relaciones comunitarias (García, 2006) y aunque discutido, es considerablemente reconocido.

Teoría de la Globalización: Permite entender cómo la globalización afecta a las culturas locales. La interacción de los yoreme-mayo con el mundo digital puede reflejar tanto una amenaza como una oportunidad para la revitalización cultural en un contexto más amplio.

Estos enfoques teóricos pueden proporcionar un marco robusto para explorar cómo la sociedad red actúa como un espacio clave para la revitalización cultural del pueblo yoreme, así como las dinámicas de identidad,

autoexpresión y comunicación que surgen en este proceso. Debido a lo planteado, ya se están emprendiendo programas para rescatar y promover las lenguas indígenas en el Estado. A través de estas iniciativas, se busca revivir el uso y aprecio por las prácticas culturales asociadas a cada cosmovisión y al uso y presencia de las lenguas maternas en las redes, siendo estas, parte de la rica diversidad cultural de la región que define el ser sinaloense. No obstante, las experiencias en la región señalan que tales iniciativas “no logran crecer por falta de políticas públicas y presupuestos que lo hagan posible” (De Deus, et al., 2024, p.3). Pero, en países como Chile, México y Brasil, si se expusieron avances en relación a políticas públicas y sobre todo logros reveladores, de iniciativas desde las instituciones de Educación Superior (IES) y de algunas organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Bases legales

En un escenario donde el tema de la educación para los pueblos indígenas es relevante rescatar algunas las leyes que, en el ámbito internacional y nacional, respaldan el derecho a la educación para los etiquetados como minorías, que sumados a la normativa vigente muestran un bosquejo sobre qué guía lo que respecta a su derecho a la educación en lenguas y contenidos de culturas indígenas en los currículos de los IES y en las escuelas primarias del país

Tabla. 1 Bases legales sobre reafirmación étnica y sociedad red

Contexto	Año	Legislación vigente
	1945	Carta de las Naciones Unidas.
	1948	Declaración Universal de Derechos Humanos.
	1966	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
	1917	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
	1966	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
	1990	Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, adoptado el 27 de junio de 1989 por la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo y ratificado por el Estado mexicano el 11 de julio de 1990

Contexto	Año	Legislación vigente
Internacional y Nacional	2000	Ley Para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.
	2001	Se reformó y adicionó la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, determinando el carácter único e indivisible de la Nación Mexicana, su composición pluricultural sustentada en sus pueblos indígenas, y reconociendo sus derechos. Apartado "A" del artículo 2° de nuestra Carta Magna es la libre determinación y, en consecuencia, la autonomía para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos, así como todos los elementos que constituyen su cultura e identidad.
	2003	Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación.
	2003	13 de marzo de 2003 se publicó en el Diario Oficial de la Federación, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que reconoce y protege los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas. Se crea el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)
	2008	El 14 de enero de 2008 en el Diario Oficial de la Federación se publicó el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: con variantes lingüísticas de México, autodenominaciones y referencias geostadísticas, se consignan: a) las 11 familias lingüísticas, b) las 68 agrupaciones lingüísticas relacionadas a dichas familias; y c) las 364 variantes lingüísticas
	2004	Ley General de Desarrollo Social.
	2005	Ley General de las Personas con Discapacidad (LGPcD).
	2011	Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad (que reemplaza a LGPcD de 2005).
	2019	Ley General de Educación.
	2020	Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB), institución encargada de normar la atención educativa dirigida a la población indígena, afromexicana, migrante y jornaleros agrícolas, con pertinencia cultural y lingüística, que fue creada en 2020. Este órgano apoya y promueve el fomento de la educación intercultural para todos los niveles educativos
	2021	Ley General de Educación Superior (que reemplaza a la Ley para la Coordinación de la Educación Superior de 1978).

Fuente: elaboración propia producto de la investigación documental.

La regulación de la protección de los derechos de los pueblos indígenas a nivel internacional deriva de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada en el año 2007, que en su artículo 13 establece que:

Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas y atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos.

Los Estados adoptarán medidas eficaces para asegurar la protección de ese derecho y también para asegurar que los pueblos indígenas puedan entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello, cuando sean necesario, servicios de interpretación u otros medios adecuados (ONU 2007, art. 13).

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1917) asevera en su artículo 3ro. que: “Toda persona tiene derecho a la educación” (p.5), siendo obligatorios los niveles de educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria) y la media superior (preparatoria). Incluso en el mismo artículo, en su fracción X, se hace alusión a que serán las autoridades federales y locales quienes deberán establecer políticas que fomenten no solo la inclusión, sino la permanencia y la continuidad de los estudiantes, al proporcionar los medios de acceso a las IES. Mientras que dentro de los objetivos prioritarios del Programa Sectorial de Educación 2020-2024, se marca el “Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2020).

Igualmente, se observa en las lecturas a los documentos del Estado Mexicano e informes, que con cada gobierno se asumen nuevos modelos, proyectos y programas que pretenden avanzar hacia esa educación de “calidad”, propuestas de ambiciosos alcances, que no logran contrarrestar

el rezago educativo que permanece como una constante. Ello remite a un distanciamiento carencias de presupuestos, recursos, formación permanente y de calidad de los docentes adscritos a las primarias y secundarias e incluso, remite a lo que De Sousa Santos (2018) llama la carencia de “justicia social cognitiva” y de las “distancias abismales” entre discurso y práctica, entre lo explícito y lo en uso; de las políticas educativas que aún no empatan con sus contextos (Leyva-Ayala, 2022).

De acuerdo a datos recuperados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2020), en México sólo el 24% de las personas de entre 25 a 34 años de edad lograron completar su Educación Superior en el 2019, quedando aun debajo del promedio (de 45%) y en el último lugar de los 37 países que conforman dicha instancia, aspectos que aumenta las barreras de los indígenas, donde los factores extramuros como pobreza extrema, discriminación, desarraigo y distanciamiento entre sus patrones de crianza, lengua y educación propia los aleja de ese aprendizaje significativo, de la ruptura con lo propio y de iniciar una educación en un contexto castrador, con prejuicios, estereotipos y percepciones que hace mella en su ser y sentir. Aspectos alejados se los planteamientos de la (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019), “educación cultural y lingüísticamente pertinente para los indígenas en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional” (INPI, 2018). La educación para indígenas en México ha sido históricamente marginada y excluida, reflejando la discriminación y el olvido hacia los pueblos indígenas; aunque, se pretende preservar las lenguas y culturas indígenas la implementación de estos programas es limitada y enfrenta una serie de circunstancias que afectan su operación (SEP, 2017).

Todo lo anterior, como acciones pendientes o fallidas impactan en la realidad del uso de las lenguas indígenas como el yoremnokki, estas siguen desapareciendo y está en nuestras manos preservarlas. ¿Qué se puede hacer para proteger las lenguas indígenas?

Innegablemente, se requiere de una labor más intensa para lograrlo algunas acciones ya probadas en contextos como el euskera o el maoría demuestran que; primero, el motor principal para recuperar una lengua es la voluntad de la comunidad a partir de la asunción de su propia

identidad, pues de otro modo todos los esfuerzos, tecnología, insumos, recursos humanos, eficiencia posible resultarían en vano y no pasarían de simples actividades culturales y segundo, durante el proceso de recuperación lingüístico-cultural actúan también tres elementos: mente, cuerpo, corazón. Un marco de estrategias (la mente), la voluntad de ser y vivir de la comunidad lingüística yoreme-mayo (el corazón) y el saber hacer de colectivos e individuos organizados. (La participación en hacer e implementar sus planes de revitalización).

Esto conlleva, luego de la motivación inicial, la introducción del uso del yoremnokki en la Administración Pública que presta servicios en territorios yoreme. La difusión de actividades en territorios yoreme o donde se hayan desplazado los indígenas (alejada de la mera folklorización), con documentación en su lengua. Hasta ahora se cuenta en la primaria con los libros de la SEP, por ejemplo, los libros para el nivel primaria en lengua yoreme-mayo, Sonora y Sinaloa de Almada Leyva (2013), siendo esta la 17Va reimpresión

Es relevante, junto con las metodologías participativas la creación de centros de estudios de lenguas indígenas en las Universidades, donde se gestionen investigaciones desde la articulación de las funciones sustantivas (Investigación, docencia, extensión, difusión implementación y seguimientos), sin las comunidades organizadas y vinculadas al hacer universitario no se conseguirá avanzar.

La edición de publicaciones en yoremnokki, también debería gestionarse desde este Centro, incluyendo los entornos virtuales de aprendizaje, por lo que se requeriría de formación continua del profesorado de las IES, porque si no, el efecto cascada es nefasto en la enseñanza de las lenguas principalmente indígenas en las escuelas primarias, donde se requiere no solo los libros gratis de la SEP, sino de presupuestos, recursos, conectividad, formación continua, evaluación y seguimiento de lo investigado e implementado.

Los proyectos para la enseñanza de lenguas indígenas deben estar orientados a la motivación de su uso en diversos ámbitos, ya sean presenciales o virtuales. En el caso de la virtualidad es válido y provechosa la noción de “red,” no en el sentido rígido o cerrado. En el caso de un centro en red en el contexto de los territorios yoreme-mayo, serían los nodos

o puntos de encuentro o comunicación frecuente. Nodos con diferente poder, influencia o relacionamiento con todos desde lo común: “formación” para la revitalización entendida como la adquisición, desarrollo y mantenimiento de la lengua y cultura (un todo indisoluble), desde abajo hacia arriba y viceversa, (IES y comunidades o viceversa) con proyectos agendados desde las organizaciones y que respondan a mapeos socio-lingüísticos, donde prevalece en primera instancia la consulta formada e informada donde los hablantes usuarios estén motivados.

La noción de red denota conexiones que pueden variar en intensidad, desde vínculos ‘fuertes’ muy frecuentes y productivas constante en el intercambio de materiales, de compartir proyectos como elaboración de materiales, investigaciones, planes de formación, incluir traducciones, elaboraciones de recursos digitales, formar parte de un wiki, un blog o elaboración de podcast temáticos. Grupos organizados a distancia, que a veces forman el tejido conectivo más fuerte de una red.

Las redes pueden ser interlingüísticas:

(...) se entienden como redes vivas de intercambio y cooperación estratégica, ya sean entre instituciones o entre personas de diversa nacionalidad y lenguas interesadas en aprender entre sí la lengua de cada uno o promover su uso. Los recursos preferidos que sean los más apropiados y preferidos por los participantes, así como la metodología basada en el análisis de las conversaciones teniendo en cuenta los comportamientos comunicativos e interaccionales de los estudiantes (Bertel-Barreto 2024. p.72).

El foco de atención para la enseñanza entre niños, niñas y jóvenes se centra en la interactividad entre interlocutores nativos y no nativos y su impacto en los aprendizajes, en consecuencia, en la motivación y en la solución de las situaciones problemáticas advertidas. Manifiestamente, se percibe la motivación de los estudiantes nativos o no, desde sus intereses aspiraciones, necesidades durante estas interacciones con el uso de las TIC para adquirir y reafirmar su ser identitario al usar la lengua e ir avanzado en su capacidad de comunicarse.

¿Cómo puede la sociedad red contribuir a la reanimación cultural y lingüística del yoremnokki en el norte de Sinaloa?

La sociedad red puede contribuir a la reanimación cultural y lingüística del yoremnokki en el norte de Sinaloa al promover el uso a través de plataformas digitales, facilitar el acceso a recursos educativos y fomentar la comunicación entre hablantes. La sociedad red, entendida como un conjunto de interacciones y conexiones facilitadas por la tecnología y la comunicación digital, puede desempeñar un papel fundamental en este proceso. Allí las plataformas digitales y las redes sociales pueden contribuir a la reanimación cultural y lingüística del yoremnokki, promoviendo su uso y fortaleciendo la identidad cultural de la comunidad. La interacción en línea puede ayudar a revitalizar la cultura y la lengua yoreme-mayo al permitir la creación de comunidades virtuales que compartan conocimientos, tradiciones y experiencias, así como al aumentar la visibilidad de la lengua en un contexto más amplio. Para reconocer de qué manera se aplican los programas de estudio en las escuelas primarias indígenas y su influencia en la preservación y reanimación de la lengua y cultura, se pueden considerar los siguientes aspectos:

Primero, se suscriben los planteamientos sobre la necesidad de mapear y/o investigar (Ramírez, 2017, 2019), “sí los programas incluyen un enfoque bilingüe e intercultural que contemple la lengua originaria junto con el español, puede facilitar la decisión para que en las universidades ancladas en territorios indígenas consideren el Currículo Bilingüe e Intercultural,” sobre la enseñanza y el aprendizaje del yoremnokki como lengua materna (L1), o como segunda lengua (L2), así como en del español en iguales circunstancias.

Segundo, los materiales o recursos didácticos ya sean impresos o digitales, ya sean en lengua ancestral o bilingües son indispensables, no solo sobre la o las lenguas como objetos de estudio, sino como libros de texto, relatos, narrativas y recursos digitales (audio libros, podcast). La disponibilidad y uso de estos materiales son indicadores importantes para la revitalización en dichas lenguas, incluye a su vez aspectos culturales como videos, musicales, relatos, narrativas pedagógicas, experiencias

de los sabedores o mayores entre otros aspectos orientados a motivar a las semillas de la cultura yoreme-mayo como lo son los niños, niñas y adolescentes desde sus necesidades, aspiraciones e intereses.

Las plataformas digitales no solo facilitan la difusión de contenidos en yoremnokki, sino que también permiten la creación de comunidades virtuales donde los hablantes pueden interactuar y compartir conocimientos lingüísticos y culturales. Según el informe de la UNESCO (2024), “las tecnologías digitales pueden ser herramientas poderosas para la revitalización de lenguas indígenas, permitiendo su enseñanza a nuevas generaciones y conectando a hablantes dispersos”. De esta manera, la inclusión de contenidos en yoremnokki en las redes sociales y la creación de aplicaciones móviles pueden fomentar un ambiente propicio para el aprendizaje y el uso diario del idioma.

La creación de contenidos didácticos en línea que utilicen el yoremnokki como lengua de instrucción no solo promoverá su aprendizaje, sino que también fortalecerá la identidad cultural de los jóvenes hablantes. Al respecto, la investigadora De la Torre (2022, s.p.), afirma: “La educación digital puede revitalizar lenguas minoritarias al ofrecer recursos accesibles y atractivos que conectan la lengua con la cultura contemporánea”.

Las redes sociales también ofrecen espacios para la promoción de eventos culturales que celebren la lengua y la cultura yoreme-mayo, tales como festivales, talleres y foros en línea. Estas iniciativas no solo fomentan el interés por el yoremnokki, sino que también crean comunidades de apoyo donde los hablantes pueden compartir sus experiencias y recursos.

Tercero, la capacitación docente, esta es una debilidad advertida en Angulo-Aguilazocho (2022) Leyva-Ayala (2022), cada una de ellas con investigaciones en el contexto yoreme-mayo coincidieron en que la categoría sol fue la carencia de formación de los formadores. Por ello es preciso que desde el interior de las IES se examine si los docentes han sido capacitados en metodologías que incorporan componentes culturales y lingüísticos de la comunidad yoreme-mayo. La formación en educación intercultural es clave para una enseñanza efectiva.

La participación comunitaria se considera indispensable para la elaboración y adaptación de los programas de estudio. La inclusión de

las voces de los padres y ancianos puede enriquecer el contenido y la relevancia cultural de la educación ejerciendo los derechos internacionales sobre el educarse en sus lenguas y con contenidos de su cultura. Esto es esencial para el éxito de cualquier iniciativa de revitalización lingüística, las plataformas de redes sociales permiten a los miembros de la comunidad colaborar en proyectos de documentación y promoción de su lengua, pues sin la participación comunitaria faltará el motor que impulsa la revitalización lingüística, ya que, sin el compromiso de los hablantes, no habrá futuro para la lengua (Flores, 2023).

Además, la implicación de líderes comunitarios y jóvenes en la creación de contenidos en formatos atractivos, como videos, podcast y juegos educativos como la gamificación con contenidos sobre los yoreme–mayo y en yoremnokki puede resultar en un mayor interés. La generación de contenido contemporáneo y relevante para los jóvenes puede transformar la percepción de la lengua de un simple recurso patrimonial a un elemento vital y dinámico de la cultura actual.

Actividades extracurriculares. No solo hay que identificar si hay actividades que fomenten la lengua y cultura, como danzas, festividades, y talleres de arte, que complementen el aprendizaje escolar y ayuden a los estudiantes a conectar con su herencia cultural, sino a aprenderlas, a comprender en situ el contexto donde se aplican, sus normas y relación con la lengua, los entornos de aprendizaje propio, sus metodologías e interrelaciones, así como si estas se pueden emplear como parte de diversos recursos digitales. Es relevante, evitar la folklorización de la cultura.

(...) “lineamientos y normativas” en el marco de un orden sociocultural hegemónico, con comportamientos marcados por la folklorización de los particularismos; así como el etiquetaje de las minorías vulnerabilizadas, la etnificación de los cuerpos enajenados, aunado a las adjetivaciones estereotipadas y presunciones sobre los cuerpos y minorías enajenadas en conocimientos procedentes de creencias y prácticas culturales problemáticas; asimismo, el poco o inexistente cuestionamiento del etnocentrismo en los espacios intra académicos, o de mantener situaciones encubiertas donde la crítica queda en el nombre de una asignatura. (Leyva–Ayala 2022, p.62)

Evaluación de Resultados. El investigar (se) es primordial para tomar conciencia sobre la forma en que se evalúa el aprendizaje de los estudiantes en relación a la lengua y cultura indígenas. Esto puede incluir pruebas, proyectos o presentaciones que permitan a los estudiantes demostrar sus conocimientos. De igual modo, el conocer el o los impactos en la identidad cultural al reflexionar sobre cómo los programas de estudio influyen en la identidad cultural de los estudiantes y arcan a las comunidades. Es necesario, a su vez, realizar encuestas o entrevistas para entender cómo los estudiantes perciben su lengua y cultura a partir de lo aprendido en las escuelas primarias.

Las investigaciones y la documentación son necesarias. Al hurgar en estudios o investigaciones previas sobre el impacto de la educación indígena en la preservación de la lengua y cultura donde las narrativas pedagógicas o los informes de organizaciones académicas y comunitarias pueden proporcionar información valiosa para optimizar o reconducir procedimientos.

Al analizar estos aspectos, se podrá obtener una comprensión más clara de cómo los programas de estudio en las escuelas primarias indígenas contribuyen a fortalecer la lengua y la cultura de estos pueblos. El camino hacia una revitalización exitosa requerirá un compromiso conjunto de hablantes, sus líderes en sus organizaciones de base, los educadores de todos los niveles y los responsables de políticas, quienes tienen el poder de decisión sobre lineamientos y recursos, así como la optimización de las herramientas que la era digital pone a la disposición de las educaciones en el mundo.

Es relevante la mirada proyectiva en este contexto, ya en 2024, se están implementando varios programas en Sinaloa para rescatar y promover las lenguas indígenas, como parte de las acciones en el marco del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas 2022-2032. Estos esfuerzos incluyen la celebración del Parlamento Lingüístico para la Preservación de las Lenguas Originarias y proyectos impulsados por el INPI que buscan revitalizar, fortalecer y desarrollar las lenguas indígenas en la región.

Conclusiones

Una vez realizada la exploración sobre cómo la sociedad red emerge como un espacio clave para la revitalización cultural y lingüística para el pueblo yoreme-mayo, se concluye:

1. El pueblo yoreme-mayo ha transitado un camino de penurias y pendientes. Los motivos de su desplazamiento, no se deben únicamente a las actitudes que toman los usuarios ante su lengua y cultura; sino a causas complejas e históricas que paulatinamente los han arrinconado, ya sea de manera voluntaria o involuntaria, como consecuencia de políticas públicas, lingüísticas, educativas asimilacionistas, así como las actitudes segregacionistas, discriminatorias de abandono o inclusive paternalistas y de desigualdad ante el derecho al uso de la tecnología. “El estado actual del multilingüismo en línea también podría ser un reflejo de la desigualdad que se relaciona no solamente con el ingreso nacional bruto y los niveles diferenciados de educación y literacidad digital” (Petrosyan, 2024, p.24) y principalmente, “con el desarrollo de infraestructura desigual en el servicio de conectividad a internet en el mundo”.
2. La sociedad red y el uso de las TIC permiten la creación de redes sociales interactivas y dinámicas (Castells, 2010). Herramientas poderosas para la revitalización de lenguas indígenas, permitiendo su enseñanza a nuevas generaciones y conectando a hablantes dispersos.
3. Las universidades ancladas en territorios indígenas medianamente cumplen con la vinculación, no existe en ellas articulación entre sus funciones sustantivas y evidencian carencia de la investigación y acciones para resolver estratégica y mancomunadamente los problemas comunitarios en la responsabilidad social que les asiste (Angulo-Aguilazocho, 2022 y Leyva-Ayala, 2022)
4. E igualmente, las evidencias en Gros y Suárez, (eds.) (2021), Guerra-García, et. al. (2021) Angulo Aguilazocho, (2022) y Leyva-Ayala (2022) consideran que las metodologías participativas digitales son esenciales para revertir los desplazamientos lingüísticos en poblaciones indígenas, ya que fomentan la inclusión, cooperación, motivación, inclusión, empoderamiento, co-creación de recursos digitales esenciales para la reafirmación identitaria en contextos marcados por la

marginación.

5. La sociedad red se comporta como una nueva estructura social propicia para la conciencia lingüística crítica, siendo la sociedad red un medio para la “refuncionalización” o reafirmación cultural y lingüística desde los propios usuarios – hablantes de yoremnokki
6. Las decisiones y acciones digitales en lenguas indígenas se manifiestan como formas de participación social que resisten al desplazamiento y pérdida de las lenguas, a la vez, que usan estas plataformas para ejercer y exigir sus derechos.
7. Las escuelas primarias al norte de Sinaloa se muestran en situaciones de precariedad, donde las lecturas de los documentos realizados muestran que los factores complejos de afuera, han llevado a los hablantes nativos a la exclusión lingüística, geográfica, histórica, política, educativa y sobre todo económica que conlleva a las lenguas y a las prácticas sociales indígenas a posiciones de precariedad y marginalización que aún se muestra como un pendiente socioeducativo, sobre todo en la motivación para llevar y mantener la educación propia del yoreme-mayo y del yoremnokki al currículo en todos los niveles educativos, especialmente en las universidades ancladas en sus territorios.

Para Cerrar, se hace necesario que las comunidades organizadas y los comuneros como sujetos políticos concreten desde las localidades y desde el uso estratégico de los recursos en la sociedad red para ejercer y exigir sus derechos a una educación de calidad en todos sus niveles, de permitir desde sus contenidos culturales en yoremnokki, difundir, crear y transformarse en lo que las nuevas generaciones demandan. Asimismo, en ser activistas en resistencia e insistencia por los derechos que les asiste como ciudadanos del mundo en este siglo.

Referencias

- Angulo-Aguilazoch, M. S. (2022). Redes socioeducativas en la Universidad Autónoma Indígena de México. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma Indígena de México UAIM].
https://www.academia.edu/87818649/TESIS_DOCTORAL_REDES_SOCIOEDUCATIVAS_EN_LA_UAIM_2022_MSA
- Angulo-Aguilazoch, M. S. (2023). La vinculación y las redes socioeducativas en la Universidad Autónoma Indígena de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 665–692. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.567>
- Bailleres-Landeros, D. P. (2014). Educación superior intercultural y pobreza. En: Sandoval-Forero, Eduardo Andrés, Bernardino Jaciel Montoya-Arce y Adán Barreto-Villanueva (Coordinadores). (2014). *Hitos Demográficos del Siglo XXI: Población Indígena*, Universidad Autónoma del Estado de México. México.
- Bello, J. (2009). El Inicio de la Educación Bilingüe Bicultural en las Regiones Indígenas en México. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 9: Historia e Historiografía de la Educación. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México.
- Bretel-Barreto (2024). Redes de intercambio interlingüístico para potenciar la enseñanza del inglés a través de competencias integradoras complejas en estudiantes del 10 grado de secundaria. Trabajo presentado como requisito para optar al grado de magister en currículo con énfasis en diseño curricular. Panamá, UMECIT
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1917, 05 de febrero). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2020, 06 de julio). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Diario Oficial de la Federación. México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- Castells, M. (1998). *The Rise of the Network Society (The Information Age: Economy, Society, Culture; vol. 1*. Oxford: Blackwell Publi-

- shers. https://deterritorialinvestigations.wordpress.com/wpcontent/uploads/2015/03/manuel_castells_the_rise_of_the_network_societybookfi-org.pdf
- Castells, M. (2005). *La era de la información*. Alianza
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza.
- Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society*. Wiley-Blackwell.
- Cruz, G., Maldonado, A y Bello, L. (2020) Paradigmas mixtos: interpretativo y crítico en estudios sobre cambio climático. Una ruta para co-construir resiliencia social. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-21. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521662150004/html/index.html>
- De Deus, S., Jerónimo, J., Mato, D., Santiago J., Ruíz, S. (2024, 13-15 de mayo). Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina y el Caribe Conferencia Regional de Educación Superior CRES+5. Brasilia, Brasil. <https://cres2018mas5.org/wp-content/uploads/2024/03/EJE-2-Documento-Base-pre-CRES.pdf>
- De la Torre, M. T. (2022). “The Role of Digital Education in Revitalizing Minority Languages”. *Journal of Linguistic Revitalization*, 12(3), 45-67.
- De Sousa, B. (2018). *Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. Meneses et al. (comps.) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Dietz, G. (2023) Resumen de “Interculturalidad Crítica en la Nueva Escuela Mexicana”. “ENSV” <https://www.youtube.com/watch?v=-6cxCEtyiUY4>
- Ellish, C., Bénard-Calva., Luévano-Martínez, M., Rodríguez Castro, A., Adams A., Bochner A., Laurel Richardson E., Adams St. Pierre, E., Preissle, Y., DeMarrais, K., Rambo Ronai, C., Tullis J., Burns. M. y Jerz, D. (2019) *Autoetnografía Una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes y Colegio San Luis. <https://editorial.uaa.mx/docs/autoetnografia2.pdf>
- Flores, J. A. (2023). “Community Engagement in Language Revitalization Efforts: Case Studies from Mexico’s Indigenous Languages”. *International Journal of Indigenous Languages*, 6(1), 112-126.
- Gasché, J. (2010). *De hablar de educación a hacerla*. Mundo Amazónico.

- https://www.researchgate.net/publication/290151662_De_hablar_de_educacion_intercultural_a_hacerla/citation/download
- García-Aretio, L. (2003): “Comunidades de aprendizaje en entornos virtuales” en Barajas, M. (coord.). La tecnología educativa en la enseñanza superior. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=2847>
- Gómez-Retana, Terborg, y Estévez, (2019) En busca de los factores particulares de desplazamiento de lenguas indígenas de México. Comparación de dos casos: la comunidad náhuatl Cuacuila y la comunidad mazahua San Miguel la Labor LIAMES, Campinas: SP, v. 19, 1-10. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/liames/article/view/8655173>
- Green, A. (2017). La urgencia de una educación indígena: Reflexiones desde la experiencia Gunadule. *Revista de Estudios Indígenas*, 10(1), 23-37. <https://doi.org/10.1234/rev.indigenous.2017.01.0023>
- Guerra-García, E., Macarena-Padilla, M. y Viramontes-Olivas, A (2021). La iniquidad territorial en la matrícula de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) y las comunidades yoreme mayo. En Fernández, J. A. y Ortiz, C. (Coords). *Los Pueblos Indígenas en Sinaloa. Migración, interculturalidad y saberes tradicionales* (101-150). México: Astra Ediciones. https://www.researchgate.net/publication/367462109_Resena_Los_Pueblos_Indigenas_n_Sinaloa_Migracion_interculturalidad_y_saberes_tradicionales
- Guerra-García, E., Vargas-Hernández, J. y Ruiz-Martínez, F. (2013). Los yoremes de Sinaloa y su inclusión a la sociedad de la información. *Revista Educación y Tecnología*, (3). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/.../4620569.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2008). *Información estadística. Población de 3 años y más hablante de yoremnokki (mayo) por entidad federativa*. México: https://site.inali.gob.mx/Micrositios/normas/estadisticas_mayo.html
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2020). *Programa de Apoyo a la Educación Indígena. Esquema de Contraloría Social 2020*.

- México. <http://paei-esquema-cs-25-05-2020.pdf> (inpi.gob.mx) <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evolucion-de-la-politica-educativa-en-mexico.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). Mapeo y análisis de la evolución de la política educativa en México. Unidad de normatividad y política educativa dirección general de directrices para la mejora de la educación. Dirección de evaluación de políticas y programas educativos mapeo y análisis de la evolución de la política educativa en México. México. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evolucion-de-la-politica-educativa-en-mexico.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes. México: INEE. <http://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evolucion-de-la-politica-educativa-en-mexico.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-UNICEF (2019). Breve panorama educativo de la población indígena 2018. México. <http://www.unicef.org/mexico/publicaciones/breve-panorama-educativo-de-la-poblacion-indigena-2018>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2024). Población. Diversidad. <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/sin/poblacion/diversidad.aspx>
- Leyva-Ayala, K. (2022). Educación superior intercultural y discapacidad: Percepciones, imaginarios y representaciones sociales en la Universidad Autónoma Indígena de México [Tesis de Doctorado en Educación para la Diversidad Cultural]. Universidad Autónoma Indígena de México UAIM.
- Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, vol. XXXVI, núm. 141, pp. 103-131 El Colegio de Michoacán, A.C Zamora, México. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13736896004>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (22 de marzo de 2024) Empoderamiento de las lenguas indígenas en la era digital: un kit de herramientas para actuar. <https://www.unesco.org/es/articles/empoderamiento-de-las-lenguas-indigenas-en-la-era-digital-un-kit-de-herramientas-para-actuar>

- Pascual, B., y Rueda, R. (s/f). Sociedad red: cultura, tecnología y pedagogía crítica. Universitat de València <https://www.uv.es/~jbeltran/ase/textos/pascual.pdf>
- Perazzo, G (27, noviembre 2019) Antropología aplicada en la era digital. Medium <https://medium.com/@gaston2115/antropolog%C3%A4Da-aplicada-en-la-era-digital-e3b0ab2a6f25>
- Petrosyan, A. (19 de febrero de 2024) Idiomas más utilizados para contenidos web Statistic. <https://www.statista.com/statistics/262946/most-common-languages-on-the-internet/>
- Peña, A (18 de agosto de 2024). Una llamada a tiempo: lengua Yoreme en peligro de extinción RíoDoce Artículo publicado el en la edición 03 del suplemento cultural Barco de Papel. <https://riodoce.mx/2024/08/29/una-llamada-a-tiempo-lengua-yoreme-en-peligro-de-extincion/>
- Ramírez-Duque, M. (2017). La educación intercultural a nivel superior en América Latina y el Caribe, un torbellino complejo que excede lo intercultural. Editorial Académica Española. <https://www.eae-publishing.com/>
- Ramírez-Duque, M. (2019). La interculturalidad un proyecto-proceso perfectamente inacabado. Ra Ximhai, 15(4), 71-84. <https://drive.google.com/file/d/19dsb3RJ8uL8VocTcHKnQ2rK6vDeuGrQm/view>
- Ramírez, F. y Acuña, O. (2021). Los niños del pueblo indígena yoreme-mayo y su derecho a la educación básica. International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science (IJLRHSS) 04(12), 153-161 <http://www.ijlrhss.com/paper/volume-4-issue-12/13-HSS-1203.pdf>
- Romero-Leyva, F. (2022) La vinculación comunitaria, una tarea primordial de las universidades interculturales, el caso de la Universidad Autónoma Indígena de México Sapientiae: Revista de Ciencias Sociales, Humanas e Engenharias 8(1), Universidad Óscar Ribas, Angola <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=>
- Ramírez-Reyes, N. (2017) La interculturalidad, un paradigma incómodo. En Huerta, G. y Canto, L. (Comp.). Colección: Reflexiones multidisciplinares sobre la interculturalidad I: El paradigma de la interculturalidad: entre el deber ser y el ser (pp. 11-16). RICEI-BUAP-UIEP. <https://filosofia.buap.mx/sites/default/files/Libros%20electr%C3%B3nicos/Antropolog%C3%A4Da/volumen%20I.pdf>

- Sandoval-Forero, E. y Meza-Hernández, M. (2013). La interculturalidad en la etnorregión Yoreme Mayo de Sinaloa. *Papeles de población*, 19(77), 193-204.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). (2014). El enfoque intercultural en la educación. Orientaciones para maestros de primaria. México: (SEP-CGEIB). [http://imprimir INTERIOR ORIENTACIONES \(sep.gob.mx\)](http://imprimir.interiororientaciones.sep.gob.mx) https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/acervo-historico/ah_00041.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2023). Estadísticas educativas de la República Mexicana del ciclo escolar 2022-2024. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/estadistica-educativa-15782>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 3. México: Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. [http://unlibrosinrecetas, para la maestra y el maestro. Fase 3. Libro de Educación Primaria Grado 1° y 2° Ciclo Escolar 2023 - 2024.: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. \(conaliteg.gob.mx\)](http://unlibrosinrecetas.sep.gob.mx)
- Terborg, R. y García, L. (eds.) (2011). Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes. Ciudad de México: CELE-UNAM.
- UAIM (2021). El Plan de Desarrollo Institucional 2018-2021. Universidad Autónoma Indígena de México. México. <https://www.uaim.edu.mx/portal/index.php/inicio-cge>
- Valdez, M. y Yocupicio, M. (2022). Reunión colectiva para socializar, para dialogar algo, cualquier cosa, un asunto de pueblo, de trabajo en la comunidad mayo-yoreme. (Wahtsapp).

Capítulo 3

Desafíos que enfrenta el docente ante la diversidad cultural

*Itzel Arlene Mendivil Ceballos
María del Rosario Romero Castro*

<https://doi.org/10.61728/AE24002677>



Introducción

México tiene la mayor población indígena de Latinoamérica, seguido por Perú y Bolivia, y cuenta con una riqueza lingüística excepcional, con 364 variantes y 68 agrupaciones lingüísticas. Sin embargo, a pesar de la gran cantidad de estudiantes indígenas, su derecho a la educación no está garantizado debido a diversas carencias y limitaciones. La diversidad cultural y lingüística en México es una realidad que presenta enormes desafíos educativos, como fortalecer las lenguas y culturas indígenas y promover el valor de la diversidad.

Las escuelas atienden a niños y niñas con visiones del mundo, formas de pensar y lenguas diversas, lo que enriquece la experiencia educativa, pero también en estos espacios se presentan desafíos para abordar sus necesidades y talentos únicos. Los docentes en primaria indígena enfrentan varios desafíos, los cuales los afrontan de acuerdo a la experiencia adquirida en su formación profesional y en su práctica diaria.

Políticas educativas en torno a la diversidad cultural

En el año de 1998 en Europa se gestan las políticas educativas referentes a la diversidad cultural y lingüística, a partir de la inmigración. Pero es en los años setenta cuando comienza a darse la necesidad de ofrecer una educación a los hijos de los trabajadores migrantes, la cual consistía en la enseñanza de la lengua materna y la cultura de los niños inmigrantes.

Dicha educación tenía el objetivo de formarlos con las herramientas suficientes y potenciar sus habilidades para que pudieran regresar a sus países de origen. Mientras que, en la década de los ochenta, de acuerdo con el Tratado de Maastricht se dio prioridad a la propia cultura, estableciendo una educación intercultural para todos, en busca de promover la comunicación y la interacción entre las diferentes culturas y políticas a largo plazo que sean de mejora en el ámbito educativo de los inmigrantes.

La tarea primordial era brindar una educación igual para todo ser humano, se consideraba en la Unión Europea que la educación intercultural debía conceptualizarse como aquellas prácticas educativas en las que se promueve el respeto entre todos, independientemente de sus diferencias culturales, lingüísticas, étnicas y culturales.

Esto con el fin de poder atender la demanda de la sociedad, referente al alza de conflictos, exclusión y violencia que sufren personas migrantes y originarias de algún grupo étnico (Valverde, 2010). En este mismo periodo en el año 1980 en América Latina en algunos países comienza a darse el reconocimiento de las lenguas en las constituciones, lo que contribuyó a que a muchas lenguas se les otorgara la oficialidad o bien consideradas como lenguas de educación, a pesar del gran avance de reconocimiento que se dio en ese momento, no tuvo el impacto que se esperaba dentro de la sociedad, ya que hasta la fecha el uso para comunicarse a través de las lenguas no ha sido útil para las personas (Corral, 2016).

Considera Valverde (2010), que el caso contrario ocurre en México, desde el siglo XX las políticas educativas estaban centradas en evitar el reconocimiento a la diversidad cultural, unificando a toda la población como una misma unidad nacional para la integración del Estado, obligándolos a la castellanización y a evitar el uso de la lengua materna para comunicarse, el gobierno hizo grandes esfuerzos a través de proyectos enfocados en la integración y en aculturar a la población, impidiendo que existiera la diferencia de criollos, indios y españoles.

En el nivel básico entre el año 1974-1975 llega al estado de Sinaloa el programa de Educación Indígena a cargo del Instituto Nacional Indigenista (INI), posteriormente en 1975 surgió en el estado el Departamento de Educación Indígena y en 1978 se creó a escala nacional la Dirección General de Educación Indígena, a través de esta se implementaron los programas de castellanización en las comunidades indígenas del país.

En este mismo año se da el inicio del reclutamiento de jóvenes hablantes de lengua Yoreme Mayo que tuvieran concluidos los estudios de nivel básico o medio superior en el estado de Sinaloa, esto con el fin de proporcionarles una capacitación y posterior a esta enviarlos a las comunidades indígenas como promotores o maestros indígenas, ya que serían los responsables de brindar educación a niños indígenas y no

indígenas que no tuvieran acceso a la educación en sus comunidades de origen; de esta manera inicia la educación indígena en el municipio de El Fuerte, junto con los municipios de Ahome, Choix y Angostura (Lopez, et al., 2024).

Durante todo este periodo se desarrollaron proyectos que no dieron los resultados deseados, así como también existieron algunos que no se llevaron a cabo, como lo fue el de Educación Indígena Bilingüe Bicultural en los años 80, al no contar con el apoyo de los maestros para su ejecución fue imposible llevarse a cabo este fue oficializado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México en 1982, el cual tenía como objetivo acotar la distancia entre la educación pública y los patrones culturales de educación, propios de cada etnia.

Mientras que, en el año de 1992, se hace un reconocimiento del país como un país pluricultural dentro de su Constitución, testificando: “La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 2). Esta declaración tomó más fuerza con la Ley Indígena, que quedó plasmada en el Artículo Segundo Constitucional en 2001. Por tanto, a partir de esa disposición el Gobierno Federal se vio obligado a efectuar iniciativas educativas que “respeten las particularidades culturales y lingüísticas” de los estudiantes que pertenecen a pueblos originarios (Vázquez, 2019).

En el año 2000 el presidente de la república da a conocer en el Plan Nacional de Desarrollo la Educación Intercultural Bilingüe, dando paso en 2001 a la creación de Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) como parte de la Secretaría de Educación pública (SEP), con la finalidad de que se reconociera la “educación intercultural bilingüe” en nuestro país como la principal prioridad política, siendo esta institución desde su creación a la fecha, la encargada de diseñar y rediseñar los programas educativos dirigidos a los pueblos indígenas, lo cual contribuyó a que se diversificaran poco a poco los planes y programas de las escuelas públicas que no estaban dirigidas a los pueblos indígenas, para así concebir a la diversidad como un recurso y parte de la sociedad mexicana y no verlo únicamente como un derecho.

Pero fue hasta 2004 que en el nivel superior que se crean las universidades interculturales siendo reconocidas por la Secretaría de Educación

pública y creadas por la CGEIB, dichas universidades con características particulares y eso las convertía en distintas al resto de las universidades, debido a que la educación dirigida a jóvenes provenientes de diferentes grupos y comunidades indígenas, y en formar profesionales capaces de potencializar los recursos de sus comunidades de origen con el fin de que puedan mejorar las condiciones de vida de estas comunidades (Dietz, 2014).

El surgimiento de políticas e instituciones encargadas de promover la educación para la población indígena tienen como tarea fundamental lograr que se cumplan las acciones y aprendizajes esperados, así como orientar al docente de una manera adecuada en la construcción de una educación que integre los conocimientos locales con los planteados en las propuestas educativas nacionales, teniendo en cuenta el impacto desde la Educación Inicial Indígena, en el manejo del bilingüismo de la lengua indígena y español, las relaciones interculturales, los derechos humanos, el enfoque de género y la diversidad.

El acceso a la educación como un derecho fundamental de la población indígena está reconocido tanto en el marco jurídico nacional como internacional, han sido décadas en las que se ha estado trabajando para lograr ese reconocimiento. En donde se han creado espacios educativos específicos para brindar educación a la población indígena, desde nivel básico hasta nivel superior.

Debido a diferentes factores que van desde la diversidad de las comunidades indígenas, ya que México es un país muy diverso en cuanto a pueblos indígenas, cada uno con sus propias características culturales, lingüísticas y organizativas. Esto hace difícil establecer una definición única de “institución de educación indígena”; así como por los diferentes niveles de gobierno, ya que la responsabilidad de la educación indígena se comparte entre el gobierno federal, los gobiernos estatales y las propias comunidades indígenas. Esto dificulta la recopilación de datos a nivel nacional. La educación indígena en México representa un mosaico complejo de retos y oportunidades. Si bien se han logrado avances significativos en las últimas décadas, persisten desafíos estructurales, culturales y sociales que obstaculizan el acceso a una educación de calidad para los pueblos originarios.

En las escuelas primarias indígenas, existe una gran diversidad cultural en sus aulas, en el que convergen diferentes grupos étnicos y con una gran riqueza cultural. Ser docente ante una diversidad cultural implica estar consciente de que existe esta diversidad, para poder abordar con pensamientos y acciones acordes a la situación en la práctica diaria.

Royo (2017), considera que el proceso de la formación del docente debe darse a partir de la comprensión de la diversidad, por tanto, tendrá que trabajar mediante una currícula en la que no existan las desigualdades, de esta manera; saber que hay estudiantes que provienen de lugares o grupos marginados o en desventaja social y económica, lo que conlleva a que tiene que darse una aceptación y adaptación de parte del docente, tales diferencias en el aula pueden ser fuente de riqueza, conocimiento y recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La educación intercultural genera una igualdad de oportunidades en el área educativa, en la que el desarrollo de competencias que cada individuo adquiera, parte de la identidad social y de su realidad cultural (Schmalkes, 2004). En la formación intercultural el docente debe tener claro el objeto de esta, la cual ha sido principalmente para identificar y reconocer la diversidad cultural, adecuar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para atender las necesidades y demandas de los estudiantes, así como también concebir esta formación como parte de un cambio para la mejora en la forma de educar en las aulas y fuera de ellas. Mientras que, por parte de la institución, esta debe considerar en todos los proyectos educativos la multiculturalidad, esto con el fin de coadyuvar en la formación del docente. Es necesario que se solidifique la educación intercultural y promover que sea una educación para toda la diversidad cultural que hay en el país, no solo para los individuos de procedencia indígena (Ibáñez, et al., 2018).

El término de interculturalidad en el área educativa ha sido estudiado a finales de los años 70 en el área de la pedagogía referente a las problemáticas suscitadas en el estudio de la educación y la enseñanza, así como la parte cultural del proceso del aprendizaje. A lo largo de los años diversos autores sustentan que a través de un enfoque intercultural en el ámbito educativo amplía el conocimiento del individuo hacia la diversidad cultural y sus diferencias, lo cual exige que se dé una comunicación entre las diversas culturas.

Durante cualquier transformación y creación educativa, la pieza clave es el docente, por el papel que funge como figura primordial para transmitir conocimiento, para lograr la excelencia y calidad académica se debe trabajar en las competencias y habilidades del docente, ya que el ser docente universitario implica también el orientar y supervisar todo el proceso de formación académica del estudiante. Por tanto, tiene que sujetarse a los cambios que se dan en la sociedad día con día para responder a la demanda y desafíos que surgen (Quilaqueo, 2008).

La docencia en educación indígena

Ser un profesor en cualquier nivel educativo es un verdadero desafío, la práctica docente no es una tarea sencilla, el docente debe asumir como parte de su vida la actividad académica y esforzarse por desarrollar habilidades que contribuyan a su crecimiento profesional con la finalidad de optimizar sus condiciones académicas ya que en su práctica diaria se enfrenta a diversas circunstancias que lo obligan a tener un acercamiento estrecho con sus estudiantes, de tal forma que pueden tener comunicación y supervisión constantemente para desafiar las dificultades que se le presentan al alumno. Así como también, en ocasiones tiende a involucrarse en situaciones ajenas a la materia impartida; situaciones que de alguna manera afectan la formación de los alumnos, los docentes siempre deben encontrarse dispuestos a prestar la ayuda que necesite cada estudiante (Cañedo y Figueroa, 2013).

Aunado a los desafíos de un docente en cualquier nivel educativo, está el desempeñar la función de ser un docente indígena ya que este suele enfrentarse con una serie de desafíos en su práctica diaria, pero no se puede asegurar que su formación en pedagogía y didáctica sean acordes para afrontarlos.

Cabe señalar que dentro de la labor del docente debe incluirse una educación inclusiva, la cual representa uno de los desafíos a los que debe enfrentarse, ya que tiene que considerar en ocasiones brindar una educación en y para una diversidad cultural en las aulas. Para Naranjo (2019) el verdadero desafío es conducirse pedagógicamente con cada estudiante a beneficio de todos, con el fin de satisfacer las necesidades

educativas que estos presenten. Es evidente que la función del docente es una pieza clave para el logro de una educación intercultural. Resulta imposible trabajar en generar este tipo de educación en las instituciones, sin antes sensibilizar y fortalecer en la base docente el reconocimiento de la diversidad cultural.

El docente con competencias interculturales, es un profesional único que no solo tiene la vocación de compartir conocimientos, sino que debe de desarrollar habilidades lingüísticas, así como estar en una capacitación constante, con disponibilidad y deseo para llevar a cabo trabajo comunitario, el cuál desarrolla investigación en área académica, cultural y social desde las comunidades y para las comunidades (Alarcón y Márquez, 2019).

En las escuelas donde se imparte educación intercultural se cuenta con profesionales capacitados para desempeñar su función docente, que tienen claro el papel que fungen, pero aun así, se presentan dificultades para que la educación sea de calidad; uno de ellos es cuando el docente se niega a trabajar con la diversidad, refiriendo que son por razones, pedagógicas, políticas, de competencias, las cuales dificulta la posibilidad de brindar una educación en igualdad que evite situaciones de discriminación, pérdida de identidad, desmotivación al aprendizaje y la deserción escolar; es por ello la importancia de la figura del docente intercultural en las aulas, tiene una gran responsabilidad para que se logre el éxito o en su caso el fracaso escolar (Valverde, 2010).

Puede considerarse que las competencias docentes interculturales son muy importantes para la ardua labor pedagógica de los docentes que se enfrentan al desafío de la diversidad cultural en las aulas. La tarea primordial de las autoridades de estos espacios educativos es lograr generar las condiciones idóneas para el desarrollo y potenciación de dichas competencias (Alarcón y Márquez, 2019).

Ser profesor en una escuela indígena es una experiencia enriquecedora y desafiante que requiere un compromiso profundo con la diversidad cultural. Al proporcionar una educación de calidad y pertinente, los docentes pueden contribuir al desarrollo de las comunidades indígenas y a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, con un profundo respeto por la diversidad cultural, lingüística y social de las comunidades indígenas.

Diversidad cultural en las aulas de educación primaria

El mundo en el que vivimos es multicultural, ya que tenemos la posibilidad de conocer y acceder a distintas culturas, podemos seguir patrones que identifiquen alguna cultura y adoptarlos sin inconveniente alguno. Situación que se debe de considerar, el valorar el significado de cultura, sobre todo para los docentes en formación por ser quienes comparten conocimientos en el entorno escolar.

México es un país pluricultural, siendo en Latinoamérica uno de los países que tiene mayor diversidad cultural. Por tanto, el docente intercultural debe estar lo suficientemente preparado académicamente para atender la diversidad cultural. Según datos obtenidos en 2018 por el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), en nuestro país se hablan 68 lenguas distintas, en los 70 pueblos indígenas los cuales se encuentran ubicados geográficamente en toda la República, lo que ha traído consigo la necesidad de brindar una educación intercultural en los distintos niveles educativos.

Para ello se han implementado planes y programas educativos para atender a la diversidad cultural a través de un enfoque intercultural, pero dicho enfoque debe garantizar una educación intercultural acorde a los lineamientos que dicta el sistema educativo, por tanto, es importante analizar el papel que desempeñan los profesores al impartir docencia en un contexto multicultural, considera Gómez (2008) que no es el único factor determinante, pero ciertamente la función docente es esencial para comprender el éxito de los sistemas escolares.

Una cantidad considerable de las escuelas en el país, presentan una realidad multicultural en sus espacios educativos, debido a que muchas de las personas de procedencia indígena viven en lugares urbanos y estos a su vez acuden a instituciones educativas que no cuentan con un modelo intercultural y operan sin tener conocimiento de la diversidad cultural de sus estudiantes, lo que conlleva a que los estudiantes tengan dificultades para adquirir conocimientos hasta el grado de que los docentes reprobren a estos alumnos.

Asegura Schmelkes (2004, s.p.) que “los maestros no han sido formados para atender esta creciente realidad multicultural, y el sistema

educativo tampoco está preparado para enfrentarla”. La educación intercultural debe considerarse en todos los niveles educativos y particularmente centrarse en la formación del docente, aseguran que brindar este tipo de educación o formarse como docente a través de esta educación no significa que sea exclusiva para personas provenientes del algún grupo étnico, sino al contrario debe concebirse como una oportunidad para mejorar la calidad educativa, contribuyendo a que el docente y el estudiante experimenten el convivir y compartir conocimientos con otras culturas, a partir de una relación mutua de iguales.

La puesta en práctica de promover en los espacios educativos la interculturalidad en la formación de los docentes, debe realizarse de manera transversal con los planes de estudio a partir de la realidad cultural que se vive en el contexto, no solo considerar cátedras sobre el tema de la interculturalidad, sino abordar temas relevantes y actuales.

Adrián Valverde (2010), considera necesario sumar esfuerzos para promover una formación docente intercultural, esto con el fin de adquirir, fortalecer y desarrollar competencias de múltiples culturas, teniendo en consideración que en las aulas siempre habrá semejanzas y diferencias entre cada individuo. Así como también reconocer a la educación intercultural como una educación para todos, no solo compararla o considerarla como una opción dirigida para algún grupo étnico, evitando así estereotipos y consolidando la igualdad.

Para que la educación intercultural bilingüe en las escuelas indígenas realmente tenga el éxito esperado tiene que cumplir con sus objetivos, niñas y niños bilingües, jóvenes y adultos deben ser capaces de actuar en ambas culturas y comprender y expresar contenidos académicos en dos lenguas (Brumm, 2010).

La Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, da a conocer las Estadísticas Educativas de la República Mexicana del ciclo escolar 2022-2024 y muestra que en el sistema de educación primaria indígena se tuvo un registro de 789,073 alumnos en total, de los cuales 388,810 son de sexo femenino y 400,263 del sexo masculino; con una planta docente de 38,096 en 10,311 escuelas. Mientras que la educación primaria general se obtuvo el registro de un total de 12,456,929, con 522,583 docentes en 76,386 escuelas.

Como se puede observar los números son bastante diferentes, a pesar de que en nuestro país existe una gran diversidad cultural, la gran mayoría de las escuelas públicas no son indígenas, lo que pareciera que muchos niños indígenas acuden a escuelas generales por la cercanía. En este mismo reporte muestra los datos del Estado de Sinaloa, el cual cuenta con un total de 2,456 alumnos en escuelas primarias indígenas, de ellos, 1,224 son del sexo femenino y 1,232 del sexo masculino y con tan solo 36 escuelas; y en el sistema de educación general un total de 304,617 alumnos, con una planta docente de 12,067 y con 2,151 escuelas.

Los datos del número de escuelas indígenas en los 18 municipios con los que cuenta el Estado de Sinaloa son muy pocos, comparado con la cantidad de localidades indígenas registradas en 2020 en el Estado, según datos del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, el estado de Sinaloa cuenta con un total de 226 de localidades indígenas, las cuales están registradas en dos categorías A y B, la categoría A significa el Municipio cuya población indígena representa al menos el 70 por ciento del total de su población, y la categoría B corresponde a Municipio cuya población indígena representa entre el 40 y el 69.99 por ciento del total de su población.

Desafíos que enfrenta el docente ante la diversidad cultural en la Escuela Primaria Indígena Ignacio Zaragoza CCT 25DPBD035U

Los maestros en su práctica se enfrentan a una variedad de problemas, en las escuelas indígenas estos se agudizan, se diversifican y demandan una atención pedagógica específica debido a las características culturales y lingüísticas de los alumnos y la comunidad donde trabaja el maestro, ya que se ven implicados una serie de elementos y situaciones que son difíciles de manejar los docentes; como lo es la ubicación geográfica y la forma en la que se organizan los centros escolares, la atención a alumnos con diferentes grados de escolaridad en un solo grupo, migrantes y jornaleros agrícolas, la falta de recursos de apoyo didáctico, la carencia de planes y programas congruentes con su realidad, deficiente infraestructura, entre otros (DGEI, 2017).

La formación docente es otra situación que se hace presente y a la que se enfrenta el docente, la cual no ha sido pertinente, sistemática y permanente en el sistema indígena. El maestro se ha formado en su práctica cotidiana a partir de los saberes que ha construido y algunos conocimientos que ha adquirido en cursos esporádicos que ofrece el mismo sistema educativo a nivel nacional.

Estas situaciones influyen directamente en el proceso de formación del docente indígena pero no son determinantes, ya que el profesor indígena se caracteriza por desarrollar un conjunto de conocimientos y habilidades a partir de su trabajo en el aula y estos son el resultado de la experiencia acumulada en los años de servicio, esto es lo que permite desempeñarse profesionalmente aún y cuando existan adversidades de este tipo.

Estos elementos adquiridos en los años de servicio no son suficientes para el docente y él mismo exige mayor calidad en su trabajo lo que lo lleva a la búsqueda de mejora de manera personal y procura participar en procesos de formación que le sumen a la experiencia conocimientos teóricos que posibiliten cuestionar, analizar y discutir su práctica docente para entenderla y reorientarla.

Los docentes no siempre han sido formados o “enseñados a enseñar” y en muchos casos se tiende a enfrentar los retos de la docencia reproduciendo lo que se vivió como estudiante o lo que han construido a partir de los saberes recuperados y organizados mediante la práctica en el aula (SEP, 2014).

El docente enfrenta inquietudes e interrogantes que debe resolver aún y cuando en su formación profesional no haya adquirido las herramientas necesarias para afrontarlos, pero el docente actúa ante las demandas de la realidad escolar, responde a las necesidades de los alumnos de manera particular. Además, es importante considerar que hoy en día la escuela no es un espacio estable, el docente ejerce la práctica en contextos e individuos que cambian.

Por tanto, “el ser maestro no es una tarea fácil”, los problemas reales y dilemas que enfrenta cotidianamente en el aula como situaciones de éxito, implican la construcción y reconstrucción de saberes durante su vida experiencial profesional como docente y de su relación con la teoría y la práctica como conocimiento que ha reflexionado a profundidad que

le permita generar propuestas de cambio. Por ello se hace necesario que el propio docente sea consciente de las etapas formativas por las que ha pasado y las que le faltan para lograr un progreso y valorar de esta manera su profesión como dinámica y en desarrollo.

El compromiso con su actividad profesional lleva al docente, en diversas ocasiones, a reflexionar y repasar las cosas que sucedieron en el aula con sus estudiantes y a compararlas con aquellas que les influyeron durante su propio desarrollo, esto con el fin de fortalecer los conocimientos y generar experiencias que serán de gran utilidad para la generación del aprendizaje; por ejemplo, reflexionar sobre el tiempo que se dedicó a las actividades escolares; el que se dedicó a aquellas que consideraron como un recurso pedagógico, las diferencias entre sus alumnos y por ello generaron situaciones ricas en experiencias para el aprendizaje; la reorientación de las actividades sobre la marcha, debido a situaciones imprevistas a las cuales se está expuesto todos los días; aquellas actividades que involucran la participación de los padres de familia y el apoyo a diversos programas de alimentación, salud y seguridad escolar; la participación en las fiestas de la comunidad, las reuniones de trabajo en la supervisión escolar y la organización de la documentación escolar, entre otras (SEP, 2011).

La población de estudio es la planta docente de la Escuela Primaria Indígena Ignacio Zaragoza, CCT 25DPBD035U, ubicada en la comunidad de El Ranchito de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, está constituida por 7 docentes, 6 docentes frente a grupo y 1 directora. El cuestionario fue aplicado a docentes frente a grupo de la Escuela Primaria Indígena Ignacio Zaragoza, los cuales se tomaron como muestra, siendo un total de 6 participantes, entre ellos 2 del sexo femenino y 4 del sexo masculino.

La Escuela Primaria Indígena Ignacio Zaragoza CCT 25DPBD035U, está situada en la comunidad de El Ranchito de Mochicahui, brinda educación básica a niños de origen indígena, de la misma comunidad. Es una de las primeras escuelas con la denominación para el medio indígena, se sitúa en la etnorregión Yoreme mayo, asentamiento que se compone de comunidades conformadas por grupos indígenas y no indígenas dentro de su territorio. Tiene sus orígenes alrededor de los años 50's, como una escuela primaria tradicional, pero aproximadamente en el año de 1979

entra al programa de Educación Indígena, lo que hace que cambie de nombre y centre la educación para la población indígena y es llamada como lo es hasta hoy en día como Escuela Primaria Indígena Ignacio Zaragoza.

En el periodo del ciclo escolar 2023-2024 cuenta con una planta docente de 7 maestros, una de ellas con el cargo de directora técnica y 6 maestros asignados a estar frente a grupo, cada uno atiende un grado escolar, lo que significa que son 6 grados. El primer grado con 13 alumnos, el segundo grado con 10 alumnos, el tercer grado con 17 alumnos, el cuarto grado con 17 alumnos, quinto grado con 16 alumnos y sexto grado con 17; teniendo un total de 90 alumnos.

La técnica utilizada para recolectar información en la investigación fue a través de una entrevista estructurada, este tipo de entrevistas permite al entrevistador apoyarse de una guía de preguntas ya establecidas para llevarla cabo, así como también nos dan la flexibilidad de poder plantear más preguntas al entrevistado en caso de ser necesario a medida que se dé la interacción, siempre y cuando se siga la misma línea del objeto de estudio, para ello es importante generar un ambiente tranquilo, en que se dé un vínculo de confianza del informante para avalar que la información obtenida sea de la mejor calidad posible.

El cuestionario utilizado para recabar la información fue diseñado a partir de las categorías establecidas en los resultados de la investigación de Tornel (2015), así como también, a través de la adaptación de las preguntas incluidas en los instrumentos de recolección de datos de las investigaciones de Blanco (2008) y de Martínez y Rodríguez (2012).

El cuestionario está constituido por 15 preguntas abiertas, planteadas y organizadas de acuerdo a los objetivos expuestos en la investigación, cada una de ellas dirigida a los objetivos propuestos. La aplicación del instrumento fue llevada a cabo en las instalaciones de la Escuela Primaria Indígena Ignacio Zaragoza, en las distintas aulas de la institución, de manera individual y en el horario laboral de los docentes.

Resultados

A nivel mundial hay un reconocimiento de la diversidad cultural, la UNESCO por su parte promueve la protección y promoción de dicha diversidad, haciendo referencia a la diversidad cultural como a la variedad

de formas en las que las culturas expresan su identidad, valores, creencias, tradiciones, lenguas, costumbres, prácticas y expresiones; definición que concuerda con las respuestas expuestas por los participantes, ya que cada uno de ellos la define como la mezcla, variedad o diferentes culturas que existe entre los grupos de personas.

El actual gobierno de México se encuentra comprometido en atender la diversidad cultural en el sistema educativo, muestra de ello es la creación de la nueva reforma educativa que incluye en una de las estrategias la educación inclusiva. El sistema de educación primaria indígena, al que pertenecen los participantes se rige bajo esta reforma educativa llamada la “Nueva Escuela Mexicana”, es por ello que en sus respuestas los participantes se consideran parte de la institución y demuestran el fuerte compromiso que tienen para abordar la diversidad cultural.

Los participantes en sus respuestas dan a conocer que institucionalmente reciben como apoyo libros de textos, por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el contenido de estos es acorde a los criterios y orientación que exige la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual busca hacer efectivo el hecho de brindar educación a todos los niños y niñas como derecho.

Los Libros de Textos Gratuitos (LTG) son el material utilizado en las aulas para el proceso del aprendizaje y formación de los niños, reciben cada año un libro por asignatura, a cada niño se da un paquete de libros según el grado que cursa, pero dos de los participantes comentan que no se les da material suficiente para la enseñanza de la lengua materna.

Además de los libros gratuitos reciben asesorías de parte del Consejo Técnico Escolar (CTE), órgano colegiado que tiene como propósito la mejora continua del sistema educativo; asesorías que se llevan a cabo de manera periódica una vez al mes y como comentan los participantes revisan y comparten de manera colegiada los contenidos de los materiales y temas enviados por la SEP y experiencias de trabajo en el aula.

Todos los participantes aseguran que la institución si favorece en su formación, haciendo mención de las reuniones que se llevan a cabo de parte del Consejo Técnico Escolar (CTE); también mencionan que entre ellos mismos como equipo de trabajo se apoyan para compartir conocimientos de la lengua materna, lo que coincide con el argumento del

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) de que los programas de formación docente en las Escuelas Normales Rurales no incluyen trabajo en lengua indígena y no tratan aspectos sobre la enseñanza de esta misma, hecho que impacta al momento de compartir conocimientos de la lengua materna, lo que coincide con las respuestas de los participantes 5 y 6 donde ellos consideran que es poco el seguimiento y seriación de cursos que se les brinda; así como también el INALI hace mención en el mismo documento, que lleva por título “Formación de profesores de lengua indígena” que el papel del profesor es clave en el proceso de enseñanza de la lengua indígena, de ellos depende el aprecio, la visión que los niños generen sobre su lengua materna; es por ello que el participante 6 asegura que ellos por ser indígenas no presentan dificultades de comprender y trabajar la diversidad cultural.

Los participantes aseguran trabajar en el aula desde el enfoque de la interculturalidad, ya que realizan actividades básicas de la enseñanza de la cultura y la lengua indígena, utilizando material que ellos mismos elaboran y entre ellos se comparten, pero no con material específico con esa denominación. Lo que coincide con la intención del Enfoque Intercultural en la Educación propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP), ya que este busca integrar el enfoque desde los contenidos curriculares en cada una de las asignaturas, en donde el profesor a partir de sus conocimientos dará una enseñanza que promueva los elementos culturales del contexto, las distintas perspectivas culturales y las acciones sociales pertinentes a los intereses culturales.

Los participantes dan a conocer el fuerte compromiso que tienen al hecho de educar en una escuela indígena para atender esa diversidad, uno de los participantes explica que como docentes tienen la oportunidad de aportar conocimientos y promover la igualdad; lo que coincide con los aportes del texto “Docencia indígena en contextos de diversidad” que fue elaborado en la Dirección General de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, en el que exponen la experiencia de docentes indígenas en donde afirman al compromiso que caracteriza a estos profesores de brindar educación independientemente de los cambios educativos que se dan en el sistema; ellos atienden las indicaciones de los programas de estudio, la política

educativa vigente, las actividades de gestión escolar y el intercambio de ideas entre padres de familia y la comunidad; todas estas situaciones enriquecen sus conocimientos y experiencias en el aula.

El Enfoque Intercultural en Educación presentado por la SEP, comparte orientaciones pedagógicas que favorecen el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los alumnos, estas se dividen en aprendizaje colaborativo y aprendizaje autónomo; el primero se refiere a estrategias para que todos aprendan para favorecer el logro de los objetivos académicos y socioafectivos, aquí la labor del profesor consiste en generar estrategias para que se pueda dar el aprendizaje y para ellos es necesaria la participación activa del alumno, se considera el aula como un espacio para interactuar compartiendo y discutiendo el conocimiento entre el profesor y los alumnos, aprendiendo unos de otros no solo conocimientos, sino desarrollar actitudes y valores.

El segundo que es el aprendizaje autónomo consiste en el logro de la autonomía del alumno, que sean ellos capaces de autorregular sus acciones para aprender, conscientes de sus decisiones, de sus dificultades de aprender y de la manera en la que superan dichos aprendizajes, lo que lleva a que ellos mismos potencien sus capacidades y habilidades. Orientaciones que fundamentan la metodología que utiliza cada uno de los participantes, ya que ellos exponen diferentes métodos que utilizan, pero estos son acordes a las orientaciones pedagógicas presentadas por la SEP en este enfoque.

Todos los participantes comentan que evalúan los aprendizajes a través de exámenes, hay quienes se apoyan de diferentes técnicas para identificar y promover la participación y la entrega de trabajos; uno de ellos considera que las evaluaciones tienen que ser diarias, porque son muchos los aspectos que se deben de considerar.

En 2017 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) presenta un documento de política que se basa en las Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas, en él expone que de acuerdo a las evaluaciones de aprendizaje que se hacen a los niños de escuelas indígenas de todos los grados y en todas las asignaturas, se obtienen resultados muy bajos con referencia a las escuelas primarias generales; resultados que presentan la poca per-

tinencia cultural y lingüística de la oferta educativa, la falta de equidad en cuestión de recursos y de materiales para trabajar en las escuelas.

Los participantes comentan que para apoyar a los estudiantes cuentan con el Programa de Escuelas de Tiempo Completo, en el cual atienden a los estudiantes con una atención personalizada según la necesidad por cubrir y efectivamente la Secretaría de Educación Pública incorpora este programa al sistema educativo de educación básica dando preferencia a las escuelas indígenas para subsanar las deficiencias académicas con las que cuentan algunos planteles educativos.

De acuerdo al Enfoque Intercultural de Educación (2017), es necesario que profesores y directivos generen estrategias que permitan atender la diversidad cultural, es indispensable crear ambientes de respeto y confianza entre padres y alumnos. La preparación del docente debe ser continua, que contemple el desarrollo de competencias didácticas y la adquisición de conocimientos sobre la diversidad cultural; así como también da a conocer el perfil del docente de educación intercultural y bilingüe que se debe considerar sobre la interculturalidad y la educación intercultural; entre los requisitos del perfil deseado podemos destacar que los participantes expresan sentirse seguros de su preparación lo que facilita su trabajo, pero están de acuerdo deben tener una preparación constante.

En el texto de “Docencia Indígena en contextos de Diversidad” elaborado en la Dirección General de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (2017), presenta la dificultad que tienen los estudiantes de licenciatura en educación para el medio indígena, así como de las dificultades de acceso para especializaciones en posgrados. También en este mismo documento se dan a conocer las tres diferentes perspectivas expuestas por Díaz Barriga (2002) de cómo puede ser vista la formación docente, una de ellas es la perspectiva crítico reflexiva, es la que considera el autor es la más utilizada por los docentes, ya que asegura que los docentes llevan a cabo un proceso autocrítico de su labor, lo que favorece al desarrollo de su práctica y conocimientos.

El docente indígena en una escuela primaria indígena tiene varias ventajas:

- La comprensión cultural, cuando comparte la misma cultura que sus

- estudiantes, lo que facilita la comprensión y conexión con ellos.
- El conocimiento del idioma, la comunicación puede ser en la lengua materna de los estudiantes, lo que ayuda a superar barreras lingüísticas.
 - El conocimiento del contexto facilita adaptar el currículo a la realidad y contexto local.
 - La identidad como indígena sirve como un modelo a seguir para los estudiantes, demostrando que es posible tener éxito sin abandonar sus raíces.
 - El conocimiento de la comunidad favorece a identificar las necesidades y desafíos específicos de la comunidad, lo que le permite abordarlos de manera efectiva.
 - El fortalecimiento de la identidad hacia los estudiantes.
 - El compartir conocimientos y prácticas tradicionales, enriqueciendo la educación.
 - El fomento a la participación de la comunidad en la educación, creando una red de apoyo.

Conclusiones

Los docentes en primaria indígena enfrentan varios desafíos, los cuales son abordados de acuerdo a su experiencia adquirida en su formación profesional y en su práctica diaria; algunos de ellos refieren situaciones con respecto al idioma, ya que muchos estudiantes hablan una lengua indígena como lengua materna la cual es distinta a la que se habla en la región.

Así como también, se han enfrentado a situaciones en donde tienen que lograr que los estudiantes comprendan y respeten las costumbres y tradiciones de la comunidad indígena en la que se encuentran para evitar actitudes discriminatorias hacia la cultura indígena.

Por otra parte, con cuestiones académicas la escasez de materiales y recursos educativos adecuados para la población indígena es otra situación a la que se enfrentan cada ciclo escolar.

Otra de ellas, es la necesidad de formación profesional específica de los docentes para atender las necesidades de los estudiantes indígenas, ya que estos llevan a cabo una enseñanza en dos lenguas (español y la

lengua indígena) y su formación profesional no se enfoca en cómo enseñar la lengua indígena y el resto de las asignaturas en lengua.

También la escasez de personal docente y administrativo capacitado para atender las necesidades de la población indígena.

La ubicación geográfica de las comunidades indígenas afecta en el difícil acceso a las escuelas, por tanto, se deriva la falta de internet y tecnología en estas zonas; por último la falta de apoyo de las familias y la comunidad afecta el desempeño de los estudiantes y esto a su vez contribuye a que no se cumplan las necesidades básicas de salud y nutrición de los estudiantes.

Referencias

- Alarcón, J. y Márquez, J. J. (2019). Competencias docentes interculturales. *Multiculturalidad y consecuencias para la inmigración. Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), 7-27. <https://dx.doi.org/10.4067/S071807052019000200007>
- Blanco, P. (2008). La diversidad en el aula: Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana (Tesis de Magíster). Universidad de Chile. Disponible en repositorio.uchile.cl1
- Brumm M. (2010). Formación de profesores indígenas. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). México: INALI. Recuperado de http://formacion_de_profesores1.pdf (inali.gob.mx)
- Cañedo, T. y Figueroa, I. E. (2013). (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41), 2-18.
- Corral-Pérez, I. (2016). Lenguas indígenas, identidad y marco legal en Hispanoamérica: una aproximación ecolingüística. *E-Aesla*, 2, 188-200.
- Dietz, G. (2014). Educación intercultural en México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (18), 162-171. Instituto de Investigaciones en Educación, Veracruz, México.
- Dirección General de Educación Indígena (DGEI). (2017). Docencia Indígena en Contextos de Diversidad. Formación como acción y reflexión. México: DGEI. http://pd_00009.pdf (sep.gob.mx).
- Gómez, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, (38), 29- 39.
- Ibáñez-Salgado, N., Figueroa-Espínola, A. M., Rodríguez, S. y Aros-Nuñez, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 225-239. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100225>Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2018). Acciones de Gobierno para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas: Informe 2018. México: INPI.<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/461777/inpi-informe-2018.pdf>.
- López, E. y Romero, D. (2024). Educación indígena y su influencia en los cambios culturales en el pueblo originario El Carricito, El Fuerte,

Sinaloa. México.

- Martínez, D. (2012). Universidad y diversidad cultural: Diálogos imperfectos. Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Maestría en Educación desde la Diversidad.
- Naranjo, G. (2019). Educar en y para la diversidad de alumnos en aulas de escuelas primarias de la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 209-225. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-737820190002002091>
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 91-110.
- Royo A. (2017). La diversidad cultural en las aulas de educación infantil desde el punto de vista de los padres. Universitat Jaume I. Recuperado de repositori.uji.es
- Schmelkes, S. (2005). Educación superior intercultural en el caso de México. <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/mexico/09%20%20La%20educ.%20sup.%20indigena%20en%20Méx.%20Silvia%20Schmelkes.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Movimiento nacional por la diversidad cultural de México. La diversidad cultural. (Marco conceptual). México. http://cgeib_00045.pdf (sep.gob.mx)
- Secretaría de Educación Pública. (2014). El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria. México. [http://imprimir INTERIOR ORIENTACIONES \(sep.gob.mx\)](http://imprimir.interior.orientaciones.sep.gob.mx)
- Tornel N. (2015). Formación docente del profesorado de Educación Primaria en diversidad cultural: Un elemento clave para la transformación y actualización de los centros educativos. Universidad de Murcia. Digitum.
- Valverde, A. (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. *Cuicuilco*, 17(48), 133-147.
- Vázquez, A. (2019). El laberinto de la pluralidad. A 50 años de políticas de reconocimiento y exclusión dirigidas hacia los pueblos indígenas en México. *Andamios*, 16(40), 37-56. Epub 18 de mayo de 2020. <https://doi.org/10.29092/uacm.v16i40.69>

Capítulo **4**

Formación docente en la educación artística: Un análisis de las prácticas docentes en la educación básica primaria en México

*José Angel Vera Noriega
Claudia Karina Rodríguez Carvajal
Aldo Siles López*

<https://doi.org/10.61728/AE24002684>



Introducción

La enseñanza de las artes ha sido reconocida por organismos internacionales como la UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) como un componente clave para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y la expresión emocional (Bamford, 2009; UNESCO, 2006). En particular, la educación artística contribuye al desarrollo de competencias interculturales y sociales que son esenciales en una sociedad cada vez más globalizada (UNESCO, 2010).

En México, la integración formal de la educación artística en el currículo de la educación básica ocurrió con la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en 2011 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011). Esta reforma promovió la inclusión de competencias artísticas para todos los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) como un esfuerzo para mejorar la calidad educativa y asegurar que los estudiantes desarrollen habilidades integrales. Sin embargo, a pesar de estos avances, la formación docente en educación artística sigue enfrentando grandes desafíos. Muchos de los maestros encargados de enseñar estas asignaturas no cuentan con la preparación especializada ni con los recursos adecuados para implementar eficazmente el currículo artístico (Izaguirre, 2016).

Diversas investigaciones han señalado que la educación artística en las escuelas mexicanas no se ha consolidado como una práctica educativa robusta debido a varios factores, como la escasa formación docente, la falta de materiales didácticos, la infraestructura inadecuada y la poca valoración de las artes en el sistema educativo (Chávez, 2016; Siles, 2016). De acuerdo con Giráldez y Palacios (2014), estos problemas no solo afectan la implementación de la educación artística en las aulas, sino que también limitan el desarrollo integral de los estudiantes, quienes se ven privados de oportunidades para desarrollar habilidades creativas y emocionales.

Contexto de estudio

La educación artística en México ha sido vista tradicionalmente como una asignatura secundaria en comparación con otras áreas del conocimiento, como las matemáticas y las ciencias (Jiménez, et al., 2009). Esta percepción ha influido directamente en la manera en que se organiza la formación docente en artes, así como en la falta de inversión en infraestructura y recursos para la enseñanza de estas materias (Carabias, 2015).

En el Estado de Sonora, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES) se encarga de la formación de maestros de educación primaria, incluyendo la formación en educación artística. Sin embargo, los programas de formación artística en la ByCENES han sido objeto de críticas debido a la falta de actualización y a su incapacidad para preparar adecuadamente a los maestros para enfrentar los desafíos de la enseñanza artística en las escuelas primarias y secundarias (Izaguirre, 2016). Los maestros que egresan de la ByCENES a menudo señalan que la formación que recibieron no es suficiente para manejar la enseñanza de las artes en el aula, lo que genera una brecha entre las expectativas del currículo oficial y la realidad educativa (Chávez, 2016).

A nivel nacional, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha establecido como parte de su agenda mejorar la formación de los docentes en artes, reconociendo que la calidad de la enseñanza en esta área es clave para el desarrollo de una educación integral (SEP, 2011). Sin embargo, en la práctica, muchos maestros siguen enfrentando barreras significativas, como la falta de recursos didácticos y la ausencia de capacitación continua en la enseñanza de las artes (Siles, 2016). Además, los docentes a menudo reportan que las políticas educativas actuales no consideran las necesidades reales de las escuelas, lo que dificulta la implementación efectiva del currículo artístico (Izaguirre, 2016).

Planteamiento del problema

El principal problema que aborda este estudio es el desfase entre el currículo de formación docente en artes y su implementación efectiva en las aulas de educación primaria en Sonora. A pesar de que el currículo de la

SEP incluye la educación artística como parte integral de la formación de los estudiantes, muchos maestros no están adecuadamente preparados para enseñar esta asignatura (Siles, 2016). Esto se debe a varias razones, entre las que se incluyen la falta de formación especializada en educación artística durante su etapa de formación inicial, la insuficiente oferta de programas de capacitación continua y la falta de recursos materiales y didácticos en las escuelas (Ramírez, 2021). Este desfase entre el currículo y la práctica pedagógica tiene consecuencias importantes para la calidad de la educación artística que reciben los estudiantes. La enseñanza de las artes está destinada a desarrollar habilidades creativas y emocionales en los estudiantes, pero sin maestros capacitados, estas habilidades no pueden desarrollarse adecuadamente (Bamford, 2009). Además, la falta de apoyo institucional para la enseñanza de las artes en las escuelas refuerza la percepción de que esta área del conocimiento es menos importante que otras asignaturas, como matemáticas y ciencias (Carabias, 2015).

Marco Teórico Referencial

El presente estudio se basa en el marco teórico de las prácticas culturales de Pierre Bourdieu (1990) y en los trabajos de Gilberto Giménez (2005). Bourdieu introduce el concepto de “habitus”, que se refiere a las disposiciones que los individuos adquieren a lo largo de su vida en interacción con las estructuras sociales y culturales. El “habitus” influye en las prácticas pedagógicas de los docentes, incluidas las prácticas relacionadas con la enseñanza de las artes. En este sentido, los docentes desarrollan un conjunto de disposiciones que guían su forma de enseñar las artes en el aula, lo que puede estar condicionado por su formación y por las limitaciones institucionales que enfrentan (Bourdieu, 1990).

Giménez (2005) complementa esta teoría al proponer que las prácticas culturales son espacios donde se producen significados sociales. En el ámbito de la educación artística, las prácticas docentes están influenciadas por las normas y valores que la sociedad atribuye al arte, así como por las políticas educativas que guían su enseñanza. El marco teórico de Giménez permite analizar cómo las estructuras institucionales, las políticas

educativas y las disposiciones culturales de los docentes interactúan para moldear sus prácticas pedagógicas en la enseñanza de las artes.

El marco de esta investigación está centrado en un enfoque crítico que busca analizar cómo las estructuras institucionales y las disposiciones culturales influyen en la formación y las prácticas pedagógicas de los docentes en la enseñanza de las artes en las escuelas primarias de Sonora. Este análisis parte de la teoría de Bourdieu sobre el “habitus” y el capital cultural, que proporciona una base para explorar cómo las disposiciones adquiridas por los docentes durante su formación influyen en su práctica pedagógica en el aula (Bourdieu, 1990).

La investigación también se apoya en el enfoque de Giménez sobre las prácticas culturales, lo que permite analizar cómo las normas institucionales y los valores culturales asociados con el arte afectan la enseñanza de las artes en el sistema educativo. El estudio busca identificar las barreras que enfrentan los maestros al implementar el currículo artístico, así como proponer recomendaciones para mejorar la formación docente en esta área (Giménez, 2005).

El análisis teórico de la formación docente en educación artística que se propone en este estudio parte de la premisa de que la formación de los maestros no debe limitarse a la adquisición de habilidades técnicas para la enseñanza del arte, sino que debe incluir una reflexión crítica sobre el papel del arte en la sociedad y en la educación (Giménez, 2005). Esto implica que la formación docente debe estar orientada a desarrollar en los maestros una comprensión profunda de las prácticas culturales asociadas con el arte, así como a fomentar en ellos la capacidad de analizar críticamente el lugar del arte en la educación básica (Bourdieu, 1990).

El estudio también propone que la formación docente en artes debe incorporar elementos de capacitación continua que permitan a los maestros actualizar sus conocimientos y habilidades en respuesta a los cambios sociales y culturales que afectan a la enseñanza de las artes. De acuerdo con Giráldez y Palacios (2014), uno de los principales problemas que enfrenta la educación artística en América Latina es la falta de programas de actualización docente, lo que limita la capacidad de los maestros para adaptarse a las nuevas demandas del sistema educativo y de la sociedad.

La práctica pedagógica en la enseñanza de las artes implica mucho más que la transmisión de conocimientos técnicos. Los docentes deben

ser capaces de crear un ambiente en el que los estudiantes puedan explorar su creatividad y desarrollar sus habilidades emocionales y sociales a través de las artes (Bourdieu, 1990). Sin embargo, en muchos casos, los maestros no cuentan con las herramientas necesarias para fomentar este tipo de aprendizaje en sus estudiantes, ya sea debido a la falta de recursos didácticos o a la ausencia de una formación adecuada (Siles, 2016).

El contexto de la formación docente en las escuelas normales refleja las limitaciones estructurales que enfrenta la educación artística en México. Aunque la SEP ha promovido la inclusión de las artes en el currículo de formación docente, en la práctica muchos programas de formación en artes no están actualizados y no responden a las necesidades reales de los maestros en formación (Izaguirre, 2016). Las escuelas normales, como la ByCENES, enfrentan desafíos significativos para preparar a los futuros maestros para enfrentar las demandas del currículo artístico en las escuelas primarias y secundarias (Chávez, 2016).

El currículo de educación artística en la escuela primaria está diseñado para desarrollar en los estudiantes habilidades creativas y emocionales a través de actividades como la música, el teatro, la danza y las artes visuales (SEP, 2011). Sin embargo, la implementación de este currículo en las aulas ha sido limitada debido a la falta de preparación de los maestros, quienes no siempre reciben una formación adecuada en estas áreas durante su paso por las escuelas normales (Siles, 2016).

El objetivo general de este estudio es analizar las prácticas docentes en la formación de maestros de educación artística en la ByCENES, con el fin de identificar las barreras que enfrentan los docentes al intentar implementar el currículo artístico en las escuelas primarias de Sonora. Además, se busca proponer recomendaciones para mejorar la formación docente en esta área, de manera que los maestros puedan ofrecer una educación artística de calidad que contribuya al desarrollo integral de los estudiantes.

Método

El paradigma que guía esta investigación es mixto, con un enfoque cuantitativo y cualitativo. Desde el enfoque cuantitativo, se busca medir el nivel

de conocimiento y habilidades adquiridas por los docentes en formación mediante la aplicación de cuestionarios estructurados (Tashakkori & Teddlie, 2010). Por otro lado, el enfoque cualitativo permite explorar las percepciones y experiencias de los docentes a través de grupos de discusión, lo que proporciona una comprensión más profunda de las prácticas pedagógicas en el campo de la educación artística (Creswell, 2014).

Sujetos y contexto

Los sujetos del estudio incluyen a 50 estudiantes normalistas en su último año de formación y 30 docentes de educación primaria que han egresado de la ByCENES en los últimos cinco años. Esta selección busca representar una diversidad de trayectorias y experiencias en la enseñanza de las artes. Los docentes seleccionados trabajan en diferentes escuelas públicas de Sonora, tanto en áreas urbanas como rurales, lo que permite obtener un panorama más amplio de cómo la formación docente en artes se implementa en diversos contextos educativos (Patton, 2015). El contexto geográfico del estudio es el estado de Sonora, en donde se seleccionaron escuelas de educación básica tanto en áreas urbanas como rurales para analizar las diferencias en la enseñanza de las artes en función de la disponibilidad de recursos y las condiciones socioeconómicas (Merriam, 2009).

Variables

Las variables clave en esta investigación son: conocimiento profesional, aprendizaje y desarrollo profesional. Estas variables permiten evaluar diferentes aspectos de la formación docente en artes y su impacto en las prácticas pedagógicas de los futuros maestros. El conocimiento profesional se refiere a los conocimientos teóricos y prácticos que los docentes adquieren durante su formación en el área de la educación artística (Shulman, 1986).

En este estudio, se examina el dominio de los futuros docentes en disciplinas como la música, las artes visuales, el teatro y la danza, y cómo integran estas áreas en su práctica pedagógica diaria. La medición de

esta variable se llevará a cabo mediante la aplicación de un cuestionario estructurado que evalúa el conocimiento percibido de los maestros sobre el currículo artístico y su capacidad para implementarlo en el aula (De la Fuente & González, 2017).

El aprendizaje profesional se refiere a la adquisición continua de habilidades pedagógicas a lo largo de la carrera docente. En el contexto de esta investigación, el aprendizaje profesional incluye la participación en programas de formación continua, talleres y otras actividades formativas relacionadas con la enseñanza de las artes (Day, 1999). Esta variable será evaluada mediante cuestionarios y grupos de discusión, que explorarán las experiencias de los maestros en la actualización y mejora de sus habilidades pedagógicas (Hargreaves & Fullan, 2012). El desarrollo profesional se refiere al crecimiento que experimentan los maestros a lo largo de su carrera, no solo en términos de competencias pedagógicas, sino también en su capacidad para liderar y gestionar su entorno educativo.

En este estudio, se analizará cómo la formación en artes contribuye al desarrollo de estas competencias, así como a la construcción de confianza y seguridad en los maestros para implementar el currículo artístico de manera efectiva (Ávalos, 2011). Tanto los cuestionarios como los grupos de discusión permitirán explorar esta variable desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa.

Instrumento cuantitativo

El cuestionario que se aplicará a los participantes está diseñado para medir las tres variables principales del estudio: conocimiento profesional, aprendizaje y desarrollo profesional. El cuestionario consta de 35 ítems que incluyen preguntas cerradas y escalas de Likert para evaluar la percepción de los participantes sobre su nivel de formación en artes y su capacidad para aplicar este conocimiento en el aula (Cohen, et al., 2011). Este instrumento será aplicado a los estudiantes normalistas y a los docentes en ejercicio, y los datos se analizarán utilizando herramientas estadísticas para identificar patrones y correlaciones.

Instrumento cualitativo

El grupo de discusión es una técnica cualitativa que permite recoger datos en profundidad sobre las experiencias y percepciones de los participantes. En este estudio, se utilizará para explorar las vivencias de los docentes en relación con su formación en artes y las barreras que enfrentan al implementar el currículo artístico en el aula (Krueger & Casey, 2014). Los grupos de discusión se organizarán con docentes en ejercicio y estudiantes normalistas, y se centrarán en aspectos como la relevancia del currículo artístico, la calidad de la formación recibida y las dificultades para implementar las artes en el contexto de la educación básica.

Procedimiento de la investigación

El proceso de investigación comenzará con la recolección de datos cuantitativos mediante los cuestionarios. Una vez obtenidos los resultados, se organizarán los grupos de discusión para complementar los hallazgos cuantitativos con información cualitativa más detallada. Los grupos de discusión serán grabados y transcritos para su posterior análisis, y los datos serán codificados y analizados utilizando métodos de codificación temática (Saldaña, 2015). La triangulación de los datos obtenidos mediante los cuestionarios y los grupos de discusión permitirá obtener una visión integral de la formación docente en artes y su impacto en la práctica pedagógica. En todos los casos se requiere la firma del consentimiento informado para la participación.

Resultados y discusión

Cultura docente y perfil profesional

El análisis de la formación docente en el área de educación artística revela una cultura institucional en las normales que aún lucha por integrar las artes como un componente esencial dentro del currículo. Los docentes formadores normalistas tienen una formación limitada en las artes, lo que se refleja en una carencia de habilidades pedagógicas específicas para esta

área (Izaguirre, 2016). Esto, a su vez, repercute en la formación de los alumnos de primaria, quienes reciben una enseñanza de las artes con un enfoque instrumental y no como una parte fundamental de su desarrollo integral (Siles, 2016).

En el caso de los docentes en servicio en primaria, se observa que la falta de formación artística sólida afecta su capacidad para impartir esta disciplina de manera adecuada, lo que genera una desconexión entre el objetivo del currículo y la práctica educativa en las aulas (Jiménez, Aguirre & Pimentel, 2009). La implementación de programas como el de 2017 ha generado confusión, ya que los docentes no han recibido la capacitación necesaria para adaptarse a los cambios curriculares (Chávez, 2016).

Conocimiento profesional

Los resultados indican que tanto los docentes formadores como los alumnos en formación carecen de un conocimiento profundo sobre el Programa de Artes vigente. Los docentes formadores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES) muestran un conocimiento técnico limitado del currículo artístico, y los alumnos en formación desconocen el plan de estudios vigente, lo que genera una enseñanza ineficiente en las aulas de primaria (Siles, 2016). Este conocimiento insuficiente se refleja también en los docentes de primaria, quienes, a pesar de conocer el programa, no aplican adecuadamente sus principios debido a la falta de recursos y apoyo institucional (Siles, 2016).

Planeación

El análisis de la planeación en la formación docente en artes muestra que los docentes formadores no integran adecuadamente los objetivos del Programa de Artes. Se detecta que los planes de clase están desarticulados y carecen de un enfoque claro que vincule la teoría y la práctica artística (Izaguirre, 2016). En cuanto a los alumnos en formación, replican esta falta de planeación coherente en sus prácticas profesionales. Los docentes de primaria, por su parte, no reciben un acompañamiento adecuado en

la planificación de actividades artísticas, lo que impide una enseñanza efectiva en las aulas (Jiménez, Aguirre & Pimentel, 2009).

Didáctica y recursos didácticos

El dominio didáctico en la enseñanza de las artes es insuficiente tanto en los docentes formadores como en los docentes de primaria. Los alumnos en formación no reciben una instrucción pedagógica adecuada para transmitir conocimientos artísticos a los estudiantes de primaria. En el caso de los docentes de primaria, se identificó que el uso de recursos didácticos es limitado, lo que afecta la calidad de la enseñanza artística en el aula. La falta de formación pedagógica en los docentes formadores genera una enseñanza de las artes centrada en actividades mecánicas, sin un verdadero enfoque en el desarrollo de competencias artísticas (Siles, 2016).

Evaluación

La evaluación en la enseñanza de las artes es un aspecto crítico que, según los resultados, está siendo mal manejado tanto por los docentes formadores como por los docentes en servicio. Los docentes formadores carecen de estrategias de evaluación adecuadas, y los alumnos en formación, al no recibir modelos efectivos, replican evaluaciones superficiales en sus prácticas (Siles, 2016). Los docentes de primaria, por su parte, limitan la evaluación a la valoración de productos artísticos terminados, sin considerar el proceso creativo ni el desarrollo de competencias a largo plazo (Jiménez, et al., 2009).

Aprendizaje profesional

El aprendizaje profesional en las artes es limitado tanto para los docentes formadores como para los docentes de primaria. Los programas de capacitación y actualización son escasos, y los docentes formadores no reciben formación continua en las nuevas tendencias de la educación artística (Carabias, 2015). Los alumnos en formación, por su parte, no

tienen oportunidades suficientes para desarrollar habilidades artísticas dentro de su currículo, lo que afecta su preparación para enseñar en las aulas de primaria. Los docentes de primaria carecen de acceso a programas de desarrollo profesional que les permitan mejorar sus competencias en la enseñanza de las artes (Siles, 2016).

Indicadores de planeación, didáctica, evaluación y recursos didácticos

Los indicadores de planeación, didáctica, evaluación y recursos didácticos en la formación artística reflejan una carencia general de conocimientos y habilidades tanto en los docentes formadores como en los docentes de primaria (Izaguirre, 2016). La aplicación del programa de artes es inconsistente, y los docentes no cuentan con las herramientas necesarias para llevar a cabo una enseñanza efectiva. Los alumnos en formación, al no recibir la instrucción adecuada, replican estos problemas en sus prácticas, lo que perpetúa las deficiencias en la enseñanza de las artes en las aulas de primaria (Jiménez, et al., 2009).

Desarrollo profesional

El desarrollo profesional de los docentes formadores, los alumnos en formación y los docentes de primaria en el ámbito de las artes es insuficiente. Los docentes formadores no cuentan con programas de actualización que les permitan mejorar sus competencias en la enseñanza artística, lo que limita su capacidad para formar adecuadamente a los futuros docentes (Carabias, 2015). Los alumnos en formación carecen de oportunidades para desarrollar sus habilidades artísticas en un contexto práctico, y los docentes de primaria no reciben apoyo institucional para continuar su desarrollo profesional en esta área (Siles, 2016).

Tipo de contrato laboral y formación académica

El tipo de contrato laboral influye significativamente en el desarrollo profesional de los docentes de artes. Muchos docentes de primaria y

de secundaria enfrentan contratos temporales o por horas, lo que les dificulta acceder a programas de capacitación y formación continua (Chávez, 2016). En cuanto a la formación académica, tanto los docentes formadores como los docentes de primaria presentan deficiencias en su preparación artística. Los programas de formación docente en México no ofrecen una preparación integral en artes, lo que genera una enseñanza deficiente en las aulas (Jiménez, et al., 2009).

Conclusiones

A partir del análisis realizado sobre la formación docente en la educación artística en el contexto de la educación primaria en México, se pueden identificar varias problemáticas y áreas de oportunidad. Primero, la investigación resalta que existe una falta de coherencia entre el currículo establecido en los planes de estudio de 2012 y 2017 y la práctica docente en las aulas.

Los docentes formadores y los docentes en servicio muestran un conocimiento limitado de estos planes, lo que impacta negativamente en la enseñanza de las artes. Como resultado, los futuros docentes no están suficientemente capacitados para abordar la enseñanza artística de manera efectiva, lo que provoca que los estudiantes de primaria no reciban una formación integral en este ámbito.

La falta de capacitación continua y actualizada en las artes también es evidente. La mayoría de los docentes entrevistados en el estudio mencionaron no haber recibido formación específica en la enseñanza de las artes durante su formación inicial ni posteriormente en su práctica profesional. Esto ha generado una enseñanza superficial y tradicionalista, centrada más en la reproducción de productos artísticos que en el desarrollo de competencias creativas y críticas en los estudiantes.

Otro aspecto relevante es la carencia de recursos didácticos y la escasa integración de herramientas innovadoras para la enseñanza de las artes. Los docentes enfrentan dificultades al no contar con los materiales adecuados ni con estrategias didácticas actualizadas, lo que limita el desarrollo artístico en los estudiantes.

Propuestas

Capacitación obligatoria y continua en artes

Es necesario implementar programas de capacitación continua para docentes, formadores y maestros en servicio en el área de las artes. Estos programas deben estar alineados con los objetivos curriculares vigentes y promover un enfoque más dinámico y creativo de la enseñanza artística. La capacitación debería incluir talleres teórico-prácticos, centrados en la planeación, didáctica y evaluación en el ámbito de las artes.

Revisión y actualización del currículo en las normales. Las escuelas normales deben realizar una revisión integral de sus planes de estudio para garantizar que la educación artística ocupe un lugar destacado en la formación de los futuros docentes. Es esencial que se incremente el número de horas destinadas a la enseñanza de las artes y que se promueva un enfoque interdisciplinario que fomente el desarrollo integral de los estudiantes.

Desarrollo de recursos didácticos y estrategias innovadoras. Se propone la creación de materiales didácticos específicos para la enseñanza de las artes que sean accesibles para todos los docentes. Además, se recomienda la formación de los docentes en el uso de tecnologías y programas digitales que puedan enriquecer la experiencia artística en el aula.

Evaluación integral y continua: La evaluación en el ámbito de las artes debe ir más allá de la valoración de productos terminados. Es fundamental que se implementen sistemas de evaluación que consideren todo el proceso artístico y que fomenten la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes. Recomendaciones

Fortalecer el desarrollo profesional docente

Se recomienda la creación de programas de desarrollo profesional enfocados en la mejora de las competencias artísticas de los docentes, tanto en servicio como en formación. Estos programas deben incluir estrategias pedagógicas actualizadas y promover el trabajo colaborativo entre docentes de distintas disciplinas.

Promover la integración de las artes en el currículo de educación primaria. Es esencial que las autoridades educativas impulsen una mayor integración de las artes en los programas educativos de primaria, no solo como una asignatura complementaria, sino como un eje central en el desarrollo integral de los estudiantes.

Fomentar la investigación en educación artística: Se recomienda promover más investigaciones sobre la educación artística y su impacto en el desarrollo integral de los estudiantes. Esto permitirá generar nuevas propuestas y enfoques pedagógicos que mejoren la enseñanza de las artes.

Organizar eventos académicos sobre educación artística: Es fundamental organizar congresos, talleres y seminarios a nivel nacional e internacional que permitan la discusión y el intercambio de buenas prácticas en la enseñanza de las artes. Estos eventos deben estar dirigidos a docentes formadores, alumnos en formación y docentes en servicio.

Limitaciones

El estudio se centró en una única institución, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES), lo que limita la generalización de los resultados. Aunque se obtuvo una muestra significativa de alumnos y docentes, los hallazgos no pueden extrapolarse directamente a otras instituciones formadoras de docentes en México.

Otra limitación es que el estudio no incluyó observaciones en el aula, lo que impidió analizar directamente las prácticas pedagógicas de los docentes en la enseñanza de las artes. Además, el análisis se centró en las prácticas docentes, sin profundizar en el currículo oficial de las instituciones formadoras de docentes, lo que podría haber ofrecido una visión más completa del estado de la educación artística en las normales.

Finalmente, la investigación no abordó la perspectiva de los estudiantes de primaria sobre la enseñanza artística que reciben, lo que podría haber proporcionado información valiosa sobre el impacto real de las deficiencias observadas en la formación docente.

Referencias

- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Bamford, A. (2006). *The Wow factor: Global Research compendium on the impact of the arts in education*. Druckerei Hubert & Co.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Carabias, C. (2015). Arte y educación: Reflexiones sobre la formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 195–210.
- Chávez, J. (2016). Percepciones de los docentes sobre la educación artística en Sonora. *Educación Artística y Cultura*, 7(3), 35–48.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge Falmer.
- De la Fuente, J., & González, J. (2017). La evaluación de competencias docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 33–48.
- Giménez, G. (2005). *Cultura, poder y prácticas sociales*. Siglo XXI Editores.
- Giráldez, A., & Palacios, A. (2014). Educación artística y creatividad en América Latina: Retos y propuestas. *Revista de Educación*, 363, 244–267.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Izaguirre, J. (2016). El arte en la formación docente. Un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(2), 9–28.
- Jiménez, M., Aguirre, G., & Pimentel, P. (2009). La educación artística como espacio de transformación social. *Revista de Educación Artística*, 12(4), 10–27.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). Sage.

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Ramírez, J. (2021). Capacitación en educación artística de docentes en nivel primaria dentro de las escuelas públicas mexicanas. *El Artista*, 18(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87466606010>
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Sage.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011) *Las Artes y su Enseñanza en la Educación Básica*. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/ARTESweb.pdf>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Siles, A. (2016). *Aproximación epistemológica a la práctica corporal y el currículo de danza en la Educación Básica* (tesis de maestría). UPN-IFODES. Hermosillo, Sonora, México.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- UNESCO. (2006). *Primera Conferencia Mundial sobre Educación Artística*. Portugal. Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/es/files/30179/11415069571olga_olaya_lucia.pdf/olga%20olaya%20lucia.pdf.
- UNESCO. (2010). *La agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la Educación Artística*. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. Seúl, 25-28 de mayo de 2010. Seúl: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf

Capítulo 5

Una mirada a la convivencia escolar y los conflictos de una escuela secundaria en un contexto desfavorable

Rocío Fernanda Coronado López

Mayra Moreno López

<https://doi.org/10.61728/AE24002691>



Introducción

La convivencia escolar y el manejo de los conflictos que se presentan en las instituciones educativas, sin duda son cuestiones que están permanentemente en la agenda tanto de autoridades como del personal administrativo y profesores, pues sin duda que la mejora de la convivencia es uno de los factores de protección más valioso para prevenir, detener y reducir la violencia.

La convivencia en la escuela ha cobrado especial importancia por las implicaciones que tiene en la calidad de la educación. Por un lado, los estudios relacionados con el logro escolar identifican que la forma de convivir es un factor asociado con el aprendizaje. A su vez, desde el enfoque de derechos se busca una escuela que promueva interacciones que respeten las diferencias y cuyos estudiantes aprendan a convivir con la pluralidad, se enfrenten a los conflictos de manera positiva y promuevan el entendimiento mutuo y la paz mediante la participación democrática (Fierro, 2014).

Con base en lo expuesto por Erikson (1968), en su teoría psicosocial, indudablemente es fundamental destacar que el fenómeno de la violencia escolar representa una de las problemáticas más significativas que debe abordarse en una institución educativa. Este maltrato puede manifestarse tanto desde las autoridades hacia los estudiantes como dirigidos específicamente a una víctima, dando lugar a secuelas emocionales de gran magnitud, como la depresión, el aislamiento y la exclusión.

De acuerdo con los datos con que cuenta la dirección escolar sobre la información general de los alumnos, existen casos en los que algunos de ellos que muestran violencia hacia sus compañeros son parte de una familia disfuncional o cuentan con algún miembro de su familia vinculado de algún modo al narcotráfico, en donde también en casa presentan ese tipo de conducta y lo normalizan junto con sus demás familiares, razón por la cual los alumnos van a la escuela viéndose ya afectados desde casa, mostrando un comportamiento inadecuado.

Antecedentes

León (2017), en su tesis *inteligencia emocional y la convivencia escolar en estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa Ciro Alegría, Carabayllo-2017*, tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre los dos factores antes mencionados.

Los resultados que se obtuvieron mostraron una relación directa y significativa entre las variables *inteligencia emocional y convivencia escolar*, además se obtuvo relación inversa y significativa entre el componente *manejo de estrés y convivencia escolar*.

Santana (2015) en la Universidad Complutense de Madrid llevó a cabo un trabajo de fin de máster sobre la *visión positiva del conflicto y estrategias de enfrentamiento entre adolescentes analizando las actitudes de los alumnos del colegio FUHEM Montserrat*. En dicho proyecto, llegaron a la conclusión de que los alumnos del colegio Montserrat que participan en estrategias de mediación tendrán las herramientas necesarias para poder afrontar los futuros conflictos de una manera positiva.

Objetivos

El objetivo general en esta investigación es analizar la *convivencia escolar y el manejo que se da a los conflictos que surgen en el grupo de tercer año de la Escuela Secundaria Lázaro Cárdenas, de Bacubirito, Sinaloa*, a través de la percepción de los estudiantes y autoridades del plantel.

Asimismo, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las formas de *convivencia escolar que se realizan entre los alumnos de tercer año de la Escuela Secundaria Lázaro Cárdenas, de Bacubirito, Sinaloa*.
2. Conocer la percepción que tienen los profesores, el director y el personal administrativo, sobre la manera de manejar los conflictos que se generan en el grupo de tercer año de la Escuela Secundaria Lázaro Cárdenas de Bacubirito, Sinaloa.

Justificación

El análisis de la convivencia escolar y la gestión de conflictos han sido abordados desde distintas teorías. Sin embargo, para comprender cada una de ellas, es fundamental primeramente definir los conceptos claves que de esos temas emanan y que servirán para profundizar y tener un panorama y sustento más amplio sobre lo que se quiere investigar.

Respecto a la convivencia escolar, es importante analizar lo que, en entornos educativos es descrito como parte de esta misma.

Como lo mencionan García y Ferreira (2015), la escuela, como una institución social, y la clase, como un grupo, requieren normas de respeto y convivencia, así como mecanismos para asegurar su cumplimiento, para poder funcionar adecuadamente y existir de manera humana. Dado que las necesidades de un alumno, ocasionalmente puede contradecir las de sus compañeros, la institución educativa debe establecer reglas y normas que promuevan el bienestar común al cual todos los integrantes del grupo social deben apegarse.

Como se puede observar, para que exista una mejora en la convivencia escolar, debe desarrollarse entre varios entes, varias personas o varios actores que intervienen, por ejemplo: La escuela en cualquiera de sus niveles, los profesores, la familia, el alumno y su entorno.

En cuanto al otro factor a investigar es el relacionado con el manejo de los conflictos dentro de la escuela. El hecho de enseñar la no-violencia dentro de las aulas es posible, aunque complejo. Esto se debe a que normalmente se tiende a valorar de manera más positiva la competitividad y el éxito individual. Para mejorar esta situación, según Delors (1994) es necesario: el descubrimiento del otro: se debe transmitir el aprendizaje de la diversidad del ser humano, y se debe encaminar hacia una toma de conciencia sobre las similitudes y la interdependencia de todos/as.

El descubrimiento del otro implica el descubrimiento de uno mismo. Participar en proyectos comunes: cuando se trabaja en proyectos de manera común, se genera una motivación entre sus participantes; se sale de lo habitual, incluso disminuyen y desaparecen las diferencias personales. Además, una participación tanto de profesores/as como de alumnos/as en proyectos colectivos, puede hacer del aprendizaje un método de resolución de conflictos y una unión entre educandos y educadores.

Según Cascón (2010) para educar en el conflicto, habrá que buscar espacios en los que el profesorado y alumnado se preparen y desarrollen herramientas que les permitan abordar y resolver los conflictos con mayor creatividad y satisfacción.

Actitudes ante el conflicto

A decir de Cascón (2010), existen cinco actitudes que las personas presentan ante un conflicto y es de suma importancia saber reconocer cada una de ellas para a partir de ahí poder buscar una solución de acuerdo al tipo de actitud propio y al tipo de actitud que presente la otra parte involucrada, a continuación, se desglosan dichas actitudes:

Competición (gano/pierdes): este tipo de actitud ante un conflicto se da cuando una de las partes busca solo su beneficio sin importarle lo que piense la otra parte incluso sabiendo no solo que perderá o será eliminada, hablando pedagógicamente como lo menciona la lectura, que tendrá como resultado la exclusión o discriminación, desarrollando una actitud de este tipo, lo único que quiere la persona es ganar y que la otra pierda, se considera un tanto egoísta.

Acomodación (pierdo/ganas): este tipo de actitud es aquella que se da cuando una persona no hace valer sus derechos con tal de no entrar en alguna confrontación, por lo que no comunica sus objetivos debido a que se llegan a confundir los valores como el respeto y la buena educación con no dar alguna opinión personal o comunicar lo que la persona quiere.

Sumisión (pierdo/ganas): podría considerarse una actitud pasiva debido a que prefieres no dar la cara ante los conflictos para evitar algún disgusto o porque simplemente creemos que sería una falta de respeto o mostrar buena educación al callar y no dar a conocer nuestras ideas teniendo como resultado la autodestrucción.

Cooperación (gano/ganas): este es el modelo al que se quiere encaminar la educación debido a que es un tipo de actitud de un conflicto en el que se busca conseguir los propios objetivos sin dejar de lado los objetivos de la otra persona involucrada. No significa que vas a ceder en lo que quieres para que la otra persona consiga sus objetivos, sino que se puede llegar a la negociación para que ambas partes puedan obtener resultados satisfactorios.

Evasión (pierdo/pierdes): en este tipo de actitud ante un conflicto se ven afectadas tanto la relación como los objetivos propios. Se obtienen resultados negativos como consecuencia de no enfrentar los conflictos sino solo evadirlos y creer que se van a resolver por sí solos.

Según Caballero (2010,) la violencia escolar y el deterioro de la convivencia en el ámbito educativo es uno de los problemas que más preocupa actualmente. Existen elementos que muestran el estado de la convivencia dentro del ámbito escolar, como pueden ser las acciones violentas, la falta de disciplina, la desmotivación por parte de los alumnos/as/as o la inexistencia de un método común ante esto para el profesorado.

De acuerdo con García (2015), dentro del ámbito escolar se pueden observar diferentes tipos de conflictos como son:

- Conflictos de poder: son aquellos relacionados con el cumplimiento de la norma.
- Conflictos de relación: se presenta cuando un sujeto es superior a otro jerárquicamente o emocionalmente y ejerce poder sobre él. Un ejemplo de esto es el bullying.
- Conflicto de rendimiento: cuando existe un desequilibrio entre el currículum escolar y las necesidades del alumno/a.
- Conflictos interpersonales: aquellos que surgen en el centro escolar como reflejo de la sociedad.

Jares (1983), afirma que la escuela por naturaleza es conflictiva, sus dinámicas micro políticas, ascendentes y descendentes, así como el choque de culturas curriculares y organizativas que se da en el sistema educativo conllevan a que se susciten cotidianamente conflictos. Es por eso que desde la educación para la paz surge un interés por la utilización de estrategias no violentas de resolución de conflictos como medio para conseguir la plena democratización de la escuela

Una perspectiva de intervención en la resolución positiva de un conflicto la expone Jares (1995): Clarificar la estructura, magnitud y significado emocional del conflicto. La primera tarea que se debe realizar es diferenciar lo que son las causas objetivas y en general la estructura del conflicto, de las valoraciones, subjetividades, sentimientos, etc., que el mismo pueda generar significado emocional. Por ello, dada la impor-

tancia que se debe conceder a este proceso, es conveniente subdividirlo en cuatro apartados:

- Examinar y llegar a un acuerdo entre las partes, partes en litigio sobre las causas, directas o indirectas, que lo han provocado.
- Delimitar las personas y entidades protagonistas y las que van a tomar parte en la resolución del conflicto.
- Analizar el proceso o desarrollo que se ha seguido, dado que en el mismo pueden intervenir variables de diverso tipo que pueden agudizar, particularizar, etc., las causas que lo han gestado.
- Situar los tres puntos anteriores dentro del contexto en el que se produce el conflicto y la incidencia que aquel pueda tener en éste.

Estos cuatro elementos, causas, protagonistas, proceso y contexto, forman lo que se denomina la estructura del conflicto. Como tales están siempre presentes en toda situación conflictiva, aunque cada caso es muy particular, debido a la diversidad de variables que requieren igualmente una comprensión contextualizada, sincrónica y diacrónica.

La elección de este tema de análisis de la convivencia escolar y el manejo de conflictos en alumnos de tercer año de la Escuela Secundaria Lázaro Cárdenas ubicada en la Comunidad de Bacubirito, Sinaloa, surge a partir de la reflexión profunda sobre la raíz del problema al visualizarlo de una manera cercana con alumnos y su contexto tanto escolar como familiar y a partir de ahí, de acuerdo a los resultados, diseñar una estrategia que permita mejorar las áreas de oportunidad que se tengan y obtener un cambio significativo en el comportamiento de los alumnos que lleve a mejorar la convivencia escolar, enfrentando los conflictos sin temor y con la seguridad de obtener un resultado positivo que no solo repercuta en el ámbito educativo, sino que además les permita tener un mejor aprovechamiento académico; asimismo, los otros contextos como el social y familiar también se vean beneficiados y los alumnos se desenvuelvan de una manera pacífica fomentando el respeto, el compañerismo, la amistad, la comprensión, la empatía, la honestidad y demás valores que faciliten la convivencia pacífica y armónica.

Metodología

Para la realización de esta investigación se eligió el enfoque cualitativo, dado que, de acuerdo con Bautista (2011), la investigación cualitativa es una alternativa para producir conocimiento en las ciencias sociales y humanas; es el enfoque cualitativo el que se adapta más fácilmente a la diversidad de conductas, incluyendo sentimientos, aptitudes, actitudes y todas las facultades humanas, sin que sea su objetivo obtener resultados de aplicación universal. Son los métodos de tipo cualitativo los que ofrecen más formas de acercamiento a la naturaleza humana, dado que permiten investigación sobre el lenguaje y las creencias de las diversas poblaciones, en las que se incluyen categorización de hechos, ideologías, pautas de educación, necesidades de información, entre otros aspectos.

Asimismo, se utilizó el método estudio de caso, en el cual, según Simons (2011), se aprecian las distintas perspectivas de los involucrados, la observación en entornos naturales y la interpretación contextual. Esta perspectiva coincide con la forma de Simons, de percibir y comprender el mundo, teniendo en cuenta cómo los participantes construyen e interpretan sus realidades.

Los instrumentos utilizados en la realización de este estudio fueron la guía de observación, el Diario de campo, el cuestionario y charlas informales con estudiantes, permitiendo el contacto directo con el objeto de investigación, en donde se tomaron en cuenta a los 28 alumnos de tercer grado de la Escuela Secundaria Lázaro Cárdenas. Asimismo, se realizó entrevista semiestructurada al personal docente, directivos y administrativos que laboran en dicha institución.

Resultados y discusión

Uno de los conceptos fundamentales que articulan esta investigación es el de convivencia escolar; dicho concepto hace referencia a la capacidad que tienen las personas para compartir en distintos contextos y espacios y obtener como resultado una trascendencia del ser que le permita una mejor calidad de vida desde el aporte individual para alcanzar un beneficio

colectivo. Este concepto adquiere sentido como una visión colectiva que permite enfatizar el reconocimiento del otro, la toma de perspectiva, así como la empatía y la Cooperación.

Reconocer el espacio escolar como una relación de cotidianidad donde permean diferentes visiones como oposición y atracción entre sentimientos, percepciones en continuo movimiento, permite a los seres humanos un intercambio continuo de relaciones, experiencias, necesidades y sensaciones que intervienen en el campo no solo académico, sino social, familiar y cultural desencadenando aspectos positivos y negativos.

Desde hace más de una década la convivencia y disciplina escolar viene siendo un fenómeno que preocupa tanto al profesorado como a los responsables de la Administración Educativa. La preocupación surge por la frecuencia con la que suceden hechos que alteran y rompen la buena armonía y convivencia en las aulas y centros educativos y por la dificultad de encontrar soluciones idóneas y eficaces para superar este problema. Nadie duda que la convivencia y el respeto a ciertas normas es absolutamente necesario para conseguir una enseñanza de calidad. La violencia, la agresión, la indisciplina y el descontrol en las aulas y centros educativos van en aumento en las sociedades occidentales (García A. 2001).

Además de la influencia en el aprendizaje, las situaciones de acoso en la escuela tienen un impacto social y emocional significativo en el alumnado, ya que según algunos estudios se manifiesta en baja autoestima, estados significativos de ansiedad o depresión, fallas en la regulación de la conducta y ausentismo escolar, lo que repercute directamente en el comportamiento, la forma de interactuar con los demás y la capacidad para solucionar conflictos en forma pacífica (Rodicio-García e Iglesias-Cortizas, 2011).

La buena armonía, la convivencia, el respeto y la disciplina escolar son elementos necesarios para conseguir los fines y objetivos de la educación y más aún dentro de los valores y actitudes sociales de la educación está la adquisición vivencial de las normas y reglas de respeto y convivencia como objetivos y contenidos transversales del sistema educativo. Ayuda a comprender que hay un orden moral en el mundo. Enseña a ser responsable y a desarrollar el autocontrol y autonomía y la convivencia.

Por otro lado, también es imperativo conocer cuáles son los conflictos más recurrentes que se presentan en las instituciones educativas, así como indagar en la atención que se le otorga a este importante factor, dado la relevancia que tiene en el desarrollo del funcionamiento escolar.

Los conflictos en la escuela se presentan entre sujetos que interactúan cotidianamente en el ámbito escolar, es considerado natural, forma parte de la vida y afecta a todas sus esferas, en la educación suele formar parte del diario vivir, los asumen de forma tácita, se coexiste con ellos sin resolverlos o enfrentarlos, lo cual tiende a generar ambientes de profunda tensión; en tanto a este espacio subyace una función socializadora, que es propia de la interacción social que se presenten conflictos mientras se desarrolla la práctica de enseñanza y aprendizaje. Pero, también “asume una tarea de normalizar, dar orden, disciplina a los sujetos y prácticas, por lo que da prioridad al control” (Jares, 1997). El estudio del conflicto es considerado incluso por algunos autores como el tema clave de la organización escolar.

Se requiere de un trabajo en conjunto entre la comunidad educativa con el fin de forjar estudiantes capaces de relacionarse en sociedad.

De ahí parte la necesidad de concebir en las aulas escolares la visión de conflicto, a fin de desarraigar en su abordaje las acciones violentas que van en detrimento de una convivencia pacífica y el ambiente de aprendizaje. La labor del docente o directivo será pues analizar las causas de los conflictos para buscar la manera de resolverlos. En dicha perspectiva, toda la comunidad educativa debe continuar construyendo escenarios donde se promueva y constituya una convivencia pacífica como un programa principal dentro de las aulas de clase, con la meta de instaurar en los estudiantes valores que permeen de manera directa su formación en valores. Sin embargo, lo que no se puede negar es que el conflicto es una situación exigente de herramientas cognitivas para resolverlo.

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto, resulta incuestionable el interés por indagar en este aspecto tan importante en las escuelas de nivel básico, que en este caso se realiza en la Escuela Secundaria “Lázaro Cárdenas”, ubicada en la Comunidad de Bacubirito, Sinaloa de Leyva, en el estado de Sinaloa; puesto que solamente conociendo la realidad que viven dichas instituciones educativas, es posible hacer

intervenciones que favorezcan sus condiciones, principalmente la docente, lo que los llevará a obtener crecimiento en su desempeño en el aula, redundando en beneficio de los estudiantes que ahí se están formando.

Es este un aspecto de alto nivel de importancia, ya que no se puede ignorar que la escuela tiene en el individuo un valor similar al de su ambiente familiar y social, contribuyendo en igual manera a aportarle formas de comportamiento que le permitan presentar una conducta adecuada, en la que dé muestras de educación en valores como la empatía, el respeto, la solidaridad y otros, que se convierte en el medio a través del cual se comunica e interactúa con sus pares y profesores, de una manera que genera un ambiente que se caracterice por la paz y la armonía en todos los espacios que forman parte de la escuela.

Como se anotó anteriormente, este trabajo tomó como centro de análisis a estudiantes de nivel secundaria en donde se exploraron algunas variables que permitieron la aproximación a sus espacios y procesos de socialización. A través de la observación no participante, charlas informales y un cuestionario aplicado a los estudiantes del grupo en estudio, así como entrevistas semiestructuradas realizadas a profesores y administrativos, se obtuvieron resultados que muestran evidencia de que los estudiantes viven un ambiente en que se han generado dificultades para mantener los espacios con interacciones armónicas y respetuosas entre ellos, observándose la falta de interés y entusiasmo por convivir y disfrutar, limitando en gran medida que se forje el compañerismo, aspecto muy importante en esta etapa que están atravesando.

Con los docentes, la relación que tienen entre alumnos/as y profesores/as es intermedia. Es decir, hay profesores/as con los que la mayoría de los estudiantes se lleva bien y tienen confianza para poder hablar de otros temas personales, pero hay otros profesores/as que en general no se llevan bien con los alumnos/as y simplemente mantienen un trato cordial y de aprendizaje. Es con este segundo grupo de profesores con los que más problemas surgen dentro del aula, según manifiestan los estudiantes.

Los instrumentos empleados para identificar las formas de convivencia, arrojan resultados que hablan de que los alumnos perciben que la convivencia escolar no es adecuada, que dentro del grupo en el aula se forman subgrupos, los cuales excluyen a otros compañeros;

los estudiantes mencionan que no permiten la inclusión de diferentes alumnos en estos subgrupos ya consolidados. Además, señalan que, con frecuencia, ocurren actos de violencia directa, tales como insultos, empujones e incluso agresiones físicas. También perciben un ambiente inadecuado en cuanto a que se viven relaciones carentes de respeto, intromisiones a la vida personal de cada uno, difamación, se ponen apodos entre sí y está presente de manera fuerte el bullying, como se puede advertir en algunos de los comentarios vertidos por estudiantes participantes en el estudio:

La convivencia pues es mala porque hay grupitos y hay conflictos. Excluimos a algunos compañeros y ellos nos excluyen, decimos no vamos a hacer equipos porque me caen mal o porque no sirven para nada. Si el maestro hace los equipos como él quiere no hacemos el trabajo o lo hacemos solos, preferimos trabajar solos, pues ese grupito vale para pura caca. (E-3).

La convivencia en mi salón es mala porque se llevan hablando uno de otros y nosotros de los otros. Nos ofendemos verbalmente o decimos groserías. Nos peleamos porque les caemos mal, son muy habladores y se juntan y a echarle a todos. (E4).

Mi amiga la flameada, convivía con ella, me tocó hablarle un tiempo, pero ya no. Me llevé poquito con ella en tercero, pero ya no, es bien habladora, niña fresca, es muy presumida, chismosa, (E-6).

Lo expuesto por los estudiantes coincide con lo observado tanto dentro del aula como en los espacios de recreación, lo que reviste gran importancia y atención inmediata, ya que como afirman (Casassus, et al., 1998; Treviño, et al., 2010), el clima de convivencia en las escuelas es una de las variables que más influye en el aprendizaje de los alumnos. De acuerdo con la percepción de los estudiantes acerca del clima escolar, se puede afirmar que “aprenden más cuando asisten a escuelas donde se sienten acogidos y se dan relaciones de cordialidad y respeto entre alumnos y profesores. Un buen clima escolar es sinónimo de una escuela con un funcionamiento armónico, donde la comunidad educativa se relaciona positivamente” (Treviño et al., 2010, p. 15)

Por su parte la percepción de profesores y administrativos difiere, pues los profesores perciben un ambiente similar a lo que viven los estudiantes, como mencionan algunos de ellos:

La convivencia escolar en los alumnos de tercer grado no es buena debido a que no anteponen el valor del respeto para tener una buena comunicación, se ofenden constantemente, se dicen groserías, apodos que no son de su agrado, burlas y hasta llegan a los golpes (P-1).

Es un grupo difícil para trabajar con ellos por la misma situación de la convivencia, se distraen fácilmente con sus compañeros y muestran poco interés por los temas vistos en clase, por lo que es difícil que alcancen los aprendizajes esperados (P-2).

...pareciera que el ambiente laboral es bueno, pero desde mi perspectiva, es un poco complicado por las formas en las que se manejan las diferentes situaciones, no es el mismo trato para todos, hay preferencias dependiendo qué tan apegado al sindicato seas y qué tan amigo seas de las autoridades educativas, lamentablemente (P-3).

Por otro lado, el equipo de administración de la Institución tiene una percepción un tanto diferente, ya que sus comentarios y opiniones difieren en gran medida a lo expuesto por estudiantes y profesores, posiblemente debido a que ellos no están en continua relación con los estudiantes, pues los atienden para otras cuestiones de tipo administrativo; además se advierte en las personas de esta área, que mantienen una actitud un tanto de negación, pues es indudable que tratan de ocultar la realidad de lo que sucede en la institución, como se puede apreciar en los siguientes comentarios:

Yo me la llevo más que todo aquí en la dirección, la oficina, y no tengo mucho... igual que los maestros pero si noto que en este ciclo escolar han estado muy bien las cosas, lo que es la convivencia con los niños no ha sido ríspida, de hecho estos niños no son tan agresivos ni física ni verbalmente, bueno, verbalmente el

vocabulario que traen todos los jóvenes todo el mundo pues igual, aquí pues ya ve que en el ciclo pasado entraban y ni siquiera pedían permiso, pero ahora está más controlado eso, ya tocan la puerta, ya tienen autoridad educativa (A-1).

En la convivencia están bien los niños, solo me comentan que este niño me dijo tal cosa, me dio un pelotazo, las quejas de los profes son por ejemplo que se fue fulanito al baño y no avisó, la semana pasada trajo a tres niños que se salieron y no regresaron y mandaron llamar a los padres, el director habló con ellas (A-2).

En otro apartado, se tiene la percepción del director del plantel, quien manifiesta estar siempre en busca de alternativas y tácticas de liderazgo para lograr erradicar las costumbres que existían antes y que eran negativas, así también destaca su interés por buscar la manera de mantener una sana convivencia entre estudiantes, profesores y directivos, buscando mantenerse cercano a todos los que conforman la comunidad educativa. Sin embargo, en la práctica se ha observado algunas inconsistencias que no avalan estas palabras, pues es evidente que hace falta mejorar las condiciones tanto de tipo educativas, como de desarrollo humano de los estudiantes, según comentarios de algunos profesores y administrativos:

Evidenció a algunos alumnos mencionándolos puntualmente y afirmándoles que habían tenido mal comportamiento en algún momento, haciéndolos que respondieran afirmativamente a lo que él les comentaba (A-1).

En una ocasión les dijo a los estudiantes que si no tenían ganas de ir con buena actitud a la escuela que mejor se quedaran en sus casas (A-2).

Hace falta promover los valores en los estudiantes, porque tienen un comportamiento muy negativo (A-1).

En relación al tema de manejo de los conflictos en la escuela, se tiene que en general los estudiantes afirman que principalmente surgen diferencias por tener opiniones distintas, consideran que los motivos y causas de

los conflictos no son importantes y no deberían llegar a niveles tan altos como ocurre, pues llegan a ofenderse y molestarse unos a otros, incluso se pierden amistades y llegan hasta golpearse y lastimarse físicamente.

Se empiezan a empujar y decirse cosas, la mayoría dice groserías, solo cuatro del salón no dicen groserías más o menos (E-2).

Si, a jalones de cabello, empujones. Por ejemplo, estamos todos trabajando y en eso llega el Rosario a decirme cosas, groserías. La mayoría nos llamamos por apodos (E-3).

Si, nos empujamos, lo agarré a patadas ahorita. El otro día se pelearon Rosario y Valeria, a golpes (E-7).

Estas son algunas de las respuestas de los estudiantes que expresan de manera real cómo viven el conflicto desde su cotidianidad, desde su rol, dan a conocer que tanto en el espacio escolar como en el aula de clase es difícil precisar qué estrategias implementan los sujetos en la resolución de situaciones problema, por otro lado dejan ver la falta de información y formación sobre los conflictos y la manera de abordarlos para llegar a una solución pacífica de los mismos, igual de importante se puede notar cómo estas situaciones conllevan implícitamente a otros contextos que se deben tener en cuenta al momento de mirar con lupa la convivencia escolar.

Es importante señalar que cuando se investiga acerca de la convivencia escolar y el manejo de los conflictos en una institución educativa, no puede dejarse de lado todo el bagaje que aporta la parte familiar y el contexto de los estudiantes, es decir cómo vive, cual ha sido la forma de crianza a que fue sometido, conocer sobre su dinámica familiar y todo lo que estos factores conllevan en el desarrollo y comportamiento de los individuos.

Para comprender un poco más las causas y manifestaciones del conflicto señaladas por los estudiantes del tercer grado de la Secundaria, se puede hacer referencia a la influencia que tienen experiencias vividas a nivel familiar, las cuales son replicadas en el contexto escolar; cuando en la casa se experimentan situaciones conflictivas de forma permanente los chicos tienden a imitar en un contexto parecido ese modelo de referencia y responden de la misma manera en la que la han vivenciado.

Otro aspecto importante para resaltar es que los chicos buscan imitar la identidad de sus personajes favoritos y mostrarlos ante su grupo de amigos, a su vez ese mismo grupo puede ejercer mucha presión y lograr que los individuos hagan cosas con las cuales no están de acuerdo para poder ser aceptados, olvidándose de los saberes impartidos dentro de su núcleo familiar.

También es pertinente mencionar que muchas veces la escuela y el aula de clase son escenarios propicios para los conflictos debido a la falta de motivación que los estudiantes expresan frente a las normas impuestas dentro de la institución ya que para ellos no tienen ningún significado aparentemente importante en el cual se vean representados, situación que conlleva a un ambiente general de aburrimiento generando rechazo al ambiente escolar e ir en contra de la normatividad institucional, anclado supuestamente a una “formación” donde no se toman en cuenta los aportes y sentimientos de los estudiantes.

La escuela y el aula de clase están llamadas a fortalecer una cultura de escucha y diálogo, para lograr una formación entre individuos, crear espacios de conocimiento y participación de las diferentes culturas e identidades; que sirvan para alcanzar una educación útil en procura de una sana convivencia escolar desde cada una de sus individualidades.

El conflicto dentro de la institución educativa “Lázaro Cárdenas” se enmarca en un contexto social complejo donde los estudiantes aun no comprenden la manera como pueden mediar ante una situación de agresión, pelea o comentarios fuera de tono o salidos de contexto, allí se recalca la importancia de la formación en valores tanto dentro como fuera de la institución educativa, por tal motivo es fundamental que la comunidad educativa implemente estrategias y acciones que permitan el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y el manejo de las emociones con el otro.

Al respecto de este importante agente socializante del individuo, se tiene que en dicha comunidad es común que los padres involucren a sus hijos en sus ocupaciones desde etapas muy tempranas y donde dichas tareas giran alrededor del narcotráfico, haciéndolos partícipes de labores ilícitas y manejo de armas de fuego que ponen en riesgo su integridad tanto física como emocional. Como lo exponen en algunos comentarios:

Viví en un pueblo en la sierra de aproximadamente 20 casas, mi papá se dedicaba a sembrar marihuana y trabajarla para poder mantener a la familia, cuando tenía 2 años yo ya usaba radio y estaba muy familiarizado con las armas y drogas, solo nos comunicaba por medio del radio para cualquier situación que se necesitara cuando mi papá no estuviera (E-12).

Mi papá trabajó en el negocio de la marihuana y yo le ayudaba a trabajarla cuando no estaba en la escuela, además empecé a tener mucha relación con sicarios del mismo pueblo y me tocó disparar armas en varias ocasiones apenas tenía 9 años (E-8).

“En una ocasión, acompañado de un amigo, debido a un reto con otro niño, le disparé a una vaca con un R15 y la maté. Además, como tenía mucha relación con los sicarios, me utilizaban para torturar a personas que tenían detenidas, me tocó colocar brasas en los pies de las víctimas y tirarles agua caliente (E-15).

Conclusiones

El ambiente sociocultural de los habitantes de la zona donde está enclavada la Escuela Secundaria “Lázaro Cárdenas” se caracteriza por el consumo de bebidas alcohólicas y contacto con armas de fuego, desde temprana edad, en casi todos los miembros de la familia. Al interior de ellas también hay violencias que afectan su dinámica y la crianza de los hijos, por ejemplo, la agresión física y verbal, entre padres y de estos con los hijos, incipiente ejercicio de la autoridad, formas de castigo físico manifiestas en golpes y con la utilización de objetos como cinturones; aunado a ello la falta de acompañamiento y participación en la formación y actividades escolares, en donde generalmente están presente solo las madres, pues los padres de familia no acuden ni colaboran de manera alguna en la formación académica.

En los estudiantes de la escuela secundaria “Lázaro Cárdenas” de Bacubirito, Sinaloa de Leyva, no existen condiciones familiares favorables, lo que sin duda tiene relación con su comportamiento y formas de relacionarse al convivir con sus profesores y compañeros de grupo,

dando lugar a las situaciones problemáticas que se marcan en este trabajo. Además de lo anterior, se suma el que la escuela no cuenta con personal capacitado para atender dichas problemáticas de manera efectiva, es decir, no se les da un trato profesional a los conflictos, sino que se ignoran o se dejan pendientes, lo que en ocasiones puede incrementar su incidencia.

Las especificaciones anteriores muestran un contexto diverso y pluricultural, donde confluyen fenómenos sociales en el que convergen situaciones como la pobreza, los bajos ingresos familiares, la desnutrición, la falta de información, comunicación y educación, las inadecuadas pautas de crianza, el desplazamiento intraurbano, la violencia intrafamiliar y el analfabetismo de padres y cuidadores, entre otras, que a su vez inciden en las formas de relación que establecen los estudiantes entre sí.

A través de los cuestionarios y las charlas informales realizadas con los estudiantes, así como la información obtenida de las entrevistas semiestructuradas aplicadas al personal docente y administrativo de la Institución educativa en estudio, se obtuvo información que, de acuerdo a los resultados, permitió dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, así como el logro de los objetivos perseguidos en este trabajo, ya que se pudo identificar que los docentes presentan dificultad a la hora de abordar los conflictos en el aula de clase y esto impide que se pueda intervenir de manera efectiva, ello lleva a que, las situaciones que se presentan en el aula pueden tornarse complejas cuando el docente no cuenta con la capacidad de diálogo o reflexión de las diferentes situaciones que se puedan presentar y de esta manera reducir dichas situaciones y poder reducir los efectos que tiene como consecuencia la violencia en las aulas de clase.

De igual forma se reconoce la necesidad de procesos de intervención pedagógica con el propósito de abordar las problemáticas utilizando estrategias en donde el estudiante se sienta respaldado por el docente como agente de autoridad dentro del salón. En perspectiva de lo anterior, se concluye que el docente debe convertirse en un mediador entre la víctima y el victimario desde la comprensión y los aprendizajes que dichas situaciones pueden proporcionar como mecanismo de fortalecimiento de las relaciones interpersonales, lo que evidentemente favorecería la convivencia escolar y el manejo de los conflictos.

El mayor reto es ocuparse de los ambientes del aula, para fortalecer a la escuela en el abordaje de los conflictos, dirigiéndolos de forma que no escalen a violencia y que tanto docentes como estudiantes adquieran capacidades y habilidades para el saber escuchar, el saber observar, así como para utilizar herramientas de mediación y negociación de conflictos; que ambos asuman una posición autónoma para pensar y actuar, teniendo presente los derechos y los deberes, competencias ciudadanas, el ideal de una cultura de paz, siendo este la vía de acceso a un espacio para, participar y obtener la capacidad de solucionar los conflictos que se presentan a diario en la vida escolar.

Derivado de todo lo mencionado sobre las causas y manifestaciones del conflicto, se puede resumir que es necesario que los estudiantes y docentes tengan una posición crítica y positiva, se les permita reflexionar desde su rol de personas sociales, generando ambientes donde se reconozca la individualidad y su categoría dentro del grupo social.

Referencias

- Aristimuño, A., & Noya, J. C. (s.f.). La convivencia escolar y el fenómeno del bullying en la enseñanza secundaria de Uruguay. Estudio de caso.
- Bautista, N. P. (2011). Proceso de la investigación cualitativa. Manual Moderno.
- Caballero Grande, M.J (2010) Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista paz y conflictos* 1 (3) pp. 154-169.
- Casassus, J., J. Froemel & J. Palafox (1998), Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado, Santiago de Chile, LLECE. [1].
- Cascón, P. (2010). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona.
- Delors, J. (1994) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. París. Santillana. Ediciones UNESCO.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Madrid: Unesco. Grupo Santillana.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Paidós.
- Fierro, C. (2014, septiembre). Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. Capítulo 2. Convivencia escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México. COMIE-ANUIES. Conferencia presentada en el Seminario interno de convivencia y violencia escolar del INEE. México.
- García, A. (2001): *La violencia escolar en varios países y medidas políticas tomadas*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. N. 41. España.
- García, M.D (2015) Orientaciones a tener en cuenta en la convivencia escolar. *Revista arista digital*, 1 (84) Pp. 3-14.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 15(1), 53-74.
- Jares, X. R. (1983), “Educación para la paz”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 107, pp. 69-72.
- León, C. R. (2017). *Inteligencia emocional y la convivencia escolar en*

- estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa Ciro Alegría, Carabayllo-2017. (Tesis de maestría). Escuela de Posgrado Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Rodicio, M. L & Iglesias-Cortizas, M. J. (2011), *El acoso escolar. Diagnóstico y prevención*, Madrid: Biblioteca de la nueva educación.
- Santana, D. A. (2015). *Visión positiva del conflicto y estrategias de afrontamiento en adolescentes*. (Tesis de maestría). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- SEP. Documento base del programa nacional de convivencia escolar para autonomía curricular ciclo 2018-2019. México.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. EDICIONES MORATA.
- Treviño E., M. Castro, R. Costilla, R.F. Donoso, C. Pardo y H. Valdés (2010), *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Capítulo 6

Propuesta lúdica para generar espacios de cultura de paz en educación primaria

*Miriam Elizabeth Merino Verdugo
Claudia Karina Rodríguez Carvajal
José Angel Vera Noriega*

<https://doi.org/10.61728/AE24002707>



Introducción

Recientemente, México ha experimentado un aumento alarmante en la violencia familiar, que se ha convertido en un tema central de preocupación. Según el Censo Nacional de Procuración de Justicia Estatal, en 2020 se registraron 1,856,805 delitos, de los cuales 273,000 correspondieron a violencia familiar, mostrando un incremento del 5.3% en comparación con el año anterior (INEGI, 2022).

Debido a que, la violencia física y emocional en el ámbito familiar se intensificó con la pandemia, cuando las familias fueron forzadas a convivir en un espacio limitado. Esta situación condujo a una fragmentación de las relaciones familiares y a un aumento en la ansiedad y la demanda de terapia psicológica, poniendo de manifiesto la fragilidad del tejido social.

Por su parte, en Sinaloa, la violencia familiar se ha manifestado de manera preocupante, con 6,143 denuncias en 2022, siendo las mujeres el grupo más afectado (CESP, 2022). Las estadísticas revelan que el 75% de las víctimas son mujeres de entre 18 y 49 años, lo que implica que muchas niñas y niños han estado expuestos a situaciones de violencia en el hogar.

Por lo anterior, se relaciona con el cierre de escuelas durante la pandemia lo cual significó que muchos niños vivieran en un entorno violento sin el respiro que la educación ofrece. Al regresar a la escuela, se ha observado un marcado impacto en la socialización y el comportamiento de los estudiantes, quienes enfrentan dificultades en el cumplimiento de normativas y en la resolución pacífica de conflictos.

Así mismo, diversos docentes han señalado que los estudiantes carecen de habilidades socioemocionales y comunicativas, lo que los lleva a responder con violencia, tanto física como verbal, en lugar de buscar el diálogo (López, 2019). Esta situación se alimenta de la violencia familiar y social que estos menores experimentan fuera del entorno escolar (UNICEF, 2017).

La violencia escolar ha ido en aumento en México, y en Sinaloa se registraron 326 casos en escuelas primarias en el último año (SNSP, 2021). En donde lamentablemente, las respuestas tradicionales de las escuelas, centradas en medidas punitivas, no han resultado efectivas para abordar esta problemática, ya que no promueven alternativas de resolución de conflictos.

Por otra parte, la adaptación a la nueva normalidad post-pandemia ha sido un desafío significativo para los docentes, quienes sienten un agotamiento extremo ante la falta de herramientas adecuadas para enfrentar la violencia en las aulas. Esto destaca la necesidad urgente de implementar propuestas educativas innovadoras enfocadas en vías de una cultura de paz. una de estas propuestas consiste en la integración de la Comunicación No Violenta (CNV) y juegos cooperativos en el proceso educativo. La CNV, como método que promueve la empatía y el respeto, ofrece un enfoque eficaz para abordar conflictos y fomentar un ambiente de paz (Rosenberg, 2019).

Desarrollo de la propuesta

A lo largo de las décadas, la imperante necesidad de una convivencia asertiva en la sociedad ha sido un fenómeno global. En este marco, se resalta la relevancia de cultivar valores y un sentido de bienestar personal que permita a los individuos activar su fuerza interna, promoviendo así una coexistencia pacífica capaz de enfrentar los desafíos contemporáneos, los cuales se caracterizan por un aumento en la conflictividad (Cornelio, 2014).

De tal manera que el estudio de los alumnos en diferentes niveles educativos pone de manifiesto las dificultades en la expresión asertiva de sus emociones, lo que repercute de manera negativa en su proceso de socialización (Betina-Lacunza, y Contini de González, 2011). Se evidencia una carencia en el cumplimiento de normativas y una insuficiencia en la resolución pacífica de conflictos, factores que pueden ser atribuidos tanto a las experiencias familiares como al aislamiento social provocado por la pandemia (González-Pasarín, et al., 2023).

De tal modo que se surgen diversas interrogantes, tales como ¿De qué manera contribuyen la comunicación no violenta y los juegos cooperativos

a la creación de una cultura de paz en estudiantes de primaria?, y ¿Cuáles son los efectos de estas prácticas en aspectos como la comunicación, la gestión de conflictos y la cultura de paz? Estas interrogantes constituyen el núcleo del análisis, respaldadas por la afirmación de Marshall Rosenberg: “La verdadera comunicación es un regalo a la humanidad”.

Además, el uso de juegos cooperativos se ha identificado como una estrategia pedagógica valiosa, que no solo fomenta habilidades sociales y emocionales, sino que también potencia la creatividad y la comunicación entre los estudiantes (Cárdeno, 2022). Estos juegos permiten una expresión sincera de emociones y necesidades, favoreciendo una escucha activa y una mayor valoración mutua (Jares, 2000).

De tal manera, la implementación de talleres que integren la CNV y juegos cooperativos en la escuela primaria, situada en los Mochis, Sinaloa, tiene como objetivo desarrollar una cultura de paz en el aula. Este enfoque busca enseñar a los estudiantes a enfrentar los conflictos de manera asertiva, rechazando la violencia y; promoviendo relaciones respetuosas y pacíficas.

Esta investigación intenta promover la expresión de ideas y opiniones de forma asertiva, sustentada en principios de no violencia y respeto hacia los demás. Este enfoque tiene como objetivo cultivar la confianza personal y garantizar que los mensajes sean recibidos de manera adecuada, sin importar la coincidencia con las opiniones expresadas.

Justificación

La investigación presentada se centra en la comunicación no violenta (CNV) y su relación con la innovación de estrategias mediante juegos cooperativos en la primaria, ubicada en Los Mochis, Sinaloa, durante el ciclo escolar 2023-2024. Esta iniciativa surge como respuesta al impacto negativo que la pandemia ha tenido en la socialización del alumnado, evidenciado en su incapacidad para resolver conflictos de manera asertiva, lo que ha llevado al uso de violencia física y verbal entre los niños.

El estudio se fundamenta en los principios de la CNV propuestos por Marshall Rosenberg (2015) y en la utilización de juegos cooperativos, siguiendo la propuesta de Cascón y Beristain (2006) sobre la educación

para la paz. La relevancia del trabajo radica en la necesidad de enfoques educativos que promuevan la disminución de la violencia y fomenten una cultura de paz en el entorno escolar. A nivel metodológico, la investigación busca validar la efectividad de la CNV y las técnicas lúdicas en un contexto escolar marcado por problemas de violencia.

Desde un enfoque metodológico, este trabajo puede ser un recurso valioso para futuras investigaciones similares, ofreciendo un punto de partida para desarrollar estrategias adicionales que contribuyan a crear ambientes educativos libres de violencia. Además, los resultados podrían influir en la incorporación de programas de comunicación no violenta en políticas públicas de prevención y atención de la violencia en las escuelas de México.

Finalmente, en términos sociales, la investigación promueve una convivencia empática e inclusiva, fomentando en el alumnado habilidades para manejar emociones y conflictos sin recurrir a la violencia, lo cual puede tener un impacto positivo en otros aspectos de su vida. En síntesis, el estudio de la CNV y los juegos cooperativos en el ámbito escolar es pertinente y necesario, dado su potencial para reducir comportamientos violentos y cultivar una cultura de paz desde la infancia.

El objetivo del estudio fue evaluar la efectividad de un taller de comunicación no violenta con juegos cooperativos para el desarrollo de habilidades comunicativas y resolución de conflictos que favorezcan la cultura de paz en estudiantes de sexto grado de primaria. Como objetivos específicos se enuncian: a) 1. Determinar el efecto del taller de comunicación no violenta con juegos cooperativos en las habilidades comunicativas de los estudiantes; b) Identificar la influencia del taller en dimensiones de la variable cultura de paz: comunicación, manejo de conflictos y relación entre pares; c) Comparar los niveles en variables dependientes de comunicación y cultura de paz antes después de la implementación del taller.

Metodología

Se utilizó un enfoque cuantitativo, de alcance explicativo, que pretende establecer el efecto de la variable independiente (taller de comunicación no

violenta y juegos cooperativos) en la variable dependiente (habilidades de comunicación y cultura de paz), de tal manera, que la viabilidad de dicho enfoque se representa por servirse de técnicas y procedimientos cuantitativos sobre la medición, a través de la recolección y análisis de datos se obtienen las respuestas a las preguntas de investigación, en consecuencia, se comprueban las hipótesis realizadas previamente (Ñaupas et al., 2019).

El diseño de la investigación será de tipo preexperimental, específicamente preprueba-posprueba con un solo grupo, para ello se seleccionarán a los 3 grupos de estudiantes de 6° en la Primaria Miguel Hidalgo turno Matutino conformando un solo grupo en su totalidad.

Participantes

La población objetivo de esta investigación está compuesta por 80 alumnos de sexto grado de primaria, distribuidos en tres grupos (A, B y C), en su turno matutino, ubicada en Los Mochis, Sinaloa, durante el ciclo escolar 2023-2024. Se optó por una muestra censal, lo que implicó que se trabajará con toda la población de los tres grupos. Divididos en 44 hombres y 36 mujeres, ya que son el foco de estudio de dicha investigación. Está conformado por 3 grupos, en donde el “A” tiene una matrícula total de 27 alumnos, de los cuales son 14 hombres y 13 mujeres, y, 4 alumnos con barreras, 3 de TDAH, 1 con edad cognitiva menor y 1 con dislexia; en cuanto al “B” son 25 alumnos en total, 15 hombres y 10 mujeres, con 1 alumno que presenta TDA como barrera; y por último el “C” tiene en total 28 alumnos, 15 hombres y 13 mujeres.

De acuerdo con perfil de los alumnos se destacan diferentes rasgos generales, en el grupo “A” suelen ser tranquilos pero competitivos, se les dificulta el trabajo colaborativo, la comunicación entre ellos es poco asertiva, confunden las bromas pesadas como una forma de convivencia común dejando de asociarla con violencia, a su vez son empáticos con sus compañeros, aunque existen alumnos con barreras tratan de apoyarlos, solo con los niños con TDAH suele dificultarse la convivencia, ya que el niño que tiende a la ira, cuando está en momento de crisis causa miedo en sus compañeros, incluso a los mismos docentes, y el otro niño, tiende a dificultarse su forma de convivir así que regularmente lo rechazan.

Por su parte, en el grupo “B” son alumnos tranquilos, con muy buena disciplina, participativos y cooperativos, suelen hacerse bromas, pero no llegan a lastimar al compañero, conforme a sus conflictos buscan resolverlos a través de la intervención de la docente frente a grupo, ya que saben que les proporcionara solución a través de la sanción, tienen un compañero nuevo que presenta TDA el cual no participa mucho, pero los compañeros tratan de integrarlo.

Finalmente, conforme al grupo “C” se destacan por ser el grupo más conflictivo dentro de los 6º, ya que presentan dificultades en la disciplina, existen al menos 6 alumnos los cuales se presentan como distractores para el resto de los compañeros ya que mientras la docente da la clase, suelen mandar recaditos, dar la espalda para conversar con el alumno de enseguida, buscar mirar hacia la ventana, incluso lanzar papel mojado con popote, entre otras acciones.

Al llamarles la atención tienden a penetrar con la mirada de forma intimidante, o bien, se voltean ignorando, esto ocasiona que constantemente haya interrupciones para poder reflexionar con ellos; por otro lado, se rescata a alumnos que, si prestan atención, suelen ser participativos, aunque en su mayoría se les dificulta el relacionarse conforme a trabajos cooperativos, seguimiento de indicaciones, la escucha atenta y la comunicación.

Medidas

Para la recolección de datos se utilizará un cuestionario tipo encuesta, que se dividirá en tres secciones:

1. Datos Sociodemográficos: Esta sección contendrá 7 ítems destinados a recopilar información sobre las características demográficas de los alumnos. ¿Cuál es tu sexo?, ¿Cuántos años tienes?, ¿Repetiste algún ciclo escolar?, ¿Qué calificación obtuviste el ciclo escolar pasado?, ¿Qué calificación deseas obtener en el actual ciclo escolar?, ¿Cuántas personas viven en tu casa?, ¿Con quién vives?, ¿Haces actividades extraescolares?, ¿cuáles son las actividades extraescolares, ¿Cuántas horas al día lo haces?, ¿Recibes algún tipo de agresión por parte de alguien?

2. Escala de Comunicación Asertiva: Esta parte incluirá 10 ítems que evaluarán las habilidades de comunicación asertiva de los estudiantes. Esta escala presenta dos dimensiones después del análisis factorial exploratorio con una varianza explicada total de 42.8 el primer factor con 22.00 se refiere a la comunicación con sus compañeros (reactivos, 1, 2, 9, 10, 5 y 3) con un alfa de .60. el segundo factor con 20.87 de varianza explicada se refiere a los afectos y tratos de sus compañeros (reactivos, 4, 8, 6, y 7) también con .60.
3. Cuestionario de Convivencia Escolar: Consistirá en 17 ítems enfocados en analizar la convivencia y el ambiente escolar entre los alumnos. La dimensión de convivencia resulto en el análisis factorial exploratorio con una varianza explicada total de 54.75 en dos factores. Un primer factor con 34.44 incluye reactivos de opinión sobre compañeros y profesores sobre de su persona (reactivos 4, 1, 3 ,2) con una alfa de Cronbach de .78 y el segundo sobre la participación de los padres con varianza explicada de 20.30 y con los reactivos 7, 6 y 5. Con un alfa de Cronbach de .52. La dimensión concordia presenta también dos factores en el análisis factorial. La primera dimensión hace referencia a respeto y compañerismo con y una varianza de 33.21 y 5 reactivos (10, 1, 3, 9, y 2) con un alfa de .89. El segundo factor se refiere al papel de los profesores y la motivación en el aula con una varianza explicada de 30.01 y con 5 reactivos (5, 6, 4, 8, 7) con un alfa de .79.

Métodos de intervención

El tratamiento propuesto fue un taller de comunicación no violenta que incluyó juegos cooperativos, diseñados para fomentar la comunicación asertiva (CNV) y la resolución pacífica de conflictos, contribuyendo a una cultura de paz. Las sesiones se llevaron a cabo una vez por semana durante 8 semanas, con una duración de 50 minutos cada una, aplicándose simultáneamente a tres grupos.

La presente propuesta didáctica surge de la necesidad en los alumnos a expresarse de manera respetuosa y empática para relacionarse con otras personas de igual a igual, para esto se utiliza la Comunicación No violenta en donde se presentan una serie de definiciones, características

y elementos para que los educandos puedan comprender la necesidad de comunicarse y aprendan a hacerlo asertivamente.

Además, se incluyen juegos cooperativos de comunicación con la finalidad de que los alumnos puedan ponerla en práctica a través de actividades lúdicas, en donde se desarrolle además un ambiente de convivencia armónico en el que exista confianza, libertad y cooperación en vías del fomento a una cultura de paz, haciendo referencia a no solo cultivar sino también a construir la paz.

Diseño de las sesiones de juego y aprendizaje.

Algunos de los temas para abordar serán los siguientes:

- La comunicación en la regulación de conflictos
- El lenguaje en la comunicación violenta.
- Elementos de la Comunicación No Violenta: empatía, escucha activa y respeto.
- Los cuatro pasos de la Comunicación No Violenta: observación, sentimientos, necesidades y petición.
- Formulación de una expresión no violenta y honesta.
- Recepción empática a través de la escucha atenta.
- Como alcanzar una Cultura de Paz.
- La importancia de la actividad lúdica en educación para la Paz.

El trabajo de dichos contenidos se ha distribuido en ocho sesiones con duración de 50 minutos que se organizan de la siguiente manera:

Tabla 1:
Reparto de sesiones

Sesión 1	Actividad inicial de conocimientos previos y análisis de la comunicación violenta
Sesión 2	Análisis de la Comunicación No Violenta (CNV)
Sesión 3	Actividad de profundización en la Comunicación No Violenta, los 4 componentes (observación y sentimientos)
Sesión 4	Actividad de profundización en la Comunicación No Violenta, los 4 componentes (necesidades y peticiones)
Sesión 5	Formulación de una expresión no violenta y honesta
Sesión 6	Análisis de la recepción empática mediante los 4 componentes
Sesión 7	Análisis sobre Cultura de Paz y la importancia de la actividad lúdica en ella
Sesión 8	Aplicación de la actividad lúdica (juegos de CNV) en educación para la Paz

Fuente: Elaboración propia

Dentro de las adaptaciones que se tuvieron que realizar, fueron por cuestiones de recursos y conductuales, entre los recursos materiales en la sesión 5 sobre el Juego “Dialogar con las rodillas e imitación de sonidos emotivos” ya se había realizado la adaptación del juego de Cascón “Dialogar con la espalda”.

En dicho juego consistía en realizar un círculo con alumnos que estuvieran de pie, imitando el sonido de un animal y dándole una intencionalidad de emoción positiva o negativa, en el centro un compañero con los ojos vendado debía ir a tocar con las rodillas a otro alumno perteneciente al círculo, sin embargo, no se contempló que realizarlo con las rodillas se conflictuaba por lo que en ese momento se cambió a realizarlo con las manos.

Siguiendo esta misma línea, sobre el aprovechamiento de recursos, la escala de likert como encuesta de satisfacción, se realizó de manera digital con formularios de Google, aprovechando el espacio de TIC’S con el que cuenta la institución educativa, en vez de hacerlo de manera impresa como se tenía contemplado.

Por último, conforme los horarios para aplicar las sesiones, inicialmente el grupo “C” estaba contemplado para la 3ª hora de 9:40-10:30, sin embargo, por conflictos de disciplina e interés, se cambió la aplicación de la sesión para la primera hora de 8:00- 8:50, funcionando muy bien dicha adaptación.

Procedimiento pre-post-prueba

En el presente estudio se implementaron diversas etapas metodológicas para evaluar los efectos de la intervención. En primer lugar, se aplicó una preprueba mediante un cuestionario estandarizado a la muestra seleccionada, seguida de un taller con una duración de ocho semanas. Posteriormente, se administró una posprueba del mismo cuestionario a los participantes. Para el análisis de los datos, se utilizó el software SPSS, versión 25, y se emplearon técnicas de estadística descriptiva e inferencial. En particular, se realizó una prueba t de Student para muestras relacionadas, con el fin de evaluar las diferencias significativas entre las puntuaciones de preprueba y posprueba, lo cual permitió una interpretación robusta de los cambios observados tras la intervención.

De modo que, en referencia a los acuerdos de convivencia escolar, las maestras siguen el protocolo de acuerdos escolares conforme a la gradualidad de las conductas que atentan contra la convivencia, basados con el Marco de Convivencia Básica del Estado de Sinaloa en su Título IV Cap. I. Artículo 29º fracción III desde el inciso a hasta el c. (Boletín oficial Sinaloa, 2015)

Así mismo, conforme a la recolección y análisis de datos, se realizó un pretest y un postest utilizando un cuestionario, seguido de un análisis estadístico con la prueba t de Student para muestras relacionadas, empleando el software SPSS versión 26 tanto para análisis descriptivo como inferencial. Además, desde el punto de vista ético, se obtuvo el consentimiento informado de los padres de los estudiantes menores de edad, asegurando la confidencialidad y el respeto a los derechos de los participantes en todo momento.

Resultados

Al realizar una tabla cruzada conforme al promedio con relación a la cantidad de alumnos que viven con ambos padres se obtuvo para el promedio entre 9 y 10 del ciclo escolar pasado fue del 59%; entre 8 a 9 del 26.9 % los que viven con ambos padres, y menor a 8 se obtuvo el (14.1%) en la cual mostró diferencias significativas ($\chi^2= 10.69$; gl 4; sig 0.030). Por otro lado, en el ciclo escolar actual los promedios de 9 y 10 resultaron en 88.5 % que viven con ambos padres, y entre 8 a 9 un (11.5%), con diferencias significativas ($\chi^2= 11.63$; gl 2; sig 0.003).

Interpretación: la cantidad de familia reducida con 2 a 3 integrantes se relaciona con una menor calificación entre los alumnos.

Pruebas t de student para muestras relacionadas

Una vez realizado el emparejamiento sobre los datos obtenidos entre el pretest y postest de la propuesta didáctica, de los 80 alumnos participantes de 6° e inscritos a la institución educativa, solo 74 alumnos se validaron en su registro, de los cuales 39 son hombres y 35 son mujeres.

Además, dichos alumnos tienen edad entre 10 y 12 años, de la cual data un mayor porcentaje los de 11 años con (83.8%); solo el (4.1%) de los alumnos repitieron grado escolar, 1 en segundo y 2 en sexto; por su parte, el (59.5%) de los alumnos obtuvieron entre 9 y 10 en su promedio de calificación del ciclo escolar pasado y en el actual el (89.2%) desean obtener la misma calificación.

Por otro lado, los alumnos indican no presentar algún tipo de agresión por parte de alguna persona; conforme al aspecto familiar un (55.4%) cuenta con una familia nuclear entre 4 a 5 integrantes conformado por ambos padres y hermanos; por su parte, acorde con sus actividades extraescolares el (44.6%) realiza deportes por las tardes, en su mayoría dedicando entre 3 a 6 horas por semana.

Para realizar una comparación entre las muestras pretest y postest de los componentes aplicados en la presente investigación se realizó la t de Student en donde los ítems se categorizaron en 3, los que se relacionan con la comunicación asertiva, la convivencia escolar, y la concordia;

por otra parte, el uso de la prueba ANOVA hace referencia sobre el análisis de varianza con relación a la comparación entre estos tres grupos. A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante la t de Student para muestras relacionadas.

Tabla 1.
Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias emparejadas	media	Desviación	Desviación. Error promedio	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Comunicación asertiva-final comunicación	.06351	.23790	.02766	2.297	73	.025

La prueba T Student para muestras relacionadas tal y como se observa la comunicación asertiva al inicio (pretest) y al final (postest) tienen diferencias estadísticamente significativas ya que $p=0.025$, donde $t=2.29$ y $gl=73$ (ver tabla 1), lo que destaca que la implementación de la propuesta didáctica aplicada sobre el taller realizó un cambio significativo en la comunicación asertiva entre los alumnos, sin embargo, no existe diferencia significativa entre la convivencia escolar siendo $p=0.29$, ni tampoco conforme a la concordancia $p=0.61$.

Por otra parte, en conformidad con las correlaciones observadas de manera inicial y final, muestra como resultado a la comunicación asertiva con $r=0.62$; la convivencia escolar $r=0.18$ y; la concordancia $r=0.41$; lo cual sugiere que las tres dimensiones no se relacionan entre sí, demuestran un efecto por separado en el comportamiento humano.

Análisis de varianza

Una vez detectada la categoría de comunicación asertiva y su relación con el aumento significativo en la habilidad de este tipo de comunicación entre los estudiantes, se analiza a mayor profundidad los ítems con mayor relevancia lo cual se observó que el ítem 4: “Cuándo tus compañeros se

comunican contigo ¿utilizan un tono de voz suave y agradable?"; el 8: "¿Tus compañeros son tranquilos y cariñosos?" y; el 9 "¿Tus compañeros te obligan hacer cosas que no te gustan?" Se presentan con mayor importancia.

A partir de lo anterior, se realizó primero una prueba t de Student para estas variables independientes correspondientes a las 2 opciones de respuesta

Comparando las dimensiones de comunicación, convivencia y concordia con la frecuencia del reactivo 4, siempre, contra pocas veces, se encuentran diferencias significativas en las tres dimensiones, comunicación ($t=3.41$; $gl=68$; $sig.=.001$) convivencia ($t=3.2$; $gl=68$; $sig.=.018$) y concordia ($t=2.80$; $gl=68$; $sig.=.007$)

Por otra parte, en el ítem 8 nuevamente en cada una de las 3 categorías de respuesta que van desde siempre, pocas veces o nunca, existen diferencias significativas siendo en comunicación $p=0.013$, convivencia $p=0.021$ y concordia $.022$. Además, conforme a los resultados del ANOVA para el ítem 8 se obtuvo lo siguiente: Comunicación asertiva: $F(2, 71) = 4.646$, $p = .013$; Convivencia escolar: $F(2, 71) = 4.086$, $p = .021$; y Concordia: $F(2, 71) = 4.038$, $p = .022$.

Por tal motivo, la percepción de los compañeros como tranquilos y cariñosos mostró que existe diferencia significativa en la dimensión de comunicación, convivencia y concordia según el grupo de niños que responde ante cada una de las opciones.

Finalmente, conforme al ítem 9, no se encontraron diferencias significativas en ninguna categoría, lo que sugiere que la percepción de coerción por parte de los compañeros no tuvo un impacto significativo en las variables estudiadas.

Discusión

En síntesis, los resultados de este estudio ofrecen una visión multifacética de los efectos de la intervención en las habilidades sociales y la dinámica del aula entre los estudiantes de 6° grado. La comunicación asertiva se destacó como el área con cambios más significativos, mostrando una diferencia estadísticamente significativa entre las mediciones pre y post intervención ($t(73) = 2.297$, $p = .025$).

Aunque la magnitud del cambio fue modesta, su significancia estadística indica un impacto tangible de la intervención en esta dimensión crucial de la interacción social. En contraste, las dimensiones de convivencia escolar y concordia no exhibieron cambios estadísticamente significativos, lo que sugiere que estas áreas podrían requerir intervenciones más intensivas o prolongadas para mostrar efectos medibles.

El análisis pormenorizado de ítems específicos reveló aspectos clave de la interacción entre pares que parecen ser particularmente sensibles a la intervención o especialmente relevantes para el clima social del aula. La percepción de los estudiantes sobre el tono de voz de sus compañeros (ítem 4) y el carácter tranquilo y cariñoso de estos (ítem 8) mostró relaciones significativas con todas las dimensiones estudiadas. Por ejemplo, para el ítem 4, se observaron efectos significativos en comunicación asertiva ($F(2, 71) = 6.235, p = .003$) y concordia ($F(2, 71) = 4.611, p = .013$).

De tal forma, los presentes hallazgos sugieren que estos aspectos específicos de la comunicación y el comportamiento interpersonal podrían ser puntos de intervención particularmente efectivos para mejorar el clima social general del aula. La ausencia de efectos significativos relacionados con la percepción de coerción por parte de los compañeros (ítem 9) es un hallazgo alentador, que podría indicar un ambiente escolar generalmente respetuoso de la autonomía individual (Bajaj, 2008)

Además, es importante contextualizar estos resultados dentro del perfil demográfico y académico de la muestra estudiada. Con una mayoría de estudiantes (83.8%) de 11 años y un alto porcentaje (59.5%) con calificaciones sobresalientes en el ciclo escolar anterior, estamos ante un grupo con características particulares que podrían influir en la efectividad de la intervención. Además, el hecho de que el 44.6% de los estudiantes participen en actividades deportivas extraescolares sugiere un nivel de compromiso y habilidades sociales preexistentes que podrían moderar los efectos de la intervención (Bailey, et. al 2009).

Por otra parte, el hallazgo de una mejora significativa en la comunicación asertiva tras la intervención se alinea con investigaciones previas sobre la efectividad de programas de habilidades sociales en entornos escolares. Por ejemplo, Durlak et al. (2011) en su metaanálisis de 213 programas de aprendizaje social y emocional, encontraron que estas

intervenciones generalmente producen mejoras significativas en las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, incluyendo la comunicación asertiva.

Es decir, la ausencia de cambios significativos en las dimensiones de convivencia escolar y concordia podría explicarse por lo que Yeager (2017) describe como la “complejidad de los cambios de comportamiento en adolescentes”. Este autor sugiere que las intervenciones breves pueden tener efectos limitados en comportamientos complejos y arraigados, especialmente en el contexto de las dinámicas de grupo existentes en el aula.

Por tal motivo, los resultados relacionados con la percepción del tono de voz de los compañeros (ítem 4) y su carácter tranquilo y cariñoso (ítem 8) son particularmente interesantes a la luz de la teoría de la comunicación no violenta de (Rosenberg, 2015). Este enfoque enfatiza la importancia del tono y la actitud en la comunicación efectiva y la resolución de conflictos, lo cual se refleja en los hallazgos de este estudio.

Así mismo, la ausencia de efectos significativos en la percepción de coerción por parte de los compañeros (ítem 9) es alentadora y se alinea con los principios de la educación para la paz. Como señala Bajaj (2008), un ambiente escolar libre de coerción es fundamental para fomentar una cultura de paz y respeto mutuo.

En consecuencia, el alto porcentaje de estudiantes con calificaciones sobresalientes y participación en actividades deportivas extraescolares sugiere un grupo con habilidades sociales y académicas bien desarrolladas. Esto se relaciona con lo que Bandura (1997) describe como autoeficacia, un factor que puede influir significativamente en la efectividad de las intervenciones educativas.

Finalmente, para futuras investigaciones, sería valioso considerar la implementación de un enfoque de métodos mixtos, como sugieren Creswell y Plano Clark (2017), para obtener una comprensión más profunda de los mecanismos subyacentes a los cambios observados en la comunicación asertiva y la falta de cambios en otras dimensiones sobre la convivencia escolar y la concordia.

Conclusiones

Las conclusiones de este estudio sobre la intervención lúdica para fomentar la cultura de paz en estudiantes de primaria indican que el enfoque basado en talleres de comunicación no violenta y juegos cooperativos tuvo un impacto positivo en las habilidades de comunicación asertiva de los participantes. El análisis estadístico mostró diferencias significativas en la mejora de estas habilidades tras la intervención, lo que refleja su efectividad en este ámbito (Durlak et al., 2011). La comunicación asertiva, una habilidad clave para la resolución pacífica de conflictos, fue la dimensión que más mejoró, lo que coincide con la teoría de la comunicación no violenta de Rosenberg (2015), que destaca el uso de un tono de voz suave y una actitud empática para generar relaciones más armoniosas.

A pesar de los resultados positivos en la comunicación asertiva, las dimensiones de convivencia escolar y concordia no mostraron cambios estadísticamente significativos. Este hallazgo sugiere que la mejora en estas áreas puede requerir intervenciones más prolongadas o específicas. Yeager (2017) señala que los comportamientos grupales y complejos, como los relacionados con la convivencia escolar, son más difíciles de modificar con intervenciones breves. Esto indica la necesidad de desarrollar estrategias más amplias para influir en la dinámica grupal y la concordia, que podrían requerir más tiempo o esfuerzos complementarios.

Un hallazgo relevante fue la percepción de los estudiantes sobre el tono de voz y el comportamiento tranquilo y cariñoso de sus compañeros, lo cual se asoció con mejoras en el clima social del aula. Estos aspectos son fundamentales dentro de los principios de la educación para la paz, ya que fomentan un entorno de respeto y apoyo mutuo (Bajaj, 2008). La falta de diferencias significativas en la percepción de coerción entre compañeros es un indicador positivo de que el entorno escolar es respetuoso de la autonomía individual, alineándose con las bases de una cultura de paz.

Finalmente, es importante considerar que el alto porcentaje de estudiantes con buenas calificaciones y participación en actividades extracurriculares, como deportes, podría haber influido en los resultados, dado que la autoeficacia, descrita por Bandura (1997), es un factor que favorece el éxito en intervenciones educativas. Futuros estudios podrían explorar estos factores con mayor profundidad.

Referencias

- Bajaj, M. (2008). *Encyclopedia of peace education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & P. N. B. P. E. a. S. (2008). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Betina-Lacunza, A., Contini de González, N. (2011) Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos *Fundamentos en Humanidades*, vol. XII, núm. 23, pp. 159-182
- Boletín oficial del gobierno del estado de Sinaloa (2015) Decreto por el que se instituye el marco de convivencia escolar de la educación básica en el estado de Sinaloa. Viernes 08 de mayo de 2015
- Cárdeno, A. (2022). El juego cooperativo como elemento transmisor de valores [Tesis de pregrado. Universidad Católica de Valencia] https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/2644/C%c3%a1rdeno-CerveraAna_TFG.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Coordinación General del Consejo Estatal de Seguridad Pública. [CESP]. (8 de marzo de 2022) La violencia que afectó a las mujeres de Sinaloa durante el 2022. <https://coordinaciongeneralcesp.org.mx/la-violencia-que-afecto-a-las-mujeres-de-sinaloa-durante-el-2022/>
- Cornelio, E. (2014). Los mecanismos alternativos de solución de controversias como derecho humano: Barataria. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, junio, pp. 81-95
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

- González-Pasarín, L., Bernedo, I., Urbano-Contreras, A. (2023) Principales preocupaciones, conflictos y recursos de afrontamiento en familias durante el confinamiento por COVID-19. *Interdisciplinaria*, vol. 40, núm. 3, pp. 27-28. DOI: <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.3.27>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI]. (2022, 03 de marzo). Estadísticas a propósito del día internacional de la mujer (8 de marzo). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_Mujer22.pdf
- Jares, X. (2000). La educación para la paz en el umbral del nuevo siglo: retos y necesidades. *Materiales del seminario de investigación para la paz*, 509-536.
- López, R.L. (2019). Disciplina escolar y violencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 125-151.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2019). 4.1. El Método científico. *Metodología de la Investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la 1 tesis*, 29, 171.
- Rosenberg, M. B. (2015). *Nonviolent communication: A language of life* (3rd ed.). Encinitas, CA: PuddleDancer Press.
- Rosenberg, M. B. (2019). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. (3.ª ed.) PuddleDancer Press.
- Sistema Nacional de Seguridad Pública [SNSP]. (2021). Datos Abiertos de Incidencia Delictiva., <https://www.gob.mx/sesnsp/acciones-y-programas/datos-abiertos-de-incidencia-delictiva>
- Unicef, & UNICEF. (2017). Una situación habitual. *Violencia en las vidas de los niños y los adolescentes*. Obtenido de: https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Una_situacion_habitual_Violencia_en_las_vidas_de_los_ninos_y_los_adolescentes.pdf
- Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 73-94

Capítulo 7

Orientación emocional a familias con enfermos de cáncer terminal, en la colonia las Higuieritas, Choix, Sinaloa

*Iris Anahí Peña Encinas
Ramona Patricia Zazueta Mendívil*

<https://doi.org/10.61728/AE24002714>



Introducción

El presente trabajo de investigación, está orientado a conocer el estado emocional por los que atraviesan las familias con un enfermo de cáncer terminal y diseñar un programa de orientación emocional a familias con dichas situaciones, en la Colonia Las Higueritas, Choix, Sinaloa.

Uno de los retos más importantes que tiene México es en el ámbito de la salud. La orientación emocional constituye de alguna manera a mantener la calidad de vida de los pacientes y de sus familias que están pasando por una situación difícil que sobrellevan las enfermedades avanzadas, de la misma manera orientar para la toma de decisiones que ayuden al familiar enfermo y a la familia de acuerdo a sus necesidades, apoyo psicológico, acompañamiento, cuidados entre otros.

La orientación emocional a las familias con enfermos de cáncer terminal, es muy importante en todos los aspectos, al aplicarse al “proceso de morir” se resuelve en una gran deshumanización de éste, respecto a eso la OMS menciona que en muchos países, la muerte ya no es una etapa natural de la vida sino un periodo en que muchas personas pasan en el hospital emocional y socialmente, aunque buena parte de los presupuestos de orientación se dedican al periodo anterior a la muerte, un creciente número de pacientes está en la actualidad empezando a solicitar orientación y cuidados con el fin de morir dignamente.

De inicio se abordan de manera general los antecedentes de las contribuciones en México, instituciones que fomentan los cuidados paliativos ya que este tema es esencial para mejorar la calidad de vida de los pacientes con enfermedades potencialmente letales y la de su familia. Hasta hace poco tiempo, la muerte era típicamente de forma repentina, actualmente se presenta de diversa manera, por ejemplo, la “muerte esperada” o “enfermo desahuciado”, ha llevado a que el ser humano experimente diversos sentimientos, en especial de desconcierto y miedo. Llevando esto a que en muchos casos el enfermo, tenga una asistencia

médica positiva, pero excluido de afecto como nunca antes por parte de sus familiares.

En México como en otros países la enfermedad del cáncer es un problema relevante que se debilita cuando el cuidador sin tener previa capacitación o conocimiento de la enfermedad se hace responsable de la atención del enfermo, dando un giro total al entorno del paciente, sin embargo mediante los avances y conocimientos disponibles en algunos países, en alguna medida, se pueden implementar los cuatro componentes básicos del control del cáncer (prevención, detección temprana, diagnóstico, tratamiento y cuidados paliativos) y de esta manera evitar y curar muchos cánceres, así como paliar el sufrimiento que provocan (OMS, 2008). El cáncer es una de las principales causas de muerte en todo el mundo, La Organización Mundial de la Salud (2008), calcula que en 2005 murieron de cáncer 7,6 millones de personas y que en los próximos 20 años morirán 84 millones más si no se emprenden acciones. Más del 70% de todas las muertes por cáncer se produce en países con ingresos económicos bajos y medios, países donde los recursos disponibles para la prevención, diagnóstico y tratamiento del cáncer son limitados o inexistentes.

Aproximadamente un 30% de las muertes por cáncer son debidas a cinco factores de riesgo conductuales y dietéticos: índice de masa corporal elevado, ingesta reducida de frutas y verduras, falta de actividad física, consumo de tabaco y alcohol. El consumo de tabaco es el factor de riesgo más importante, y es la causa más del 20% de las muertes mundiales por cáncer en general, y alrededor del 70% de las muertes mundiales por cáncer de pulmón (OMS, 2008).

Los casos de cáncer en la actualidad se pueden evitar entre el 30% y el 50% la (OMS, 2022), menciona que, reduciendo los factores de riesgo, aplicando estrategias preventivas, con la detección precoz y la atención y tratamiento adecuados de los pacientes, muchos tipos de cáncer son probables de curación

En México, cada año mueren casi 600.000 personas. Cálculos de la Organización Mundial de la Salud y la Alianza Mundial para el Cuidado Paliativo y Hospicios, mismos que sugieren que más de la mitad de estas personas necesitan cuidados paliativos para ayudarles a morir con dignidad y en algunos casos enfrentar y vencer la enfermedad (Vivanco, 2016).

Es preocupante la cifra existente de muertes con alguna enfermedad terminal y de cómo día tras día se diagnostican aún más, es por ese aumento alarmante que se considera importante brindar orientación principalmente a la familia como cuidador primario, para así poder ayudar a el familiar con cáncer, ya que al momento de recibir una noticia de esa magnitud, ambos se encuentran en una situación de miedo, preocupación, desilusión y con muchas dudas de cómo será esa nueva etapa a la que se enfrentarán, como, con qué recursos se apoyarán para llevar una vida normal y sobre todo quien estará al frente de esta situación. Saunders, 1967, fue la primera persona en orientar su trabajo profesional hacia la búsqueda de soluciones específica para los requerimientos de los pacientes con enfermedad en situación terminal llevando a la práctica de los cuidados. Este tubo inició y comenzó a implementarse en Inglaterra, así fue como se dio origen a la filosofía y principios de lo que hoy se conoce como cuidados paliativos (Secpal, 2014). Desde ese momento poco a poco se ha ido tomando en cuenta la importancia de orientar y apoyar a una persona con enfermedad terminal, brindándole una mejor calidad de vida en conjunto con su familia.

Interrogantes de la investigación

- ¿Cómo vive el cuidador primario la enfermedad de su familiar enfermo?
- ¿Es conveniente orientar a las familias con un enfermo de cáncer terminal?
- ¿Qué emociones experimentan los cuidadores frente a situaciones difíciles?

Objetivos

Objetivo general

- Orientación emocional a las familias con enfermos de cáncer terminal de la Colonia las Higueritas, Choix, Sinaloa.

Objetivos específicos

- Conocer las emociones que experimentan los cuidadores al enfrentarse a situaciones difíciles con su familiar enfermo.

- Identificar el estado emocional de las familias con pacientes de cáncer terminal de la Comunidad de Choix.
- Comprender los mecanismos que el cuidador utiliza para confrontar las emociones negativas que surgen en la etapa como cuidador.
- Diseñar un programa sobre orientación emocional en familias con un enfermo con cáncer terminal.

Historia e incidencia de la enfermedad de cáncer

Algo de las pruebas más tempranas del cáncer se encuentran entre tumores fosilizados del hueso en momias humanas en Egipto antiguo, y las referencias lo mismo se ha encontrado en manuscritos antiguos (Ananya, 2017). La destrucción Huesuda del cráneo como se ve en el cáncer de la carga y del cuello se ha encontrado, también.

Aunque el cáncer de la palabra no fuera utilizado, la más vieja descripción de la enfermedad es de Egipto y data de cerca de 3000 A.C. Se llama el Papiro de Edwin Smith y es una copia de la parte de un libro de texto egipcio antiguo en cirugía del trauma. Describe 8 cajas de tumores o las úlceras del pecho que fueron tratadas por la cauterización con una herramienta llamada el simulacro de incendio. La descripción agrega que no hay tratamiento para la condición.

Esta enfermedad años anteriores era poco común, que se incrementa a medida de los cambios medioambientales.

La enfermedad primero fue llamada cáncer por el médico Griego Hipócrates (460-370 A.C.). Lo consideran el “Padre del Remedio.” Hipócrates utilizó los carcinos y el carcinoma de los términos para describir tumores de formación y de úlcera-formación de la no-úlcera. En griego esto significa un ángulo de deriva. La descripción era nombres después del ángulo de deriva porque dedo-como proyecciones que se extendían de un cáncer llamó para importar de la dimensión de una variable de un ángulo de deriva (Ananya, 2017).

Durante el principio de los científicos del siglo XV desarrolló la mayor comprensión de los funcionamientos del cuerpo humano y de sus procesos de la enfermedad, así lo menciona Ananya, 2017).

- Las Autopsias, hechas por Harvey (1628), llevaron a una comprensión de la circulación de la sangre a través del corazón y del cuerpo.

- Juan Morgagni de Padua regularizó en 1761 autopsias para encontrar la causa de enfermedades. Esto descansó el asiento para el estudio del cáncer también.
- Era el Cazador Escocés de Juan del cirujano (1728–1793) que sugirió que algunos cánceres se pudieran curar por la cirugía. Era casi un siglo más adelante que el revelado de la anestesia incitó la cirugía regular para los cánceres “movibles” que no se habían extendido a otros órganos.

“Cáncer” es un término genérico que designa un amplio grupo de enfermedades que pueden afectar a cualquier parte del organismo; también se habla de tumores malignos o neoplasias malignas. Una característica del cáncer es la multiplicación rápida de células anormales que se extienden más allá de sus límites habituales y pueden invadir partes adyacentes del cuerpo o propagarse a otros órganos, proceso conocido como metástasis. Las metástasis son la principal causa de muerte por cáncer (OMS, 2014).

El cáncer comienza en una célula, es decir, la transformación de una célula normal en tumoral. Es un proceso multifario y suele consistir en la progresión de una lesión precancerosa a un tumor maligno. Estas alteraciones son el resultado de la interacción entre los factores genéticos del paciente y tres categorías de agentes externos, a saber: carcinógenos físicos, como las radiaciones ultravioleta e ionizantes; carcinógenos químicos, como los asbestos, los componentes del humo de tabaco, las aflatoxinas (contaminantes de los alimentos) o el arsénico (contaminante del agua de bebida); y carcinógenos biológicos, como las infecciones causadas por determinados virus, bacterias o parásitos (OMS, 2014).

Enfermedad terminal, enfermo terminal y situación de enfermedad terminal

Zamora (2002) cita a la Dra. Cicely Saunders, define al enfermo terminal como aquél que se enfrenta a una muerte inexorable en breve plazo. Calma 1980 (citado en Zamora, 2002), establece que la fase terminal en los pacientes cancerosos se da cuando se les ha diagnosticado con

exactitud, la muerte no parece demasiado lejana y el esfuerzo médico ha pasado de ser curativo a paliativo. Zamora (2002), para Gil y Cols, 1988 la fase terminal, mejor enunciada como síndrome terminal de enfermedad, se define “como el estado clínico que provoca expectativa de muerte en breve plazo, presentándose comúnmente como el proceso evolutivo final de las enfermedades crónicas progresivas cuando se han agotado los remedios disponibles”.

Espinoza (2006), afirma, se ha definido como enfermo (o condición) terminal a la que transcurre con las siguientes características:

- Diagnóstico de enfermedad avanzada, progresiva e incurable
- Falta de respuesta al tratamiento específico
- Pronóstico de vida no mayor de 6 meses
- Numerosos síntomas intensos, multifactoriales y cambiantes
- Gran impacto emocional en el paciente, familia y equipo terapéutico.

Principales objetivos de los cuidados paliativos

Conforme a los autores Cáceres y Morales (2016), los cuidados paliativos tienen una serie de objetivos, dentro de los principales se encuentran:

- a) El manejo de los síntomas que ponen en una situación de sufrimiento al paciente o a sus familiares.
- b) Establecer las metas de tratamiento de acuerdo a las preferencias del paciente para con su vida.
- c) Mantener la comunicación entre el paciente, su familia o cuidadores y todo el equipo médico involucrado en el tratamiento de su enfermedad.
- d) Proporcionar apoyo psicosocial y espiritual al paciente y a sus familiares.
- e) Orientar a la familia sobre los servicios que ofrece la unidad de cuidados paliativos.
- f) Establecer un proceso que no acelere la llegada de la muerte, ni tampoco la postpongan.
- g) Proporcionar alivio del dolor y otros síntomas angustiosos.
- h) Integrar los aspectos psicológicos y espirituales al tratamiento del paciente

- i) Ofrecer un sistema de apoyo para ayudar a los pacientes a llevar una vida lo más activa
- j) Posible hasta que sobrevenga la muerte.
- k) Ofrecer un sistema de apoyo a la familia para que pueda afrontar la enfermedad del paciente y sobrellevar el periodo del duelo
- l) Brindar atención en un equipo multidisciplinario para dar solución a las necesidades del paciente y su familia, incluyendo la atención al duelo.
- m) Preservar y, si es posible, incrementar la calidad de vida y ejercer una influencia positiva durante el curso de la enfermedad

Existe, una gran carencia en cuanto al cuidado de los pacientes en la mayoría de los países, debido a que la mayoría de los servicios de cuidados paliativos están solo disponibles únicamente en las grandes ciudades, miles de mexicanos se ven obligados a viajar largas distancias para recibir esta atención médica, incluso cuando están gravemente enfermos. Muchos otros no tienen acceso a eso y mueren en casa en circunstancias desesperadas, y otros en hospitales cercanos a sus comunidades o incluso en su misma comunidad (Vivanco, 2016).

Principales necesidades de la familia

Existen diversos factores que puedan influir al grado de afectación de la familia, algunos de los más frecuentes son: la naturaleza de la enfermedad, el momento en que ocurre, la apertura de un sistema familiar, condiciones materiales de vida familiar y concepción del mundo. Con gran medida aparecen problemas para compartir afecto y cariño con el enfermo, actuar con “normalidad” ante el enfermo, para aceptar que realmente está muriendo, para cuidarlo, para continuar las relaciones sociales y para despedirse de su ser querido y “dejarlo” morir (Cáceres y Morales, 2006).

Se podría decir que las principales necesidades de la familia se resumen en 11 puntos los cuales se mencionan en el libro cuidados paliativos (Cáceres y Morales, 2016. p. 193):

- 1) Información acerca de todos aspectos concernientes a la enfermedad, pronóstico y cuidados que necesita el enfermo, de forma clara, precisa, realista y respetuosa.

- 2) Tener seguridad de que está haciendo todo lo posible para el cuidado de su ser querido.
- 3) Contar con el apoyo y comprensión por parte de los demás integrantes de la familia y del equipo multidisciplinario.
- 4) Estar todo el tiempo con su ser querido.
- 5) Disponer de condiciones en la habitación para mantener intimidad y privacidad con su ser querido.
- 6) Participar de forma activa en el cuidado del enfermo
- 7) Sentirse acompañado y apoyo emocionalmente
- 8) Conservar la esperanza cualquiera que esta sea
- 9) Disponer de apoyo espiritual y religioso según sus costumbres y creencias
- 10) Expresar sus emociones libremente
- 11) Explicarse y perdonarse, resolviendo los asuntos pendientes.

La enfermedad terminal es una parte de la vida que, manejada adecuadamente, puede convertirse en un momento para todos los que en ella participan, ganen en madurez y crecimiento espiritual. Orientación emocional

Orientación emocional

Se considera al desarrollo (o educación) emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2016). Es indispensable la unión familiar para juntos llevar a cabo estrategias sobre la atención del enfermo.

El autor Ross (en Ley de los Derechos de los Enfermos Terminales, 2002), menciona cinco fases adaptativas de las emociones que se llevan a cabo ante el pronóstico de la enfermedad terminal:

- Fase de negación-aislamiento. La negación no permite amortiguar el dolor ante una noticia inesperada y sorprendente

- Fase de indignación-ira. La negación es sustituida por la rabia, la envidia y el resentimiento; surgen todos los por qué.
- Fase de pacto-negociación. Ante la dificultad de afrontar la difícil realidad, más el enojo con la gente y con dios, urge la fase de intentar llegar a un acuerdo para intentar superar la traumática vivencia.
- Fase de depresión. Cuando no se puede seguir negando la persona sufre cambios físicos, luego la aparición de emociones como tristeza. En esta etapa es en la que se necesita mucha comunicación, se debe transmitir cariño, y animarlo disposición de los cuidadores.
- Fase de aceptación. La persona comienza a sentirse una cierta paz, se puede estar bien solo o acompañado, se va imponiendo a su nueva vida

Los sentimientos de confianza, seguridad, amistad, afecto, humor son todo parte del desarrollo social emocional el paciente.

Gómez et al., (2010, s.p.), afirman que “Los pacientes y sus familias padecen, durante toda la trayectoria de la enfermedad, necesidades específicas que requieren una buena evaluación, tratamiento de sus síntomas físicos y problemas emocionales”, al igual es fundamental una comunicación adecuada, el apoyo y unión de la familia, para la toma de decisiones de lo que será mejor para la atención del paciente enfermo.

Se debe atender a los dos principales tipos de reacciones emocionales: depresivas y ansiosas. Dentro de las reacciones depresivas se puede hablar de tristeza, desesperanza, apatía, sentimientos de indefensión, de inutilidad, ideas de culpa, baja autoestima, que se pueden expresar con llanto, pasividad, evitación, aislamiento social, y dificultad para disfrutar de las actividades que antes eran placenteras (Gómez, et al, 2010).

Apoyo emocional efectivo al paciente y su familiar

Resulta esencial que los profesionales en cuidados paliativos integren en su quehacer el apoyo emocional como soporte comunicativo de índole psicosocial por excelencia, insustituible por su valor en toda relación terapéutica, el cual facilita reducir las manifestaciones de sufrimiento y conserva la mayor autonomía posible (Cáceres y Morales, 2016).

Las personas que cuidan al paciente, necesitan apoyo, ya que sienten que sus necesidades personales en ese momento no son importantes, sin embargo, cuidar sus propios deseos, esperanzas y necesidades puede darle la fuerza que necesita para seguir adelante, Instituto Nacional del cáncer (NIH, 2020).

Cuando se ofrece apoyo emocional se está acompañando al enfermo y a la familia en el proceso físico, emocional, social y espiritual de la enfermedad, este apoyo emocional debe ser explorado, después de haberse precisado al sufrimiento individual y único del enfermo sobre la base del conocimiento de sus necesidades emocionales, de información, de sus estrategias de afrontamiento, de sus recursos disponibles para enfrentar situaciones externas, de los roles de apoyo familiar y social con el que cuenta (Reyes, et al., 2009).

Metodología

La presente investigación se fundamenta en el paradigma hermenéutico-interpretativo porque se busca, la interpretación de una situación emocional familiar, desde la perspectiva de los familiares de los enfermos terminales que sufren cáncer. Según Hernández et al. (2014), al realizar interpretaciones de la realidad concreta, tomando en cuenta en el contexto donde encuentra la persona con cáncer terminal, para observar cómo se llevan a cabo los cuidados y cómo influye el cuidador o la familia en su salud y calidad de vida, para posteriormente observar los beneficios que traen consigo los cuidados, de igual manera observar si se brinda una orientación emocional a la familia con enfermos de cáncer en caso de no brindarse cómo este podría impactar para la familia y el paciente.

El enfoque que se aplicó en la investigación fue cualitativo ya que se aborda el desarrollo natural de los sucesos, sin hacer manipulaciones con respecto a la realidad. Se profundizarán datos, para luego llevarlos a la interpretación, utiliza la recolección de datos sin medición numérica para afinar preguntas de investigación (Hernández, et al., 2014). El alcance es descriptivo porque se identificaron las características y la forma en que se presenta el fenómeno, así como las características y el porqué de los hechos.

Resultados

En este apartado se muestran los resultados de la investigación, realizado a las familias con un enfermo de cáncer terminal, en la colonia Las Higuieritas de Choix Sinaloa. De las seis entrevistas realizadas, se encontraron diferentes situaciones que vive la familia al enfrentarse a una situación desconocida, como cuidar a su familiar con cáncer terminal, del mismo modo se dio a conocer los cuidados y orientación emocional que reciben. En la entrevista los sujetos de estudio comentaron, acerca de cómo perciben la situación, los audios fueron transcritos para su análisis.

Entre los datos que se solicitaron a los entrevistados fueron la edad, sexo y parentesco con enfermo, dentro de las seis entrevistas se tomaron puntos importantes para que los entrevistados dieran su percepción de los cuidados y situaciones difíciles que se le han presentado como cuidador. Posteriormente se muestran en respectivas categorías, de acorde a los hallazgos más significativos.

El trabajo fue dividido en seis categorías:

- a) Se recabaron datos personales como edad, género, tipo de cáncer, parentesco con el paciente, tiempo que llevaba como cuidador y momentos difíciles que se han presentado como cuidador.
- b) Familiar, con un total de siete preguntas relacionadas con la comunicación familiar, relación familiar, toma de decisiones, apoyo familiar, principales dificultades y cambios a los que se han sujeto para enfrentar esta situación.
- c) Social, con un total de cuatro preguntas, apoyo social, pérdida de afecto por parte de amigos para con el familiar cuidador y la persona con cáncer terminal.
- d) Laboral y económico, con un total de seis preguntas, dificultades laborales, administración de tiempo, energía y dinero, apoyo económico por parte de la empresa o alguna institución.
- e) Orientación emocional, con un total de cinco preguntas, afectación emocional, orientación emocional, apoyo emocional, apoyo y participación institucionales, propuestas de actividades para un programa de orientación emocional, y principales orientaciones que se creen más importantes.

- f) Aspectos psicosociales y espirituales con un total de seis preguntas, apoyo espiritual, necesidad espiritual, apoyo durante la desmoralización, preparación y acompañamiento ante la posible pérdida familiar y duelo.

En esta investigación se busca conocer las situaciones que han enfrentado los familiares con un enfermo de cáncer terminal, los cuidados y principalmente la orientación que se les ha brindado, durante esta etapa difícil, encontrándose en una situación desconocida y preocupante para muchos de ellos. No debemos de ser ajenos a ello, es importante ya que es un problema que está afectando a muchas familias en la actualidad, y nuestro país se encuentra excluido de estos programas o si se encuentran son de alto costo y muchas de las personas no tienen acceso a ellos.

En este análisis se describe las respuestas más representativas relacionadas con las categorías anteriormente mencionadas, siguiendo con el procedimiento de escribir las respuestas textuales y reflexionar sobre las mismas.

Datos personales

De acuerdo a los resultados obtenidos la mayoría de las encuestadas fueron mujeres dentro de los 38 y 64 años de edad, uno de los entrevistados fue hombre, de acuerdo con los investigadores Pérez, et al., (en Rivera, et al., 2011), refieren que la responsabilidad de cuidar es fundamentalmente femenina, ya que no solo asumen de forma mayoritaria el papel del cuidador principal, sino que también se responsabilizan de tareas más pesadas y demandantes, y dedican más tiempo a cuidar que los hombres lo que genera una clara inequidad de género. La aparición de esta enfermedad en los familiares con cáncer terminal en la colonia las Higuieritas varía de 1 año a 6 meses, entre los testimonios sobre salientes se mencionan en seguida.

Deste, mi esposo es linfático le empezaron a salir bolas en el cuello en el lado derecho y una doctora que estaba aquí es cirujana, yo quería que esas bolas se las operara y me dijo no puedo operarlas, porque no sé si son cancerosas y me dio un papel para que fuera

hacerle , hacerle chequeo al centro médico y le sacaron una tomografía allá en Mochis y ahí fue donde salió el, pero resulta que le sacaron líquido pero no le sacaron líquido de la bola, le sacaron líquido de otra parte y no salió según con cáncer él y entonces mi patrón como vio que estaba muy delgado, adelgazando demás, deste me dijo, tráigase al Beto porque lo voy a meter al Fátima me dijo, porque no salió con cáncer pero tiene cáncer y entonces él lo llevó y le sacaron una bolita chiquita, si porque el linfoma linfático haz de cuenta un rosario le camina por todo el cuerpo si no se trata a tiempo y a él ya le llegó aquí (señala medio brazo) pero las bolas eran así (asombrada, me muestra un limón) y le decía puedes tragar, si me decía y se agarraba las bolas el cómo pelota de beis una aquí y otra aquí y aquí (me señala el cuello, parte baja del cuello y medio brazo) y así iban avanzando te imaginas las bolotas que se le iban hacer así, pues le sacaron una así (me muestra su mano apunada) y lo mandaron a analizar y del análisis la biopsia y la imonostoquímica para ver a qué grado estaba el cáncer y pues ya le empezaron a dar las quimios y pues parecía que no tenía cáncer pero si y ya avanzado (baja la cabeza triste), me sentí muy mal pensaba que voy hacer yo sola (cuidadora de 49 años, esposa de enfermo de cáncer terminal de garganta).

Hace 7 meses, ella levantó una cubeta y le saltó una bolita en el pecho, y Fuimos al ISSSTE y ahí nos dijeron que la tenían que operar, le hicieron ese estudio que se le hace en los pechos y luego, luego la operaron y cada mes tiene citas y las quimios también, se las estamos dando (cuidador de 64 años, esposo de enferma de cáncer terminal de pecho).

Conclusiones

Hoy en día, en el ámbito de la salud existen muchas deficiencias, a un más para personas “desahuciadas”, en su mayoría son enviadas a sus casas con estrictos cuidados ya que su estado de salud es delicado, esto conlleva a que el familiar más cercano se convierta en su cuidador primario, viéndose afectado el sistema familiar y presentándose diversas situaciones que alteran el estado emocional de las personas cuidadoras, ya que en su mayoría son mujeres.

Al ser comunicada la noticia a la familia, se empiezan a producir una serie de ajustes con relación al paciente, y a experimentar diversos sentimientos como; negación, ira, negociación, depresión y aceptación, las cuales se presentarán en las diferentes circunstancias que atravesará la familia.

Para algunos de los entrevistados la noticia fue fatal, presentándose tristeza, miedos; a la soledad, a lo desconocido, lo económico y sobre todo a las derivaciones de la enfermedad, para otros fue solo sorprendente, ya que anteriormente ya habían pasado por una situación parecida.

La dinámica familiar se ve afectada, ya que en su mayoría el enfermo de cáncer es él jefe del hogar, esto debilita la economía de la casa, ya que son familias de escasos recursos, alejadas de los centros de apoyo, de orientación y de atención médica, lo que implica gastos para trasladarse y preocupaciones al dejar a sus hijos pequeños solos. La enfermedad avanzada, como acontecimiento vital, implica grandes cambios en la familia. Como resultado algunas familias pueden ser más unidas que antes, pero otras pueden experimentar cambios destructivos, como la desintegración familiar algunos hijos y familiares migran a otros países en buscar de empleo para ayudar a su familia, otros, por su estado de salud, evadir responsabilidades, algunos por no tener orientación e información y tener miedo a equivocarse. Y a menudo los cuidadores se enfrentan a críticas de vecinos y familiares por el cuidado que se le da al enfermo y por las decisiones que se toman.

Necesita de un gran apoyo psicológico, social y espiritual, tanto el paciente cómo su familia, el apoyo por parte de los vecinos, familiares es muy poco en algunos inexistentes, algunos se excluyen por el qué dirán o miedo a que sea visto con lástima. Los problemas económicos siempre sobresalen, una de las cuidadoras tiene que trabajar y eso le dificulta estar siempre al cuidado de su familiar lo que la hace que siempre este triste e incluso con complicaciones de salud, además de tener que vender algunos bienes materiales, eso no lo es suficiente para sus medicamentos ya que son de un alto costo y pocos accesibles en la comunidad. Para otros es más fácil, ya que cuentan con el apoyo de hijas mayores y algunos con apoyo de presidentes.

Los cuidadores con frecuencia se someten a tareas difíciles, descono-

cidas y grandes cargas emocionales, lo que hace que se vean afectados en su salud. Su papel es de apoyar a sus familiares, pero ellos también experimentan miedos, cambios y requieren de apoyo, comprensión y orientación para tomar mejores decisiones que ayuden a él y a su familiar enfermo, a lo cual no tienen acceso, ya que no existen ningún programa que les brinde esa orientación y acompañamiento, para tenerlo se necesita dinero y trasladarse a lugares lejanos y solo pocas pueden asistir a ellos.

Por lo que, mejor se integran a grupos religiosos donde son escuchados y mantiene la esperanza de una nueva vida y sus diferentes creencias sobre la muerte y resurrección, algunos abandonan su religión de años para integrarse a otras y otros por desesperanza y coraje se olvidan por completo de las religiones y de Dios.

Referencias

- Ananya, M. (2017). Historia del Cáncer. Recuperado de: [https://www.news-medical.net/health/Cancer-History-\(Spanish\).aspx](https://www.news-medical.net/health/Cancer-History-(Spanish).aspx)
- Bisquerra (2016). Orientación, Tutoría y educación emocional. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/libros-basicos/242-orientacion-tutoria-educacion-emocional.html>
- Cáceres, H. y Morales, D. (2016). Reflexiones éticas sobre la sedación paliativa en enfermos terminales. *Humanidades Médicas* 2016; 16(1): 175-192
- Espinoza, A. (2006). Cuidados paliativos a enfermos adultos terminales en la atención primaria de la salud. (Tesis doctoral). Instituto superior de ciencias médicas villa clara “Dr. Serafín Ruiz de Zárate”. Cienfuegos.
- Gómez, X., Espinoza, J., Porta, J. & Benito, E. (2010). Modelos de atención, organización y mejora de la calidad para la atención de los enfermos en fase terminal y su familia: Aportación de los cuidados paliativos. Barcelona. Editorial Med. Clín. Barcelona
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill education.
- Instituto Nacional del Cáncer (2020), Apoyo para cuidadores de personas con cáncer. Recuperado de: <https://www.cancer.gov/espanol/cancer/sobrellevar/apoyo-a-quien-cuida#:~:text=Estudios%20indican%20que%20hablar%20con,su%20ser%20querido%20con%20c%C3%A1ncer.>
- Ley (2002). La familia. Estructura familiar. Recuperado de: <http://www.unioviado.es/psiquiatria/docencia/material/BASESPSICO&SALUD&ENF/2010-11/26BP-FAMILIA.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2014). ¿Qué es cáncer? [www.who.int/temas de salud/cáncer.](http://www.who.int/temas-de-salud/cancer)
- Organización Mundial de la Salud. (2008). 10 datos sobre el cáncer. <http://www.who.int/features/factfiles/cancer/es/https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/cancer>
- Organización Mundial de la Salud (2022), Cáncer. Secpal (2014). Sociedad española de cuidados paliativos. http://www.secpal.com/secpal_historia-de-los-cuidados-paliativos-1

Vivanco, J. (2016). México: sufrimiento innecesario al final de la vida.
<https://www.hrw.org/es/news/2014/10/28/mexico-sufrimiento-in-necesario-al-final-de-la-vida>

Zamora, A. (2002). El enfermo terminal y la muerte. Página de internet.
http://www.bioeticacs.org/iceb/seleccion_temas/paliativos/ENFERMO_TERMINAL_Y_LA_MUERTE.pdf

Capítulo 8

La mujer indígena y su rol en el centro ceremonial de “La Purísima Concepción” de Charay, El Fuerte, Sinaloa

*Dolores Imelda Romero Acosta
Francisco Antonio Romero Leyva
Gabriela López Félix
Juan José García Pérez*

<https://doi.org/10.61728/AE24002721>



Introducción

La cultura del pueblo yoreme en el norte de Sinaloa ha sido estudiada a partir de sus fiestas, danzas y ceremoniales, como un grupo étnico que ha resistido varios procesos de colonización y dominación de una cultura sobre otra, en el que el sistema de creencias religiosas trajo consigo cambios y transformaciones en las practicas sagradas y espirituales como resultado de herencia colonial jesuita.

A partir de esta visión ideológica es que se han legitimado roles, formas de educar, actividades y comportamientos que se entretajan al interior de la cultura yoreme, como espacio de transmisión de conocimiento, espacios donde se ostentan los sistemas de relaciones sociales y culturales, se constituyen formas de transitar en la vida que se determinan los roles de ser mujer u hombre biológicamente y desde esa perspectiva las funciones que ejerce la mujer yoreme en las festividades se encuentran definidos.

Discusión

La presente investigación analiza la participación de la mujer en las festividades del pueblo yoreme, contextualizando las actividades, roles y funciones que se realizan en su organización: consejo de ancianos, co-banaro o gobernador tradicional, fiesteros, danzantes de pascola, venado, fariseo, matachines, sacerdotes indígenas, marías, cocineras, organizadoras, etc., donde se observa la definición del rol del hombre posicionado en el centro de la cultura y ha mantenido a la mujer como parte esencial y necesaria en su funcionamiento, pero no con el mismo peso específico donde se entretajan las relaciones entre hombres y mujeres en el que la mujer continua padeciendo la condición de desvalorización dentro y fuera de la cultura y de las relaciones de poder.

Estas prácticas y festividades culturales se estudian regularmente de forma global por medio de las instituciones estatales, académicas y

educativas, incorporando otras investigaciones o marcos referenciales y que a pesar de incluir otras latitudes que no siempre corresponden a la misma cultura, existen puntos de convergencia en común pero en muy pocas investigaciones se encuentran registros de investigaciones de la región y menos aún se analizan y describen desde la propia etnografía con base a las vivencias, experiencias y testimonios del pueblo originario o desde la experiencia propia de la mujer indígena yoreme en su contexto comunitario.

A la fecha existen escasos estudios que visibilicen, reconozcan y valoren las trayectorias de vida de la mujer indígena, los saberes ancestrales y las formas en que estas han persistido desafiando largos y duros procesos de raíz colonial que se refuerza por fuertes ataduras que se entretajan como consecuencia de una herencia colonial, patriarcal y mestiza.

Abordar el tema de la mujer indígena en su contexto es de suma importancia porque durante más de 500 años la cultura y el sistema patriarcal ha mantenido a la mujer en estado de inferioridad y al servicio y cuidado de sus hogares, hijos y comunidad. Aun y cuando ha demostrado que al igual que el hombre puede desarrollar las potencialidades, capacidades, conocimientos y habilidades, sin que se limite a las actividades domésticas de manera casi exclusiva.

Rastreando otras investigaciones a nivel global y como parte del trabajo de investigación realizado en el tema, se puede observar la existencia de ciertas regularidades entre diversos grupos originarios no solamente a nivel, local, nacional sino en Latinoamérica, en la cultura indígena el hombre asume el rol de autoridad.

En el caso del centro ceremonial de La Purísima Concepción de Charay, municipio de El Fuerte, la mujer ocupa roles de organización importantes, pero hasta ahora nunca ha sido elegida para ocupar el puesto de gobernadora tradicional. Por consiguiente, el objetivo de este trabajo, consistió en describir los roles que desempeña la mujer en el ceremonial de La Purísima Concepción de Charay en las festividades yoremes.

Desde la época precolombina la mujer ha asumido el papel en la sociedad no solamente como compañera del hombre, sino que se ha apropiado de los roles y estereotipos impuestos socioculturalmente por el sistema patriarcal, que marca diferencias en función del sexo, ratifica las desigualdades en la sociedad, se reproducen ambientes complejos

para las relaciones sociales simétricas de cobijo y apertura para la diferencia, estratificando y posicionando la relación entre dominado y dominador, atribuyendo el primero para el sexo femenino y el segundo al sexo masculino, posicionando al sexo femenino como subalterno por ende la desvalorización de la mujer ante el dominio masculino, asumiendo el rol de la mujer como reproductora, por el hecho de cargar con la responsabilidad desde el embarazo, nacimiento y cuidado hasta la edad adulta, actividades que confina a la mujer como única responsable de las tareas domésticas.

Desde esta posición es que se enseñan y aprenden ciertas actividades como exclusivas para mujeres y exclusivas para hombres que se naturalizan y legitiman en la cultura.

Además, también es la responsable del cuidado, socialización y educación de la niñez, así como realizar trabajo en la esfera pública llamado como doble jornada significa que además de realizar las tareas de la esfera privada también la mujer por necesidad económica realiza tareas en la esfera pública “trabajo remunerado fuera de la casa”. Si bien es cierto la madre es la que comúnmente se encuentran más tiempo en casa lugar donde inicia la educación de los hijos es ella quien se encarga de inculcar los valores, hábitos, tareas, la distribución de los recursos, etc., estas tareas aun y cuando no son responsabilidades exclusivas para las madres, sino también para los padres.

En algunas culturas la mujer es vista como objeto, basta con ver lo que está pasando con las mujeres pakistaníes, las del Estado Islámico y Somalia en el continente africano donde son contados los derechos y libertades que tiene.

En otras civilizaciones como la del Imperio Romano que abarca casi diez siglos, años 500 antes de nuestra era y hasta 476 de nuestra era, la mujer se encontraba en una tutela permanente de su padre o de su marido, la mujer no podía sin ayuda o consentimiento previo del tutor escoger a su futuro esposo o contraer matrimonio, tampoco podía disponer de sus bienes, testar o ejercer cualquier actividad (García, 1999).

Por otra parte, Moyobre (s.f), critica los argumentos biologicistas que justificaban la inferioridad de las mujeres, concluye que la diferencia, la “otredad” que las mujeres encarnan en sus cuerpos no es más que una construcción cultural de las sociedades patriarcales para afirmar el

prestigio del “uno”, del sexo masculino, de la norma, y para excluir a las mujeres de los ámbitos de poder y prestigio.

México no es la excepción aun y cuando la mujer ha venido recuperando espacios siguen persistiendo las diferencias en la equidad de género, estas diferencias se incrementan en los casos de los grupos indígenas y más aún en la mujer la cual es triplemente discriminada por ser mujer, por ser pobre y por ser indígena. Por consiguiente, la cosmovisión del grupo determina los roles de la mujer en el interior de la etnia relegándola a realizar actividades secundarias en las comunidades indígenas, detrás de la imagen de armoniosa unidad que generalmente se presenta, existe relaciones sociales de género bien marcada, perdura el matrimonio forzado así como, en algunos casos, la poligamia no oficial por lo general, pero a veces semi-oficial- en especial en el caso de los denominados “caciques”.

Finalmente, apoyados en las tradiciones, muchos hombres no dudan en pegarle a la mujer “para educarla” (Galeana, 2004). En la mayoría de los pueblos indígenas las brechas de género tienden a ser mayores que en la población en general, especialmente en el acceso a la educación, a la alfabetización, al bilingüismo, a la formación profesional y al ingreso monetario (Meentzen, 2001).

Para Crumrine (1974), el ceremonial es una representación simbólica, un modo de aprender y entender, un método de objetivación del modelo implícito con la intención latente de provocar la discusión y análisis sobre lo que de otro modo quedaría oscuro, dicho de otra manera, el centro ceremonial es “un lugar propio de cada uno de los integrantes mayos, punto de cohesión donde se reúnen, con diferentes finalidades desde retroalimentar su cultura mediante los rituales hasta tratar asuntos sociales, culturales, económicos y administrativos que se requieran. Gracias a este espacio la sociedad tiene la oportunidad de introducir al individuo a nuevas funciones, de instruir y socializar a los jóvenes para que sigan la cultura mayo” (Romero, 2018).

La experiencia en el pueblo Yoreme

Ancestralmente la cultura yoreme conserva su particular forma de organización social y administrativa, con base a una serie de cargos en las

estructuras de los centros ceremoniales y dentro de sus festividades que se presentan durante el año llamado “grupo de fiesteros”, dichos cargos están definidos entre los géneros, donde los hombres han ocupado los cargos de mayor jerarquía y solo en algunos casos la mujer ha ocupado el cargo de cobanaro con la excepción del centro ceremonial La Purísima Concepción de Charay, en este centro nunca ha ocurrido.

Los grupos de fiesteros están compuestos por diferentes elementos, en algunos casos pueden conformarse por hombres y mujeres, esto no significa que deba ser así. Sin embargo, en otros, como ejecuciones una de las tradiciones más arraigadas dentro de la congregación, la danza del venado, pascola, fariseos en este centro ceremonial son exclusivos para hombres.

La región Yoreme se ubican al norte de Sinaloa y sur de Sonora. Los municipios donde se localizan los mayos son: Álamos, Étchojoa, Huatabampo, Navojoa y Quiriego en el Estado de Sonora, así como en el norte de Sinaloa en: Choix, El Fuerte, Guasave, Los Mochis, Ahome y Sinaloa de Leyva.

En lo que corresponde al norte del Estado de Sinaloa, lugar donde residen los Yoremes existen en la actualidad 19 centros ceremoniales en las diferentes localidades; Bacorehuis, El Colorado, La Florida, Lázaro Cárdenas, Ohuira y San Miguel Zapotitlán, en el municipio de Ahome; Capomos, Charay, Jahuara II, Mochicahui, El Ranchito de Teputcahui (sin actividad), Sibirijoa y Tehueco, en El Fuerte; Baca, Baimena y Huites, en Choix; Juan José Ríos en el municipio de Guasave; San Luciano en el de Angostura; y por último La Playa, en Sinaloa de Leyva (López, 2007).

El centro ceremonial de La Purísima Concepción es el principal punto de concentración étnico y se encuentra ubicado en Charay, El Fuerte, el cual se ubica a 38.8 Km. de la ciudad de Los Mochis municipio de Ahome, cabecera de sindicatura que lleva el mismo nombre, ubicado por la carretera Mochis-San Blas, 29 metros sobre el nivel del mar, con 3084 habitantes, de los cuales 1598 son hombres y 1486 son mujeres (INEGI, 2010).

Imagen 1.

Mujer yoreme panadera, comunidad en El Pochotal El Fuerte.



Esta fotografía muestra una de las actividades domésticas a las que se dedican muchas mujeres para sacar adelante a sus familias y cómo las madres enseñan a sus hijas los saberes y funciones domésticas que en la edad adulta puedan replicar.

La lengua como elemento fundamental para el diálogo y tejido social

Para Ordoñez (2003), la lengua representa mucho más que un instrumento de comunicación entre sus miembros. A través de la misma y del modo propio de pensar que ella produce, suele pensarse por medio de palabras y el grupo se pone en contacto con el mundo exterior y con el pensamiento capta y asimila el universo.

La tradición oral es el medio idóneo para la transmisión de los saberes populares, a través de cuentos, anécdotas y proverbios, ya que juegan un papel primordial en la permanencia de la tradición (Le Goff en Borbolla Ibarra, 2005).

Los mayos, en general, son bilingües, aunque el contacto con los pueblos mestizos o yoris ha generado un rápido desplazamiento de la lengua materna.

Imagen 2.

Mujeres yoremes sirviendo el wakabaki en la fiesta.



La cultura se transmite de generación en generación y es el medio por el que nos expresamos, ya que la forma en la que nos comunicamos es cultural, del mismo modo que por la que participamos en las relaciones con los demás (Sierra, 2015).

La cultura es entendida como el sistema de símbolos o conjunto de elementos que mantienen relaciones formales desde una óptica estructura sincrónica. La cultura se manifiesta de diversas maneras y nunca se presenta de manera aislada (Olmos, 2005).

La ideología cultural explícita que desvaloriza a las mujeres (y sus tareas, funciones, productos, etc.), es una prueba de por sí suficiente relativa de las mujeres, de tal manera que encontramos a las mujeres subordinadas a los hombres en todas las sociedades conocidas (Ortner, 1976).

La subordinación estructural de la mujer al hombre existe prácticamente en todas las sociedades, en los pueblos indígenas organizados en torno al parentesco, la distribución del poder y los roles entre hombres y mujeres varían según la combinación de reglas de descendencia, matrimonio y residencia. Las distintas formas de ser mujer en el mundo indígena están conformadas por las construcciones particulares de género de los pueblos a los que pertenecen (Observatorio de igualdad de género de América Latina y el Caribe, 2023, s.p.)

El rol de la mujer en la comunidad Yoreme

En la cultura Yoreme se entretajan una gran diversidad de significados que van dando forma a narrativas, normas y comportamientos en la vida cotidiana de hombres y mujeres que tienen que ver con la propia cosmovisión del grupo, los saberes, los modos de vida, las tradiciones, creencias, costumbres que se aprenden y se transmiten de una generación a otra.

En su mayoría son las mujeres quienes tejen y dan sentido a la pertenencia del grupo siendo ella quien a través de la crianza de sus hijas e hijos se encargan de la reproducción de prácticas culturales y religiosas. La mujer enseña, con la práctica la cultura, la fiesta, la lengua nativa, los rituales, las actividades, los significados, las creencias religiosas, socializan y educan desde a la niñez desde el seno de la familia yoreme, ella es la que se encarga que la niñez desde temprana edad se vaya sumergiendo en actividades, roles normas y comportamientos que deberá asumir desde niña hasta la edad adulta.

En el seno de la familia desde temprana edad la niña aprende hacer tortillas, lavar, barrer, planchar, hornear pan, cuajar la leche, coser, adorar y acompañar a los santos durante las festividades, al respeto por las deidades de manera implícita en la vida cotidiana temas sobre la naturalización de la superioridad del hombre, esto no es privativo del pueblo Yoreme, ya que analizando los estudios realizados en otras investigaciones se puede constatar que existe cierta regularidad que la mujer indígena pone de manifiesto el lugar que ocupa en la cultura.

Lo constata la experiencia de la mujer wixáritari grupo originario que radica en el estado de Jalisco, México quien describe “Cuando eres mujer, tu madre se encargará de enseñarte lo que una mujer debe saber antes de que llegues a la vida adulta y las obligaciones que asumirás cuando consolides una familia... hasta incorporarte a las funciones del hogar” (Robles, 2022, s.p.). Es así como la mujer empieza a ocupar espacios predestinados por ella y para ella misma en la fiesta tradicional yoreme, que nada tiene que ver con la autonomía, la liberación, el ejercicio en cargos representativos de mayor jerarquía dentro de la congregación o de participación equitativa en toma de decisiones del grupo.

Para la cultura yoreme uno de los roles que debe desempeñar como exclusivos para la fiesta es atender la cocina, (preparar alimentos en la hornilla como wakabaki, menudo, café, tortillas etc.), servir los alimentos, decorar los santos con flores, la enramada o el centro ceremonial, con banderitas coloridas de papel china y el hombre cumplir con el oficio y cuidar el orden en la fiesta.

Este mismo rol la mantiene supeditada o subordinada a las necesidades y decisiones del hombre a la hora de que a algún invitado especial (estos son muy común que asistan de otras comunidades u otros municipios en algunos casos de otros Estados) de los que participan en el ritual se les ofrezca algún alimento, recordando que estas fiestas en algunos casos duran entre dos o tres días consecutivos en donde la mujer tiene que permanecer al pendiente.

Imagen 3.
Mujer alférez mayor abanderada



“Las voces de las mujeres indígenas han sido representadas o traducidas por los hombres por lo que se ha perpetuado la dominación de conocimientos y saberes” (Baltazar, 2022, s.p.) limitándolos en el mejor de los

escenarios a los espacios privados, quedando minimizados en los espacios de diálogo, reflexión y agenda desde donde pueden surgir cambios y transformaciones importantes en los modos de vida, para dar lugar al diálogo y otros espacios de convergencia equitativa.

Una controversia interesante es aquella que discute el hecho de que una mujer pueda ejecutar la danza, de pascola, venado o de alawasim (su función consiste en guiar y estar al pendiente de las necesidades de los músicos y danzantes así mismo, cuidar el orden de la fiesta (Romero, 2018)), solo por citar algunos ejemplos que son la parte puntal de la cultura Yoreme y que tienen muy arraigados los roles que desempeña la mujer como el hombre desde una narrativa machista.

Si bien es cierto en otros lugares, la mujer ha roto el techo de cristal ocupando espacios como el de gobernadora tradicional, sin embargo, según el testimonio de la señora Tomasa Bacasegua, exgobernadora tradicional,

(...) el grupo se resiste a que una mujer ocupe este cargo a pesar de que este puesto se asume no por conocimientos de la cultura, si no vía elección abierta donde puede participar cualquier miembro de la etnia mayor de 18 años con identificación oficial que se autodenomine Yoreme y viva dentro del territorio que comprende a dicho centro ceremonial participe o no en la cultura indígena.

Como ya se mencionó, son constantes las controversias que limitan el desarrollo del trabajo de la mujer cobanaro que transcurre su periodo constantes luchas y tensiones por ser echada de su puesto tradicional.

La mujer Yoreme asume con gran orgullo y responsabilidad el hecho de poder participar en las festividades, servir y contribuir con lo que se está acostumbrada, como lo afirma el siguiente testimonio:

Como voluntaria por convicción desde antes de que empiece la fiesta me pongo en contacto con el gobernador tradicional y con tiempo me encargo de limpiar los santos, bañarlos, vestirlos, mantener la iglesia ordenada y limpia, pero también de organizar a las marías para que la fiesta salga bonita (Informante 1, 2024).

Otro de los roles que asume la mujer como parte de los preparativos para la fiesta,

Nosotros las mujeres nos encargamos de comprar todos los productos que se ocuparan en la cocina para la preparación de los alimentos como; maseca, harina, azúcar, galletas, café, frijol, hueso, carne, verduras, aguas, refrescos para brindar a quienes acompañan la velada con recursos no propios y la responsable de que todos los alimentos que preparan alcancen para todos (Informante, 2024).

Así también, son las encargadas de mantener el orden y limpieza de los espacios donde se llevarán a cabo los rituales, de decorar el altar religioso, la enramada, la iglesia o el patio con banderas o flores de papel de colores donde se lleva a cabo el ritual, las danzas, el baile de venado o pascola (informante 4, 2024).

Hasta la fecha, el hombre es el único quien puede ejercer los cargos de músicos, pascolas, danzantes de pascolas y venados, rezandero, arpero, tamborero, flautero, cantores, cuetero y alawasim en la mayoría de los centros ceremoniales de la región como cobanaros o gobernadores tradicionales en las festividades como única opción.

Otro reflejo del rol de la mujer indígena se observa en las paradas de fiesteros, los alawasim de los pascolas, venados, matachines, del coyote son hombres, la mujer solo participa como María o bien como danzante secundario de matachín. Aún prevalecen cargos exclusivos para hombres donde la mujer no ha podido ser gobernadora tradicional, aun y cuando ha empezado a cambiar paradigmas en vecinos centros ceremoniales ocupando cargos de representación como el mencionado, como es el caso del Centro ceremonial de San Jerónimo en Mochicahui y San Miguel de Arcángel en San Miguel. A pesar de que es mujer (según la iglesia católica) el santo patrono del pueblo a la que venera en esta jurisdicción como su nombre lo lleva centro ceremonial de La Purísima Concepción, dato curioso.

Para el caso de la fiesta es la mujer la que primero llega a realizar las actividades de arreglos y limpieza del espacio donde se llevará a cabo el ritual ceremonial de la fiesta, así como para preparar la comida y generalmente es la última que se retira cuando esta concluye después

de haber realizado su manda durante al menos 2 horas continuas sobre todo las cocineras hasta el tiempo de duración de la velada lo cual puede ser más de un día consecutivo regularmente.

Se observa ciertas características y cualidades que distinguen a la mujer yoreme entre las que destaca; sumisión frente al yori, vergüenza, amabilidad, noble, humildad, desconfianza, culpa, responsable y trabajadora al mismo tiempo incansable, fuerte y solidaria con una visión inteligente de servir y ayudar a los demás.

Acerca del centro ceremonial de La Purísima Concepción de Charay, El Fuerte

La cultura yoreme tiene su particular forma de organización, como una forma de autogobierno debidamente jerarquizada conformada cronológicamente por un consejo de ancianos, cobanaro y los grupos de fiesteros, en su mayoría a los cargos acceden las personas hombres o mujeres voluntariamente, a través de lo que el yoreme llama “cuetear” que significa comprometer a una persona a seguir ofreciendo fiesta, por un tiempo ya determinado que consiste en tres años consecutivos y a veces uno de pilón y en caso de no encontrar o comprometer a la persona para que prosiga realizando fiesta, esta deberá seguir con el compromiso hasta cuetear a la siguiente.

Solo en caso del cargo de cobanaro se elige a la persona por consenso del grupo mediante una urna de votaciones igualmente por tres años consecutivos. Cabe mencionar que en algunos centros ceremoniales de la jurisdicción de Guasave según el cobanaro de San Isidro Labrador de Juan José Ríos, Manuel de Jesús Valenzuela Pabalay (2018), dice que los cobanaros no se cambian cada tres años, así también menciona que en dicho lugar históricamente solo se ha tenido la participación de dos cobanaros, el primero quien duro más de 20 años, proseguido por él mismo actualmente con una duración de 9 años consecutivos.

Consideraciones finales

Desde la historia de la humanidad la mujer ha asumido diferentes roles dentro de una sociedad, ha sabido enfrentar los retos de la aceptación

silenciosa, como productora, reproductora, madre, hija, esposa etc. A partir de estos acontecimientos es que se sustentan las diferencias que mantiene a la mujer indígena al margen de las condiciones y escenarios en igualdad de oportunidades, supeditando las capacidades, habilidades y conocimientos a la hora de incursionar en otros espacios no acostumbrados.

Vicisitudes que se traducen en grandes asimetrías en la sociedad, producto de un sistema androcéntrico que por siglos se ha mantenido en la tierra aglutinando aspectos culturales y religiosos que han hecho creer que el lugar que tienen viene del destino divino. A la par de las grandes desigualdades que reproducen actos que supedita a las mujeres.

Imagen 3.
Las Marías en la fiesta yoreme



En la comunidad Yoreme, ancestralmente los cargos dentro de esta congregación se encuentran estereotipados. Los cargos de mayor jerarquía

se han mantenido exclusivos para hombres, mientras los de las mujeres las mantienen en un estado de inferioridad. Podemos ver a la mujer como cocinera, marías, encargadas de la limpieza, la organización, decoración del lugar, tenanches (quienes se encargan de la limpieza y vestido de los santos) pero no, en la toma de decisiones o en cargos de mayor jerarquía que el hombre y donde se han experimentado casos donde la mujer logra acceder al cargo como gobernadora tradicional como es el caso del vecino centro ceremonial de San Jerónimo, según el testimonio de Doña Tomasa Bacasegua de la comunidad de Jahuara, primero tuvo que enfrentar al autoritarismo masculino donde todos querían imponer su autoridad por el hecho de ser mujer su palabra era minorizada, pero también desvalorizada a la hora de querer ejercer la autoridad (entrevista personal, 2018).

Como se puede ver, la mujer en este centro ceremonial todavía lucha por cambiar su rol de realizar determinadas labores en el sistema de organización del centro ceremonial porque aun y cuando hay casos de mujeres cobanaras para ellas todavía es una aspiración pendiente de lograr para lograr cambios que le favorezcan. Actualmente no se puede,

(...) reducir a las mujeres al rol de guardianas de la cultura tradicional, ignorando su papel como agente activa de transformación de las mismas; o concebir a la cultura de los pueblos como algo rígido y cristalizado que permanece inalterado a través de los siglos (Chaluisa, 2017, s.p.).

En la cultura Yoreme se puede observar que no siempre es así, vemos como poco a poco la mujer ha emergido a espacios que antes eran exclusivos para hombres como el caso de la mujer cobanaro, pero también ocupando cargos en la política, en la comunidad como comisariadas ejidales, como profesoras en el sistema educativo entre otros espacios que antes eran impensables, la mujer indígena es la primera que aconseja a sus hijas estudiar de forma gradual lucha por revertir los roles y estereotipos con los que fueron formadas por sus padres. “*Yo le digo a mi hija que estudie para que trabaje y gane dinero y que no se tenga que dejar mandar y pisotear por los hombres que a veces golpean a la mujer*” (entrevista personal, 2023). Aun y cuando la mujer indígena ha

alcanzado a insertarse o posicionarse en algunas esferas públicas aún se encuentra en una situación de desventaja.

Es preciso mencionar que los roles, las actividades que tienen que ver con la maternidad, lo doméstico, crianza y los cuidados de la niñez, adultos mayores o personas con alguna discapacidad, pero también las actividades cotidianas que dan sustento a la familia dentro del hogar estas no son exclusivas de la mujer Yoreme o propias de las festividades en el centro ceremonial, sino que engloban a la mujer mestiza también, aun estas permanecen muy arraigadas en la sociedad y como consecuencia la existencia de una sobre carga de tareas, roles y actividades de las cuales la mujer se apropia por el hecho de ser es algo en donde poco se ha avanzado descansa en el pensamiento de que “siempre ha sido así” cobijado desde el origen de la humanidad.

La mujer indígena ha sido un sector clave para la persistencia del grupo originario Yoreme, y tiene uno de los roles de mayor trascendencia al ser la encargada principal de conducir e introducir a la niñez en la vida cotidiana, es ella quien no solo se encarga de enseñar los primeros pasos sino que también sin ser lingüista se encarga de la enseñanza, transmisión y práctica de la lengua Yoreme como elemento articulador con los saberes ancestrales y espirituales que dan sentido e identidad desde el seno de la familia y comunitario, abriendo brecha al encuentro entre iguales en las festividades propias del grupo indígena, lugar donde se reproducen roles predeterminados desde la crianza los cuales se replican. Este rol como elemento articulador de otros roles, otras actividades

Desde el seno de la familiar y la cultura es también donde se va tejiendo el cómo se espera que se den las relaciones, los roles, las actividades, las conductas y comportamientos con base al hecho de nacer y ser mujer-hombre, pero también de las narrativas que vienen de la historia oral, las festividades, la educación, la música y las que se derivan de las tecnologías de comunicación. Es en este espacio donde el hombre ha ejercido una supremacía, poder sobre la mujer como el sabio, responsable, inteligente, razonable, trabajador y visto como el jefe de familia.

Bajo esta elocuencia es que se van construyendo las identidades de encuentro con lo propio que abre brecha al deseo de fortaleza al encuentro entre iguales dentro de las festividades que se entrelaza desde uno de los

roles bien definidos desde casa en lo que se refiere a la transmisión de la lengua materna, la parte espiritual, y de saberes ancestrales y comunitarios como primer elemento fundamental que se manifiesta en las festividades.

En este sentido la mujer ocupa los cargos de sumisión, de menos jerarquía, representando el cuidado de los demás; como cocineras, fies-teras, marías, encargadas de limpieza y decoración en pocas ocasiones como matachines en eventos secundarios y en ninguna ocasión como gobernadora tradicional, puesto que por más de 500 años continúa siendo exclusivo para hombres.

Referencias bibliográficas

- Baltazar, M. (2022). La investigación académica desde la visión de una mujer color café. En caminares comunitarios y académicos. Narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios. En Yasmani Santana Colin (coord.) Universidad Iberoamericana. México.
- Borbolla, R. E. (2005), “La ritualidad tradicional yoreme: fiestas excluidas para celebrar”. En Mendieta, R. y Rodelo, F. (coordinadores). (s.f). Repercusiones Socioculturales de la Independencia y la Revolución Mexicana en Sinaloa: Nuevas Miradas. Gobierno del Estado de Sinaloa, México. pp 205-234.
- Chicaiza, R. A. (2017). Participación ciudadana de las mujeres indígenas en el ámbito socio-político en la parroquia zumbahua, cantón pujilí, provincia Cotopaxi. Proyecto de investigación. Universidad central de Ecuador. Ecuador.
- Crumrine, N. (1974) El ceremonial de pascua y la identidad de los mayos de Sonora. México. INI.
- Galeana, P. (2004), Derechos humanos de las mujeres en México. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Difusión Cultural. México, D.F.
- García, M. J. (1999). El matrimonio como contrato renovable. Tesis. Xalapa Equez. Veracruz.
- Mayobre, P. Las Mujeres, los Saberes y los Estudios de las Mujeres.
- Meentzen, A. (2001). Estrategias de desarrollo culturalmente adecuadas para mujeres indígenas, Washington D.C, Unidad de Pueblos Indígenas y Desarrollo Comunitario. Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento de Desarrollo Sostenible.
- Observatorio de igualdad de género en América latina y el Caribe (2023). Mujeres indígenas en América Latina: dinámicas demográficas y sociales en el marco de los derechos humanos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Chile.
- Ordoñez, J. E. (2003). El Derecho a la lengua de los pueblos indígenas: XI Jornada Lascasianas, Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 1-141.
- Robles, N. D. (2022). Somos granos de maíz que vamos construyendo

nuestra mazorca: identidad, formación universitaria y nuevos espacios de lucha. Narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios. En Santana, Y. (coord.) Universidad Iberoamericana. México.

Romero, D. I. (2018) Aspectos socioculturales en torno a la persistencia y práctica de la lengua materna de los yoreme mayo: Caso centro ceremonial de San Jerónimo de Mochicahui. Tesis de investigación. México.

Sierra, M. L. (Coord.) (2015). Cultura e interculturalidad: el desarrollo de la competencia intercultural en Patrones culturales y sociedad contemporánea. Apuntes para una ciudadanía global. Ediciones Universidad San Jorge. España.

Entrevista personal

Valenzuela Evangelina (2024), entrevista personal. Ejido el Mezquital, 18 de noviembre.

Valenzuela Tomasa (2023), entrevista personal. Ejido Jahuara II 18 de noviembre.

Informante 1 (2024), entrevista personal. Ejido el La Palma, 16 de marzo.

Informante 5 (2024), entrevista personal. Charay, El Fuerte, 10 de abril.

Informante 3 (2024), entrevista personal. La Palma, El Fuerte, 3 de mayo.

Informante 6 (2024), entrevista personal. Charay, El Fuerte, 3 de mayo.

Semblanzas curriculares

Dra. María Isabel Ramírez Duque

Docente con experiencia en el nivel de educación superior (pregrado y posgrado). Ha obtenido los títulos de Licenciada en Educación: Mención Castellano y Literatura (1984), Magíster en lingüística (2001); Doctora en Educación (2008). Docente jubilada de La Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara. IPRAEL. UPEL. Titular, Dedicación Exclusiva. Asesora, desde (2004 a la fecha) investigadora y docente en la Especialidad EIB UPEL – Mácaro, en los Centros de atención de los estados Amazonas, Apure, Bolívar, Zulia, Delta Amacuro, Venezuela. Tutora de tesis maestría, especialización y doctorado. Jurado en trabajos de tesis de Maestría, Doctorado y ascensos. Miembro activo del Centro de investigación: “Culturas y Lenguas”, de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina. (ALFAL). Árbitro de artículos de revistas a nivel nacional e internacional. Autora y co-autora de publicaciones y co-coordinadora de libros. Actualmente es asesora nacional del Programa de Educación Intercultural y Bilingüe y miembro del personal académico de Doctorado en los convenios de la UPEL con Colombia. Código investigador ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3442-0970>

Profr. Moisés Rosalío Valdez López

Licenciado en Educación Primaria Indígena. Maestría en Estudio para la Paz, Interculturalidad y Democracia por la UAIM. Partición en temas como: La vinculación comunitaria de la UAIM en la región Yoreme de Sinaloa y con las comunidades indígenas nacionales, en el contexto de una comunidad de aprendizaje; La Gran Nación de Los Ahomes - Yoremes de Ahome y su Patrimonio Cultural; Diplomado: Comprensión del Mundo Yoreme, Hacia la Congruencia Intercultural. Es Secretario de la Academia Universitaria de Lengua y Cultura de Los Pueblos Originarios; Miembro del H. Consejo Uni-

versitario, Profesor de asignatura en la Unidad Los Mochis de UAIM. Hablante de Yoremnokki, oficio tradicional Yoreme: Danzante de venado. En 2024 recibe reconocimiento al MÉRITO EDUCATIVO, del Municipio de Ahome y en 2019 recibe reconocimiento como CIUDADANO DISTINGUIDO de la Villa de Ahome.

Dra. María del Rosario Romero Castro

Directora de Desarrollo Curricular y Prácticas Educativas
Universidad Autónoma Indígena de México
rosarioromero@uaim.edu.mx

Doctora en Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia por la UAIM. Maestra en Ciencias en Psicoterapia Gestalt. Licenciada en Psicología Social comunitaria. Licenciatura y maestría en Administración. PTC “B” en la UAIM. Experiencia en docencia universitaria y dirección de tesis de licenciatura, maestría y doctorado. Autora y coautora de diversos artículos y capítulos de libros. Coautora de libros. Integrante del Sistema de Investigadores Sinaloenses. Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Líneas de investigación: resolución pacífica de conflictos y construcción de cultura de paz.

Dra. María Soledad Angulo Aguilazocho

Doctora en Educación para la Diversidad Cultural por la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). Miembro del equipo fundador de la UAIM, con una antigüedad de 25 años y PTC, con perfil PRO-DEP (2022-2025), adscrita al Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades. Integrante del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos como investigadora honorífica (2024-2026). Reconocimiento como candidata del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2024-2028). Integrante del Cuerpo Académico en Formación “Participación Comunitaria para el Buen Vivir”, cuyos trabajos se orientan a las líneas de investigación: Educación Social y Calidad de Vida. Coordinadora

del Programa Educativo de Maestría en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar.

M. en C. Marco Antonio Losania Cazarez

M. en C. en Educación por la Escuela Normal de Sinaloa, Lic. en Sociología Rural por la Universidad de Occidente. Miembro del equipo fundador de la UAIM, con una antigüedad de 25 años y PTC, adscrito al Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades.

Coordinador del Programa Educativo de Licenciatura en Educación Intercultural, de la Unidad Mochicahui.

Dr. José Angel Vera Noriega

Doctor en Psicología por la UNAM, docente en instituciones como el CIAD, UNISON, ITSON y UAIM. Investigador nivel III en el SNI y miembro de la Academia Mexicana de la Ciencia. Ha sido profesor invitado en Brasil (Universidad de Paraíba y Católica Don Bosco), impartiendo cursos de metodología y psicología transcultural. Reconocido con el Premio Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología, su labor se centra en diseñar un modelo educativo para comunidades indígenas y rurales, así como en innovar procesos de evaluación educativa para mejorar políticas públicas y la calidad de la educación superior. Actualmente, es Profesor Titular en el Doctorado en Educación de la UNISON. Contacto: jose.vera@unison.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2764-4431>

Dra. Claudia Karina Rodríguez Carvajal

Licenciatura en Psicología, Maestría en Desarrollo Regional y Doctora en Educación. Profesora de asignatura de la Universidad Autónoma Indígena de México y Consultora independiente, desarrolla proyectos de investigación en educación, desarrollo humano y psicología social para diferentes instituciones de educación superior. Autora de publicaciones científicas en revistas de impacto y arbitradas.

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras del CONAHCYT. Investigadora Honorífica Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos (SSIT). Sus líneas de investigación se orientan a la interculturalidad, derechos humanos, inclusión y perspectivas de género en poblaciones de diferentes niveles escolares en vulnerabilidad y riesgo. <https://orcid.org/0000-0002-4405-6482>
claudiarodriguez@uaim.edu.mx

Lic. Miriam Elizabeth Merino Verdugo

Licenciada en Educación Primaria, Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de Maestría en Educación para la Paz y Convivencia Escolar, Universidad Autónoma Indígena de México. lunabetzian@gmail.com

Dr. Aldo Siles Lopez

Doctor en educación por la Universidad Pedagógica Nacional, profesor del Centro de educación artística (CEDART) José Eduardo Pearson, Docente en educación superior interesado en temas de educación artística, políticas educativas de las artes y formación docente en artes.

Lic. Rocío Fernanda Coronado López

Maestrante en Educación Para la Paz y la Convivencia Escolar. Ingeniera Industrial y Licenciada en Docencia del Idioma Inglés. Docente de las materias de Ciencias (Física) y Matemáticas en la Escuela Secundaria Lázaro Cárdenas y docente de la materia de Inglés en la Escuela Secundaria SNTE Sección 53. Correo electrónico: rocofernandacoronadolopez@gmail.com

Dra. Mayra Moreno López

Doctora en Educación para la Diversidad Cultural. Profesora de Tiempo Completo B, con perfil deseable (PRODEP) de la Universidad Autónoma Indígena de México. Docente en Programas

de Licenciatura y Posgrado. Integrante del Cuerpo Académico “Participación Comunitaria para el Buen Vivir”. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadora Honorífica del Sistema Sinaloense de Investigadores(as) y tecnólogos(as). Correo electrónico: mayramoreno@uaim.edu.mx

Lic. Iris Anahi Peña Encinas

Estudiante de la maestría en psicología clínica por el Instituto Superior de Estudios de Occidente y estudiante del diplomado “Abordaje del duelo gestacional y perinatal” por el Centro de actualización y capacitación profesional. Licenciatura en Psicología social comunitaria por la Universidad Autónoma Indígena de México, estudios de nivelación pedagógica en el Centro de Actualización del Magisterio, Unidad Los Mochis, diplomado en psicooncología por el Centro de especialización multidisciplinario de Chiapas, Diplomado en Tanatología y cuidados paliativos por la Universidad Autónoma de Chipas y el Colegio Internacional de Profesionalización. Actualmente me desempeño como psicóloga en Secretaría de las Mujeres, Ahome. Correo electrónico: iris.leo.1995@gmail.com

Dra. Ramona Patricia Zazueta Mendivil

Doctora en Educación para la Diversidad Cultural por la Universidad Autónoma Indígena de México. Maestría en: Ambientes escolares Libres de Violencia y Función Docente por El Instituto Estatal de Ciencias Penales y Seguridad Pública. Licenciada en Psicología Social Comunitaria por la Universidad Autónoma Indígena de México; Profesora adscrita al Programa Educativo de Psicología Social Comunitaria Unidad Mochicahui, Experiencia en docencia universitaria y dirección de tesis de licenciatura, maestría y doctorado. Integrante del Núcleo Académico de la Maestría en Educación para la Paz y Convivencia Escolar y del Doctorado y Maestría Educación para la Diversidad Cultural, Miembro del Sistema Sinaloense de Investigadores. Correo electrónico: patriciazazueta@uaim.edu.mx

*Educación Intercultural: visiones multidisciplinares de investigaciones
sociales en la UAIM*

Se terminó de imprimir en diciembre de 2024

en los talleres de Astra Ediciones

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

Impresión digital con interiores en papel bond de 75 g.

El tiraje consta de 300 ejemplares



Este libro recopila una serie de investigaciones realizadas en la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), las cuales exploran diversos aspectos de la educación intercultural en el contexto regional. El objetivo principal es presentar una visión multidisciplinaria de estas investigaciones, fomentando el diálogo entre diferentes perspectivas y disciplinas para abordar la complejidad de las realidades sociales y educativas.

ISBN: 979-13-87631-29-1



9 791387 631291



Consulta y descarga

