

Capítulo 7

Estudio sobre la aplicación del derecho a la educación en los pueblos y comunidades yoreme-mayo del norte del estado de Sinaloa, México

Abdeljalil Khezour

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20258702>



Resumen

El presente capítulo de libro aborda la aplicación del derecho a la educación en los pueblos y comunidades yoreme-mayo del norte de Sinaloa, México. A pesar de la existencia de un robusto marco jurídico que garantiza la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), existe una marcada discrepancia entre la norma legal y la práctica real.

El problema se manifiesta en la deficiencia de pertinencia cultural y lingüística, la escasez de docentes bilingües en lengua yoremnoki y la persistencia de barreras socioeconómicas y geográficas —como la falta de escuelas de nivel medio superior— que limitan el pleno ejercicio del derecho a la educación de la población indígena.

El estudio se justificó en la necesidad de evaluar de manera crítica y pormenorizada la aplicación de los principios rectores del derecho a la educación (las “4-A”) en este contexto específico. El objetivo principal fue documentar la brecha entre las obligaciones estatales y las condiciones reales, y capturar las demandas de autonomía de la comunidad yoreme-mayo para la construcción de un modelo educativo justo.

Se utilizó un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de caso múltiple y un paradigma sociocrítico. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas a líderes tradicionales, padres de familia y docentes, complementadas con observación no participante y análisis documental, lo que permitió una triangulación de información profunda y contextualizada.

Los hallazgos confirman un cumplimiento fragmentado del derecho a la educación. Si bien se cumple la asequibilidad mínima de infraestructura, se identifica una violación crítica a la aceptabilidad y adaptabilidad debido a: 1) la casi total ausencia de la lengua yoremnoki en el aula por falta de docentes calificados, y 2) la rigidez curricular que excluye los saberes y la cosmovisión yoreme-mayo. La comunidad exige que el Estado asuma la interculturalidad crítica, permitiendo su participación vinculante en la contratación de personal y el diseño de contenidos.

Se comprobó que la aplicación del derecho a la educación en las comunidades yoreme-mayo no es plena. Las deficiencias son de naturaleza estructural y revelan la necesidad urgente de pasar de un discurso de legitimización a un modelo educativo autonómico. Se proponen estrategias concretas para el fortalecimiento lingüístico, la reducción de barreras materiales y la institucionalización de la gobernanza comunitaria sobre los procesos educativos.

Introducción

Como lo establece Martínez (2020), la educación es universalmente reconocida no solo como un servicio público, sino como un derecho humano fundamental y habilitador, indispensable para el ejercicio pleno de los demás derechos y para el desarrollo integral de las personas y las sociedades. En el caso de los pueblos indígenas, este derecho adquiere una dimensión de justicia histórica y cultural, pues exige que el acceso a la enseñanza se realice bajo los principios de pertinencia, respeto a la identidad y uso de la lengua materna.

El Estado mexicano, en consonancia con instrumentos internacionales como el Convenio 169 de la OIT (1989) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DNU DPI, 2007), ha reconocido constitucionalmente su composición pluricultural (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 2º). De acuerdo con Bracamonte y Sosa (2025), este marco normativo obliga a garantizar una educación bilingüe e intercultural que fortalezca sus lenguas y cosmovisiones.

A pesar de este sólido andamiaje jurídico, Diez (2004, citado en Siemeone, 2017) considera que la aplicación efectiva del derecho a la educación en las comunidades originarias presenta profundas deficiencias, revelando una profunda escisión entre las declaraciones de derecho y la práctica política y social. Para Rosillo (2009), es una brecha que se traduce en rezago educativo, deserción escolar y la persistencia de un modelo educativo que privilegia la cultura dominante, utilizando los derechos como un “discurso de legitimización” en lugar de un motor de transformación.

El estudio se focalizó en el pueblo yoreme-mayo, que, de acuerdo con Sánchez et al. (2021), fue asentado históricamente en la región del Río Fuerte, en el norte del estado de Sinaloa. Este grupo enfrenta barreras socioeconómicas, geográficas y culturales que limitan el ejercicio pleno de sus derechos educativos. Específicamente, se ha documentado la insuficiencia de planteles de educación media superior, la precariedad de la infraestructura y, crucialmente, la falta de docentes bilingües y materiales pertinentes que aseguren la vitalidad de la lengua yoremnoki y la transmisión de sus saberes tradicionales.

La justificación de esta investigación radica en la necesidad de pasar del diagnóstico generalizado a la evaluación pormenorizada de la aplicación del derecho en un contexto geográfico y cultural específico. El estudio se propone documentar la distancia crítica entre las obligaciones estatales (principios de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, según el marco de las “4-A” de Pacheco Méndez, 2017) y las condiciones reales en las comunidades yoreme-mayo.

El objetivo general del trabajo de investigación fue evaluar el grado de aplicación efectiva del derecho a la educación intercultural bilingüe, con pertinencia cultural y lingüística, en los pueblos y comunidades yoreme-mayo del norte del estado de Sinaloa, México, a partir de las experiencias y demandas de los actores comunitarios, escolares y tradicionales.

El derecho a la educación en los pueblos indígenas

A continuación, se abordan los cimientos teóricos y conceptuales para analizar la aplicación del derecho a la educación en las comunidades yoreme-mayo del norte de Sinaloa. Se aborda la educación no solo como un servicio público, sino como un derecho humano habilitador, cuyo cumplimiento es inseparable del reconocimiento de la identidad cultural, la autonomía y la libre determinación de los pueblos originarios.

A decir de Martínez (2020), el derecho a la educación es reconocido universalmente como la clave que posibilita el ejercicio de otros derechos humanos y es fundamental para el desarrollo social, cultural y económico. No obstante, su análisis en contextos indígenas requiere una perspectiva que trascienda la mera legalidad.

Para evaluar la aplicación efectiva del derecho a la educación, la doctrina de derechos humanos, particularmente la desarrollada por la Relatoría Especial sobre el Derecho a la Educación, utiliza el marco de las “4-A” (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad).

La *asequibilidad (availability)*, de acuerdo con Pacheco Méndez (2017), se refiere a la obligación del Estado de garantizar la existencia de escuelas e instituciones suficientes, gratuitas y dotadas de infraestructura y personal cualificado; mientras que la *accesibilidad (accessibility)*, de acuerdo con la ONU (2016), implica la eliminación de toda forma de discriminación, barreras geográficas y económicas que impidan el acceso a la educación en todos los niveles.

Mientras que la *aceptabilidad (acceptability)*, para Simeone (2017), es crucial en el contexto indígena, ya que demanda que el contenido y los métodos pedagógicos sean pertinentes, culturalmente apropiados y de buena calidad, asegurando el respeto a la lengua, la historia y la cosmovisión del educando; y la *adaptabilidad (adaptability)*, según Williamson (2004), exige que el sistema educativo sea lo suficientemente flexible para ajustarse a las necesidades cambiantes de la sociedad y de los individuos, incorporando la diversidad y las necesidades específicas de los pueblos originarios. Y la violación de cualquiera de estas “4-A” en las comunidades yoreme-mayo representa una transgresión directa a su derecho fundamental.

Rosillo (2009) sostiene que la mera existencia de marcos legales no garantiza su realización. La crítica sociológica y filosófica expone que los derechos humanos a menudo se convierten en un discurso de legitimización que oculta la realidad de la exclusión. Desde esta perspectiva, Ellacuría (citado en Rosillo, 2009) considera que la visión utópica de los derechos humanos, lejos de ser un ideal inalcanzable, debe ser el motor que impulse la permanente humanización.

Este estudio se posiciona desde la necesidad de utilizar el derecho a la educación como un motor para la lucha por una educación pertinente que incluya a los pueblos yoreme-mayo como sujetos cognoscentes y no meros objetos receptores de información (Rosillo, 2009).

Antes de abordar el marco legal, es imperativo puntualizar la elección terminológica. El uso del apelativo “pueblos originarios” es una cuestión

ideológica y política que, en el contexto de la investigación realizada, tiene la intención de resaltar su arraigo territorial y su derecho inherente a la soberanía, como lo han solicitado diversos líderes y organizaciones.

Sin embargo, autores como Fernández (2013) argumentan que el término “indígena” ha trascendido su significado etimológico (la referencia a la India) para adquirir un nuevo sentido que representa una identidad colectiva y un reclamo de derechos históricamente negados. Por coherencia con el marco jurídico internacional y nacional vigente, se utilizará el término “pueblos indígenas” en su dimensión de sujetos de derecho, sin menoscabo del carácter reivindicativo de los pobladores originarios.

En relación con el marco jurídico de la educación indígena, se puede afirmar que la aplicación del derecho a la educación en México se rige por un sistema jerárquico que integra la legislación nacional con los compromisos internacionales.

El ejercicio del derecho a la educación por parte de los pueblos originarios se sustenta en dos instrumentos internacionales clave:

- Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989): Este convenio, ratificado por México, obliga a los Estados a desarrollar programas que aseguren la formación profesional y el acceso a la educación en su propia lengua (artículo 28) y en formas adecuadas a su realidad cultural.
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DNU DPI, 2007): Reconoce el derecho de los pueblos a establecer y controlar sus propios sistemas e instituciones docentes (artículo 14), lo cual subraya la necesidad de autonomía en el diseño educativo.

Además, Bracamonte y Sosa (2025) destacan la reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 2001 (artículo 2.º) como el pilar que reconoce la composición pluricultural de la nación, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. Esta reforma dota a los pueblos indígenas del derecho a la libre determinación y autonomía, lo cual debe reflejarse en sus formas internas de convivencia y organización, la preservación y el enriquecimiento de sus lenguas y la incorporación de sus contenidos culturales en el sistema educativo nacional.

La Ley General de Educación y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Congreso de la Unión, 2003) desarrollan este mandato constitucional, garantizando el acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y exigiendo que esta se preste con pertinencia cultural y lingüística (Secretaría de Educación Pública, 2024).

El paradigma de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) surgió como la respuesta oficial para subsanar las históricas deficiencias de los modelos educativos asimilacionistas, pero su aplicación está mediada por tensiones estructurales.

La Educación Intercultural Bilingüe, a decir de Simeone (2017), se concibe también como un modelo educativo que promueve el diálogo horizontal entre culturas, utilizando la lengua materna como vehículo de instrucción y fomentando la valoración de los saberes tradicionales. Su enfoque tiene dos ejes principales: la interculturalidad (la interacción respetuosa) y el bilingüismo (el desarrollo de la lengua indígena y el español).

Sin embargo, en la práctica, de acuerdo con Walsh (2009), se distingue entre la interculturalidad funcional, que es aquella que acepta la diversidad pero busca la integración del grupo minoritario en el *statu quo* nacional, sin cuestionar las estructuras de poder; y la interculturalidad crítica, que, de acuerdo con Williamson (2004), es la que exige la transformación de las estructuras sociales y políticas que producen la desigualdad, promoviendo la educación para los indígenas y por los indígenas.

Diez (2004, citado en Simeone, 2017) destaca que algunas de las problemáticas educativas en las comunidades indígenas son la deserción, el rezago y la falta de materiales didácticos pertinentes, y no deben verse como problemas aislados o coyunturales, sino como una consecuencia estructural del modelo escolar que privilegia la cultura dominante.

Además, Diez (2004) critica que la persistente falta de implementación continua y a gran escala de programas estatales efectivos genera una profunda escisión entre las declaraciones de derecho y la práctica.

De acuerdo con Bracamonte y Sosa (2025), la educación se convierte en un campo de tensión entre la obligación estatal y la reivindicación de la libre determinación de los pueblos.

El estudio aterriza estos conceptos teóricos en la realidad del pueblo yoreme-mayo (también conocido como mayo), un grupo etnolingüístico asentado en el norte de Sinaloa.

Los yoreme-mayo (hijos de la cultura del río) mantienen una rica cosmovisión que se articula en torno a su lengua (yoremnoki), sus ceremonias y el sistema de autoridades tradicionales (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas INPI, 2022). La EIB en este contexto debe asegurar la preservación del patrimonio cultural, material e inmaterial, y la transmisión de sus conocimientos a las futuras generaciones (INPI, 2022).

Investigaciones específicas en el norte de Sinaloa han documentado que el ejercicio pleno del derecho a la educación se ve comprometido por factores que se superponen a las barreras nacionales, como la pobreza y ausentismo, donde las condiciones de vida de extrema pobreza, la malnutrición y la necesidad de participar en el trabajo agrícola o jornalero contribuyen a los bajos índices de terminación escolar (Sánchez et al., 2021); también las barreras Geográficas y de Nivel, debido a la escasez de planteles de educación media superior obliga a los jóvenes a viajar largas distancias o a la migración, aumentando la deserción escolar (Sánchez et al., 2021); así como la desvalorización Lingüística, es decir, la falta de uso de la lengua materna en el hogar y en el aula, a menudo debido a la vergüenza o a la falta de instrucción bilingüe efectiva, impide la efectividad de la EIB (Cruz, Laurean, Urías, citados en Sánchez et al., 2021).

El estudio realizado se centró en evaluar si las políticas y los programas educativos vigentes están logrando superar esta triple barrera (jurídica, estructural y contextual) y garantizar el derecho a una educación que sea no solo accesible, sino también cultural y lingüísticamente pertinente para los pueblos yoreme-mayo.

Metodología

Para el diseño metodológico adoptado para la investigación realizada, se aseguró la rigurosidad y la coherencia con los objetivos planteados, es decir, centrado en evaluar la aplicación del derecho humano a la educación, lo que exige una aproximación que permita la comprensión profunda de las dinámicas sociales, culturales y políticas específicas de las comunidades yoreme-mayo.

La investigación se adscribe al enfoque cualitativo, que de acuerdo con Denzin y Lincoln (2018), busca la comprensión pormenorizada de

la realidad educativa a partir de las experiencias y perspectivas de los actores involucrados. Este enfoque es idóneo para analizar un derecho humano como la educación, cuya aplicación no se mide únicamente con indicadores cuantitativos (acceso o matrícula), sino con criterios de calidad, pertinencia cultural y lingüística (aceptabilidad y adaptabilidad).

El objetivo es descifrar la complejidad de los procesos educativos en contextos de diversidad, entendiendo cómo se perciben, implementan y ejercen las políticas educativas en la vida cotidiana de los pueblos originarios.

Se adopta el paradigma socio-crítico, ya que, según Habermas (1987), concibe que el conocimiento se genera a partir de la praxis y busca la transformación social. Este enfoque se alinea con la evaluación del derecho a la educación, ya que su propósito final es identificar las brechas estructurales y proponer acciones que fortalezcan el ejercicio pleno de este derecho por parte de la población yoreme-mayo.

Diez (2004, citado en Simeone, 2017) considera que existe una profunda escisión entre las declaraciones de derecho y la práctica política y social, lo cual requiere una metodología capaz de desnudar esa contradicción en el contexto sinaloense.

El estudio es de carácter descriptivo, evaluativo y comparativo. Es descriptivo, ya que, como lo menciona Martínez (2020), permite caracterizar las condiciones actuales del servicio educativo que reciben las comunidades, en este caso la comunidad yoreme-mayo del norte de Sinaloa, incluyendo la infraestructura, la formación docente y los recursos didácticos.

Es evaluativo, toda vez que se centra en juzgar el nivel de aplicación efectiva del derecho a la educación con base en los estándares internacionales (las “4-A”) y el marco normativo mexicano (Ley General de Educación); y es comparativo, porque se establece un contraste analítico entre el modelo educativo nacional vigente (la Nueva Escuela Mexicana - NEM) y las directrices específicas de la Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIIB), identificando sinergias y contradicciones en su implementación territorial.

Se empleó un diseño no experimental, transeccional, de campo, que sugieren Hernández Sampieri et al. (2014) como la estrategia; se utilizó

de estudio de caso múltiple, seleccionando intencionalmente comunidades representativas de la etnia yoreme-mayo en la zona norte de Sinaloa.

La unidad de análisis es la aplicación real del derecho a la educación con pertinencia cultural y lingüística. Las comunidades focales fueron las localidades yoreme-mayo con escuelas de educación básica (primaria) en municipios con alta presencia indígena y se seleccionaron 3 a 5 comunidades.

Los sujetos clave fueron docentes, es decir maestros bilingües y no bilingües de las escuelas focales, entre 10 y 15; padres de Familia, es decir jefes de hogar con niños en edad escolar que sean hablantes de la lengua yoreme-mayo, entre 15 y 20; autoridades educativas, es decir directivos escolares, supervisores, y funcionarios de la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) en la región, de 5 a 8; y líderes Comunitarios/Tradicionales, es decir gobernadores tradicionales, capitanes, o Yoreme-mayo con conocimiento de los usos y costumbres, de 3 a 5.

Como lo sugieren Sánchez et al. (2021), se seleccionaron comunidades como casos de estudio iniciales, que fueron Bacorehuis (Ahome) y Jahuara II (El Fuerte), en seguimiento a los antecedentes documentados en la región.

Para obtener datos de alta riqueza y validez interna, se combinaron técnicas de investigación cualitativa como el análisis documental comparativo, utilizando como instrumento una matriz de contraste político-educativo, para el análisis exhaustivo de la normativa y los documentos curriculares (SEP, 2022). Este análisis se centra en la comparación de los modelos educativos aplicados en las escuelas. La matriz de contraste se basará en los siguientes ejes (DGEIIB, 2023):

Tabla 1*Ejes, matriz de contraste de modelos educativos.*

Eje de Comparación.	Política Educativa Nacional (NEM 2022).	Modelo de Educación Indígena (PEIB/PAEI).
Ejes centrales.	Inclusión, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, pensamiento crítico.	Fortalecimiento de lengua y cultura indígena, permanencia escolar, apoyo comunitario.
Organización y currículo.	Currículo por fases (no por grados), adaptable a grupos multi-grado.	Programas focalizados según contexto (becas, Casas del Niño Indígena, libros bilingües, cultura local).
Lengua.	Español como lengua de enseñanza con apertura a lenguas indígenas.	Educación bilingüe (yoreme-mayo ↔ español)

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el CONEVAL (2022), el objetivo es determinar la articulación o la disociación entre los Ámbitos Formativos del NEM y las necesidades específicas de la EIIB, evaluando si los materiales (LTG SEP 2022 vs. libros y cuadernos bilingües) realmente alcanzan la pertinencia cultural necesaria.

Para llevar a cabo la entrevista semiestructurada, se utilizó como instrumento una guía de entrevista por categorías; se aplicaron entrevistas a profundidad a los sujetos clave (docentes, padres, autoridades y líderes), ya que Kvale (2007) considera que es la vía adecuada para capturar las dimensiones subjetivas del problema.

De acuerdo con Sánchez et al. (2021), las categorías de las guías deben enfocarse en accesibilidad y asequibilidad, por la distancia, costos, infraestructura y permanencia escolar; en aceptabilidad y adaptabilidad, en cuanto al uso de la lengua yoreme-mayo en el aula, incorporación de saberes comunitarios (fiestas, danza del venado, música) y respeto a la identidad; y en cuanto a los obstáculos percibidos, como son los factores socioeconómicos (pobreza, necesidad de trabajo) y culturales (vergüenza o desvalorización de la lengua).

Se llevó a cabo la observación no participante, para lo cual, siguiendo a Kawulich (2005), se estructuró un instrumento, que consistió en un

diario de campo y una guía de observación. Se realizaron visitas a las escuelas focales para observar directamente la dinámica del aula. La observación se dirigió a verificar la aplicación de la EIB, incluyendo el uso de la lengua yoreme-mayo por parte de docentes y estudiantes; la adecuación del material didáctico al contexto cultural; y la interacción entre la escuela y la comunidad.

El procedimiento y análisis de datos se llevó a cabo a través de 4 fases: la primera fue la fase documental y normativa, que consistió en la recopilación y análisis de las leyes, reglamentos y programas educativos de la NEM, EIIB y el Plan de Justicia Yoreme-mayo, según lo sugiere el INPI (2022).

Una segunda fase fue la fase de campo y acceso, en donde se estableció el contacto y se obtuvieron permisos con las autoridades escolares y tradicionales de las comunidades yoreme-mayo.

La tercera fue la fase de recolección, en la cual se llevó a cabo la aplicación de las entrevistas y la observación en las comunidades focales en Ahome y El Fuerte. Y por último, se realizó la fase de análisis y contraste, en donde se realizó un análisis temático de contenido para los datos cualitativos (entrevistas y observación) y la triangulación de la información, que según Denzin (1978) sirve para cruzar los hallazgos de los documentos normativos con las percepciones en la práctica y la observación de la realidad.

Se empleó el análisis de contenido para codificar y categorizar la información recolectada. La codificación se hizo de manera inductiva, a partir de los datos, y deductiva, utilizando las categorías preestablecidas (las “4-A” y los ejes de la EIIB).

El resultado final se vació en una matriz de aplicación que muestreó las coincidencias y divergencias entre la política formal y su ejecución, permitiendo establecer conclusiones sólidas sobre el grado de cumplimiento del derecho a la educación en las comunidades yoreme-mayo del norte de Sinaloa.

Resultados

A continuación, se aborda el análisis e interpretación de la información recabada en las comunidades yoreme-mayo del norte de Sinaloa, contrastando los hallazgos empíricos con el marco teórico y jurídico establecido. La discusión se organiza en torno a los principios rectores del derecho a la educación y la crítica a la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

En la metodología cualitativa adoptada, el análisis de datos se desarrolló de manera paralela y recursiva a la recolección, como lo describen Denzin y Lincoln (2018). Este proceso permitió que el investigador se hiciera consciente de ciertas características y fenómenos emergentes, como la necesidad de incluir un análisis pormenorizado del proceso de diseño e implementación de los programas de estudio en la Secretaría de Educación Pública (SEP) de Sinaloa.

Las voces de la comunidad y los líderes tradicionales (gobernadores de El Mezquite, Guasave y Sinaloa de Leyva) no solo proporcionaron datos, sino que activaron categorías de análisis relacionadas con la autonomía y la libre determinación, elementos que, de acuerdo con Rosillo (2009), trascienden el mero diagnóstico y se instalan en el terreno de la propuesta transformadora.

El derecho a la educación en las comunidades yoreme-mayo muestra un cumplimiento fragmentado. Si bien se constata la presencia institucional (cumplimiento parcial de la asequibilidad), los principios de pertinencia cultural y calidad (aceptabilidad y adaptabilidad) presentan las violaciones más profundas.

Los resultados de campo confirman que las comunidades visitadas (El Mezquite, La Pitahayita) cuentan con escuelas de educación básica (primaria), que de acuerdo con Pacheco Méndez (2017), son elementos necesarios para satisfacer en principio el requisito mínimo de asequibilidad de la infraestructura. No obstante, esta asequibilidad es deficiente, como lo demuestra la constante solicitud de los líderes para que las escuelas sean reparadas y mejoradas (Voces de la Comunidad, 2024). Las condiciones precarias de los inmuebles actúan como un factor disuasorio y una barrera material para una educación de calidad.

Respecto a la accesibilidad, si bien la escuela primaria se encuentra generalmente cerca, la barrera geográfica y económica se dispara en los niveles superiores. La falta de planteles de secundaria y bachillerato obliga a los jóvenes a trasladarse largas distancias, generando costos de transporte y tiempo que las familias pobres de la comunidad yoreme-mayo no pueden sostener.

Este factor, en combinación con la necesidad de incorporar a los niños y jóvenes al trabajo agrícola, se traduce en bajos índices de terminación escolar y deserción, validando la crítica que hacen Sánchez et al. (2021), de que la pobreza es un obstáculo estructural para el ejercicio pleno del derecho.

Este eje concentra las mayores deficiencias, revelando lo que Diez (2004) denomina una profunda escisión entre las declaraciones de derecho y la práctica.

Se encontró una ausencia de la lengua (yoremnoki) y de la identidad docente, ya que, a pesar de que la ley garantiza la educación bilingüe e intercultural (SEP, 2024), se detectó además una insuficiencia de docentes bilingües, toda vez que la práctica educativa está a cargo de docentes que en muchos casos no dominan la lengua yoremnoki, o no la utilizan como vehículo de instrucción, limitando el bilingüismo a una asignatura esporádica.

También se encontró una desconexión cultural, ya que el profesorado, aun siendo de origen indígena, a menudo carece de la formación pedagógica específica para integrar los saberes tradicionales al currículo, reproduciendo modelos homogeneizadores.

Y como consecuencia de esto, la comunidad exige que los docentes que se contraten sean realmente indígenas y que se promueva un fortalecimiento del idioma yoremnoki con la contribución de los ancianos (Voces de la Comunidad, 2024). Esta demanda no es solo lingüística, sino un reclamo por el principio de aceptabilidad, que exige la integración de la figura del anciano como portador de conocimiento, reconociendo el sistema tradicional de transmisión cultural del pueblo yoreme-mayo.

Así mismo, se pudo encontrar la existencia de una rigidez curricular; se observa una dificultad operativa para que los programas nacionales, como la Nueva Escuela Mexicana (NEM), logren la adaptabilidad requerida. La comunidad critica que los contenidos no reflejan su realidad, lo cual,

de acuerdo con Bracamonte y Sosa (2025), es una violación directa al derecho a la identidad cultural.

La propuesta de incorporar a los planes y programas educativos contenidos culturales propios, incluyendo historias locales, saberes tradicionales, cosmovisiones indígenas y prácticas comunitarias (Voces de la Comunidad, 2024), es el ejercicio práctico del derecho a la libre determinación educativa, de acuerdo con el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y en el artículo 14 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

La persistencia de estas deficiencias no es un hecho accidental, sino que es, lo que Diez (2004) denomina una consecuencia estructural del modelo escolar que privilegia la cultura dominante.

La discusión se centra en la crítica a la interculturalidad funcional que el Estado implementa, porque, de acuerdo con Walsh (2009), se otorga la educación, pero sin modificar las estructuras que generan desigualdad; por lo tanto, el modelo educativo oficial opera desde una posición de poder, sin permitir la auténtica participación de los pueblos en la toma de decisiones, contraviniendo el artículo 2.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

La solicitud de las comunidades de que las autoridades de los tres niveles permitan la participación de los vecinos, indígenas y mestizos (Voces de la Comunidad, 2024) es una demanda de interculturalidad crítica, que, según nos dice Williamson (2004), busca transformar la relación de poder, exigiendo que la educación se diseñe por los indígenas, no solo para ellos, haciendo valer su derecho de autonomía.

La situación educativa en las comunidades yoreme-mayo del norte de Sinaloa ilustra la distancia que Rosillo (2009) describe entre el derecho a la educación concebido como utopía y su reducción a un discurso de legitimización. La utopía (el derecho pleno con pertinencia) sigue siendo un horizonte, mientras que la realidad se mantiene en la injusticia histórica.

Conclusiones

Las conclusiones confirman que el derecho a la educación no está siendo ejercido plenamente, especialmente en lo relativo a la pertinencia cultural y lingüística. Esta investigación revela una discrepancia sistemática entre el mandato constitucional y su ejecución práctica.

La investigación, sustentada en el marco de las “4-A” y la crítica a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), establece como conclusión un Incumplimiento Estructural; se pudo observar que el problema educativo en las comunidades yoreme-mayo (El Mezquite, La Pitahayita, La Playita de Casillas) no es meramente administrativo o de recursos, sino que, como Diez (2004) lo describe, es una consecuencia estructural del modelo escolar que históricamente ha privilegiado la cultura dominante. La educación, según Rosillo (2009), se mantiene como un discurso de legitimización que, en la práctica, no transforma las condiciones de desigualdad.

Además, se localizó la existencia de una violación a los principios de aceptabilidad y adaptabilidad; las principales violaciones al derecho se concentran en la calidad y pertinencia de la educación, donde hay un bilingüismo ausente porque, a pesar de la obligatoriedad legal de la educación bilingüe, se evidenció una grave insuficiencia de docentes que dominen y utilicen la lengua yoremnoki como vehículo de instrucción. Esto contraviene el Convenio 169 de la OIT y erosiona la identidad lingüística de los niños.

También se encontró que hay un currículo descontextualizado, ya que la implementación del currículo nacional (incluida la Nueva Escuela Mexicana) lucha por adaptarse a la realidad local. La educación actual no incorpora de manera sustantiva los saberes tradicionales, la cosmovisión ni las prácticas comunitarias; por lo tanto, como sostienen Bracamonte y Sosa (2025), se genera una desconexión y desinterés, afectando la aceptabilidad.

Otro hallazgo, fue la persistencia de barreras materiales y geográficas, ya que el derecho a la accesibilidad y asequibilidad es deficiente debido, tanto a la pobreza como factor de deserción, por las condiciones socioeconómicas (malnutrición, necesidad de trabajo) y la precariedad de la infraestructura escolar, lo que provoca, a decir de Sánchez et al., (2021), barreras materiales directas que limitan la permanencia escolar.

Otro factor localizado fue la barrera del nivel superior; es decir, la falta de escuelas de secundaria y bachillerato accesibles geográficamente obliga a la migración o a la deserción, truncando las trayectorias educativas y perpetuando el ciclo de la pobreza y la exclusión.

Las propuestas de solución emergidas de las comunidades son un claro ejercicio de su derecho a la libre determinación (Constitución Mexicana, artículo 2º). El pueblo yoreme-mayo exige tomar el control sobre su proceso educativo, demandando participación directa en la contratación de docentes indígenas y el diseño curricular, lo que para Williamson (2004) consiste en la transición de una interculturalidad funcional a una interculturalidad crítica y transformadora.

A partir de esa investigación, se presentan propuestas de acción enfocadas en la transformación estructural y la autonomía educativa. Las propuestas de solución formuladas por los habitantes de las comunidades no son meras peticiones, sino un acto de conciencia crítica y un ejercicio de su derecho a la libre determinación.

Los habitantes reclaman una incorporación de saberes propios y el fortalecimiento lingüístico, para construir un modelo educativo alternativo que priorice la epistemología yoreme-mayo; así como una participación comunitaria y la contratación de docentes indígenas establecen las bases para el autogobierno educativo, al exigir control sobre el personal y el currículo.

Pero, además, para garantizar el derecho a la educación en las comunidades yoreme-mayo, se requiere un Plan Estratégico de Intervención con enfoque intercultural y de derechos humanos, para lograr el Fortalecimiento Lingüístico y Cultural (aceptabilidad y adaptabilidad).

Para esto habría que establecer un Programa de Formación y Certificación de Docentes Bilingües, para lo cual la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) deben lanzar una convocatoria prioritaria y permanente para la contratación de docentes yoreme-mayo hablantes certificados, asegurando su asignación en sus comunidades de origen para reducir la rotación y garantizar la pertinencia.

Se debería también llevar a cabo una integración de saberes comunitarios al currículo, mediante la implementación de un mecanismo formal de consulta que permita a los líderes tradicionales y ancianos contribuir de manera vinculante al diseño de los planes y programas de estudio locales, tal como lo solicitó la comunidad. Este proceso debe centrarse en la incorporación de historias locales y conocimientos tradicionales y prácticas culturales (Danza del Venado, fiestas tradicionales) como contenidos curriculares de valor equivalente.

Además de recomendar el desarrollo de materiales didácticos bilingües, hay que crear y distribuir material didáctico específico (libros de texto, cuentos, guías de trabajo) desarrollado en la lengua yoremnoki y contextualizado con la realidad de Sinaloa, superando la dependencia de materiales genéricos.

Para trabajar en la reducción de barreras materiales y logísticas (asequibilidad y accesibilidad), se recomienda la ampliación de la oferta educativa superior, es decir, priorizar la construcción de telesecundarias y telebachilleratos en las comunidades yoreme-mayo con mayor densidad poblacional (El Fuerte, Choix, Sinaloa de Leyva) para erradicar la barrera geográfica que limita el acceso a la educación media.

Así mismo, el fomento a la permanencia escolar a través de la implementación de programas de becas que cubran los costos de transporte y materiales para estudiantes indígenas de secundaria y bachillerato, en coordinación con programas de asistencia social que garanticen la seguridad alimentaria en los planteles.

Además, para la dignificación de la infraestructura, se recomienda establecer un fondo concurrente (federal, estatal y municipal) de inversión prioritaria para la reparación y mejoramiento de las escuelas indígenas, asegurando condiciones de seguridad, higiene y funcionalidad adecuadas para el aprendizaje.

Para trabajar en la gobernanza y participación (autonomía), se recomienda llevar a cabo mesas de participación indígena vinculante, para esto es necesario crear un órgano de consulta y participación permanente a nivel estatal, integrado por las autoridades educativas y los gobernadores y líderes tradicionales yoreme-mayo, con capacidad de decisión sobre la asignación de plazas docentes y la aprobación de contenidos curriculares en las escuelas de su jurisdicción.

Así mismo para lograr el reconocimiento de autoridades educativas comunitarias, hay que formalizar el papel de los líderes y ancianos de la comunidad como asesores culturales y lingüísticos remunerados, integrándolos al proceso de enseñanza-aprendizaje y fortaleciendo la relación escuela-comunidad, conforme al modelo de autonomía que exige la Ley General de Educación.

Al implementar estas propuestas, se puede encaminar a la transformación del derecho a la educación de un mero enunciado legal a una realidad tangible y liberadora para los pueblos yoreme-mayo del norte de Sinaloa.

Referencias

- Bracamonte y Sosa, P. (2025). Derechos indígenas: Una educación cultural y lingüísticamente pertinente. En *Libros en Acceso Abierto de la Universidad Autónoma de Aguascalientes* (pp. 471-480). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Comisión Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2022). *Educación para la población indígena en México: El derecho a una educación intercultural bilingüe*. Ciudad de México, México.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). Sage Publications.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 191-213.
- Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB). (2023). *Estrategias y Programas de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI)*. SEP.
- Engels, F., & Marx, K. (1986). La ideología alemana. (Varias ediciones).
- Fernández, V. R. (2013). La lucha semiológica: Pueblos originarios versus pueblos indígenas. *Revista Latinoamericana de Estudios de Identidad*, 5(10), 45-62.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. 1 y 2). Taurus.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). McGraw Hill Education.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). (2022). *Plan de Justicia del Pueblo Yoreme-mayo*. [Documento oficial].
- Kawulich, B. B. (2005). Participant observation as a data collection method. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Artículo 43.

- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage Publications.
- Martínez, L. (2020). El derecho humano a la educación: Fundamentos y desafíos. *Revista de Derechos Humanos y Justicia Social*, 15(1), 1-20.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2016). El derecho de los pueblos indígenas a la educación (Documento de antecedentes). Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1989). Convenio núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Ginebra, Suiza.
- Pacheco Méndez, T. (2017). Derecho a la educación en México: Discurso y realidad. *Revista de la Asociación de Universidades*, 22(4), 1-15.
- Rosillo, A. (2009). La utopía de los derechos humanos en Ignacio Ellacuría. *Revista de Filosofía Latinoamericana y Ciencias Sociales*, 25(3), 85-101.
- Sánchez, C. P., Gómez, M. T., & Ramos, A. L. (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)*, 4(12), 25-34.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 para la Educación Básica Mexicana*. [Documento oficial].
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Ley General de Educación*. [Legislación vigente].
- Simeone, I. A. (2017). Educación: Un derecho de los pueblos originarios. *Derechos en Acción*, 2(4), 303-320.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Apuntes para el debate. En *Educación Intercultural*.
- Williamson, G. (2004). Educación y pueblos indígenas: Desafíos y oportunidades. *Revista Chilena de Antropología*, 19, 125-140.