

Educación indígena: preservación cultural y diversidad lingüística



Editorial

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i36.1908>

Educación indígena. Preservación cultural y diversidad lingüística

Impusieron las escuelas, el castellano, la bandera.

Soraya Maicoño

*Descubre cómo los cantos antiguos y la lectura de las mareas
se unen a los métodos de la ciencia moderna para proteger el territorio.*

*Porque cuando se pierde una lengua indígena,
se pierde una biblioteca entera de conocimiento ecológico.*

EnComún

Conocimiento, comunidad y simetría en la educación indígena

En los últimos quince años, en los distintos ámbitos que constituyen espacios interesados en la educación, es decir, políticas públicas, medios de comunicación, estudios científicos y debates, la conversación dominante se ha centrado en las tecnologías digitales y la inteligencia artificial como cuestiones apremiantes o impostergables para alcanzar una educación de calidad, innovadora e incluyente. Mientras tanto, en nuestra región, la educación indígena atraviesa condiciones precarias –escuelas sin recursos, docentes insuficientes que desempeñan múltiples tareas, sin fondos económicos o materiales didácticos–, abandono estatal y atención escasa de la opinión pública y especializada.

Este desequilibrio constituye una paradoja central: se promueve una innovación educativa que precisa inversión, infraestructura, marcos éticos y formación docente entretanto existen comunidades que podrían beneficiarse de lo anterior, pero requieren condiciones mínimas para sostener cualquier proyecto educativo. A nuestro juicio, abordar esta contradicción exige desplazar el corazón del debate para conocer, documentar y comprender las condiciones reales de la educación indígena. Lo que implica situar a estudiantes, docentes y comunidades como interlocutores principales en la definición de las prioridades educativas, sobre cuál es la inversión económica que se necesita y la infraestructura más oportuna; así como saber de las condiciones de su territorio y quienes lo habitan, y reconocer que esta educación va más allá de contar con docentes hablantes de lenguas originarias, sino que también es necesario un entendimiento –y respeto– de los contextos culturales y sociales donde se encuentran los espacios escolares. Hoy fuertemente tensionados por la violencia.

Las consideraciones puestas en juego para que sea posible la educación son múltiples. Entre estas, las condiciones materiales existentes, como el empobrecimiento que obliga a padres y madres a desplazarse como jornaleros temporales, dejando sus lugares de origen. Esto

representa un desafío para el sistema educativo, pues está obligado a garantizar educación a las infancias y juventudes que se mueven con sus padres buscando trabajo, lo que excede el cumplimiento de acceso en la matrícula. La educación indígena tendría que considerar que el espacio escolar sea habitado por los mundos de vida ancestrales que les son significativos y propios a estos estudiantes, y alentar su permanencia a través de su evocación en los programas educativos y el trabajo docente. Y este último desenvolverse en un marco de cumplimiento de condiciones laborales mínimas que permitan *poner el cuerpo* en el salón de clases. Estimando las múltiples dimensiones que constituyen a los actores de la educación.

Es así que en esta posible articulación sobre claroscuros específicos del campo educativo, consideramos que la educación indígena se encuentra entre encrucijadas que exigen ser pensadas y abiertas al debate. Por un lado, políticas educativas y modelos pedagógicos globalizados que buscan estandarizar aprendizajes ante una diversidad cultural que se rehúsa a desaparecer; por otro, las comunidades que resisten y reinventan prácticas educativas que sostienen identidades, saberes, vínculos y lenguas.

Este número 36 de la revista *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa* invita a discutir la educación indígena, la preservación cultural y la diversidad lingüística, no como un problema a resolver sino como una vinculación sugestiva, como fuente de innovación pedagógica y compromiso ético para la preservación de la vida, la cultura y la defensa de lo común. Amplificando prácticas existentes, dando cuenta de esfuerzos, analizando desafíos, beneficios y posibilidades nuevas, y dando lugar en la conversación a metodologías que sitúen a las comunidades como coproductoras de conocimiento acorde a realidades específicas. Considerando también los distintos conflictos que atraviesan la vida dentro de la escuela y aquellos que parecen tenerla sitiada, impidiendo su crecimiento.

Presentamos este nuevo número de la revista esperando sea de interés de los/as lectores y con la intención de animar y amplificar una discusión que consideramos más que necesaria. Agradecemos sinceramente el trabajo que realizaron como editores invitados los doctores Lucila Sánchez y Carlos Morgado.

Anayanci Fregoso Centeno

Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa. Año 26, Núm. 36, julio-octubre 2026 es una publicación cuatrimestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Departamento de Estudios en Educación, por la División de Estudios de Estado y Sociedad del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Campus Los Belenes. Edificio "A" Nivel 3 Av. Parres Arias #150 y Periférico Norte. C.P. 45100. Zapopan, Jalisco, México. Tel. 33-38-19-33-00, ext. 23604 y/o 23490. <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx> Correos: dialogo-seducacion@gmail.com y dialogoseducacion@administrativos.udg.mx Editor responsable: Anayanci Fregoso Centeno. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2009-082814355800-203, ISSN: 2007-2171, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Carlos Alberto Morgado Galván. Fecha de la última modificación: 17 de junio de 2026, con un tiraje de un ejemplar.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad de Guadalajara.

Editorial

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i36.1908>

Indigenous Education. Cultural Preservation and linguistic diversity

*They imposed on us schools, Castilian, a flag.
Soraya Maicoño*

*Discover how ancient chants and the reading of the tides
join the methods of modern science to protect the territory.
Because when an indigenous language is lost,
a whole library of ecological knowledge is lost.
EnComún*

Knowledge, community, and symmetry in indigenous education

In the last fifteen years, in the different areas that constitute spaces concerned with education, that is, public policies, mass media, scientific studies and debates, conversation has revolved mainly around digital technologies and artificial intelligence as pressing or urgent issues in order to achieve quality, innovative, and inclusive education. Meanwhile, in our region, indigenous education is faced with precarious conditions – schools without resources, insufficient teachers who perform multiple tasks, lack of funding of teaching materials, governmental neglect, and scarce attention from public and specialized opinion.

This imbalance constitutes a central paradox: educational innovation that requires investment, infrastructure, ethical frameworks and teacher training is promoted, while there are communities that could benefit from all of the above but require the minimal conditions to sustain any educational project. In our view, addressing this contradiction demands a shift at the center of the debate to learn about, document, and understand the real conditions of indigenous education. This implies situating students, teachers, and communities as the main interlocutors to define educational priorities, what are the financial investment needed and the most useful infrastructure, as well as to learn about the conditions of their territory and of those who inhabit it and acknowledge that education goes beyond having teachers who speak original languages, but that there must also be understanding – and respect – of the social and cultural contexts of the school spaces, which nowadays are under great tension due to violence.

The considerations at play to make education possible are many, among them the material conditions existing today, such as the impoverishment that forces parents to find employment as temporary day laborers away from their places of origin. This represents a challenge to the educational system, since its obligation is to guarantee education to children and youths who

move as their parents seek jobs, which exceeds the requirement of access to school. Indigenous education would have to take into account that school spaces are inhabited by ancestral life worlds that these students consider meaningful and theirs, and encourage their permanence by evoking these worlds in educational programs and teaching, which should meet the minimum labor conditions that allow teachers to devote themselves to their work in the classroom, within the multiple dimensions that constitute the actors of education.

Thus, in this possible articulation of specific strengths and weaknesses of the field of education, we believe that indigenous education is at a crossroads that demand reflection and debate. On the one hand, there are globalized educational policies and pedagogical models that seek to standardize learning faced with a cultural diversity that refuses to disappear, and on the other, communities that resist and reinvent educational practices that sustain identities, knowledge, links, and languages.

Issue 36 of *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa* invites us to discuss indigenous education, cultural preservation and linguistic diversity, not as a problem to be solved but as suggestive linkage, as a source of pedagogical innovation and ethical commitment to preserve life, culture, and the defense of the common by broadening existing practices, acknowledging efforts, analyzing new challenges, benefits and possibilities, making space in the conversation for methodologies that situate communities as co-producers of knowledge according to specific realities, and also taking into account the different conflicts that affect life within the school and those who seem to have it under siege, preventing its growth.

We present Issue 36 of *Diálogos sobre educación* hopeful that it will be interesting for our readers and with the aim of encouraging and broadening a discussion that we believe is more than necessary. We are sincerely grateful for the work of our guest editors, Doctors Lucila Sánchez and Carlos Morgado.

Anayanci Fregoso Centeno

Presentación

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i36.1904>

Educación indígena: preservación cultural y diversidad lingüística

La educación constituye un eje fundamental para la promoción y materialización de los derechos humanos reconocidos en diversos marcos y acuerdos internacionales. En este contexto, la investigación educativa orientada a los pueblos originarios adquiere una relevancia particular al abrir espacios de reflexión y construcción colectiva en torno a prácticas pedagógicas más pertinentes, inclusivas y culturalmente sensibles. Reconocer la diversidad lingüística, las identidades y los saberes de los pueblos originarios, no sólo enriquece el campo educativo, sino que también fortalece la búsqueda de propuestas formativas más justas, contextualizadas y comprometidas con la pluralidad social y cultural.

En función de los términos de la convocatoria, así como del proceso de dictaminación y revisión de los manuscritos, presentamos el número 36 de *Diálogos sobre educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, con la temática: "Educación indígena: preservación cultural y diversidad lingüística". Este número reúne trabajos que, desde diversas perspectivas teóricas, metodológicas y territoriales, problematizan las relaciones entre educación, pueblos indígenas, diversidad lingüística, interculturalidad, revitalización cultural y pedagogías críticas y decoloniales.

En un contexto regional marcado por persistentes tensiones entre políticas de reconocimiento, desigualdad estructural, desplazamiento lingüístico y disputas en torno a los sentidos de la educación, los trabajos aquí reunidos permiten advertir la complejidad de pensar los procesos educativos en territorios indígenas pluriculturales. Más allá de aproximaciones homogéneas, los artículos muestran la diversidad de experiencias, enfoques y escalas desde las cuales se configuran los debates contemporáneos sobre educación indígena: la enseñanza bilingüe, la revitalización lingüística, la pedagogía decolonial, la educación situada, la migración interna, la etnomatemática, la formación comunitaria y las posibilidades de construir procesos formativos socialmente pertinentes.

El eje temático inicia con el artículo "Experiencias colaborativas de revitalización cultural y lingüística en el sur de México", de Edgar Pérez Ríos, Lorena Córdova Hernández y Jorge Valtierra Zamudio. El trabajo reflexiona sobre distintas experiencias de revitalización cultural y lingüística desarrolladas mediante formas explícitas de colaboración cultural y lingüística desarrolladas entre integrantes de comunidades e investigadores académicos. A partir de proyectos vinculados con lenguas indígenas como el zapoteco, tzeltal, zoque, ixcatéco y mam, en Chiapas y Oaxaca, los autores examinan las implicaciones, alcances y limitaciones de las metodologías colaborativas en contextos de documentación y revitalización lingüística. El artículo discute crí-

ticamente las prácticas extractivistas de investigación y recupera perspectivas que buscan construir relaciones más horizontales entre la academia y las comunidades, mostrando cómo la colaboración puede constituirse simultáneamente en apuesta metodológica, posicionamiento ético y ejercicio de pertinencia social.

Continúa el trabajo “Educación, interculturalidad y glotopolítica: la importancia de una pedagogía decolonial en México”, de Marilyn Saraí Ávalos Huesca y José Israel Herrera, el cual examina las relaciones entre lengua, educación, poder e interculturalidad desde una perspectiva crítica, interpretativa y decolonial. El artículo pone en tensión los discursos institucionales sobre diversidad lingüística y las prácticas educativas que continúan reproduciendo la centralidad hegemónica del español. A través del análisis documental y teórico-discursivo, los autores problematizan la subordinación histórica de las lenguas originarias, el papel de los derechos lingüísticos y la construcción de la otredad en el contexto mexicano. Frente a ello, proponen la necesidad de una pedagogía decolonial capaz de cuestionar las jerarquías lingüísticas y promover formas educativas situadas, críticas y transformadoras.

Por su parte, Mary Hudgens Henderson y Antonio Romero Hernández, con su trabajo: “La educación Intercultural Bilingüe: el éxito de la enseñanza en lengua indígena”, abordan una problemática central para los estudios sobre educación indígena: las condiciones reales de implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). A partir de una experiencia desarrollada con estudiantes mazahuas del Estado de México, el estudio analiza los efectos del incremento del uso de la lengua indígena como lengua de instrucción y de la incorporación de estrategias propias de la educación bilingüe en procesos de escritura en mazahua y español. Los hallazgos muestran resultados significativos tanto en la escritura indígena como en español, contribuyendo a la discusión sobre el potencial de la enseñanza bilingüe para fortalecer procesos de biliteracidad, identidad cultural y apropiación lingüística. Además, el artículo aporta elementos relevantes para pensar críticamente las contradicciones históricas, pedagógicas y políticas que atraviesan los modelos de educación intercultural bilingüe en México.

En “Educación física en territorios rurales e indígenas: desafíos y oportunidades para una enseñanza situada en la escuela primaria”, Guadalupe Martínez Aguilera dirige la mirada hacia un campo frecuentemente poco explorado en los estudios sobre educación indígena: la educación física escolar. A partir del análisis observacional de las prácticas de docentes en escuelas primarias rurales e indígenas de San Luis Potosí, el trabajo identifica tensiones entre los enfoques curriculares contemporáneos y las dinámicas reales de enseñanza en contextos territorialmente diversos. Los resultados permiten observar limitaciones relacionadas con estrategias didácticas, recursos pedagógicos y formas de interacción docente, al tiempo que subrayan la necesidad de fortalecer la formación de educadores físicos desde perspectivas que reconozcan la diversidad sociocultural y favorezcan una educación genuinamente situada.

El artículo “Capacidades de jóvenes wixaritari y estrategias formativas para construir un futuro sostenible”, de Miriam de la Cruz Reyes, Teresa Lobo, María Teresa Yurén Camarena y Ruth Belinda Bustos Córdoba, presentan una aproximación interdisciplinaria sobre juventudes indígenas, educación no formal y sostenibilidad. A partir del programa socioeducativo *Ha Ta Tukari* (Agua, nuestra vida), desarrollado en la Sierra de Jalisco, las autoras analizan las capacidades que jóvenes wixaritari construyen para imaginar y promover futuros sostenibles y dignos para sus comunidades. Mediante un enfoque cualitativo sustentado en observación participante, entrevistas y teoría fundamentada, el estudio muestra cómo procesos formativos mediados por el arte pueden activar disposiciones vinculadas con el compromiso comunitario, el aprendizaje a lo largo de la vida y la praxis reflexiva. La propuesta resulta particularmente relevante por su contribución al debate sobre formación integral, epistemologías del sur y alternativas educativas no escolares en contextos indígenas.

Por otro lado, la investigación denominada “Aprender geometría desde la experiencia: arte huasteco y lengua náhuatl en la enseñanza de área y perímetro en secundaria”, realizada por Marleny Hernández Escobar, Cinthia Jessica Sánchez Serrano y Odete Serna Huesca, amplía la discusión sobre educación indígena e intercultural hacia el campo de la enseñanza de las matemáticas. A partir de una propuesta cualitativa de corte fenomenológico en el campo de la enseñanza de las matemáticas. A partir de una propuesta cualitativa de corte fenomenológico, el trabajo analiza cómo la incorporación del arte huasteco y la lengua náhuatl puede favorecer la comprensión de conceptos geométricos como área y perímetro, al vincular la experiencia sensorial, la simbolización cultural y la formalización matemática. Con ello, el artículo muestra que la etnomatemática y la interculturalidad pueden constituirse en vías pertinentes para humanizar la enseñanza de la geometría y reconocer los saberes originarios como recursos legítimos dentro del aula.

Por su parte, Fátima Cuéllar Sánchez con su trabajo “Migración indígena y escuela secundaria: una realidad invisibilizada en Jalisco”, incorpora una reflexión necesaria sobre las condiciones educativas que enfrentan estudiantes indígenas en contextos de movilidad interna. Desde una revisión documental de marcos normativos, políticas públicas y experiencias escolares, el texto problematiza la distancia entre el reconocimiento formal de la diversidad lingüística y cultural en México y las prácticas reales de atención en escuelas secundarias no catalogadas como indígenas. Su aporte radica en visibilizar procesos de silenciamiento lingüístico, discriminación sutil y ausencia de apoyos institucionales, así como proponer la necesidad de fortalecer diagnósticos, formación docente y estrategias interculturales para atender esta realidad educativa.

La sección Otros artículos amplía las discusiones del presente número hacia problemáticas educativas situadas en campos, temporalidades y niveles formativos diversos, pero atravesadas por preocupaciones comunes en torno a la formación, las políticas educativas, los procesos curriculares y las transformaciones pedagógicas contemporáneas. Desde aproximaciones históricas, documentales, teóricas y analíticas, los trabajos aquí reunidos permiten advertir que

la educación constituye un terreno de disputa permanente donde convergen proyectos institucionales, intereses políticos, modelos pedagógicos y demandas sociales cambiantes.

En este sentido, “La formación inicial del magisterio morelense en el siglo XX, escuelas normales y el proyecto de la Normal de Maestros de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos”, de Omar Ali Salazar Blas, reconstruye históricamente la configuración de los espacios de formación inicial del magisterio morelense, poniendo especial atención en el papel desempeñado por la Normal de Maestros de la UAEM como un proyecto singular dentro del panorama nacional. Mediante el análisis de fuentes archivísticas, hemerográfica y cartográficas, el trabajo muestra cómo la formación docente se articula con políticas estatales, procesos de institucionalización educativa, disputas por el financiamiento y dinámicas territoriales que marcaron el desarrollo educativo del estado durante el siglo XX.

Por otra parte, el artículo “Constructivismo y enseñanza del inglés con propósitos específicos”, realizado por Oscar Leonel Sierra Soria y Julio Cbrales Nevárez, examina la convergencia entre los postulados constructivistas y el enfoque de enseñanza del inglés orientado a necesidades profesionales concretas. A partir de una revisión teórica y del contexto universitario tecnológico, el trabajo cuestiona la suficiencia de los modelos de enseñanza general del inglés y propone la integración del enfoque ESP como una alternativa capaz de fortalecer aprendizajes contextualizados, funcionales y vinculados con los escenarios académicos y laborales de los estudiantes.

Las tensiones entre política educativa, currículo y formación son temas abordados por Erick Michell Campos Mendiola, Diana Barraza Barraza, María del Carmen Olvera Martínez y Gamaliel Ortiz Sarabia, en su trabajo: “Alfabetización Estadística en la política educativa de México. Análisis de tres sexenios presidenciales”, comparan distintos planes y programas educativos mexicanos para problematizar el lugar que ocupa la alfabetización estadística en la educación básica. El estudio muestra que, pese a los cambios sexenales y las distintas orientaciones políticas de las reformas, persisten continuidades curriculares que privilegian aspectos procedimentales de la estadística sobre habilidades críticas relacionadas con la interpretación, el análisis y el uso social de los datos, cuestión particularmente relevante en sociedades crecientemente atravesadas por la circulación masiva de información cuantitativa.

Finalmente, “Políticas educativas y formación en seguridad del paciente en enfermería para un aprendizaje transformador”, realizado por Miriam Karina Ortiz Riva, José Cirilio Castañeda Delfín, Isabel Beristain García y Ana Beatriz Antuna Canales, dirigen la atención hacia la educación superior en salud, explorando críticamente la incorporación de la seguridad del paciente dentro de los procesos formativos en enfermería. Desde un análisis documental de políticas educativas y marco regulatorios nacionales e internacionales, el artículo identifica limitaciones en la integración curricular de este componente y plantea la necesidad de profesional, ética del cuidado y cultura institucional de seguridad.

La sección Debate presenta el texto “Educación indígena: preservación cultural y diversidad lingüística”, de Lucila Sánchez García, el cual amplía las coordenadas del eje temático al situar la discusión en una escala regional, que incorpora distintas realidades mesoamericanas. El trabajo aborda la compleja relación entre identidad indígena, autoadscripción, lengua y educación, subrayando la necesidad de superar visiones reduccionistas que han definido históricamente lo indígena exclusivamente desde criterios lingüísticos.

A partir de los datos demográficos, referencias históricas y discusiones sobre desplazamiento lingüístico, el texto pone en evidencia las profundas implicaciones políticas, culturales y educativas derivadas de los procesos de homogenización nacional impulsados en distintos países de la región. Asimismo, recupera el debate en torno a las lenguas en peligro, las políticas de reconocimiento y los desafíos que enfrentan las comunidades indígenas frente a la pérdida revitalización o reconfiguración de sus prácticas lingüísticas y culturales.

Más allá de ofrecer una lectura descriptiva, esta contribución invita a problematizar el lugar que ocupan la educación, la escuela y las políticas lingüísticas en la reproducción o transformación de las condiciones que afectan a los pueblos originarios, reforzando la necesidad de pensar propuestas educativas comprometidas con la diversidad cultural, la justicia lingüística y el reconocimiento de múltiples formas de construir pertenencia e identidad.

La sección Paisajes nítidos cierra el número con el ensayo “La pedagogía decolonial frente al sistema educativo formal: una lectura crítica de la educación inclusiva”, el cual introduce una reflexión crítica sobre las relaciones entre pedagogías decoloniales, educación formal y discursos contemporáneos de inclusión. Desde una perspectiva situada en los debates latinoamericanos sobre colonialidad, poder y educación, el texto cuestiona los límites de ciertos enfoques institucionales de inclusión que, aun cuando incorporan lenguajes de diversidad, derechos e interseccionalidad, continúan operando dentro de marcos epistémicos y normativos profundamente vinculados con racionalidades occidentales hegemónicas.

A esta reflexión se suma el ensayo “El *Lebenswelt* mesoamericano: fenomenología de la Alteridad y Educación Intercultural Crítica”, de Roberto Arreola Padilla, que recupera la tradición fenomenológica de Edmund Husserl para replantear los fundamentos de la educación intercultural en contextos indígenas. A partir de conceptos como mundo de la vida (*Lebenswelt*), corporalidad vivida, intersubjetividad y comunalidad, el autor problematiza los modelos educativos originarios, proponiendo una pedagogía capaz de reconocer los territorios, las lenguas y las formas comunitarias de construcción de sentido como dimensiones constitutivas del aprendizaje de la justicia social. Con ello, Paisajes nítidos aporta una lectura provocadora y profundamente reflexiva, que dialoga de manera orgánica con las discusiones del número, particularmente aquellas relacionadas con diversidad, interculturalidad, justicia educativa y disputas en torno a los sentidos contemporáneos de la educación.

Finalmente, los trabajos reunidos en este número “Educación indígena: preservación cultural y diversidad lingüística”, no sólo reúne contribuciones orientadas al análisis de experiencias, políticas y debates vinculados con los pueblos originarios, sino que también abre un espacio para reflexionar sobre los desafíos más amplios de construir propuestas educativas socialmente pertinentes, culturalmente situadas y epistemológicamente críticas. En un escenario regional marcado por persistentes desigualdades, desplazamientos lingüísticos, disputas por el reconocimiento y reconfiguraciones institucionales, los trabajos aquí presentados invitan a sostener diálogos académicos comprometidos con la pluralidad de saberes, la justicia educativa y la posibilidad de imaginar otras formas de enseñar, aprender y habitar la educación.

Esperamos que este número contribuya a fortalecer la reflexión, el debate y la producción de conocimiento en torno a estos temas, así como a generar nuevas preguntas, interlocuciones y rutas de investigación que continúen ampliando las discusiones sobre la educación, diversidad y transformación social.

Carlos Alberto Morgado Galván

Experiencias colaborativas de revitalización cultural y lingüística en el sur de México

Collaborative Experiences of Cultural and Linguistic Revitalization in Southern Mexico

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i36.1824>

Edgar Pérez Ríos*

Lorena Córdova Hernández**

Jorge Valtierra Zamudio***

Resumen

En este artículo se reportan algunas experiencias de revitalización cultural y lingüística desarrolladas por diversos miembros de las comunidades e investigadores académicos, mediante colaboraciones explícitas. Nuestro objetivo es reflexionar sobre las implicaciones e impacto que tienen las investigaciones con enfoque colaborativo y pertinencia social, particularmente en el ámbito de las lenguas indígenas, así como sus alcances y limitaciones. Para tal fin, se presentan proyectos de investigación y/o intervención ya concluidos, a favor de diversas lenguas indígenas (zapoteco, tseltal, zoque, ixcatéco, mam, entre otras) en los estados de Chiapas y Oaxaca, en contextos escolares y no escolares, cuya característica principal es la existencia de una colaboración directa entre los investigadores y las comunidades de hablantes. Los principales resultados de estos casos muestran que las colaboraciones adquieren diversos matices y que su éxito está determinado por factores que van desde cuestiones estructurales hasta decisiones comunitarias y, en el ámbito académico, se evidencian procesos de innovación metodológica y pertinencia social.

Palabras clave: Lenguas indígenas – investigación colaborativa – desplazamiento lingüístico – pueblos indígenas – revitalización lingüística.

Abstract

In this article, we report several cultural and linguistic revitalization experiences carried out by various community members and academic researchers through explicit collaborations. Our aim objective is to reflect on the implications and impact of research with a collaborative and socially relevant approach,

* Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-CINVESTAV. Institución de adscripción: Facultad de Idiomas, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Correo electrónico: edgarmtili@f-idiomas.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6220-9609>

** Doctora en Antropología por el CIESAS-CDMX. Institución de adscripción: Facultad de Idiomas, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Correo electrónico: lcordova.cat@uabjo.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2681-7102>

*** Doctor en Antropología por el CIESAS-CDMX. Institución de adscripción: Facultad de Idiomas, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Correo electrónico: jvaltierra.idiomas@uabjo.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3681-7867>

particularly in the field of Indigenous languages, as well as its scope and limitations. To this end, we present completed research and/or intervention projects in support of various Indigenous languages (Zapotec, Tseltal, Zoque, Ixcatec, Mam, among others) in the states of Chiapas and Oaxaca, in both school and non-school contexts. Their main characteristic is the existence of direct collaboration between researchers and speaker communities. The main results of these cases show that collaborations take on diverse nuances and that their success is determined by factors ranging from structural issues to community decisions. In the academic sphere, processes of methodological innovation and social relevance become evident.

Keywords: Indigenous languages – collaborative research – language shift – Indigenous peoples – linguistic revitalization.

Introducción

Precedido de diversas críticas al sistema colonial, desde hace algunas décadas se vienen señalando algunas prácticas de investigación académica por su carácter extractivista y colonial (Fals Borda, 1992; Bessis, 2025; Tuhiwai Smith, 1999; Trouillot, 2003), así como los alcances y limitaciones de perspectivas críticas y decoloniales para revertir el desplazamiento de lenguas y culturas indígenas (Rambukwella, Zavala, 2025). En las dos últimas décadas, estas discusiones se han robustecido, dando pie a formas de investigación que incluyen “toda una terminología asociada tal como etnografía colaborativa, participativa, militante, compartida, comprometida, activista, poscolonial, decolonial” (Katzer *et al.*, 2022, p. 16).

En la actualidad, dentro de las ciencias sociales, la investigación colaborativa intenta “construir relaciones de equidad que alterarán jerarquías y desconfianzas históricas reproducidas por las relaciones coloniales dadas entre la investigación científica académica y los pueblos indígenas” (Leyva, Speed, 2008, p. 42), y es la línea metodológica en la que se adscribe el presente texto.

Por otro lado, el estudio del fenómeno del desplazamiento lingüístico también ha demandado una perspectiva colaborativa que supere la mera descripción, dando cabida a procesos de gestión comunitaria para la revitalización cultural y lingüística (Flores Farfán, 2018). En ese sentido, las lenguas en riesgo de desaparición constituyen un campo de conocimiento donde se hacen visibles los procesos colaborativos, tanto más cuanto que muchas veces los propios hablantes de estas lenguas demandan dicho enfoque, el cual se ha fortalecido mediante la presencia de investigadores indígenas que estudian sus propias lenguas (Montero, 2017; Alonso Ortiz, 2020; De los Santos, 2020; Pérez Ríos, 2023).

De este modo, diversas experiencias de documentación y revitalización lingüística suelen implicar la participación y colaboración del investigador, ya sea miembro o no de la comunidad. Este proceso colaborativo se observa en el caso del náhuatl del Alto Balsas, en Guerrero (Flores Farfán, 2003) o el hñähñú del Valle del Mezquital, Hidalgo (Vargas García, 2017). Por su parte, De los Santos (2020) documenta lo propio en el contexto de la lengua chatina; Córdova Hernández (2022) con la

lengua k'anjob'al de Chiapas y Peña Godínez (2023) narra su experiencia con el zapoteco de Santo Domingo Petapa, Oaxaca, por citar algunas de ellas.

En ese sentido, el presente artículo tiene como objetivo abonar a las reflexiones en torno a la importancia, implicaciones y pertinencia, tanto académica como comunitaria, de las metodologías colaborativas en los procesos de revitalización lingüística. Aunque nos apoyaremos de algunas experiencias que, como investigadores, hemos vivido en nuestro trabajo con distintas lenguas indígenas de Oaxaca y Chiapas, también recurriremos a otras experiencias en tanto permiten dimensionar los alcances e impactos de estas investigaciones. Aunado a ello, analizaremos las diversas formas de colaboración y los matices que, en la práctica, adquieren este tipo de proyectos.

Para lograr lo anterior, el presente texto se distribuye de la siguiente manera. A modo de marco teórico, el desarrollo de dos apartados: el primero relacionado con el desplazamiento y revitalización lingüística y el segundo concerniente a las metodologías colaborativas como enfoque de investigación cualitativa; posteriormente se ofrece una breve exposición metodológica. En tercer lugar, se presentan y analizan los resultados en función de los impactos e implicaciones que a nivel comunitario tienen este tipo de investigaciones, así como su relevancia en términos académicos. A partir de estos análisis se discute los alcances, limitaciones y obstáculos que enfrentan las investigaciones colaborativas para la revitalización cultural y lingüística. Finalmente, se ofrecen algunas conclusiones con miras a seguir reflexionando el tema y abrir pauta para otros estudios similares en otros contextos socioculturales.

Desplazamiento y revitalización de las lenguas indígenas

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 50% de las aproximadamente 6,000 lenguas que se hablan en el mundo se encuentran en algún grado de riesgo de desaparición. Por su parte, Crystal (2000) consideró que para finales de este siglo, solo sobrevivirá el 10% de esas lenguas. En este contexto, desde el año 2017 se estimó que cada dos semanas desaparece una lengua, perdiendo así el patrimonio cultural e intelectual de las comunidades (UNESCO, 2024). Así, este escenario coloca a las lenguas indígenas como aquellas con mayor grado de vulnerabilidad en relación con las lenguas de origen colonial.

En el caso de las lenguas indígenas mexicanas, el panorama no es alentador ya que las 68 lenguas registradas en el catálogo de lenguas indígenas del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) se encuentran en algún nivel de desplazamiento. De hecho, el último censo de población muestra que seis de estas lenguas (teko, oluteco, kiliwa, kickapoo, awakateko y ayapaneco) cuentan con menos de 100 hablantes. Por otro lado, lenguas como el maya, tseltal o tsotsil, aunque tienen más de medio millón de hablantes o, en el caso del náhuatl con más de un millón y medio, no están exentas de sufrir este fenómeno.

Bajo este panorama, las políticas lingüísticas en el país, tales como la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, el Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y el capítulo IV de la Ley General de Educación, versan en torno a diversas estrategias orientadas hacia la promoción, visibilización y revitalización de las lenguas indígenas, aunque, en la realidad, poco se ha avanzado en ese sentido. De particular interés es la *Declaración de Los Pinos (Chapoltepek) – Construyendo un decenio de acciones para las lenguas indígenas*, que en 2020 organizó la UNESCO en coordinación con el Gobierno de México, ya que ahí se insta al trabajo colaborativo para la revitalización de las lenguas.

Cabe resaltar que en las mesas de análisis y debate para la elaboración de la Declaración de los Pinos, enmarcada en el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022 - 2032) promovido por la UNESCO, se contó con la participación de diversos investigadores nacionales e internacionales dedicados al estudio, documentación, revitalización o promoción de las lenguas indígenas, lo cual es relevante para nuestro estudio, ya que existe un consenso entre los investigadores que unos de los principios fundamentales en las labores académicas relacionadas con la revitalización lingüística es el fomento de sinergias entre múltiples actores, con la centralidad de los pueblos indígenas como agentes principales en estos procesos.

Diversos casos de desplazamiento y revitalización lingüística han sido documentados en artículos académicos –como los señalados en la introducción de esta contribución–, y otros han sido llevados a foros, congresos y mesas de debate, de tal manera que este asunto es cada vez de dominio público o, al menos, su visibilización es más constante. En este tenor, en abril de 2025 la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), dependiente del Gobierno Federal, incluyó en sus ejes estratégicos al Diagnóstico de la transmisión intergeneracional y de acceso a derechos para la planificación lingüística, lo que implica la asignación de presupuesto para abordar el problema del desplazamiento lingüístico y posibles estrategias de revitalización.

Llegado a este punto, es pertinente advertir que nuestra idea de revitalización requiere una recuperación procesual y sistemática y, probablemente, no inmediata. Además, implica que la lengua en cuestión vuelva a ser transmitida intergeneracionalmente y que recupere espacios de uso, es decir, que cumpla ciertas funciones sociales. Siguiendo estas líneas, la revitalización lingüística “es una movilización política, identitaria, territorial, ambiental y no sólo lingüística” (Córdova Hernández, 2019, p. 14). De ahí que, de acuerdo con esta autora, al tratarse de una actividad sumamente compleja, pese a los diversos esfuerzos políticos, académicos, educativos, etcétera, en México los casos de éxito son prácticamente nulos, sobre todo porque la única evidencia de éxito que se puede tener es el uso amplio de la lengua revitalizada, tanto en espacios tradicionales como nuevos, y la retransmisión intergeneracional.

De acuerdo con Pérez Báez, *et. al.* (2022), la revitalización implica “cubrir todo esfuerzo destinado a fomentar el uso de una lengua y reforzar su vitalidad” (p. 6). Aunque existen diferentes esfuerzos a favor de las lenguas, es necesario aclarar que no en todos los casos las acciones

que se ponen en marcha tienen un alcance u objetivo revitalizador, pues este depende de la situación de amenaza de cada lengua o variedad lingüística, por lo que existen procesos paralelos como mantenimiento, fortalecimiento, difusión, enseñanza, aliento de vida, entre otros. Sin embargo, en este estudio abarcamos todas estas experiencias bajo la categoría de revitalización, tomando en cuenta lo antes expuesto, incluso casos donde: “la lengua por revitalizar se encuentra al borde de la extinción [y la revitalización] adquiere una finalidad simbólica, es decir, la recuperación de la lengua en cuestión busca cumplir con un número de funciones vinculadas con el fortalecimiento identitario” (López-Hurtado, 2015, p. 84).

La revitalización es un proceso tanto cultural como lingüístico, toda vez que la lengua y la cultura resultan interdependientes, al grado de que hay quienes consideran que al perderse una lengua se pierde una cultura (Woodbury, 1993; León Portilla, 2013) y viceversa, al perderse una cultura se tiende a perder la lengua (Caniupil, 2019; Machaca, 2019). Cabe aclarar que esta pérdida no es total. Es decir, no desaparecen por completo los elementos culturales o lingüísticos, sino más bien se trata de una pérdida estructural que imposibilita la continuidad, reproducción y transmisión de dichos elementos. En otras palabras, estos procesos se entienden como un *continuum* e incluso hibridaciones, donde la lengua y cultura tienen mayor o menor espacios de uso.

Por su parte, los estudios en torno a las lenguas indígenas en México tienen una larga tradición descriptiva. De acuerdo con Lastra (2013), desde la época colonial se realizaron gramáticas y vocabularios; en el siglo XIX se continuaron realizando estudios similares. Para el siglo XX, surgieron diccionarios en lenguas indígenas, así como traducciones, siendo de particular relevancia el papel del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), cuyas traducciones de la biblia abarcaron decenas de lenguas indígenas. En este periodo proliferaron otros estudios lingüísticos relacionados con la clasificación y reconstrucción de protolenguas, lingüística histórica, estudios comparativos, etcétera.

Siguiendo a la misma autora, en las últimas décadas han permeado los trabajos de sociolingüística, “los cuales se han enfocado en el bilingüismo y la posición asimétrica de las lenguas mexicanas ante la oficial y dominante que es el español” (Lastra, 2013, p. 25). Aunado a los estudios sociolingüísticos, los aportes de la sociología del lenguaje resultan de gran importancia para comprender los factores asociados al desplazamiento de lenguas indígenas y en esfuerzos sistemáticos para su revitalización, toda vez que permiten develar cómo es el uso social de las lenguas, las ideologías y las políticas que afectan a una u otra lengua (Fishman, 1995). Asimismo, desde la sociología del lenguaje, se puede advertir que, aunque existan políticas lingüísticas viables, en este caso para la revitalización lingüística, estas pueden ser obstaculizadas por fuerzas no lingüísticas (ej. genocidio, colonización, corrupción, desastres naturales, etc.) (Spolsky, 2019).

En ese sentido, el estudio de las políticas lingüísticas (Skrobot, 2014; Barriga, 2018; Díaz-Couder, 2018) ayuda a comprender, desde una perspectiva histórica, el papel de los Estados

nacionales en el desplazamiento y/o revitalización de las lenguas indígenas. También resaltan los estudios de la planificación lingüística cuyos objetivos tienen que ver con la función que las lenguas desempeñan dentro de una comunidad, como favorecer el aumento en el número de hablantes (Moreno Fernández, 1991). Como se observa, la evolución de los estudios lingüísticos ha permitido que, a partir de hace algunos lustros, el asunto de la revitalización lingüística sea una línea de investigación dentro de la lingüística y la educación, tanto en términos de enseñanza de la lengua como en la formación docente para el activismo lingüístico (Lorenzotti *et al.*, 2015; Kvietok, 2025).

Las investigaciones colaborativas

Partimos del reconocimiento que las investigaciones colaborativas tienen, en principio, un carácter académico y, enseguida, comunitario. Este supuesto se argumenta tomando en cuenta que las comunidades tienen sus propias prácticas, estrategias o proyectos para atender las diversas problemáticas socioculturales o lingüísticas que se les presentan. Incluso, antes de que la academia se abocara al estudio del fenómeno del desplazamiento y revitalización lingüística, las instituciones escolares –sobre todo de nivel básico– desempeñaron un papel determinante en relación con el propio desplazamiento de lenguas y, posteriormente, en su intento de revitalización; esto mediante una serie de políticas educativas que abarcan desde 1920 hasta la actualidad (Gigante, Díaz-Couder, 2015; Martínez, Diego, 2021).

En la actualidad, las investigaciones, iniciativas y proyectos en torno a la revitalización de lenguas indígenas se han multiplicado. Al respecto, Pérez Báez *et al.* (2022) realizaron un censo en México, Centroamérica y América Latina, en donde se da cuenta de 245 esfuerzos de revitalización en apoyo a 208 lenguas indígenas. Otros estudios en torno al tema se sitúan en diversos planos: comunitarios, familiares y escolares (Sánchez Avendaño, 2012; López-Hurtado, 2015), así como el análisis y propuestas de elementos conceptuales y metodológicos, tal como se refleja en los estudios de Meyer y Soberanes (2009), Flores Farfán (2018), Flores Farfán *et al.* (2020) y Córdova-Hernández (2022), hasta llegar al estudio de casos específicos relacionados con esfuerzos de revitalización (Flores Farfán, 2003; Córdova Hernández, 2014; Vargas García, 2017; De los Santos, 2020; Peña Godínez, 2023; Pérez Ríos, 2023). Por su parte, Pérez Báez *et al.* (2022) identificaron que las iniciativas de revitalización lingüística suelen ser proyectos que implican la participación de diversos actores. También consideran que:

El apoyo desde dentro de las comunidades mismas se considera esencial en los procesos, así como el apoyo respetuoso desde fuera de la comunidad. Finalmente, es necesaria la ayuda de grupos afines para crear redes donde se compartan experiencias y conocimientos que faciliten y aceleren los procesos. (p. 48 - 49)

Con lo anterior, se puede argüir que la revitalización cultural y lingüística demanda necesariamente una perspectiva colaborativa, situación que se extiende a diversos ámbitos de las ciencias sociales. De ahí que en los últimos lustros han surgido diversas propuestas metodológicas con este carácter, sobre todo a partir de “la influencia creciente del pensamiento anticolonial de los intelectuales afrodescendientes e indígenas críticos, involucrados en el activismo político” (Baronnet, 2022, p. 3), entre las que destacamos la investigación en co-labor (Leyva, Speed, 2008), así como la etnografía doblemente reflexiva (Dietz, 2011); la etnografía compartida que sugiere Cayón (2018), a partir de su trabajo con los makuna en la Amazonía colombiana o la perspectiva de investigación etnográfica a partir de la comunalidad oaxaqueña desarrollada por Pérez Ríos (2022), así como una serie de experiencias colaborativas reunidas en el libro *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*, coordinado por Álvarez et al. (2020).

Comprendemos las investigaciones colaborativas como procesos de investigación donde existe un acuerdo explícito de colaboración entre las personas investigadas y las personas investigadoras. Esta colaboración puede surgir desde la iniciativa de alguna de las dos partes. Por ejemplo, en abril de 2024, uno de los autores del presente artículo recibió una invitación por escrito de parte de un municipio zapoteco del sur de Oaxaca para colaborar en un proyecto de enseñanza de zapoteco como L2 en las infancias de la comunidad, a través de charlas y propuestas pedagógicas. Desde otra perspectiva, a partir de la identificación de desplazamiento lingüístico en otra comunidad zapoteca, el investigador optó por reunirse con las autoridades comunitarias para proponer acciones a favor de la revitalización cultural y lingüística, la cual fue aceptada y puesta en práctica.

Como se verá más adelante, la colaboración adquiere diversos matices: desde quiénes son los involucrados en los procesos de colaboración, los alcances de dicha colaboración en términos temporales y espaciales, es decir, en qué espacios y lugares tiene cabida la colaboración y el tiempo determinado para tales fines. También intervienen los conflictos que se pueden suscitar durante el proceso, así como los mecanismos para solucionarlos. El uso de herramientas, recursos y otros elementos materiales, también desempeña un papel importante durante el proceso de colaboración, así como el manejo de los productos que derivan de estas dinámicas.

Finalmente, en el ámbito académico mexicano, las colaboraciones con sectores de la sociedad se han vuelto una obligación de los investigadores, toda vez que la SECIHTI, demanda actividades de retribución social que puedan incidir en las comunidades donde se investiga, por lo que el enfoque colaborativo resulta hasta una obligación. Esto es aplicable también a estudiantes de posgrado, quienes deben evidenciar su participación en proyectos que retribuyan a la sociedad conocimientos y prácticas científicas emanadas de los programas de posgrado.

Nuestro enfoque metodológico

En el presente texto se reflexionan y analizan resultados de investigaciones y participaciones en proyectos de revitalización cultural y lingüística en diversas comunidades indígenas de Oaxaca y Chiapas, desde enfoques colaborativos. Estos análisis son producidos a partir de miradas cualitativas, puesto que nos interesa indagar en torno a los matices que adquiere las colaboraciones a partir de los contextos y dinámicas específicas, por lo que traemos a colación una de las características de los investigadores cualitativos, es decir, que “son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio” (Taylor, Bogdan, 1987, p. 20).

Alineado con lo anterior, pretendemos recuperar proyectos y/o investigaciones ya concluidas y hacer un ejercicio retrospectivo a la luz de las implicaciones e impactos surgidos a partir de las perspectivas colaborativas que enmarcan los procesos investigativos que aquí referiremos. En ese sentido, también nos ayudamos, metodológicamente, del enfoque etnográfico con perspectiva histórica desarrollado por Rockwell (2009), ya que esto nos permite posicionarnos como investigadores con experiencia en trabajo de campo e interacciones de larga data con las personas participantes en los procesos de investigación, así como recuperar esas experiencias en la elaboración misma de documentos etnográficos.

Se reflexiona, a partir de nuestras experiencias situadas en comunidades hablantes de las lenguas zapoteca, chocholteco, zoque e ixcatéco de Oaxaca, así como en localidades de habla de distintas lenguas mayenses de Chiapas, tales como mam, k'anjob'al, tojolabal y tseltal; espacios donde hemos realizado trabajo de campo de manera colaborativa en distintos periodos temporales, abarcando un rango desde 2010 hasta 2025. Nuestros interlocutores han sido diversos: infancias, jóvenes, autoridades comunitarias y docentes de educación básica del medio indígena.

Las experiencias de revitalización lingüística seleccionadas para este estudio fueron aquellas que cumplieran, en primer lugar, con el enfoque colaborativo expuesto anteriormente y que se encontraran concluidos, ya que eso nos permitió el análisis de los alcances, limitaciones y obstáculos presentados en las distintas etapas de los proyectos. Aunque cada experiencia tuvo distintos acercamientos metodológicos colaborativos, para esta contribución nos inspiramos en los planteamientos de la sistematización de experiencias de Oscar Jara, específicamente en la fase de evaluación de proyectos, la cuales “deben buscar ir más allá de solamente mirar el cumplimiento de los objetivos propuestos [...] para valorar también el impacto transformador de los procesos en el mediano plazo” (Jara, 2018, p. 129). También, consideramos que:

Es indispensable llegar también a tener juicios de valor en torno a las metas, resultados, efectos e impactos conseguidos realmente, así como sobre las razones que explican su logro o sus fracasos, para corregir o reafirmar en el futuro lo que se debe realizar (*Ibidem*).

La cita anterior la tomamos como base para realizar el análisis de los datos; para ello, revisamos cuidadosamente la información disponible de cada experiencia seleccionada, misma que hemos publicados en diversos artículos y capítulos de libro, aunado a nuestra propia memoria como participantes directos en tales actividades, de ahí que resultó fundamental analizar experiencias que implicaron una participación directa de nosotros. Para evitar o disminuir posibles sesgos en el tratamiento de la información, se privilegió ampliamente la información proveniente de fuentes publicadas y solo se acudió al testimonio particular para ampliar o esclarecer información contenida en las publicaciones.

Para el análisis de los datos se establecieron tres categorías, a saber: alcances, limitaciones y obstáculos, vistos desde perspectivas temporales, espaciales, financieras, académicas, e incluso lingüísticas, tomando en cuenta que abarcamos lenguas en extremo riesgo de desaparición, como el caso del ixcatéco.

Una vez establecidas las categorías de análisis, se procedió a realizar la evaluación de los proyectos por cada categoría establecida. Este ejercicio permitió hacer comparaciones y conllevó procesos reflexivos orientados no solo a mapear los alcances, límites y obstáculos sino también a repensar los procesos y desarrollo de futuros proyectos enfocados hacia la revitalización cultural y lingüística. Este ejercicio resultó, de alguna forma, en un proceso autocrítico y formativo, sobre todo porque pudimos observar nuestras participaciones a varios años de distancia, identificando elementos a mejorar en futuros proyectos, lo que podría ser de utilidad para otros colegas que incursionan en el campo de la revitalización cultural y lingüística.

Los matices de las investigaciones colaborativas en revitalización cultural y lingüística

En principio, destacamos los elementos que han originado nuestros proyectos de colaboración con hablantes de lenguas indígenas. En ese sentido, identificamos tres: aquellos que surgieron a partir de una petición explícita por parte de la comunidad indígena, a través de alguno(s) de sus miembros o de las autoridades municipales o comunitarias. Por otro lado, algunas experiencias partieron desde iniciativas institucionales, ya sea una escuela o institución gubernamental, como el INALI. En tercer lugar, situamos aquellas experiencias que nacieron a partir de un interés del propio investigador, quien invita a la comunidad a participar en el proyecto.

En el primer rubro ubicamos una solicitud hecha por las autoridades municipales de un municipio zapoteco del sur de Oaxaca. En ese escenario, desde el municipio se venía impulsando un proyecto para la enseñanza del zapoteco como segunda lengua a niñeces de la comunidad. La colaboración fue solicitada para brindar acompañamiento a la propuesta mediante talleres sobre historia y cultura local zapoteca, con el ánimo de vincular lo lingüístico con lo cultural. Desde el ámbito institucional, destaca la participación de uno de los autores en los *Proyectos de revitalización de lenguas en riesgo en el sur del país*, impulsados por el INALI, en estrecha relación

con hablantes de lenguas mam, zoque, chontal, zapoteco, chocholteco e ixcatéco, así como la colaboración de la Secretaría de Asuntos Indígenas de Oaxaca (SAI), el Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (CEDELIO) y la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO).

Finalmente, en torno al zapoteco sureño, uno de los autores diseñó un programa de revitalización cultural y lingüística, que fue aprobado por la comunidad mediante la Asamblea comunitaria. Como veremos enseguida, en todos los casos la comunidad aparece como figura principal en las actividades implementadas.

Aunado a las formas en cómo surgen las iniciativas de revitalización lingüística en las que hemos colaborado, aparecen los agentes comunitarios que participan. En todos los casos existen dos figuras principales, los hablantes de las lenguas indígenas y los que, en general, podríamos llamar aprendices. Prácticamente no hemos identificado casos de transmisión intergeneracional de la lengua en el ámbito familiar, sino que los proyectos se basan en estrategias de enseñanza, situación que también reportan Pérez Báez *et al.* (2022) en la Encuesta Internacional de Iniciativas sobre Revitalización Lingüística. Nos atrevemos a afirmar que los hablantes son las figuras más relevantes en tanto portadores de la lengua; a partir de sus palabras ha sido posible generar paisajes lingüísticos y señaléticas en zoque y zapoteco, diseño de materiales didácticos en ixcatéco, zapoteco y tseltal y recuperación de historia oral en zapoteco, entre otras acciones.

De particular relevancia es el papel que desempeñan los maestros, sobre todo los del medio indígena. En los distintos proyectos en que hemos participado, los maestros fungen como gestores culturales hasta enseñantes de la lengua en cuestión. En un proyecto realizado en tres municipios tseltales de Chiapas, los maestros eran hablantes de la lengua, por lo que en el diseño de materiales didácticos ellos aportaron listas de palabras y traducciones de cuentos infantiles, en tanto que el equipo de investigadores diseñó herramientas interactivas para que niñas y niños de primero y segundo grado de primaria aprendieran a leer y escribir de manera bilingüe. En este proyecto, los profesores fueron quienes implementaron las estrategias de enseñanza y, en conjunto, se brindó seguimiento y actualización a las actividades que se venían realizando.

Los aprendices suelen ser niñas y niños estudiantes de educación básica y, en menor medida, jóvenes adscritos a alguna institución de educación media superior. En el caso del zapoteco en un municipio del sur de Oaxaca, los aprendices tomaban clases de zapoteco tres días a la semana después del horario escolar. En el caso del tseltal, el proyecto estaba avalado por la Dirección de Educación Indígena de Chiapas, por lo que las sesiones se llevaban a cabo durante la jornada escolar. Por su parte, los proyectos enfocados en paisajes lingüísticos o señaléticas, como fue para el caso del zoque, no incluían estrategias de enseñanza de la lengua, sino que estaba más enfocado en su promoción y visibilización. Con lo aquí descrito, es posible advertir que las iniciativas de revitalización lingüística de carácter colaborativo y comunitario no necesariamente implican a toda la comunidad. En muchos casos, quienes se involucran son actores escolares y algunos hablantes de las lenguas.

En términos espaciales, la mayoría de los proyectos que aquí analizamos se han dado en entornos escolares, lo cual resulta lógico considerando que quienes los impulsan desde la comunidad, suelen ser maestros del medio indígena. La escuela, entonces, resulta un escenario simbólico para la revitalización lingüística dado su papel histórico en los procesos de desplazamiento, de ahí que es común escuchar frases como “que la escuela nos devuelva la lengua que nos quitó” (López-Hurtado, 2015, p. 95). Además, los profesores suelen ser hablantes de las lenguas en cuestión, lo que favorece los procesos pedagógicos en torno a las lenguas.

Otras iniciativas han tenido lugar en espacios extraescolares, en donde la colaboración se extiende hacia otros miembros de la comunidad y adquiere otras tonalidades. Por ejemplo, en el marco de un taller para la revitalización cultural y lingüística del zapoteco sureño, se incluyó la realización de murales; para ello, se solicitó a las autoridades comunitarias el permiso para pintar sobre la pared de la bodega comunitaria. En ese tenor, los participantes del taller realizaron una colecta para recaudar fondos para la compra de pintura, brochas y pinceles, a la cual se sumaron aproximadamente 40 donantes, con una recaudación de cerca de \$3,000.00 pesos.

El asunto financiero es otro de los temas que sale a relucir a la hora de hablar de experiencias colaborativas para la revitalización cultural y lingüística. En el caso de los proyectos de revitalización de lenguas en riesgo en el sur del país, a la que nos referimos anteriormente, se contó con un financiamiento, aunque limitado, por parte del INALI, lo que permitió la puesta en marcha de talleres de enseñanza de lenguas, generación de materiales didácticos e implementación de señalética.

Para el caso del proyecto de enseñanza bilingüe de lectura y escritura en tseltal y español, el proyecto fue financiado por la UNESCO, y permitió el equipamiento tecnológico de ocho escuelas primarias indígenas, beneficiando a más de 600 escolares, así como la generación de material didáctico interactivo y talleres de capacitación docente para el manejo de las herramientas digitales. En el caso del zapoteco sureño, las actividades fueron autofinanciadas; en un municipio mediante recursos municipales y en otro haciendo uso de recursos comunales, es decir, recursos provenientes de las actividades productivas relacionadas con el aprovechamiento forestal comunal que realiza la comunidad por cuenta propia.

La temporalidad de la colaboración también es un asunto para observar. Si bien los resultados de un proyecto de revitalización centrado en la reactivación del uso social de la lengua pueden llevar décadas, existen otros resultados que pueden reflejarse en menos tiempo, sobre todo aquellos relacionados con el uso simbólico de la lengua o los proyectos de paisajes lingüísticos y señalética. En el caso de los proyectos financiados institucionalmente, la colaboración se circunscribió a la temporalidad acordada entre las partes; sin embargo, el enfoque que se buscó es que fueran proyectos autosostenibles, es decir, una vez terminado el proyecto de colaboración, se buscaron los mecanismos para que los participantes, miembros de las comunidades, pudieran seguir desarrollando las actividades de manera autónoma.

Aquí merece la pena destacar que, en todos los proyectos, más que centrarse en productos académicos, se privilegiaron los procesos comunitarios de gestión de sus lenguas. Esta situación se relaciona directamente con la situación específica de cada lengua tratada, mientras que en algunos casos, como fue el chocholteco, se avanzó en el reconocimiento de la lengua como parte del patrimonio histórico de la comunidad y con fines de fortalecimiento identitario; en otros, como el caso del tseltal, se avanzó en la generación de videos de cuentos animados en formato monolingüe, tanto en la lengua indígena como en español.

Alcances, limitaciones y obstáculos identificados

Como hemos mostrado en el apartado anterior y de acuerdo con lo reportado por diversos investigadores abocados al ámbito de la revitalización lingüística (Flores Farfán, 2003; Meyer, Soberanes, 2009; Sánchez Avendaño, 2012; Vargas García, 2017; De los Santos, 2020; Córdova Hernández, 2022; Pérez Báez, 2022; Peña Godínez, 2023; Pérez Ríos, 2023, entre otros), es imposible concebir esfuerzos de revitalización lingüística sin un enfoque colaborativo. Desde estas experiencias, la revitalización lingüística implica tiempos, espacios, recursos y, sobre todo, personas interesadas en el grave problema del desplazamiento de lenguas indígenas y su urgente revitalización. Sin embargo, los procesos de colaboración no siempre resultan exitosos, puesto que existen ciertas limitaciones y obstáculos.

Alcances

Algunos alcances y/o ventajas que hemos identificado en los proyectos de revitalización cultural y lingüística con enfoque colaborativo tienen que ver con el compromiso que –al menos en un principio– muestran las partes involucradas. Al haber un acuerdo de colaboración explícito, las personas involucradas tienden a colaborar de manera responsable y animosa, sobre todo cuando se involucra a las autoridades de la comunidad y cuando aparecen en escena actores sociales que, a criterio de las comunidades, son relevantes. Por ejemplo, en el proyecto de enseñanza de lectura y escritura bilingüe (tseltal-español) en Chiapas, los profesores se mostraron entusiasmados por colaborar en un proyecto interinstitucional entre la UNICEF, la Universidad Autónoma de Querétaro y la Dirección de Educación Indígena de aquella entidad.

En el ámbito académico, dentro del área de la revitalización lingüística, la presencia de investigadores miembros de las comunidades donde se hablan las lenguas en riesgo se ha ampliado en los últimos años, de modo que lenguas oaxaqueñas como el mixe, mixteco, zapoteco, chatino, triqui o chinanteco, cuentan con espacios destinados no solo al estudio sino también a la revitalización de las lenguas. Estos investigadores logran crear puentes entre las comunidades y sus hablantes y otros actores estratégicos, tales como lingüistas o instituciones abocadas a la promoción de acciones a favor de las lenguas, fortaleciendo así los lazos de colaboración entre distintos actores.

Los procesos de colaboración reditúan en un acercamiento interdisciplinario al fenómeno del desplazamiento y revitalización lingüística gracias a la convergencia de investigadores en distintas áreas del conocimiento, entre las que destacan la lingüística, la antropología, la sociología y la pedagogía. Dicha sinergia puede verse como una ventaja que puede ampliar los alcances de los proyectos revitalizadores, toda vez que la enseñanza de lenguas indígenas también debe comprenderse a la luz de otros fenómenos sociales que ocurren en las comunidades y que, de algún modo, debilitan el uso social de las lenguas.

Tal como se mencionó anteriormente, la SECIHTI demanda en sus programas adscritos al Sistema Nacional de Posgrados (SNP) y a los miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) acciones de incidencia social, acceso universal al conocimiento y otras estrategias de vinculación con sectores de la sociedad, razón por la que investigar de manera colaborativa también resulta de beneficio dentro de las actividades solicitadas. Incluso, en 2025 esa Secretaría lanzó una convocatoria orientada hacia la difusión comunitaria de las actividades científicas que se realizan en el ámbito académico, lo cual abre las puertas a la implementación de charlas, talleres y otros eventos a propósitos de la difusión, promoción y visibilización de las lenguas indígenas.

Limitaciones y obstáculos

Frente a estos alcances que se generan desde los proyectos colaborativos con las comunidades y hablantes de lenguas indígenas, también surgen algunas limitaciones y obstáculos que terminan por mermar el éxito de estas. Entre las principales sobresalen las malas prácticas académicas, es decir, aquellas que pueden llegar a emplear el término colaboración o colaborativo de manera confusa o como estrategia a favor de proyectos personales que poco o nada retribuyen a los hablantes de las lenguas indígenas. Estas prácticas resultan problemáticas no solo porque no reflejan un avance en términos de revitalización lingüística, sino que también podrían obstruir futuros proyectos, al generar desconfianza en las comunidades y, como consecuencia, que haya una negativa para colaborar.

En relación con los proyectos que aquí analizamos, entre las principales limitaciones se cuenta la escasa vinculación de los proyectos con otras aristas de la vida comunitaria, es decir, resulta complicado que las acciones planteadas vayan más allá del espacio y de las personas participantes; no se logra trascender al ámbito general comunitario. Por ejemplo, los jóvenes suelen estar alejados de estas iniciativas o, si acaso, unos pocos son los que se acercan. Las autoridades municipales, por su parte, suelen estar más preocupadas por otras cuestiones relacionadas con infraestructura u obras sociales.

Los recursos financieros constituyen una limitante a considerar; tomando en cuenta que los investigadores que colaboramos en este tipo de proyectos solemos radicar en alguna ciudad y que generalmente las comunidades se encuentran alejadas, se requieren recursos para

los traslados. Cuando los proyectos cuentan con financiamiento, la movilidad no resulta problemática, pero cuando no hay tales recursos, entonces es necesario autofinanciar los gastos de transporte, alimentos y otros costos que se generan. Esta situación limita los procesos de colaboración, sobre todo en cuanto a continuidad y periodicidad de las acciones a implementar.

En este mismo sentido, los activistas comunitarios o personas que dedican su tiempo a la generación de acciones en favor de las lenguas indígenas, suelen hacerlo de manera voluntaria sin que sus trabajos se vean remunerados o, de algún modo, alentados económicamente. Esto, con el tiempo se vuelve insostenible toda vez que tienen que atender otras responsabilidades a nivel familiar, laboral o comunitario. Incluso, nos hemos encontrado casos de personas que comienzan la colaboración en algún proyecto revitalizador, pero al poco tiempo se ven obligados a migrar a alguna ciudad dentro o fuera del país.

La cuestión del tiempo también repercute en las experiencias de colaboración, puesto que algunos de estos cuentan con temporalidad limitada y se sujetan al logro de ciertas metas o productos. En esos casos no hay una continuidad sistemática de las acciones implementadas, por lo que se corre el riesgo de que el impacto sea temporal y que se pierda la inercia del proyecto. Para tratar de superar esta situación, en algunas iniciativas se generaron canales de comunicación con los participantes, ya sea vía *WhatsApp* o *Facebook*, donde se continuaron compartiendo materiales didácticos enfocados hacia la enseñanza de lenguas indígenas.

La ausencia de vitalidad de las lenguas contempladas en los proyectos de revitalización limita los esfuerzos para recuperarlas. Lenguas como el ixcatéco, el zapoteco sureño o el chocholteco, que cuentan con muy pocos hablantes o incluso que ya no se usan en ningún plano de la vida comunitaria, resultan muy difíciles de revitalizar en el sentido de la recuperación de su uso para fines comunicativos, por lo que las estrategias se limitan a su papel histórico y de manera simbólica para fortalecimiento identitario.

Finalmente, muchas de las personas interesadas en la revitalización de sus lenguas carecen de una formación pedagógica o didáctica para llevar a cabo las actividades correspondientes. De hecho, por esa razón buscan colaboraciones con actores académicos para generar talleres sobre enseñanza de lenguas. En varios casos se observó que las clases de lengua se enfocaban a la elaboración de listas de palabras o frases de cortesía y que, generalmente, los docentes involucrados tienden a sugerir la producción escrita de las lenguas. Sin embargo, algunas de las lenguas que hemos abordado ni siquiera se usan oralmente, por lo que la formación docente es importante para comprender la revitalización lingüística en relación con el caso particular de cada una de las lenguas.

Conclusiones

Tanto en los proyectos o iniciativas de revitalización lingüística en las que hemos participado como en lo reportado por otros investigadores (Flores Farfán, 2003; Meyer, Soberanes, 2009;

Sánchez Avendaño, 2012; Vargas García, 2017; De los Santos, 2020; Córdova Hernández, 2022; Pérez Báez, 2022; Peña Godínez, 2023; Pérez Ríos, 2023, entre otros), la colaboración es el eje articulador y posibilitador del desarrollo de acciones a favor de la revitalización lingüística. Por ello, concluimos que es poco posible pensar en acciones de revitalización lingüística sin un enfoque colaborativo. En ese sentido, entre más sólida y organizada sea la colaboración, las posibilidades de éxito serán mayores.

Las experiencias de colaboración aquí analizadas ponen sobre la mesa una diversidad de actores: los más importantes son los hablantes de las lenguas indígenas, quienes mediante sus palabras permiten la generación de materiales didácticos, paisajes lingüísticos, señaléticas, historia oral y otras herramientas a favor de la visibilización, mantenimiento o fortalecimiento de las lenguas indígenas. Los aprendices también son de suma importancia, ya que en ellos se deposita la esperanza de que las lenguas indígenas vuelvan a ser usadas en el plano social de la vida comunitaria, con fines comunicativos. Los profesores, sobre todo los del medio indígena, desempeñan un papel vital, tanto como portadores de la lengua como enseñantes de esta. Por su parte, los investigadores podemos contribuir en el acompañamiento y creación de estrategias didácticas a favor de las lenguas indígenas, así como en la documentación lingüística y otros estudios que permitan comprender las lenguas en sus aspectos formales, históricos y sociales. Las instituciones gubernamentales también son importantes, particularmente en los aspectos el financiamiento y promoción de las lenguas indígenas.

En este artículo se puso de manifiesto que cada lengua demanda estrategias de colaboración específicas, de acuerdo con la vitalidad que tengan, así como de los recursos, tiempos y espacios disponibles. Lo que se mantiene en todos los casos son los matices que adquiere la colaboración, los cuales incluyen elementos como el origen de la colaboración, las personas que colaboran, los tiempos y espacios destinados para las acciones colaborativas y el financiamiento disponible. Todo esto genera ciertas posibilidades y alcances en las labores de revitalización, pero también implican algunos obstáculos y limitaciones.

Desde una perspectiva teórica, es posible concluir que los estudios formales en torno a las lenguas indígenas resultan de marcada importancia para las acciones de revitalización lingüística. Por ejemplo, resultaría complicado pensar en la generación de materiales didácticos para la enseñanza de la lectura y escritura del tseltal, sin que previamente se conozca la gramática del idioma. Incluso, estudios más allá de la lingüística, tales como la antropología, sociología o pedagogía, cumplen un papel importante para la comprensión de las dinámicas lingüísticas dentro de un campo social más amplio. Esto nos ayuda a comprender los factores asociados al desplazamiento de las lenguas y al desarrollo de acciones revitalizadoras.

Concluimos, de manera general, que la colaboración en proyectos de revitalización lingüística debe ser explícita y abocarse, efectivamente, a acciones que contribuyan a su recuperación, abarcando asuntos que van desde la visibilización o promoción lingüística hasta la

posibilidad de reintroducir su uso social. En ese sentido, la revitalización lingüística puede verse como un *continuum* o una línea del tiempo, donde cada situación demande cierto tipo de acciones, recalcando que, en algunos casos, volver a asignar un uso social a la lengua podría parecer hasta utópico.

En este orden de ideas, debe seguirse pugnando por el fortalecimiento de sinergias entre los diversos actores sociales relacionados con las lenguas indígenas y sumando acciones que posibiliten la revitalización cultural y lingüística, esto desde los distintos espacios: familiares, escolares, comunitarios y académicos. Cualquier acción, por pequeña que sea, puede resultar favorable para una lengua al borde de la desaparición. Recordemos, por último, que las lenguas existen gracias a los hablantes que las portan, por lo que lo más importante dentro de todas estas acciones son las personas que, pese a todo, han resistido desde sus lenguas originarias.

Referencias

- Alonso Ortiz, A. D. (2020). "¿Y ganas algo de esto?" La experiencia de trabajo de campo en la comunidad de origen: de la reflexión a la sanidad emocional. En E. Cruz Cruz (ed.) Reflexiones teóricas en torno a la función del trabajo de campo en lingüística-antropológica: Contribuciones de investigadores indígenas del sur de México. Language Documentation; Conservation Special Publication num. 22 (pp. 83-98). University of Hawai'i Press. <http://hdl.handle.net/10125/24955>
- Álvarez, A., Arribas, A., Dietz, G. (2020). *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Baronnet, B. (2022). Investigación descolonizada y formación crítica en ciencias sociales. Utopía y praxis latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Latinoamericana y Teoría Social, 27(98), 1-16. <http://doi.org/10.5281/zenodo.6591862>
- Barriga Villanueva, R. (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios*. Secretaría de Educación Pública.
- Bessis, S. (2025). *La civilisation judéo-chrétienne. Anatomie d'une imposture*. Liens Libèrent.
- Caniupil, F. (2019). Cambios territoriales y sus implicaciones con los conocimientos culturales y lengua mapuche. En M. Arratia y V. Limachi (Eds.), *Construyendo una sociolingüística del sur. Reflexiones sobre las lenguas y culturas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios* (pp. 245-260). PROEIB Andes/Universidad Mayor de San Simón.
- Cayón, L. (2018). Etnografía compartida: algunas reflexiones sobre el trabajo de campo con los makuna en la Amazonía colombiana. Anales de la Antropología, 52(1), 35-43. <https://doi.org/10.1016/j.antro.2017.01.001>

- Córdova Hernández, L. (2019). Metáforas ecológicas, ideologías y políticas lingüísticas en la revitalización de lenguas indígenas. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. <https://www.uabjo.mx/media/1/2019/10/MetEco.pdf>
- Córdova Hernández, L. (2022). Prácticas de literacidad para la revitalización de la lengua k'anjob'al de Chiapas, México, Letras, 93(137), 73-85. <https://doi.org/10.30920/letras.93.137.6>
- Crystal, D. (2000). *Language death*. Cambridge University Press.
- Díaz Couder, E. (2018). Linguist policies, implicit policies. En L. García Landa, R. Terborg, J.E. Flórez Osorio, y V. Velázquez (Eds.), *Theories and linguistic rights, minority and migrant languages* (pp. 79-100), UNAM.
- De los Santos, I. (2020). Activismo e investigación para la promoción de la lectoescritura del chatino: Experiencias y reflexiones de trabajo de campo. En E. Cruz Cruz (Ed.), Reflexiones teóricas en torno a la función del trabajo de campo en lingüística-antropológica: Contribuciones de investigadores indígenas del sur de México. *Language Documentation & Conservation Special Publication* núm. 22 (pp. 59-81). University of Hawai'i Press. <http://hdl.handle.net/10125/24954>
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva. Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3-26. <https://www.redalyc.org/pdf/623/62321332002.pdf>
- Fals Borda, O. (1993). La investigación participativa y la intervención social. Documentación social. *Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*, (92), 9-21. https://ilusionismosocial.org/pluginfile.php/4610/mod_resource/content/1/falsborda.pdf
- Fishman, J. (1995). *Sociología del lenguaje*. Cátedra.
- Flores Farfán, J. A. (2003). Revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural: el caso de las comunidades del Alto Balsas, Guerrero, México. *Mextesol Journal*, 26, 53-64.
- Flores Farfán, J. A. (2018). *Lengua y poder. Aspectos teóricos, metodológicos y empíricos de la revitalización lingüística*. Universidad Veracruzana.
- Flores Farfán, J.A., Córdova Hernández, L. y Cru, J. (2020). Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada. Linguapax América Latina/CIESAS México/Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. <https://www.uabjo.mx/media/1/2020/06/GuiadeRevitalizacionLinguaPax-UABJO.pdf>
- Gigante, E., Díaz Couder, E. (2015). Educación y diversidad: concepciones, políticas y prácticas. En E. Díaz Couder, E. Gigante y G. Ornelas (eds.), *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos* (pp. 77-102). Universidad Pedagógica Nacional.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Katzer, L., Álvarez Veinguer, A., Dietz, G., Segovia, Y. (2022). Puntos de partida. Etnografías colaborativas y comprometidas. *Tabula Rasa*, 43, 11-28. <https://doi.org/10.25058/20112742.n43.01>

- Kvietok, F. (2025). Identity Recognition and Language Revitalization Trajectories in Intercultural Bilingual Education Teacher Education. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(3). <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.360321>
- Lastra, Y. (2013). La evolución de los estudios sobre las lenguas indígenas mexicanas. *Amerindia*, 37(1), 21-50. <https://amerindia.cnrs.fr/wp-content/uploads/2021/02/Lastra-Y.-La-evolucion-de-los-estudios-sobre-las-lenguas-indigenas-mexicanas.pdf>
- León Portilla, M. (2013). Cuando muere una lengua (poema). Sesenta y ocho corazones. <https://68voces.mx/nahuatl-cuando-muere-una-lengua>
- Leyva, X., Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burguete y S. Speed (Eds), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (pp. 65-110). CIESAS.
- López Hurtado, L. E. (2015). El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. En L. E. López (Ed.), *Pueblos indígenas y educación* (pp. 211-339). Ediciones Abya Yala.
- Lorenzotti, M., Formichelli, C., Carrió, C. (2015). Educación, política y planificación lingüísticas: Hacia una revitalización de las lenguas. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 7(7), 150-167. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/13088>
- Machaca, G. (2019). Territorio, identidad y lenguas en la Nación Uru: el caso de la comunidad Phuñaka Tinta María del lago Poopo. En M. Arratia y V. Limachi. (Ed.), *Construyendo una sociolingüística del sur. Reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios* (pp. 189-212). PROEIB Andes/Universidad Mayor de San Simón.
- Martínez Buenabad, E. y Diego Gómez, M. E. (2021). Las políticas educativas ante la diversidad lingüística y cultural en México. Reflexiones desde una escuela primaria periurbana en Puebla. *Punto Cunorte*, 7(13), 98-135. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i13.107>
- Meyer, L., Soberanes, F. (2009). *El nido de la lengua, orientación para sus guías*. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca.
- Montero Gutenberg, G. (2017). Enseñanza y variación dialectal de la lengua ombeayiüts. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Tesiunam documentos: <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2017/septiembre/0765868/0765868.pdf>
- Moreno Fernández, F. (1991). Planificación lingüística y dialectología. *Lingüística Española Actual*, 13(2), 251-268. https://www.researchgate.net/publication/282914292_Planificacion_linguistica_y_dialectologia
- Peña Godínez, A. (2023). Revitalizando al zapoteco domingano en tiempos de muerte, pandemia y violencia. *Ichan Tecolotl*, 35(377). <https://ichan.ciesas.edu.mx/revitalizando-al-zapoteco-domingano-en-tiempos-de-muerte-pandemia-y-violencia/>
- Pérez Báez, G., Vogel, R., Patolo, U. (2022). Encuesta Internacional de Esfuerzos de Revitalización: Enfoque regional para Latinoamérica. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, 9, 1-53. <https://doi.org/10.24201/clecm.v9i0.231>

- Pérez Ríos, E. (2022). Hacia una etnografía comunal: experiencias desde Oaxaca, México. *Tabula Rasa*, 43, 29-50. <https://doi.org/10.25058/20112742.n43.02>
- Pérez Ríos, E., (2023). Revitalizar el territorio, revitalizar la lengua: El caso del zapoteco coateco de Oaxaca, México. *Lenguas Vivas*, 2(1), 286-309. <https://doi.org/10.7275/bzd3-zx57>
- Rambukwella, H., Zavala, V. (2025). Decoloniality and language scholarship – a critical intervention. *International Journal of the Sociology of Language*, 2025(296), 9-31. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2024-0046>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sánchez Avendaño, C. (2012). El papel de la escuela en el desplazamiento y en la conservación de la lengua malecu. *Revista Educación*, 36(1), 25-43. <https://doi.org/10.15517/revedu.v36i1.450>
- Skrobot, K. (2014). *Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México*. [Disertación doctoral] Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/62924>
- Spolsky, B. (2019). A modified and enriched theory of language policy (and management). *Language Policy*, 18, 323–338. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9489-z>
- Taylor, S. J., Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Trouillot, M. (2003). *Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno*. Universidad del Cauca/Universidad de Los Andes.
- Tuhiwai Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies. Research and indigenous peoples*. University of Otago-Zed Books Ltd.
- UNESCO (2024, 4 de marzo). Multilingual education, the bet to preserve indigenous languages and justice. <https://www.unesco.org/en/articles/multilingual-education-bet-preserve-indigenous-languages-and-justice>
- Vargas García, I. (2017). Experiencias de un proyecto de revitalización lingüística del hñähñu (otomí) del Valle del Mezquital, Hidalgo. *Zeitschrift für romanische Philologie*, 133(4), 1064-1090. <https://doi.org/10.1515/zrp-2017-0055>
- Woodbury, A. (1993). Una defensa de la afirmación “cuando muere una lengua muere una cultura”. *Texas Linguistic Forum*, 33, 101-129.

Collaborative Experiences of Cultural and Linguistic Revitalization in Southern Mexico

Experiencias colaborativas de revitalización cultural y lingüística en el sur de México

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i36.1824>

Edgar Pérez Ríos*

Lorena Córdova Hernández**

Jorge Valtierra Zamudio***

Abstract

In this article, we report several cultural and linguistic revitalization experiences carried out by various community members and academic researchers through explicit collaborations. Our aim objective is to reflect on the implications and impact of research with a collaborative and socially relevant approach, particularly in the field of Indigenous languages, as well as its scope and limitations. To this end, we present completed research and/or intervention projects in support of various Indigenous languages (Zapotec, Tzeltal, Zoque, Ixcatec, Mam, among others) in the states of Chiapas and Oaxaca, in both school and non-school contexts. Their main characteristic is the existence of direct collaboration between researchers and speaker communities. The main results of these cases show that collaborations take on diverse nuances and that their success is determined by factors ranging from structural issues to community decisions. In the academic sphere, processes of methodological innovation and social relevance become evident.

Keywords: Indigenous languages – collaborative research – language shift – Indigenous peoples – linguistic revitalization.

Resumen

En este artículo se reportan algunas experiencias de revitalización cultural y lingüística desarrolladas por diversos miembros de las comunidades e investigadores académicos, mediante colaboraciones explícitas. Nuestro objetivo es reflexionar sobre las implicaciones e impacto que tienen las investigaciones con enfoque colaborativo y pertinencia social, particularmente en el ámbito de las lenguas indígenas, así como sus alcances y limitaciones. Para tal fin, se presentan proyectos de investigación y/o intervención ya con-

* Ph.D. in Science with a specialization in Educational Research from the Department of Educational Research (DIE), CINVESTAV. Affiliated institution: School of Languages, Benito Juárez Autonomous University of Oaxaca. Email: edgarmtili@f-idiomias.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6220-9609>

** Ph.D. in Anthropology from CIESAS–Mexico City. Affiliated institution: School of Languages, Benito Juárez Autonomous University of Oaxaca. Email: lcordova.cat@uabjo.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2681-7102>

*** Ph.D. in Anthropology from CIESAS–Mexico City. Affiliated institution: School of Languages, Benito Juárez Autonomous University of Oaxaca. Email: jvaltierra.idiomias@uabjo.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3681-7867>

cluidos, a favor de diversas lenguas indígenas (zapoteco, tseltal, zoque, ixcatéco, mam, entre otras) en los estados de Chiapas y Oaxaca, en contextos escolares y no escolares, cuya característica principal es la existencia de una colaboración directa entre los investigadores y las comunidades de hablantes. Los principales resultados de estos casos muestran que las colaboraciones adquieren diversos matices y que su éxito está determinado por factores que van desde cuestiones estructurales hasta decisiones comunitarias y, en el ámbito académico, se evidencian procesos de innovación metodológica y pertinencia social.

Palabras clave: Lenguas indígenas – investigación colaborativa – desplazamiento lingüístico – pueblos indígenas – revitalización lingüística.

Introduction

Preceded by some criticism to the colonial system, some academic research practices have been singled out in recent decades due to their extractivist and colonial nature (Fals Borda, 1992; Bessis, 2025; Tuhiwai Smith, 1999; Trouillot, 2003), as well as the scope and limitations of critical and decolonial approaches to revert the displacement of indigenous languages and cultures (Rambukwella & Zavala, 2025). This discussion has grown in the last two decades, giving rise to forms of research that include “a whole associated terminology such as collaborative, participative, militant, shared, committed, activist, postcolonial, decolonial ethnography” (Katzer, *et. al.*, 2022, p. 16).

Nowadays, within the social sciences, collaborative research seeks to “build relationships of equality which alter historical hierarchies and mistrust reproduced by the colonial relationships that exist between academic scientific research and indigenous peoples” (Leyva & Speed, 2008, p. 42), and such is the methodological line to which this paper subscribes.

On the other hand, the study of the phenomenon of linguistic displacement has also demanded a collaborative approach that goes beyond mere description, making room for community-managed processes for cultural and linguistic revitalization (Flores Farfán, 2018). In this respect, languages at risk constitute a field of knowledge in which collaborative processes become visible, especially considering that often the speakers of these languages themselves demand such an approach, which has been strengthened by the presence of indigenous researchers who study their own languages (Montero, 2017; Alonso Ortiz, 2020; De los Santos, 2020; Pérez Ríos, 2023).

Thus, a number of experiences of linguistic documentation and revitalization often involve the participation and collaboration of researchers, whether they are members of the community or not. This collaborative process can be observed in the case of the Nahua of the Alto Balsas in the Mexican state of Guerrero (Flores Farfán, 2003), or the Hñähñu of Valle del Mezquital in the state of Hidalgo (Vargas García, 2017). De los Santos (2020) documents something similar in the context of the Chatina language, Córdova Hernández (2022) about the K'anjob'al language of the state of Chiapas, and Peña Godínez (2023) recounts a similar experience with the Zapoteco of Santo Domingo Petapa in the state of Oaxaca, to name a few.

In this sense, this paper aims to contribute to reflection on the importance, the implications, and the pertinence, both academic and communitarian, of collaborative methodologies in the processes of linguistic revitalization. Although we will rely on some experiences we have had as researchers in our work with several indigenous languages in Oaxaca and Chiapas, we will also discuss other experiences that allow us to gauge the scope and impact of this research. We will also analyze the different forms of collaboration and the nuances that this type of projects have in the practice.

To this end, this paper is divided as follows. The theoretical framework is divided in two sections: the first one addresses linguistic displacement and revitalization, the second concerns collaborative methodologies as a qualitative research approach, followed by a brief presentation of our methodology, and the third presents and analyzes our results according to the impact and implications that this type of research has on the communities, as well as its academic relevance. Based on these analyses, we discuss the scope, the limitations, and the obstacles encountered by collaborative research for cultural and linguistic revitalization. Finally, we offer some conclusions with the aim of continuing to reflect on this issue and suggesting paths for similar studies in other socio-cultural contexts.

Displacement and revitalization of indigenous languages

According to the United Nations Organization for Education, Science, and Culture (UNESCO), 50 % of the approximately 6000 languages spoken around the world are at some risk of disappearing. Crystal (2000) considered that by the end of this century only 10% of these languages will survive. In this context, since 2017 it was estimated that every two weeks a language disappears, leading to the loss of the cultural and intellectual heritage of the communities (UNESCO, 2024). This scenario places indigenous languages as those with the greatest degree of vulnerability in regard to languages with a colonial origin.

In the case of Mexican indigenous languages the outlook is not very encouraging, since the 68 languages registered in Mexico's National Institute of Indigenous Languages Indígenas (INALI) catalog of indigenous languages are at some level of displacement. In fact, the latest population census shows that 6 of these languages – Teko, Oluteco, Kiliwa, Kickapoo, Awakateko, and Ayapaneco – are spoken by less than 100 speakers. On the other hand, languages such as Maya, Tseltal or Tsotsil, despite being spoken by over half a million people, are not exempt from this phenomenon.

In view of this situation, Mexico's linguistic policies such as the General Law of the Linguistic Rights of Indigenous Peoples, Article 2 of the Political Constitution, and Chapter IV of the General Law of Education include several strategies aimed at the promotion, visibility, and revitalization of indigenous languages, although in reality little progress has been made in this respect. Of particular interest is the *Declaración de Los Pinos (Chapoltepek) – Building a decade of actions in favor of indigenous languages* issued in 2020 by UNESCO in coordination with Mexico's government, which urges for collaborative work towards the revitalization of these languages.

It must be underscored that the boards of analysis and debate for the drafting of the *Declaración de los Pinos*, within the international decade of indigenous languages (2022 - 2032) promoted by UNESCO, featured the participation of many Mexican and international researchers engaged in the study, documentation, revitalization, or promotion of indigenous languages, which is relevant for our study since there is a consensus among researchers that one of the fundamental principles of academic work related to linguistic revitalization is to foster synergies among multiple actors, centered in the indigenous peoples as the main agents of these processes.

A number of cases of linguistic displacement and revitalization have been documented in academic articles – such as those mentioned in the introduction to this contribution – and others have been presented at fora, congresses and roundtables, so this issue has increasingly become known to the public, or at least its visibility has increased continuously. Along these lines, in April 2025 Mexico's Secretariat of Science, Humanities, Technology and Innovation (SE-CIHTI), an agency of the Federal Government, included among its strategic guidelines the diagnosis of the inter-generational transmission and access to rights for linguistic planning, which involves the allocation of a budget to address the problem of linguistic displacement and possible revitalization strategies.

At this point it is important to mention that our idea of revitalization calls for a processual and systematic – and probably not immediate – recovery. It also implies that the language at issue is once more transmitted between generations and that it recovers its spaces of use; that is, that it serves some social functions. In this respect, linguistic revitalization “is a political, identity, territorial, environmental, not just a linguistic, mobilization” (Córdova Hernández, 2019, p. 14). Thus, according to this author, since it is an extremely complex activity, in spite of many political, academic, educational and other efforts, successful cases in Mexico are practically non-existent, especially since the only evidence of success available is the widespread use of the revitalized language, both in traditional and new spaces, and its intergenerational re-transmission.

According to Pérez Báez *et. al.* (2022), revitalization implies “making every effort aimed at fostering the use of a language and reinforcing its vitality” (p. 6). Although there have been a number of efforts in favor of the languages, it is important to note that not in all cases the actions undertaken have had a revitalizing scope or objective, since this depends on the threatened situation of each language or linguistic variety, so there are parallel processes such as maintenance, strengthening, diffusion, teaching, encouragement, and others. However, in this study we encompass all these experiences under the category of revitalization, taking into account what we explained above, even cases in which: “the language to be revitalized is at the edge of extinction [and its revitalization] acquires a symbolic aim; that is, the recovery of that language seeks to fulfill a number of functions linked to strengthening an identity” (López-Hurtado, 2015, p. 84).

Revitalization is both a cultural and a linguistic process since language and culture are interdependent, so much so that some believe that when a language is lost a culture is also lost

(Woodbury, 1993; León Portilla, 2013); and the other way around, when a culture is lost the language tends to be lost too (Caniupil, 2019; Machaca, 2019). It must be noted that the loss is not complete; that is, the cultural or linguistic elements do not disappear entirely, but there is a structural loss that makes the continuity, reproduction, and transmission of these elements impossible. In other words, these processes are understood as a continuum and even hybridizations, where language and culture have greater or fewer spaces of use.

On the other hand, studies of indigenous languages in Mexico have a long descriptive tradition. According to Lastra (2013) the first grammar and vocabulary studies date from the colonial era, and similar studies were made in the nineteenth century. In the twentieth century there were dictionaries in indigenous languages as well as translations, especially those from the Instituto Lingüístico de Verano (ILV), whose translations of the Bible were made to dozens of indigenous languages. In this period there were many other linguistic studies related to the classification and reconstruction of proto-languages, historical linguistics, comparative studies, and so on.

Also according to Lastra, in recent decades there has been work on sociolinguistics, “which has focused on bilingualism and the asymmetrical position of Mexican languages regarding the official and dominant one, Spanish” (Lastra, 2013, p. 25). Added to sociolinguistics, the contributions of the sociology of language have been of great importance to understand the factors associated to the displacement of indigenous languages and the systematic efforts towards their revitalization, since they allow us to reveal the social use of languages and the ideologies and policies that affect one language or another (Fishman, 1995). Likewise, sociology of language studies show that, even though there may be viable linguistic policies, in this case for the revitalization of languages, these may be hindered by non-linguistic forces (i.e. genocide, colonization, corruption, natural disasters, etc.) (Spolsky, 2019).

In this sense, the study of linguistic policies (Skrobot, 2014; Barriga, 2018; Díaz-Couder, 2018) helps us to understand, from a historical perspective, the role of national States in the displacement and/or revitalization of indigenous languages. Also worth mentioning are the studies of linguistic planning, whose objectives are linked to the function of languages within a community, such as fostering an increase in the number of speakers (Moreno Fernández, 1991). As can be seen, the evolution of linguistic studies in recent years has made the issue of linguistic revitalization linguistics an important line of research within linguistics and education, both in terms of the teaching of the language and in the training of teachers for linguistic activism (Lorenzotti et al., 2015; Kvietok, 2025).

Collaborative research

We understand that collaborative research work has, first, an academic character, and then a communitarian character. This assumption is made taking into account the fact that communities have their own practices, strategies, or projects to address the different sociocultural or

linguistics issues they have to deal with. Even before scholars began to study the phenomenon of linguistic displacement and revitalization, schools, especially in the basic levels, played a determining role regarding the displacement of languages and later in the attempts to revitalize them, through a number of educational policies from 1920 to the present (Gigante y Díaz-Couder, 2015; Martínez y Diego, 2021).

Nowadays research, initiatives, and projects towards the revitalization of indigenous languages have multiplied. Pérez Báez *et. al.* (2022) conducted a census in Mexico, Central America and Latin America, and found 245 efforts of revitalization of 208 indigenous languages. Other studies of this issue have been made at different levels: communities, families, and schools (Sánchez Avendaño, 2012; López-Hurtado, 2015), as well as analyses and proposals of conceptual and methodological elements, as can be seen in the studies of Meyer & Soberanes (2009), Flores Farfán (2018), Flores Farfán *et. al.* (2020) and Córdova-Hernández (2022), as well as the study of specific cases related to efforts of revitalization (Flores Farfán, 2003; Córdova Hernández, 2014; Vargas García, 2017; De los Santos, 2020; Peña Godínez, 2023; Pérez Ríos, 2023). Pérez Báez *et. al.* (2022) identified that linguistic revitalization initiatives are often projects that involve the participation of a number of actors. They also consider that:

Support from within the communities themselves is considered essential in the processes, as well as respectful support from outside the community. Finally, the help of kindred groups is necessary to create networks that share experiences and knowledge that facilitate and speed up the processes. (p. 48 - 49)

Based on this we may argue that cultural and linguistic revitalization demands necessarily a collaborative approach, which can also be said of many areas of the social sciences. Therefore, in recent years there have been a number of methodological proposals in this direction, especially after “the growing influence of the anti-colonial thinking of Afro-descendant and indigenous critics involved in political activism” (Baronnet, 2022, p. 3), among which are the research in co-labor (Leyva y Speed, 2008) and doubly-reflexive ethnography (Dietz, 2011), the shared ethnography suggested by Cayón (2018) after their work with the *makuna* in Colombia’s Amazonia, or the ethnographic research approach after Oaxaca’s communality developed by Pérez Ríos (2022), as well as a series of collaborative experiences collected in *Investigación en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*, coordinated by Álvarez *et. al.* (2020).

We understand collaborative research as processes of research in which there is an explicit agreement between the people being researched and the researchers. This collaboration may arise from the initiative of either one of the parties. For example, in April 2024 one of the authors of this article was received an invitation in writing from a Zapotec municipality in southern Oaxaca to collaborate in a project for the teaching of Zapoteco as an L2 to children of the community, through talks and pedagogical proposals. In another approach, based on the identification

of linguistic displacement in another Zapotec community, the researcher opted for meeting with the community's authorities to propose actions that favored cultural and linguistic revitalization, which was accepted and put into practice.

As we will see below, collaboration acquires different nuances, from who is involved in the processes of collaboration, the scope of such collaboration in terms of time and space; that is, in which spaces and places the collaboration may take place, and the time allotted for it. There are also the conflicts that may arise during the process, as well as the mechanisms to solve them. The use of tools, resources, and other material elements also plays an important role in the collaborative process, as well as the management of the products derived from these dynamics.

Finally, in Mexico's academic environment, collaborations with sectors of society have become compulsory for researchers, since the Secretariat of Science, Humanities, Technology and Innovation (SECIHTI) demands activities of social retribution social that may impact the communities where the research is conducted, so the collaborative approach becomes even an obligation. This also applies to graduate students, who must show proof of their participation in projects that provide society with knowledge and scientific practices as an outcome of graduate programs.

Our methodological approach

This text analyzes and reflects on results of research and participation in cultural and linguistic revitalization projects in several indigenous communities in Oaxaca and Chiapas, through collaborative approaches. Our analyses are made through qualitative outlooks, since we are investigating the nuances acquired by collaborations based on specific contexts and dynamics, so we refer to one of the characteristics of qualitative researchers, i.e. that "they are sensitive to the effects caused by them on the people that they study" (Taylor & Bogdan, 1987, p. 20).

Along with that, we intend to retrieve already completed projects and/or research and do a retrospective exercise in the light of the implications and impacts of the collaborative approaches that characterize the research processes referred to here. In this sense, we will also rely methodologically on the ethnographic approach with a historical perspective developed by Rockwell (2009), as this allows us to position ourselves as researchers with experience in field work and long-term interactions with the people who participate in the research processes de research, as well as retrieve such experiences in the drafting of ethnographic documents.

Our reflection is made based on our situated experiences in communities who speak the Zapoteco, Chocholteco, Zoque, and Ixcateco languages in Oaxaca, as well as in towns where different Mayan languages such as Mam, K'anjob'al, Tojolabal, and Tzeltal are spoken in Chiapas, spaces where we have conducted collaborative field work at different times from 2010 to 2025. Our interlocutors have been children, youths, community authorities, and basic education teachers with an indigenous background.

The experiences of linguistic revitalization selected for this study were those that met, first, the collaborative approach mentioned above, and that have been completed, since that allowed us to analyze the scopes, limitations, and obstacles encountered in the different stages of the projects. Although each experience had different collaborative methodological approaches, for this contribution we drew inspiration from Oscar Jara's systematization of experiences, specifically in the phase of the evaluation of the projects, which "must seek to go beyond merely meeting the objectives proposed [...] to assess also the transformative impact of the processes in the medium term" (Jara, 2018, p. 129). We also believe that:

It is also indispensable to make value judgements on the goals, results, effects, and impacts actually achieved, as well as on the reasons that explain their achievement or failure, in order to correct or restate what must be done in the future. (*Ibidem*).

We used the quote above as our basis to conduct our data analysis. To do it, we reviewed carefully the information available on each experience selected, which we have published in several articles and book chapters, added to our own memory as direct participants in such activities. Thus, it was essential to analyze experiences that involved our direct participation. In order to avoid or reduce possible biases in the treatment of the information, we privileged the information taken from published sources, and only used specific testimony to add to or clarify information contained in the publications.

For our data analysis we established three categories: scopes, limitations, and obstacles, viewed from temporal, spatial, financial, academic, and even linguistic perspectives, taking into account the fact that we included languages at an extreme risk of disappearing, such as is the case of Ixcateco.

Once we established the categories of analysis, we did an evaluation of the projects according to each category. This allowed us to make comparisons and entailed reflexive processes aimed not only at mapping the scopes, limits, and obstacles, but also at re-thinking the processes and development of future projects focused on cultural and linguistic revitalization. This exercise led, somehow, to a self-critical and formative process, especially because we were able to look back at our participations several years away, identifying elements to be improved in future projects, which could be useful for other colleagues in the field of cultural and linguistic revitalization.

The nuances of collaborative research into cultural and linguistic revitalization

First, we will underscore the elements that have originated our projects of collaboration with speakers of indigenous languages. We have identified three: firstly, those that arose from an explicit request of the indigenous community, from one of their members, or from municipal or community authorities. Secondly, some experiences had their origin in an institutional initiative of a school or a government agency such as the National Institute of Indigenous languages

(INALI), and thirdly, experiences that arose from an interest of the researchers themselves, who invited the community to participate in the project.

In the first category we place a request made by the municipal authorities of a Zapotec municipality in southern Oaxaca. The municipality had been working on a project to teach Zapotec as a second language to children of the community. The collaboration was requested to provide accompaniment to their proposal through workshops on Zapotec history and culture, in order to link the linguistic with the cultural. In the case of institutions, we must mention the participation of one of the authors in the *projects of revitalization of languages at risk in the south of Mexico* carried out by INALI, in close collaboration with speakers of Mam, Zoque, Chontal, Zapotec, Chocholteco and Ixcateco, as well as the collaboration of the Secretariat of Indigenous Affairs of Oaxaca (SAI), the Center of Studies and Development of the Indigenous Languages of Oaxaca (CEDELIO), and the Benito Juárez Autonomous University of Oaxaca (UABJO).

Finally, regarding southern Zapotec, one of the authors designed a cultural and linguistic revitalization program that was approved by the community through a Community Assembly. As we will see below, in all the cases, the community plays a main role in the activities implemented.

Added to the ways in which the linguistic revitalization initiatives we have collaborated in have arisen, are the community agents who participate. In all the cases there are two main figures: the speakers of the indigenous languages, and those that we might call apprentices. We have identified practically no cases of intergenerational transmission of the language in the family environment: the projects are based on teaching strategies, something also reported by Pérez Báez *et, al.* (2022) in the international survey of initiatives on linguistic revitalization. We might even venture to suggest that the speakers are the most important figures as carriers of the language: based on their words it has been possible to generate linguistic landscapes and signs in Zoque and Zapotec, design teaching materials in Ixcateco, Zapotec and Tseltal, and recover oral history in Zapotec, among other actions.

Of particular relevance is the role played by teachers, especially indigenous ones. In the different projects we have participated in, teachers function as cultural managers or language teachers. In a project conducted in three Tseltal municipalities of Chiapas, the teachers were speakers of the language, so in the design of teaching materials they contributed with lists of words and translations of children's stories, whereas the team of researchers designed interactive tools so that children in the first and second grade of elementary school could learn to read and write bilingually. In this project, the teachers implemented the teaching strategies, and there was collaborative follow-up and updating of the activities conducted.

The apprentices are usually children in elementary school, and to a lesser extent youths in middle or high school. In the case of Zapotec in a municipality in the south of Oaxaca, apprentices took classes of Zapotec three days a week after they finished school. In the case of Tseltal,

the project was endorsed by the Direction of Indigenous Education of Chiapas, so the sessions took place within school hours. The projects focused on linguistic landscapes or signs, as in the case of Zoque, did not include language teaching strategies, but were rather focused on the promotion and visibility of the language. All of the above shows that collaborative and communitarian linguistic revitalization initiatives do not necessarily involve the whole community. In many cases the ones who get involved are school actors and some speakers of the languages.

In terms of spaces, most of the projects analyzed here have been conducted in school environments, which makes sense considering that those who promote them through the community are often indigenous teachers. The school becomes then a symbolic space for linguistic revitalization due to its historical role in the processes of displacement. Thus, it is common to hear statements like “the school is giving us back the language that it took from us” (López-Hurtado, 2015, p. 95). Moreover, the teachers are often speakers of those languages, which favors the pedagogical processes around the languages.

Other initiatives have taken places in spaces outside schools, where the collaboration is extended to other members of the community and acquires other hues. For instance, a workshop for the cultural and linguistic revitalization of southern Zapoteco included mural painting. The community authorities were asked permission to paint over the wall of the community’s warehouse. The participants in the workshop made a collection to raise funds to buy paint and brushes, to which approximately 40 donors contributed around 3,000 Mexican pesos.

Financial issues also come to the surface when speaking about collaborative experiences for cultural and linguistic revitalization. In the case of projects of revitalization of languages at risk in southern Mexico, to which we referred above, there was some funding, albeit limited, by the INALI, which allowed them to launch workshops to teach languages, generate teaching materials, and implement signs.

In the case of the project of bilingual teaching of reading and writing in Tseltal and Spanish, the project was funded by the United Nations Organization for Education, Science, and Culture (UNESCO), which allowed them to provide technological equipment to eight indigenous primary schools and benefit more than 600 children, as well as generate interactive teaching materials and teacher training in the use of digital tools. In the case of southern Zapoteco, the activities were self-financed: in one municipality through municipal resources and in the other making use of communal resources, that is, resources obtained from productive activities related with the forest exploitation carried on by the community on its own.

The temporal dimension of the collaboration is also worth examining. Although the results of a revitalization project centered in the reactivation of the social use of a language may extend for decades, other results may become apparent sooner, especially those related to the symbolic use of the language or the projects of linguistic landscapes and signs. In the case of the projects financed institutionally, the collaboration was limited to the time frame agreed between the parties. However, the approach intended was that the projects were self-sustainable;

that is, once the collaboration project ended mechanisms were sought so that the participants, members of the communities, could continue the activities autonomously.

Here it is worth underscoring that all the projects, rather than revolving around academic products, privileged community processes of management of their languages. This situation is directly linked with the specific situation of each language treated, while in some cases, such as that of the Chocholteco, progress was made in the recognition of the language as part of the historical heritage of the community and the strengthening of their identity. In other cases, such as that of the Tseltal, there was progress in the creation of animated stories videos in a monolingual format, both in Tseltal and in Spanish.

Scope, limitations, and obstacles identified

As we have shown above and according to what has been reported by a number of researchers working on linguistic revitalization (Flores Farfán, 2003; Meyer & Soberanes, 2009; Sánchez Avendaño, 2012; Vargas García, 2017; De los Santos, 2020; Córdova Hernández, 2022; Pérez Báez, 2022; Peña Godínez, 2023; Pérez Ríos, 2023, among others), it is impossible to conceive linguistic revitalization efforts without a collaborative approach. Linguistic revitalization, in these experiences, requires time, spaces, resources, and especially people concerned with the serious problem of the displacement of indigenous languages and their urgent revitalization. However, collaboration processes are not always successful, since they face some limitations and obstacles.

Scope

Some scope and/or advantages we have identified in cultural and linguistic revitalization projects with a collaborative have to do with the commitment, at least in principle, shown by the parties involved. When there is an explicit collaboration agreement, the people involved tend to collaborate in a responsible and active way, especially when the community authorities are involved and social actors who in the view of the communities are relevant appear. For example, in the project of bilingual reading and writing (Tseltal – Spanish) teaching in Chiapas, the teachers were eager to collaborate in an inter-institutional project between the UNICEF, the Autonomous University of Querétaro, and the Direction of Indigenous Education of that state.

In the academic environment, within the area of linguistic revitalization, the presence of researchers who are members de las comunidades where the languages at risk are spoken has increased in recent years, so languages from Oaxaqueñas such as Mixe, Mixteco, Zapoteco, Chatino, Triqui, or Chinanteco, now have spaces devoted not only to the study but also to the revitalization of the languages. These researchers manage to create bridges between the communities and their speakers and other strategic actors such as linguists of institutions engaged in the promotion of actions in favor of the languages, thus strengthening the links of collaboration between different actors.

Collaboration processes result in an inter-disciplinary approach to the phenomenon of linguistic displacement and revitalization, thanks to the convergence of researchers in different areas of knowledge: linguistics, anthropology, sociology, and pedagogy, among others. This synergy may be seen as an advantage that may broaden the scope of the revitalization projects, since the teaching of indigenous languages must also be understood in the light of other social phenomena that take place in the communities and somehow weaken the social use of the languages.

As mentioned above, the SECIHTI demands from its programs adscribed to the National Graduate Programs System (SNP) and the members of the National Research Network (SNII) actions of social impact, universal access to knowledge, and other strategies of linkage to sectors of society, which is why doing collaborative research may also be beneficial within the activities requested. In 2025 SECIHTI launched a call aimed at the communitarian diffusion of scientific activities conducted in the academic field, which opens the doors to the implementation of talks, workshops, and other events about the diffusion, promotion, and visibility of indigenous languages.

Limitations and obstacles

Besides the scope generated by the collaborative projects with communities and speakers of indigenous languages, there are also some limitations and obstacles that undermine their success. Among the most important are academic malpractices; that is, those that may use the terms collaboration or collaborative in a confusing way or as a strategy for personal projects that contribute little or nothing to speakers of the indigenous languages. These malpractices are troublesome not only because they do not make any progress towards linguistic revitalization, but may also hinder future projects by generating mistrust in the communities, and consequently a refusal to collaborate.

In regard to the projects analyzed here, among their main limitations is the scarce linkage of the projects with other areas of community life; that is, it is difficult that the actions proposed go beyond the space and the participants. They do not transcend the general environment of the community. For instance, youths often keep their distance from these initiatives, or only few approach them. Municipal authorities, in turn, are often more concerned with other issues related to infrastructure or public works.

Financial resources are a limitation to be considered, since the researchers who collaborate in this kind of projects often reside in a city which is generally far from the communities, and resources are required to reach them. When the projects have funding mobility is not a problem, but when there are no funds researchers must finance mobility, meals, and other expenses themselves. This places limits on collaboration processes, especially on their continuity and the periodicity of the actions to be implemented.

Along the same lines, community activists or people who devote their time to generate actions in favor of indigenous languages often do it voluntarily, without getting any remuneration or some financial encouragement for their work. In time, this becomes unsustainable as they also have other family, work, or community-related responsibilities. We have even encountered cases of people who begin to collaborate in a revitalization project but are soon forced to migrate to a city in or outside our country.

Time issues also affect collaboration experiences, since some of them have a limited time frame and are dependent on the achievement of certain goals or products. In such cases there is no systematic continuity of the actions implemented, so there is a risk that their impact is temporal or the project loses momentum. In order to overcome this situation, some initiatives generated channels of communication with the participants, whether via *WhatsApp* or *Facebook*, where they continued sharing teaching materials focused on the teaching of indigenous languages.

The very vitality of the languages contemplated in revitalization projects limits efforts to recover them. Languages such as Ixcateco, southern Zapoteco, or Chocholteco, which have very few speakers or are even no longer used at any level of the life of the community, become very hard to revitalize in the sense of recovering their use for communicative purposes. Therefore, strategies restrict themselves to maintain their historical role, and symbolically to strengthen identity.

Finally, many of the people interested in the revitalization of their languages lack any pedagogical or teaching training required to carry out these activities. In fact, that is why they seek collaborations with academic actors to generate workshops on the teaching of languages. In several cases, we observed that language classes are focused on lists of words or polite phrases, and that the teachers involved usually tend to suggest the written production of the languages. However, some of the languages we have addressed are not used even orally, so teacher training is important to understand linguistic revitalization in regard to the particular case of each one of the languages.

Conclusions

Both in the projects or initiatives of linguistic revitalization in which we have participated and in those reported by other researchers (Flores Farfán, 2003; Meyer & Soberanes, 2009; Sánchez Avendaño, 2012; Vargas García, 2017; De los Santos, 2020; Córdova Hernández, 2022; Pérez Báez, 2022; Peña Godínez, 2023; Pérez Ríos, 2023, among others), collaboration is the axis that articulates and makes possible the development of actions in favor of linguistic revitalization. Hence, we concluded that it is scarcely possible to think of actions of linguistic revitalization without a collaborative approach. In that sense, the more solid and well organized the collaboration, the more possibilities of success there will be.

The collaboration experiences analyzed here bring into discussion a diversity of actors. The most important ones are the speakers of indigenous languages who, through their words, allow us to generate teaching materials, linguistic landscapes, signs, oral history and other tools that favor the visibility, maintenance, or strengthening of indigenous languages. Apprentices are also extremely important, since it is on them that we deposit the hope that indigenous languages are used again in the social level of community life, with communicative purposes. Teachers, especially in indigenous areas, play a vital role both as carriers of the language and as those who teach it. We the researchers, in turn, may contribute by accompanying and creating teaching strategies for indigenous languages, as well as doing linguistic documentation linguistics and other studies that allow us to understand the languages in their formal, historical, and social aspects. Government institutions are also important through the funding and promotion of indigenous languages.

This article showed that each language demands specific collaboration strategies according to their vitality, as well as the resources, time, and spaces available. What is common to all the cases is the nuances that collaboration acquires, including elements such as the origin of collaboration, the people who collaborate, the time and spaces allocated to the collaborative actions, and the funding available. These generate some possibilities and scope in the work of revitalization, but also imply some obstacles and limitations.

From a theoretical approach we may conclude that formal studies of indigenous languages are of great importance for linguistic revitalization actions. For instance, it would be difficult to consider generating teaching materials to teach reading and writing in Tzeltal without previously knowing the grammar of the language. Furthermore, studies beyond the field of linguistics, such as anthropology, sociology, or pedagogy, play an important role in understanding the linguistic dynamics within a broader social area. They help us to understand the factors associated to the displacement of languages and the development of revitalization actions.

We conclude, in general, that collaboration in projects of linguistic revitalization must be explicit and engage effectively in actions that contribute to the revitalization of the languages, addressing issues that range from the visibility or promotion of the languages to the possibility of reintroducing their social use. In this sense, linguistic revitalization may be seen as a *continuum* or a timeline, in which each situation demands a certain type of actions, underscoring that, in some cases, reassigning a social use to a language may even seem to be a utopic endeavor.

Thus, we must continue to work on strengthening synergies among the different social actors related to indigenous languages and keep combining efforts that make cultural and linguistic revitalization possible in different spaces: families, schools, communities, and academic ones. Any action, no matter how small, may turn out to be favorable for a language on the edge of extinction. We must keep in mind, finally, that languages exist thanks to the speakers who

speak them, so the most important factor in all these actions is the people who, in spite of everything else, have resisted within their original languages.

References

- Alonso Ortiz, A. D. (2020). "¿Y ganas algo de esto?" La experiencia de trabajo de campo en la comunidad de origen: de la reflexión a la sanidad emocional. En E. Cruz Cruz (ed.) Reflexiones teóricas en torno a la función del trabajo de campo en lingüística-antropológica: Contribuciones de investigadores indígenas del sur de México. Language Documentation; Conservation Special Publication num. 22 (pp. 83-98). University of Hawai'i Press. <http://hdl.handle.net/10125/24955>
- Álvarez, A., Arribas, A., Dietz, G. (2020). *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Baronnet, B. (2022). Investigación descolonizada y formación crítica en ciencias sociales. Utopía y praxis latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Latinoamericana y Teoría Social, 27(98), 1-16. <http://doi.org/10.5281/zenodo.6591862>
- Barriga Villanueva, R. (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios*. Secretaría de Educación Pública.
- Bessis, S. (2025). *La civilisation judéo-chrétienne. Anatomie d'une imposture*. Liens Librement.
- Caniupil, F. (2019). Cambios territoriales y sus implicaciones con los conocimientos culturales y lengua mapuche. En M. Arratia y V. Limachi (Eds.), *Construyendo una sociolingüística del sur. Reflexiones sobre las lenguas y culturas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios* (pp. 245-260). PROEIB Andes/Universidad Mayor de San Simón.
- Cayón, L. (2018). Etnografía compartida: algunas reflexiones sobre el trabajo de campo con los makuna en la Amazonía colombiana. Anales de la Antropología, 52(1), 35-43. <https://doi.org/10.1016/j.antro.2017.01.001>
- Córdova Hernández, L. (2019). Metáforas ecológicas, ideologías y políticas lingüísticas en la revitalización de lenguas indígenas. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. <https://www.uabjo.mx/media/1/2019/10/MetEco.pdf>
- Córdova Hernández, L. (2022). Prácticas de literacidad para la revitalización de la lengua k'anjob'al de Chiapas, México, Letras, 93(137), 73-85. <https://doi.org/10.30920/letras.93.137.6>
- Crystal, D. (2000). *Language death*. Cambridge University Press.
- Díaz Couder, E. (2018). Linguist policies, implicit policies. En L. García Landa, R. Terborg, J.E. Flórez Osorio, y V. Velázquez (Eds.), *Theories and linguistic rights, minority and migrant languages* (pp. 79-100), UNAM.
- De los Santos, I. (2020). Activismo e investigación para la promoción de la lectoescritura del chatino: Experiencias y reflexiones de trabajo de campo. En E. Cruz Cruz (Ed.), Reflexiones teóricas en torno a la función del trabajo de campo en lingüística-antropológica: Contribu-

- ciones de investigadores indígenas del sur de México. *Language Documentation & Conservation Special Publication* núm. 22 (pp. 59-81). University of Hawai'i Press. <http://hdl.handle.net/10125/24954>
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva. Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3-26. <https://www.redalyc.org/pdf/623/62321332002.pdf>
- Fals Borda, O. (1993). La investigación participativa y la intervención social. *Documentación social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*, (92), 9-21. https://ilusionismosocial.org/pluginfile.php/4610/mod_resource/content/1/falsborda.pdf
- Fishman, J. (1995). *Sociología del lenguaje*. Cátedra.
- Flores Farfán, J. A. (2003). Revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural: el caso de las comunidades del Alto Balsas, Guerrero, México. *Mextesol Journal*, 26, 53-64.
- Flores Farfán, J. A. (2018). *Lengua y poder. Aspectos teóricos, metodológicos y empíricos de la revitalización lingüística*. Universidad Veracruzana.
- Flores Farfán, J.A., Córdova Hernández, L. y Cru, J. (2020). Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada. *Linguapax América Latina/CIESAS México/Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca*. <https://www.uabjo.mx/media/1/2020/06/GuiadeRevitalizacionLinguaPax-UABJO.pdf>
- Gigante, E., Díaz Couder, E. (2015). Educación y diversidad: concepciones, políticas y prácticas. En E. Díaz Couder, E. Gigante y G. Ornelas (eds.), *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos* (pp. 77-102). Universidad Pedagógica Nacional.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Katzer, L., Álvarez Veinguer, A., Dietz, G., Segovia, Y. (2022). Puntos de partida. Etnografías colaborativas y comprometidas. *Tabula Rasa*, 43, 11-28. <https://doi.org/10.25058/20112742.n43.01>
- Kvietok, F. (2025). Identity Recognition and Language Revitalization Trajectories in Intercultural Bilingual Education Teacher Education. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(3). <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.360321>
- Lastra, Y. (2013). La evolución de los estudios sobre las lenguas indígenas mexicanas. *Amerindia*, 37(1), 21-50. <https://amerindia.cnrs.fr/wp-content/uploads/2021/02/Lastra-Y.-La-evolucion-de-los-estudios-sobre-las-lenguas-indigenas-mexicanas.pdf>
- León Portilla, M. (2013). Cuando muere una lengua (poema). *Sesenta y ocho corazones*. <https://68voces.mx/nahuatl-cuando-muere-una-lengua>
- Leyva, X., Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burguete y S. Speed (Eds), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (pp. 65-110). CIESAS.

- López Hurtado, L. E. (2015). El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. En L. E. López (Ed.), *Pueblos indígenas y educación* (pp. 211-339). Ediciones Abya Yala.
- Lorenzotti, M., Formichelli, C., Carrió, C. (2015). Educación, política y planificación lingüísticas: Hacia una revitalización de las lenguas. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 7(7), 150-167. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/13088>
- Machaca, G. (2019). Territorio, identidad y lenguas en la Nación Uru: el caso de la comunidad Phuñaka Tinta María del lago Poopo. En M. Arratia y V. Limachi. (Ed.), *Construyendo una sociolingüística del sur. Reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios* (pp. 189-212). PROEIB Andes/Universidad Mayor de San Simón.
- Martínez Buenabad, E. y Diego Gómez, M. E. (2021). Las políticas educativas ante la diversidad lingüística y cultural en México. Reflexiones desde una escuela primaria periurbana en Puebla. *Punto Cunorte*, 7(13), 98-135. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i13.107>
- Meyer, L., Soberanes, F. (2009). *El nido de la lengua, orientación para sus guías*. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca.
- Montero Gutenberg, G. (2017). Enseñanza y variación dialectal de la lengua ombeayiüts. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Tesiunam documentos: <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2017/septiembre/0765868/0765868.pdf>
- Moreno Fernández, F. (1991). Planificación lingüística y dialectología. *Lingüística Española Actual*, 13(2), 251-268. https://www.researchgate.net/publication/282914292_Planificacion_linguistica_y_dialectologia
- Peña Godínez, A. (2023). Revitalizando al zapoteco domingano en tiempos de muerte, pandemia y violencia. *Ichan Tecolotl*, 35(377). <https://ichan.ciesas.edu.mx/revitalizando-al-zapoteco-domingano-en-tiempos-de-muerte-pandemia-y-violencia/>
- Pérez Báez, G., Vogel, R., Patolo, U. (2022). Encuesta Internacional de Esfuerzos de Revitalización: Enfoque regional para Latinoamérica. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, 9, 1-53. <https://doi.org/10.24201/clecm.v9i0.231>
- Pérez Ríos, E. (2022). Hacia una etnografía comunal: experiencias desde Oaxaca, México. *Tabula Rasa*, 43, 29-50. <https://doi.org/10.25058/20112742.n43.02>
- Pérez Ríos, E., (2023). Revitalizar el territorio, revitalizar la lengua: El caso del zapoteco coateco de Oaxaca, México. *Lenguas Vivas*, 2(1), 286-309. <https://doi.org/10.7275/bzd3-zx57>
- Rambukwella, H., Zavala, V. (2025). Decoloniality and language scholarship – a critical intervention. *International Journal of the Sociology of Language*, 2025(296), 9-31. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2024-0046>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sánchez Avendaño, C. (2012). El papel de la escuela en el desplazamiento y en la conservación de la lengua malecu. *Revista Educación*, 36(1), 25-43. <https://doi.org/10.15517/revedu.v36i1.450>

- Skrobot, K. (2014). *Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México*. [Disertación doctoral] Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/62924>
- Spolsky, B. (2019). A modified and enriched theory of language policy (and management). *Language Policy*, 18, 323–338. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9489-z>
- Taylor, S. J., Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Trouillot, M. (2003). *Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno*. Universidad del Cauca/Universidad de Los Andes.
- Tuhiwai Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies. Research and indigenous peoples*. University of Otago-Zed Books Ltd.
- UNESCO (2024, 4 de marzo). Multilingual education, the bet to preserve indigenous languages and justice. <https://www.unesco.org/en/articles/multilingual-education-bet-preserve-indigenous-languages-and-justice>
- Vargas García, I. (2017). Experiencias de un proyecto de revitalización lingüística del hñähñu (otomí) del Valle del Mezquital, Hidalgo. *Zeitschrift für romanische Philologie*, 133(4), 1064-1090. <https://doi.org/10.1515/zrp-2017-0055>
- Woodbury, A. (1993). Una defensa de la afirmación “cuando muere una lengua muere una cultura”. *Texas Linguistic Forum*, 33, 101-129.

Educación, interculturalidad y glotopolítica: la importancia de una pedagogía decolonial en México

Education, interculturality and glottopolitics: the importance of a decolonial pedagogy in Mexico

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i36.1830>

Marilyn Sarai Ávalos Huesca*

José Israel Herrera**

Resumen

El presente artículo analiza la relación entre glotopolítica, educación e interculturalidad en el contexto mexicano desde una perspectiva crítica del discurso, interpretativa, glotopolítica y decolonial. A partir de una investigación cualitativa de carácter documental y del análisis teórico-discursivo se examina cómo las lenguas, lejos de ser únicamente medios de comunicación, operan como instrumentos de poder que legitiman o excluyen identidades, saberes y prácticas sociales, al igual que la influencia de los derechos lingüísticos de los hablantes en estas interacciones. El estudio problematiza el reconocimiento institucional de la diversidad lingüística, evidenciando la distancia entre los discursos oficiales y las prácticas educativas que continúan privilegiando el español como lengua hegemónica. Asimismo, se analizan los procesos históricos de construcción de la otredad, la subordinación de las lenguas originarias y las leyes en la identidad de los pueblos indígenas. Desde la interculturalidad crítica, se plantea la necesidad de una pedagogía decolonial que cuestione las jerarquías lingüísticas y promueva una educación situada, equitativa y socialmente transformadora.

Palabras clave: educación – derechos humanos – interculturalidad – glotopolítica – pedagogía decolonial – planificación lingüística.

Abstract

This article analyzes the relationship between language politics, education, and interculturality in the Mexican context through a critical discourse, interpretive, language-political, and decolonial perspective. Based on qualitative documentary research and theoretical-discursive analysis, we examine how languages, far from being merely a means of communication, operate as instruments of power that legitimize or exclude identities, knowledge, and social practices, as well as the influence of speakers' linguistic rights in their interactions. The study problematizes the institutional recognition of linguistic diversity, highlighting the

* Doctora en Método de Solución de Conflictos y Derechos Humanos. Líneas de Investigación: Derechos humanos, derechos lingüísticos, interculturalidad, educación, sociolingüística. Universidad Autónoma de Campeche. Correo electrónico: msavalos@uacam.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9184-2606>

** Doctor en Antropología. Líneas de Investigación: legislación, derechos indígenas, patrimonio cultural, consulta previa. Universidad Autónoma de Campeche. Correo electrónico: jiherrer@uacam.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6961-8958>

gap between official discourses and educational practices that continue to privilege Spanish as the hegemonic language. Likewise, it analyzes the historical processes of constructing otherness, the subordination of indigenous languages, and the impact of laws on the identity of indigenous peoples. From the perspective of critical interculturality, it proposes the need for a decolonial pedagogy that challenges linguistic hierarchies and promotes a situated, equitable, and socially transformative education.

Keywords: education – human rights – interculturality – glottopolitics – decolonial pedagogy – language planning.

Introducción

El encuentro de dos o más civilizaciones ha tenido lugar desde el principio de la existencia del ser humano. Incluso, antes de la era cristiana, las invasiones y “descubrimientos” de nuevos pueblos eran sucesos comunes. La mezcla de costumbres, lenguas y tradiciones ha desembocado en nuevas maneras de percibir el mundo, tal y como lo señala Malinowski (1938) afirma que estas dos culturas dan lugar a un tercer elemento, el cual es el resultado de la interacción de ambos sistemas simbólicos. Por ende, lo anterior también produce un cambio constante de identidades en diversos sectores de la población, los cuales se ven influenciados por el entorno y la interacción de nuevos elementos.

La identidad al igual que la lengua fluctúan y son influenciadas por diversos factores, tanto exógenos como endógenos. Hymes (1974) afirma que la lengua no solo implica gramática, sino también cuándo, cómo y con quién hablar, y eso se ve reflejado en el cambio de registros utilizados en cada interacción, ya sea formal o informal, dependiendo del interlocutor. Frosh (1998) define a las redes sociales inmediatas de cada individuo como factores importantes que fungen en la construcción de una identidad individual y comunitaria.

La manera en la que nuestro entorno cercano delimita aquello que somos y hacemos influye de manera determinante en la identidad social, la identidad personal y el autoconcepto (Vygotsky, 1978). Nada es ajeno ni aislado, la “otredad” que identificamos en el otro, también es identificada en nosotros por los demás “por muy rica y compleja que sea la imagen que los individuos tienen de sí mismos en relación con el mundo físico y social que les rodea, algunos de los aspectos de esa idea son aportados por la pertenencia a ciertos grupos o categorías sociales” (Tajfel, 1981, p. 255).

Hall (1997) respalda lo anterior al subrayar que “las identidades son construidas de adentro hacia afuera, no fuera del discurso”, es decir, que son las interacciones humanas desarrolladas en espacios de tiempo y lugar las que delimitan la identidad de manera práctica y discursiva. En este último aspecto, es importante resaltar la influencia de la lengua, el uso y los diálogos que se establecen por medio de ella, pero sobre todo, la elección de la misma (Goffman, 1956).

En el ámbito del poder, la lengua no deja de ser una herramienta para ejercerlo, ya que por medio de ella se puede devorar o desplazar a las lenguas minoritarias (Calvet, 1974), y de esa

manera, poner en peligro los derechos de sus hablantes, y en México este hecho no es la excepción. Los orígenes del país están asentados en los pueblos originarios, los cuales se encontraban distribuidos por todo el territorio de lo que hoy conocemos como Estados Unidos Mexicanos. La historia indigenista, contrario a lo que muchos creen, no comienza en 1519, Reyes (2005) menciona que las comunidades indígenas existían veinticinco años antes de la era que comienza después de Cristo. Sin embargo, es a partir de la llegada de los españoles cuando se empieza a documentar los usos, costumbres y lenguas de los pueblos originarios.

La otredad que los pueblos originarios provocan en la sociedad que se define como “no indígena” es tangible. Al referirse a los primeros, los segundos los señalan como los otros, los que ya estaban aquí, pero que le parecen extraños, pues no tienen las mismas costumbres y tienen sus propias lenguas. Barbero (2017) señala esa mirada inversa, y la ceguera tanto gubernamental como intelectual al momento de percibir a los otros, lo cual incide en la interacción entre ellos. Villoro (2006) señala el problema de traducción de la realidad que hay entre uno frente al otro, ya sea para comunicar lo propio de lo conocido, además de que cuando se admite la identidad y presencia del otro, se espera que con el tiempo adquiera voluntariamente los valores y cosmovisión del mundo al que se le da entrada.

Pero, ¿quiénes son aquellos que se definen como “no indígenas”?, y que tal como menciona Moreno (2010) tienden por momentos a rechazar lo indígena, y presentan una mayor predisposición a la españolización de las interacciones lingüísticas en el territorio. En algunos casos se les clasifica como “mestizos”. La primera acepción aceptada por la Real Academia del Español (RAE) en relación a la palabra mestizo es: “dicho de una persona: Nacida de padre y madre de raza diferente, en especial de blanco e india, o de indio y blanca.” En México, al hacer un análisis del discurso entre lo cotidiano y lo oficial, y en donde el racismo antiindígena era ocultado por el discurso nacionalista del mestizaje (Gall, 2004), nos damos cuenta de que en realidad las elites mestizas construyeron a lo largo de los siglos una identidad que acultura las otras identidades del territorio (Bonfil, 1987).

Actualmente ya no se habla de razas, sino de culturas o etnias. Neff (2009) indica que el uso de dicha palabra se ha hecho cada vez más amplio. Anteriormente, un mestizo era quien no pertenecía a un pueblo indígena; sin embargo, actualmente puede ser una persona que nació en una etnia, pero en algún momento de su vida migró y se adaptó a otra cultura. Es decir, ya no solo se restringe a aquel quien es fruto de una mezcla de culturas o etnias, sino puede ser alguien que al crecer abandona su identidad total o parcialmente.

En esta parte es importante recalcar que durante el siglo XVI y XVII había una multiculturalidad tangible en la sociedad novohispana, pero que ello no permitía una convivencia equitativa ni igualitaria entre las personas que la conformaban. A veces se confunden los términos multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, sin embargo, son muy diferentes. Walsh (2005) define a la multiculturalidad como “la multiplicidad de culturas que existen dentro de un deter-

minado espacio [...] sin que necesariamente tengan una relación”, es decir, el espacio puede ser dentro de una comunidad, ciudad, estado o país, ello no tiene mayor incidencia, lo que en verdad importa es que no se relacionan entre sí.

Por otra parte, Walsh (2005) menciona que la pluriculturalidad se refiere a cuando “varias culturas conviven en un espacio territorial y juntas hacen una totalidad nacional” en resumen, a diferencia de la multiculturalidad, en la pluriculturalidad es cuando las culturas se reconocen y conviven entre ellos, mientras en la multiculturalidad saben de su existencia pero no tienen una gran interacción. En las leyes de México antes se hablaba de multiculturalidad, ahora se habla de pluriculturalidad tal y como lo menciona el artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) “La Nación tiene una composición pluricultural y multiétnica sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”.

En los últimos años, el reconocimiento de las culturas originarias en México por parte del gobierno y de la sociedad ha sido parcial y, en muchos casos, más simbólico que efectivo. Aunque dicho reconocimiento se ha expresado en documentos oficiales y discursos institucionales, su concreción en acciones reales sigue siendo limitada. Sin embargo, al momento de traducirlo en políticas públicas y confrontarse con la realidad, nos damos cuenta de que el color de piel y el origen aún rigen el destino de una persona. De acuerdo al Informe de Movilidad Social en México, publicado en 2025 por el Centro de Estudios Espinosa Yglesias (CEEY) México es un país que está lejos de que las oportunidades se repartan de manera equitativa, y la desigualdad sigue estando presente de generación en generación.

El CEEY (2025) señala que el origen socioeconómico determina las oportunidades económicas y laborales, y en este aspecto, la lengua también posee un cariz que puede mantener a una persona en un entorno que no representa una vida digna. Con base en cifras y porcentajes, 78% de las personas no logra salir de los estratos bajos en los que pueden comenzar sus vidas, el origen indígena influye en la vida de las personas, ya que 57% de las personas de piel morena, mantiene una situación de pobreza frente a 34% de personas con piel clara.

En el caso de las lenguas indígenas, también podemos ver que es un factor de influencia en diversos aspectos, y que incluso puede volverse un obstáculo para el acceso a derechos básicos como la educación, la justicia, la salud, entre otros. De acuerdo con el hoy extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2010 solo una quinta parte de hablantes de alguna de las 68 lenguas indígenas que hay en México entre los 20 y 24 años, completó la educación media superior, es decir, 20% del total de la población. Esta cifra se comparó con quienes son hablantes monolingües de español, que correspondió a 46.5% de la población.

Si bien se observa un aumento en el interés por el aprendizaje de lenguas originarias y una mayor visibilización de los pueblos indígenas, estos avances no siempre se traducen en una inclusión estructural ni en condiciones equitativas. La contratación de personas provenientes de contextos culturales diversos y la promoción de la pluriculturalidad continúan enfrentando obstáculos, lo que

evidencia la necesidad de fortalecer auténticas competencias interculturales que superen el plano declarativo.

La pluralidad de realidades derivadas de las distintas culturas, así como las dinámicas de interacción entre ellas, ha sido un tema recurrente de análisis y un elemento clave en numerosos acontecimientos históricos. La incompreensión hacia culturas distintas a la propia, derivada del colonialismo, contribuyó, en gran medida, a que los españoles calificaran a los pueblos indígenas como irracionales en algunos de sus escritos, ya que desconocían y desestimaron sus sistemas de creencias y sus formas de organización social, produciendo una deshumanización y desconexión entre sujetos (Fanon, 1961).

En el mundo contemporáneo, la ausencia de empatía continúa siendo un rasgo persistente en las sociedades, lo que las mantiene inmersas en conflictos intensos motivados por la ambición de control y supremacía y derivados de la jerarquización colonial y racial (Quijano, 2000). A pesar del paso de más de cinco siglos, el “otro” sigue siendo concebido como una alteridad distante, ajena y desvinculada de la propia realidad social, como resultado de la construcción de una identidad en la que se niega a los pueblos que ya habitaban el territorio (Dussel, 1992).

Es en este contexto que se hace imperante establecer la definición de la interculturalidad, ya que es a lo que se aspira, la utopía de una sociedad que comenzó siendo multicultural, y que hoy, en medio de su pluriculturalismo, sabe que hay algo que no termina de encajar. Soriano (2004) la define como “la coexistencia de culturas en un plano de igualdad”. Desde una perspectiva intercultural, el diálogo entre personas de orígenes y tradiciones culturales diversas se presenta como una posibilidad más que como una realidad plenamente consolidada.

La construcción de espacios de respeto y convivencia no ocurre de manera espontánea, sino que exige el desarrollo consciente de competencias interculturales y, sobre todo, la deconstrucción de supuestos históricos, lingüísticos y culturales que han sido naturalizados. Este proceso, lejos de ser lineal, se manifiesta en la tensión constante entre identidades lingüísticas colectivas que coexisten en múltiples contextos, muchas veces bajo relaciones de poder desiguales que condicionan su reconocimiento y legitimidad.

Conviene señalar que la lengua no sólo da forma a las ideas, sino que también las sitúa en un plano socialmente compartido, posibilitando su circulación y reconocimiento; tal y como dice Bajtín (1979), es un fenómeno dialógico que adquiere sentido dentro de la interacción colectiva. Asimismo, la interculturalidad funciona como un contrapeso frente a los procesos de aculturación, al reducir el riesgo de pérdida identitaria y favorecer que cada sujeto y cada colectivo reconozcan la singularidad de su propia cultura en relación con las demás.

A lo largo de la historia, el contacto entre culturas, ideas y civilizaciones ha estado marcado por profundas tensiones y conflictos, lejos de desarrollarse en condiciones equitativas. Estos encuentros han derivado con frecuencia en prácticas de dominación como la esclavitud, la discriminación y la xenofobia, reforzando la construcción de la “otredad” y perpetuando dinámicas

de exclusión que se intensifican con los cambios generacionales en sociedades que continúan reproduciendo divisiones sociales (Said, 1978). En este contexto, tanto los pueblos originarios como los mestizos han sido actores centrales. Los primeros corresponden a las poblaciones que habitaban los territorios antes de la llegada de los procesos de exploración y conquista, mientras que los segundos emergen como resultado de la imposición y mezcla cultural entre dichas poblaciones y los grupos extranjeros que se asentaron posteriormente.

Villoro (1997) menciona que, el desprecio hacia los pueblos que ya habitaban los territorios conquistados se reduce a que los europeos tenían una educación de la cual se carecía en el nuevo mundo. Sin embargo, los indígenas ya contaban con una instrucción propia de su cultura, la cual era útil en el diario vivir de los mismos. Por otra parte, la instrucción europea, que llegó posteriormente, llevó a los indígenas a perder ciertas partes vitales de su carácter y sociedad, reduciendo su valor moral en algunos aspectos.

La percepción de quienes habitaban las tierras invadidas era negativa, así lo menciona De la Torre (2013):

Para incorporar a sectores indígenas de bajo nivel cultural, el Estado utilizó a indios asimilados a la nueva civilización: tlaxcaltecas y tarascos con los cuales creó varias poblaciones en donde los campesinos, soldados e hidalgos pobres, encontraron un medio de prosperar y aun de ennoblecer. Esas comunidades forjaron durante los siglos XVI y XVII, las bases de la sociedad y la nacionalidad mexicana. (p. 459)

Actualmente, la ideología en el país no dista mucho de aquellos siglos que menciona De la Torre, sigue siendo homogeneizada de manera cultural, lingüística e identitaria. Lo anterior se constata con el hecho de que a pesar del reconocimiento de 69 lenguas oficiales, siendo 68 lenguas originarias y el español, en los espacios públicos se sigue dando prioridad a esta última lengua, tanto en los discursos, como en la cotidianidad. Al día de hoy, muchos de los trámites que se realizan en instituciones públicas solo se realizan en español, aún cuando hay algunas en donde hay un gran número de hablantes de lenguas originarias.

Molina (2019) menciona que en este ámbito es la glotopolítica la que se cuestiona las “prácticas lingüísticas que legitiman, reproducen y transforman las luchas del reconocimiento del otro y las estructuras de poder”. Las lenguas no son solo maneras de comunicarse, también son símbolos de identidad, las cuales permiten a sus hablantes comunicarse entre sí y con el mundo que les rodea, a su vez que legitiman y deslegitiman sus prácticas sociales, sus realidades y les dan un lugar en la sociedad (Arnoux, Bein, 2015). Estas prácticas son cambiantes y se ven en situaciones formales e informales, siendo en su mayoría impuestas por una colonialidad persistente hasta nuestros días.

Metodología

El presente artículo se desarrolló con base en un enfoque cualitativo, de carácter interpretativo y crítico, con el objetivo de analizar los procesos de construcción de la identidad lingüística y cultural, su influencia en la educación y las dinámicas de poder que existen en las relaciones pluriculturales desde diversas perspectivas. El estudio se centra en la comprensión profunda de significados, discursos, prácticas sociales y experiencias históricamente situadas, las cuales dan como resultado la pedagogía y la realidad social actual; todo lo anterior desde una perspectiva decolonial.

El corpus documental estuvo conformado por medios relacionados con:

- Literatura especializada en glotopolítica, educación intercultural, pedagogía decolonial, derechos lingüísticos e identidad cultural;
- Instrumentos jurídicos nacionales e internacionales relacionados con derechos humanos y derechos lingüísticos;
- Y documentos normativos vinculados con la educación y el reconocimiento de la diversidad cultural en México.

La selección de las fuentes respondió a criterios temáticos y analíticos centrados en:

- La relación entre lengua y poder;
- Los procesos de construcción de la otredad;
- La hegemonía del español en los espacios educativos;
- Las dinámicas de subordinación de las lenguas originarias;
- Y las implicaciones de las políticas lingüísticas en la configuración de identidades culturales.

Como técnica de análisis, se empleó el análisis documental de contenido desde una perspectiva crítica, interpretativa y glotopolítica mediante la identificación, clasificación e interpretación de categorías recurrentes en los textos revisados. Las principales categorías analíticas utilizadas fueron:

- Inclusión; exclusión,
- Colonialidad,
- Interculturalidad,
- Glotopolítica,
- Identidad cultural,
- Hegemonía lingüística,

- Derechos lingüísticos,
- Pedagogía decolonial,
- Multiculturalismo institucional,
- Y relaciones de poder.

A partir de estas categorías se establecieron relaciones conceptuales entre los distintos planteamientos teóricos y normativos, con el propósito de comprender cómo las prácticas educativas y las decisiones lingüísticas tomadas por las instituciones y el gobierno influyen en los procesos de inclusión, exclusión y reconocimiento de los pueblos originarios en México. Este estudio busca desarrollar una reflexión crítica sustentada en el análisis documental y discursivo, que contribuya a la comprensión de las tensiones existentes entre diversidad lingüística, educación e interculturalidad en el contexto mexicano del siglo XX y XXI.

Glotopolítica, identidad y relaciones de poder en México

La lengua surge como una necesidad fundamental del ser humano para establecer comunicación con su entorno. La complejidad estructural y los sistemas de signos que caracterizan a cada lengua constituyen herencias culturales que se adquieren de manera natural y que dan lugar a la conformación de comunidades lingüísticas. Tal y como dice Labov (1972) “la comunidad de habla no se define tanto por el uso idéntico de elementos lingüísticos, sino por la participación en un conjunto de normas compartidas”.

En la actualidad, se estima la existencia de aproximadamente seis mil lenguas en el mundo, las cuales permiten a sus hablantes interpretar y relacionarse con su realidad social y cultural.

Es importante distinguir entre los conceptos de lengua y habla. Munguía (2008) establece una diferencia entre ambas: a la lengua la define como “un sistema organizado de signos regulado por normas que posibilitan su combinación y funcionamiento”, mientras que al habla la sintetiza como “la manifestación concreta e individual de dicho sistema”. La lengua puede expresarse de forma oral o escrita; sin embargo, la ausencia de una tradición escrita no implica una menor relevancia o complejidad, ni establece una jerarquía frente a aquellas lenguas que cuentan con sistemas de escritura consolidados.

En el caso de América, algunos lingüistas como Greenberg (1987) clasifican las lenguas originarias en tres familias: amerindias, na- dené y esquimo- aleutiana. En México, las sesenta y ocho lenguas que se hablan aparte del español son amerindias. De las ocho lenguas más habladas en el continente americano, nuestro país alberga a tres de ellas: el náhuatl, el maya, yucateco y al zapoteco. Las lenguas originarias en México están divididas en 13 familias lingüísticas: yutoazteca, otomangue, maya, otopame, tarasca o purhépecha, totonaca, mixe, hokano-coahuilteca, huave, chinanteca, guaycura, mangueña y cuitlateca.

Si bien el español se reconoce como la segunda lengua materna con mayor número de hablantes en el mundo y posee una relevancia histórica incuestionable, esta posición no debe

interpretarse como un indicador de superioridad lingüística ni cultural. Desde una perspectiva decolonial, la jerarquización de las lenguas responde a relaciones históricas de poder heredadas del proceso colonial, en el cual ciertos idiomas fueron legitimados como vehículos del conocimiento “válido”, mientras que otros fueron sistemáticamente desvalorizados. Con base en lo anterior, la afirmación de Mignolo (2005) respecto a que las lenguas coloniales responden a una necesidad de control epistemológico y colonial no cae en el vacío.

Cada lengua constituye un sistema complejo de significación que permite a los pueblos nombrar el mundo, transmitir su memoria colectiva y sostener prácticas culturales propias, son, tal y como dice Fishman (1991), depósitos de cultura. En este sentido, promover el uso exclusivo de una lengua dominante no solo favorece la desaparición de otras, sino que implica un ejercicio de violencia simbólica que borra historias, saberes y formas de vida, atentando directamente contra la identidad de los pueblos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) menciona que cerca del 40% de las lenguas en el mundo se encuentran en peligro. De hecho, en 2010 se publicó el Atlas de las lenguas en peligro, en el cual se muestra que de las casi 7,000 lenguas que existen actualmente, cada dos semanas desaparece una. Por otra parte, la UNESCO también reconoce que cuando desaparece una lengua, desaparecen conocimientos, tradiciones, memoria histórica y cosmovisiones, las cuales se vuelven imposibles de recuperar de manera posterior.

En el contexto mexicano, el desplazamiento progresivo de las lenguas originarias se encuentra estrechamente vinculado a la imposición del español como lengua hegemónica en los ámbitos educativo, administrativo y social. En un evento organizado por la Secretaría de Cultura en el 2016, un integrante de la Academia Mexicana de la Lengua mencionó que “Las comunidades originarias se entienden entre sí por el español. Un zapoteco, maya, tarasco o purépecha no se comunican con sus similares en náhuatl, sino en español”.

Lo anterior es un claro ejemplo de cómo el idioma se vuelve una herramienta de poder constante y tangible, y que el uso del mismo puede provocar la invisibilidad o desaparición de otros. La imposición del idioma español ha obligado a los hablantes a.

Aunque el bilingüismo suele presentarse como un fenómeno positivo desde enfoques cognitivos y sociales, esta valoración depende del estatus de las lenguas involucradas. Tal como lo expone la lingüista mixe Yasnaya Elena Aguilar Gil, el bilingüismo no opera de manera neutral: mientras que el bilingüismo español-inglés es celebrado en contextos urbanos y se asocia con prestigio y capital cultural, el bilingüismo español-lengua indígena ha sido históricamente estigmatizado y relegado a un plano de inferioridad.

Aguilar Gil expone, a partir de su experiencia como hablante de español y ayuuk, cómo las escuelas bilingües en su comunidad eran menospreciadas, no por deficiencias pedagógicas, sino por responder a un modelo lingüístico que desafía la hegemonía del español. Esta diferenciación revela

una forma de colonialidad lingüística que clasifica las lenguas y a sus hablantes según criterios raciales, económicos y geopolíticos, reforzando desigualdades estructurales. El bilingüismo que emerge en estos contextos suele ser de tipo sustractivo, ya que la adquisición de la lengua dominante ocurre a costa del desplazamiento progresivo de la lengua originaria, derivando en procesos de aculturación que empobrecen la diversidad epistemológica y cultural.

La imposición de una lengua única como norma de comunicación y conocimiento reduce las posibilidades de comprensión del mundo, al privilegiar una sola cosmovisión y marginar otras formas de pensar, sentir y aprender. Lauria (2009) retoma lo anterior al mencionar que la lengua es un elemento esencial en la configuración simbólica de una nación; por ello la búsqueda de una homogeneidad lingüística en diversos contextos públicos, así como el desprecio a aquello que se considera fuera del canon eurocentrista. Tanck contabilizó 32 cédulas reales expedidas entre 1550 y 1782 relacionadas con la castellanización de los pueblos originarios.

La falta de estudios sistemáticos y de políticas públicas efectivas orientadas a la investigación, documentación y fortalecimiento de las lenguas originarias y sus variantes, así como el uso de las mismas de manera óptima en las aulas, da como resultado la disminución de su uso en las aulas y la repetición de prácticas poco pedagógicas en las mismas. La ausencia de registros exhaustivos en los niveles sintáctico, pragmático, semántico y morfológico no solo limita el conocimiento académico sobre estas lenguas, sino que también contribuye a su invisibilización institucional (Skutnabb-Kangas, 2000).

Si bien el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia en español (UNICEF) ha desarrollado estudios posteriores a la pandemia para tener información respecto a la educación intercultural bilingüe en América Latina, los resultados no han sido muy alentadores. Con base en un estudio realizado en 2021, en conjunto con el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC) se muestra que hay un incremento en la desigualdad educativa indígena, falta de acceso, bajos niveles de aprendizaje, necesidad de educación en lengua materna y nuevas políticas interculturales. Si bien el estudio se centra en una zona de América, también podría aplicarse a otras partes del mundo.

Educación y colonialidad en México

La creación de la Secretaría de Instrucción Pública en 1905 respondió a un proyecto estatal de modernización inspirado en modelos eurocéntricos que concebían la educación como un instrumento de homogeneización cultural, más que como un derecho vinculado a la diversidad. Si bien este proceso otorgó cierta autonomía administrativa al ámbito educativo, también consolidó una lógica colonial que subordinó los saberes locales y las lenguas originarias a un currículo nacional dominante. La Ley de Instrucción Primaria de 1908 reforzó esta visión, al promover prácticas pedagógicas orientadas a la construcción de una identidad nacional única, invisibilizando las múltiples formas de conocimiento preexistentes en el territorio.

Posteriormente, la Revolución Mexicana generó expectativas de justicia social para los sectores históricamente oprimidos; no obstante, en materia educativa, estas promesas se vieron interrumpidas por la violencia estructural del conflicto armado, en el cual la escuela dejó de ser un espacio de transformación para convertirse en un lujo inaccesible para amplios sectores de la población.

A lo largo del siglo XX, la búsqueda de una educación “equitativa” se tradujo en una serie de políticas que, aunque presentadas como progresistas, reprodujeron la colonialidad del saber al imponer contenidos, metodologías y lenguajes ajenos a los contextos comunitarios (Zimmerman, 2010). La descentralización de la Secretaría de Educación Pública en 1978, lejos de garantizar justicia educativa, evidenció la profunda desigualdad entre regiones, trasladando responsabilidades al ámbito local sin dotarlo de los recursos ni de la autonomía epistemológica necesaria para responder a sus propias realidades (Loyo, 2010).

Las reformas educativas de las décadas posteriores profundizaron esta lógica. Zorrilla (2001) clasificó las reformas en primera, segunda y tercera generación. Las denominadas reformas de primera generación, centradas en la descentralización administrativa, se inscribieron en un modelo tecnocrático que prioriza la eficiencia sobre la justicia social. Como Zaccagnini (s.f.) menciona, estas transformaciones estructurales pueden volverse cíclicas cuando no cuestionan las bases epistemológicas del sistema, perpetuando así las mismas formas de exclusión.

Las reformas de segunda generación, enfocadas en el cambio curricular y pedagógico, continuaron privilegiando un conocimiento estandarizado, mientras que las de tercera generación, al enfatizar la autonomía escolar, la rendición de cuentas y los resultados medibles, reforzaron una racionalidad neoliberal que redujo la educación a indicadores y competencias, desplazando su dimensión comunitaria y emancipadora. Por último, las reformas de tercera generación buscaban la autonomía escolar, la entrega de resultados positivos y la rendición de cuentas de los diferentes centros escolares que conforman el universo educativo. Todo lo anterior dio como resultado un movimiento educativo que produjo cambios normativos a nivel federal.

En 1993 se realizó una reforma al artículo 3º constitucional, lo cual reafirmó la gratuidad de la educación obligatoria; sin embargo, esta garantía legal no se tradujo en una igualdad real de condiciones. La organización de la educación básica en preescolar, primaria y secundaria sigue respondiendo a un modelo formativo lineal que ignora las trayectorias educativas propias de los pueblos originarios y mestizos. Aunque discursivamente se reconoce la importancia del contexto, la lengua y la cultura del alumnado, en la práctica persiste un currículo monocultural que limita el reconocimiento pleno de otras epistemologías y formas de aprendizaje.

Los altos índices de deserción escolar, particularmente en comunidades rurales, marginadas y con presencia indígena, evidencian el fracaso de un sistema educativo que continúa operando bajo lógicas coloniales. Factores como la distancia geográfica, la imposición de reglamentos escolares

ajenos a la vida comunitaria y el uso de lenguas hegemónicas en detrimento de las lenguas originarias, no son problemas aislados, sino expresiones de una estructura que históricamente ha excluido a estos grupos. Si bien el ingreso familiar es un factor determinante en el abandono escolar, reducir la problemática a una cuestión económica invisibiliza la responsabilidad del Estado en la reproducción de desigualdades.

En este contexto, los programas de apoyo como becas, desayunos escolares y subsidios al transporte, aunque necesarios, funcionan como medidas compensatorias que no cuestionan las raíces coloniales del sistema educativo. Desde una perspectiva decolonial, resulta imprescindible replantear el proyecto educativo nacional, no solo para ampliar la cobertura o mejorar los indicadores, sino para dismantelar las jerarquías de saber, reconocer las epistemologías de los pueblos originarios y construir una educación verdaderamente intercultural, situada y emancipadora. Reimers (2000) hace hincapié en la ausencia de un proyecto educativo que trabaje con la desigualdad como un fenómeno que debe erradicarse y tener una solución pronta y expedita.

Pedagogía decolonial y lenguas originarias

La identidad, entendida como un proceso dinámico y relacional, se constituye a partir de elementos culturales, lingüísticos, sociales e históricos que orientan la manera en que las personas se perciben y se posicionan dentro de una comunidad. A partir de esta identidad, los individuos tienden a establecer vínculos con otros sujetos con quienes comparten afinidades parciales o totales, ya sea para construir relaciones sociales, laborales, educativas o comunitarias. Dichos vínculos no sólo fortalecen el sentido de pertenencia, sino que también inciden en la organización social y en la reproducción de prácticas culturales específicas. Asimismo, la identidad desempeña un papel central en los ámbitos político y cívico, ya que influye en la forma en que los sujetos participan en la vida pública, ejercen sus derechos y se integran a las dinámicas ciudadanas.

La relevancia de la identidad trasciende el plano individual y adquiere un carácter jurídico y normativo en distintos instrumentos internacionales. Un ejemplo significativo de ello es su incorporación en el artículo 1º del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales, donde se establece que “la conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones”. Esta afirmación reconoce a la identidad no solo como un rasgo subjetivo, sino como un elemento esencial para el reconocimiento de derechos colectivos.

La identidad está regida por una gran variedad de factores, los cuales pueden ser endógenos o exógenos. En el caso de los primeros, pueden ser aquellos derivados del sexo o la herencia genética. Por otra parte, los exógenos influyen en la medida en que el individuo interactúa con su entorno. Es decir, es el ambiente el que guía al individuo en la búsqueda de aquello que lo

define. Chomsky (1979) señala que la realidad no se construye por observación, sino que es debido a la participación activa de todos los sujetos que construyen una identidad individual y colectiva por medio de procesos comunicativos, ya que la lengua es un factor clave en la creación y modificación de las identidades.

Una sola persona puede cambiar de identidad varias veces a lo largo de su vida pues sus circunstancias y experiencias irán cambiando constantemente. Kidd y Teagle (2022) mencionan que normalmente los sociólogos definen la cultura como “el tipo de vida de un grupo” y en el caso de la identidad, “saber quién es uno mismo”. Ambos conceptos están ligados a que uno determina al otro en una comunidad o grupo social, pues derivado de quien es uno mismo, es el tipo de grupo al que se unirá y, por ende, cómo el grupo y el individuo se van a comportar de manera individual y en conjunto.

La identidad lingüística no se limita al idioma, sino también a la interpretación del mismo. Pinzón Daza menciona que la realidad se puede construir a través de la lengua, y que, son los hablantes los que dinamizan el sistema que utilizan para comunicarse entre ellos. Cada persona tiene derecho al libre desarrollo en todos los aspectos de su vida, lo cual es el resultado de la evolución de los derechos humanos y la actualización continua de las leyes que buscan la incorporación de los mismos en los artículos que sirven como base para cada país.

En el caso de México, dicha autonomía debe ser respetada por el estado, con base en diversas leyes, declaraciones, tratados a los que esta nación suscribe, al igual que lo establecido por la CPEUM. La Declaración Universal de los Derechos Humanos respalda lo anterior en sus artículos 1, 22 y 26, entre los cuales destacan los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA). En relación con el artículo 1º, se establece que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos [...]”, lo cual es una aseveración más que clara en relación a todos los derechos que cada uno de los ciudadanos devenga por el hecho de existir. El artículo 22 menciona que, “Toda persona tiene derecho a...la satisfacción de los derechos económicos sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad”.

La autonomía amparada por la ley permite a la persona desarrollar una identidad comunitaria e individual, la cual contribuye a distinguirse de otros sujetos. Dicha autonomía está ligada a la dignidad y la responsabilidad que conlleva ejercer ese derecho, el cual se ve coaccionado cuando el sujeto no tiene permitido un libre desarrollo de su identidad. Tal es el caso de los hablantes de lenguas minoritarias, quienes debido a la falta de oportunidades y facilidades para desarrollar un aspecto tan característico en la autenticidad de un sujeto. De hecho, el artículo 1º. constitucional reconoce que “los derechos no pueden limitarse ni restringirse”, aunque en la práctica esto sea de manera parcial.

En años recientes, numerosos estados han adoptado legislación en materia de derechos indígenas, que incluye generalmente el derecho a la educación y particularmente el derecho de los in-

dígenas a recibir educación en su propia lengua, en el marco del reconocimiento y respeto a sus culturas. Sin embargo, la información y documentación recabada indica que los principios y objetivos declarados en los instrumentos internacionales señalados anteriormente y en las legislaciones nacionales están aún lejos de alcanzarse.

Como parte de este artículo, se llevó a cabo un análisis teórico- discursivo crítico de 5 documentos: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018 y un Documento del Diario Oficial de la Federación sobre educación intercultural. Se utilizó análisis documental de contenido desde una perspectiva crítica mediante: identificación de categorías discursivas; codificación temática; clasificación semántica; análisis interpretativo; comparación intertextual y análisis glotopolítico del discurso institucional. Para ello se utilizó AntConc (Anthony, 2026), un software desarrollado para el análisis de textos y del discurso, y que permite la visualización de corpus lingüísticos en cuestión.

Para ello se seleccionaron diversas categorías analíticas, las cuales se presentan a continuación.

Tabla 1. Categorías analíticas

Categoría	Definición analítica	Indicadores discursivos
Interculturalidad	Reconocimiento de la diversidad cultural y diálogo entre culturas	diversidad, inclusión, respeto, diálogo
Colonialidad	Persistencia de estructuras coloniales de poder y conocimiento	subordinación, exclusión, jerarquización
Gltopolítica	Regulación institucional de las lenguas y discursos	política lingüística, normalización, legitimación
Hegemonía lingüística	Predominio de ciertas lenguas y saberes	centralización, oficialidad, homogeneización
Derechos lingüísticos	Reconocimiento jurídico de las lenguas	protección, preservación, uso público
Pedagogía decolonial	Educación orientada a desmontar relaciones coloniales	saberes comunitarios, horizontalidad
Relaciones de poder	Estructuras de dominación cultural y educativa	control institucional, subordinación
Identidad cultural	Construcción de pertenencia cultural y lingüística	identidad, memoria, comunidad
Inclusión/exclusión	Formas de acceso o marginación educativa	equidad, discriminación
Multiculturalismo institucional	Reconocimiento superficial de la diversidad	tolerancia, coexistencia

Fuente: Elaboración propia

Al realizar el análisis se pudo notar que: el Estado reconoce la diversidad, pero al mismo tiempo regula, institucionaliza y administra esa diversidad desde estructuras hegemónicas, y ello lo vemos por medio de un discurso que se repite en las leyes y en documentos oficiales que rigen la educación. A continuación se presenta la Matriz de análisis documental crítico y posteriormente se ahondará sobre los hallazgos.

Tabla 2. Matriz de análisis documental crítico

Documento	Fragmento/ artículo	Categoría Analítica	Interpretación crítica	Lectura glotopolítica
Constitución, Art. 2	una composición pluricultural y multiétnica"	Interculturalidad	conocimiento jurídico de la diversidad	El Estado legitima la diversidad dentro de un marco centralizado
Constitución, Art. 2	"política lingüística multilingüe"	Derechos lingüísticos	Reconocimiento formal de pluralidad lingüística	La política lingüística sigue siendo administrada institucionalmente
Constitución, Art. 2	"educación indígena intercultural y plurilingüe"	Pedagogía decolonial	Apertura parcial a modelos educativos alternativos	Persisten mecanismos estatales de regulación educativa
Convenio 169	"eliminar la orientación hacia la asimilación"	Colonialidad	Crítica al modelo integracionista	Reconocimiento internacional de la violencia cultural
Convenio 169	"mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones"	Identidad cultural	Defensa de la autonomía cultural	Resistencia a la homogeneización estatal
Programa Intercultural	"se ha privilegiado un solo tipo de conocimiento"	Hegemonía epistemológica	Reconocimiento explícito de exclusión curricular	El currículo reproduce colonialidad del saber
Programa Intercultural	"relaciones de subordinación, discriminación y racismo"	Relaciones de poder	Reconocimiento de desigualdad estructural	La escuela reproduce jerarquías culturales
Ley General de Educación	"respeto de la diversidad"	inclusión/ exclusión	Inclusión desde el discurso institucional	Puede mantenerse en un plano multiculturalista
DOF	"educación intercultural permea todos los niveles"	interculturalidad	Institucionalización del discurso intercultural	La interculturalidad se convierte en política pública

Fuente: Elaboración propia

Los documentos analizados muestran un avance significativo en el reconocimiento formal de la diversidad cultural, lingüística y educativa. La Constitución incorpora conceptos como: pluriculturalidad; diversidad lingüística; educación intercultural; derechos culturales; participación comunitaria. Sin embargo, el reconocimiento jurídico no necesariamente implica una transformación real dentro de la sociedad. Si bien operan en su mayoría desde el multiculturalismo institucional, no cuestionan las estructuras de desigualdad que han permeado a lo largo del tiempo.

Proveer educación en la lengua materna resulta una tarea relativamente accesible cuando se trata del español, en tanto lengua mayoritaria y hegemónica dentro del sistema educativo mexicano. Sin embargo, esta facilidad contrasta de manera significativa con la situación que enfrentan las lenguas indígenas, muchas de las cuales cuentan con un número reducido de hablantes y presentan una amplia diversidad de variantes lingüísticas propias de cada región y comunidad. Esta complejidad lingüística no ha sido debidamente considerada en el diseño de las políticas educativas, lo que evidencia una estructura institucional que continúa privilegiando la homogeneización por encima del reconocimiento de la diversidad. Las políticas educativas no sólo organizan la enseñanza, sino también las formas legítimas de conocimiento y ciudadanía (Foucault, 1975).

A esta problemática se suma la escasez de docentes formados en lenguas originarias y, particularmente, en las variantes locales que utilizan las comunidades. De acuerdo con el estudio realizado en 2022 por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), 92.5% del profesorado en primaria indígena habla alguna lengua originaria, pero solo 85.2% habla la lengua específica de la comunidad, es decir, casi 1 de cada 7 docentes no habla la variante local, lo que confirma su argumento sobre la desconexión sociolingüística.

En numerosos casos, el profesorado asignado a escuelas en contextos indígenas proviene de otras regiones, así que habla otras variantes dialectales, o no es hablante de la lengua de la comunidad, lo que implica un desconocimiento profundo de los usos, costumbres, cosmovisiones y prácticas sociolingüísticas del lugar. Esta situación no solo limita los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que reproduce una lógica colonial al imponer modelos pedagógicos y lingüísticos externos, ajenos a la realidad comunitaria.

Las lenguas aparecen como objeto de protección estatal. No obstante, el Estado continúa siendo el principal agente legitimador: define políticas lingüísticas, regula modelos educativos, establece criterios curriculares y administra la diversidad. Esto muestra cómo la glotopolítica opera mediante procesos institucionales de normalización y regulación. De acuerdo al estudio mencionado anteriormente realizado por el CONEVAL en 2020, 19.8% de la población hablante de lengua indígena era analfabeta (1.3 millones de personas), en comparación, con la población, aunque es verdad que el analfabetismo en jóvenes indígenas (15–24 años) bajó de 14.1% (2000) a 3.4% (2020), ello no reduce la desigualdad estructural.

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo advierte sobre la “erosión de los valores en los pueblos”, un fenómeno que, si bien responde a múltiples factores sociales, económicos y políticos, encuentra en el ámbito educativo uno de sus espacios más críticos. Cuando la escuela se convierte en un espacio donde la lengua y la cultura propias son desplazadas o invisibilizadas, se refuerzan procesos de deslegitimación identitaria que afectan directamente a los estudiantes. Tal como lo señalan Halmel *et al.* (2018), esta desconexión entre la escuela y la comunidad puede derivar en crisis identitarias, al confrontar a los alumnos con un modelo educativo que invalida sus referentes culturales y lingüísticos.

Por ello, resulta indispensable replantear el sentido de la educación desde una pedagogía decolonial. Más allá de incorporar de manera superficial la lengua materna como medio de instrucción, una pedagogía decolonial implica cuestionar las jerarquías lingüísticas y epistémicas que históricamente han colocado a las lenguas originarias en una posición de subordinación. Asimismo, supone reconocer a las comunidades como sujetos activos de conocimiento, capaces de definir sus propias formas de enseñanza, contenidos y prácticas educativas. Solo a través de una educación situada, intercultural y crítica será posible contrarrestar los efectos de la colonialidad en la escuela y avanzar hacia un modelo educativo que fortalezca las identidades lingüísticas, promueva la justicia social y contribuya a la preservación y revitalización de las lenguas indígenas.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se desarrolló un análisis que evidencia que la construcción de la identidad lingüística y cultural en México no puede comprenderse sin atender a las relaciones históricas de poder que han configurado el encuentro entre pueblos originarios, poblaciones mestizas y el Estado-nación. Dicha revisión debe hacerse no desde la existencia de México después de la revolución, sino incluso desde el encuentro de varias civilizaciones, entre ellas las europeas y su llegada a América.

La lengua, lejos de ser un simple medio de comunicación, es también una manera de generar identidad, en la legitimación de saberes y en la reproducción —o resistencia— de dinámicas coloniales que persisten hasta la actualidad. Desde el periodo colonial hasta las políticas educativas contemporáneas, la imposición del español como lengua hegemónica ha operado como un mecanismo de homogeneización cultural que ha contribuido al desplazamiento, la desvalorización y, en muchos casos, la invisibilización de las lenguas originarias.

Si bien el marco jurídico nacional e internacional reconoce la composición pluricultural del país y el derecho de los pueblos originarios a preservar su lengua e identidad, existe una brecha significativa entre el discurso y la realidad. Las políticas educativas, aunque formuladas bajo principios de inclusión e interculturalidad, continúan reproduciendo un currículo monocultural y prácticas pedagógicas ajenas a los contextos comunitarios.

El reconocimiento institucional de la diversidad cultural y lingüística en México no elimina necesariamente las relaciones históricas de subordinación. Desde una perspectiva decolonial, se vuelve imprescindible cuestionar las bases epistemológicas que sostienen el sistema educativo mexicano. La glotopolítica, en este sentido, permite visibilizar cómo las decisiones lingüísticas del Estado legitiman ciertas prácticas y cosmovisiones mientras marginan otras, afectando directamente el ejercicio de los derechos humanos de los hablantes de lenguas originarias.

Avanzar hacia una educación verdaderamente intercultural y decolonial implica no solo garantizar el uso de la lengua materna en las aulas, sino también reconocer a los pueblos originarios como productores de conocimiento, capaces de definir sus propias formas de aprender, enseñar y nombrar el mundo. Solo así será posible fortalecer las identidades lingüísticas, reducir la erosión cultural y contribuir a la construcción de una sociedad más justa, plural y respetuosa de su diversidad histórica y contemporánea, no solo desde el aula, sino desde todos los ámbitos donde el ser humano pueda existir.

Finalmente, este trabajo sostiene que la preservación de las lenguas originarias no depende únicamente de su reconocimiento institucional y jurídico, sino de la creación de contextos reales de uso, legitimación y transmisión intergeneracional, en los que participen no solo las autoridades sino la sociedad en general. Las lenguas no desaparecen de manera natural, sino como consecuencia de procesos históricos de subordinación y desplazamiento cultural. Por ello, pensar una educación intercultural desde una perspectiva decolonial constituye no solo una necesidad pedagógica, sino también una apuesta ética y política orientada a la construcción de una sociedad más justa, plural y verdaderamente incluyente.

Referencias

- Anthony, L. (2026). AntConc (Version 4.4.0) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. <https://www.laurenceanthony.net/software/AntConc>
- Arnoux, E.; Bein, R. (2015). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bajtin, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI editores.
- Barbero, J.; Berkin, S. (2017). *Ver con los otros. Comunicación intercultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Bonfil, G. (1987). *México Profundo*. Los Noventa.
- Calvet, L. (1974). *Linguistique et colonialisme*. Paris Payot.
- Centro de Estudios Espinoza Yglesias. (2025). *Movilidad social en México. La persistencia de la desigualdad de oportunidades*.
- Chomsky, N. (1979). *On Language*, The New Press, New York, pp. 63-80.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2017). *Encuesta Nacional sobre Discriminación*. <https://shorturl.at/4FjvQ>

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe*. https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion_poblacion_indigena.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.] Art. 2. 30 de septiembre de 2024 (México).
- Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo. (1989). <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/30118/Convenio169.pdf>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). pp. 4-46, <https://cutt.ly/rN4jHrv>.
- De la Torre, E. (2013).“Época colonial siglos XVI y XVII” , en León- Portilla, Miguel et al. (comp.), *Historia documental de México*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, p.459, <https://cutt.ly/JUCVXMN>.
- Dussel, E. (1992). *1492: el encubrimiento del otro*. Ediciones de la Secretaría de Cultura.
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Ministerio de Trabajo, Empleo y Previsión social.
- Fishman, J. (1991). *Reversing language shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters.
- Foucault, Michel (1975) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Frosh, S. (1999). “Identity”, En: A. Bullock y S. Trombley (eds.), *The new Fontana Dictionary of Modern Thought*, London: Harper.
- Gall, O. (2004). “Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas sobre México.” *Rev. Mex. Sociol.* 66 no.2 Ciudad de México abr./jun.
- Goffman, E. (1956). *The Presentation of self in Everyday life*. Random House.
- Greenberg, J. (1987). *Language in the Americas*. Stanford University Press.
- Hall, S. (1997). “Who needs Identity?” en S. Hall; P. Du Gay, *Questions of Cultural Identity*, Londres: Sage, p. 4.
- Hamel, R. et. al. (2018). “La construcción de la Identidad Purépecha a partir de la educación bilingüe propia”, *Trab. Ling. Aplic., Campinas*, n(57.3) , pp. 1377- 1412, <https://cutt.ly/nWizPOF>
- Hymes, D. (1974). *Foundation in sociolinguistics: An Ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional*. México.
- Kidd, W. y Teagle, A. (2022). *Culture and Identity*, Bloomsbury Academic, p.1.
- Ley General de Educación. (2024).
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistics patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Loyo, E. (2010). “La educación del pueblo” en *Historia de la educación pública en México*. México: SEP/FCE.
- Malinowski, B. (1938). *Methods of study of culture contact in Africa*. Oxford University Press.
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Biblioteca Iberoamericana del Pensamiento.

- Molina, J. (2019). Estudios del lenguaje desde una perspectiva glotopolítica. *Signo y pensamiento* Vol. XXXVIII, núm. 74, pp. 1-9. <https://www.redalyc.org/journal/860/86074710004/html/>
- Moreno, M. (2010). "Distributed intensities: Whiteness, Mestizaje and the Logic of Mexican Racism". *Etnicities*, 10 (03), pp. 387-401. <https://shorturl.at/GppqU>
- Neff, F. (2009). "Las poblaciones indígenas frente a los mestizos: convivencia, participación y discriminación", en Gobierno del Estado de Guerrero y Programa Universitario México Nación Multicultural- UNAM (Coord.), *Obra Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*, México, p. 20, <https://cutt.ly/uUMtEU2>
- Quijano, A. (1993). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas en Lander, E. (comp.) pp. 193-238.
- Reimers, F. (2000). "¿Equidad en la educación?", *Revista Iberoamericana de Educación*, num. 23, mayo- agosto, <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a01.htm>.
- Reyes, L. (2005). "Historia y grupos indígenas", *Desacatos*, núm. 17, enero- abril, pp.177-180, <https://shorturl.at/mtlM3>
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Secretaría de Cultura. (2016). Sería un logro que la lengua española fuera reconocida como idioma oficial del país: Jaime Labastida.
- Soriano, R. (2004). *Interculturalismo. Entre liberalismo y comunitarismo*, Andalucía, Almuzara.
- Tajfel, H. (1981). Human groups and social categories. Cambridge: Cambridge University Press (Versión española Tajfel, H. [1984]. Grupos humanos y categorías Sociales. Barcelona: Herder).
- Tanck, D. (2011). "Castellanización y las escuelas de la lengua castellana durante el siglo XVIII, Historia de la literatura mexicana 3", *Cambios de reglas, mentalidades y recursos retóricos en la Nueva España del siglo XVIII*, UNAM/ Siglo XXI Editores, pp. 78-103, <https://shorturl.at/jzB12>.
- UNESCO. (2010). *Atlas of the world's languages in danger*.
- UNICEF. (2021). Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe. Avances y retrocesos en el marco de la pandemia COVID-19. <https://shorturl.at/bMmwz>
- Villoro, L. (1997). "Del estado homogéneo al estado plural", *Memorias del Colegio Nacional*, pp.3-4.
- Villoro, L. (2006). *Estado plural, pluralidad de culturas*. Paidós.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Walsh, C. (2005). "Qué es la interculturalidad y cuál es su significado e importancia en el proceso educativo?" En *La Interculturalidad en la educación*, Lima, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, pp. 4-7.
- Zaccagnini, M. (s.f.). "Reformas educativas: espejismos e innovación", *Revista Iberoamericana de Educación*, (s/f), <https://shorturl.at/nBIPZ>.
- Zimmermann, K. (2010). *Historia sociolingüística de México*. México: El Colegio de México.

Zorrilla, M. (2001). "La reforma educativa: la tensión entre su diseño e implementación." *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 18, enero-junio, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México, pp.11-23, <https://www.redalyc.org/pdf/998/99817934003.pdf>

La Educación Intercultural Bilingüe: El éxito de la enseñanza en lengua indígenas

Intercultural Bilingual Education: The success of teaching in an indigenous language

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i36.1822>

Mary Hudgens Henderson*

Antonio Romero Hernández**

Resumen

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en México promueve la literacidad en lengua indígena y en español, así como la convivencia cultural entre los indígenas y la población no indígena. Sin embargo, en muchas escuelas del subsistema de EIB, la enseñanza en lengua indígena se relega a una asignatura aparte, mientras que el resto de la enseñanza ocurre en español. Esta investigación examina si los alumnos mazahuas del Estado de México, al participar en un proyecto de educación bilingüe mazahua-español, podrían mejorar su escritura en lengua mazahua y en lengua española. Se aumentó el número de minutos semanales de usar el mazahua como lengua de instrucción a la vez que se implementaron estrategias de la educación bilingüe en un salón de primer grado. El Grupo Experimental demostró un crecimiento estadísticamente significativo en su escritura en mazahua y en español. En contraste, estadísticamente un Grupo Control solo creció significativamente en su escritura en español. Este estudio aporta datos preliminares sobre el éxito de la EIB cuando se usa la lengua indígena como lengua de instrucción. Se incluyen recomendaciones para los estudios futuros y sus implicaciones para la instrucción.

Palabras clave: Bilingüidad – Educación Intercultural Bilingüe – Escritura – Mazahua – México.

Abstract

Intercultural Bilingual Education (EIB) in Mexico promotes literacy in indigenous languages and Spanish, as well as cultural coexistence between indigenous and non-indigenous populations. However, in many EIB schools, instruction in indigenous languages is relegated to a separate subject, while the rest of the instruction takes place in Spanish. This study investigated whether Mazahua indigenous students in the State of Mexico, by participating in Mazahua-Spanish bilingual instruction, could improve their writing of complete

* Ph.D., Winona State University. Sus investigaciones se enfocan en la enseñanza del español como lengua de herencia y la educación bilingüe indígena. Correo electrónico: mhudgenshenderson@winona.edu, ORCID: [0000-0001-7275-6999](https://orcid.org/0000-0001-7275-6999)

** Ph.D., Universidad Intercultural del Estado de México. Sus líneas de investigación son: Fonética, fonología, morfología y morfosintaxis de las lenguas indígenas otomíes, la enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas y la Educación Intercultural Bilingüe. Correo electrónico: romerohdzantonio30@gmail.com, ORCID: [0009-0008-6818-4420](https://orcid.org/0009-0008-6818-4420)

sentences in Mazahua and Spanish. The number of minutes per week using Mazahua as the language of instruction was increased, while bilingual education strategies were implemented. The Experimental Group showed statistically significant growth in their writing in Mazahua and Spanish. In contrast, a Control Group only grew statistically significantly in their Spanish writing. This study provides preliminary data on the success of EIB when the indigenous language is used as the language of instruction. Recommendations for future studies and implications for instruction are included.

Keywords: Biliteracy – Intercultural Bilingual Education – Mazahua – Mexico – Writing.

Aprobación IRB³

Introducción

Con la llegada del colonialismo occidental a las Américas, la definición de "educación" ha sido asociada con la literacidad en las lenguas colonizadoras, la asimilación a la cultura occidental y la entrada al sistema económico capitalista. En los siglos XX y XXI, la educación indígena se ha definido cada vez más como una alternativa al sistema colonial por medio de la Educación Intercultural Bilingüe (la EIB) (Vergara, 2021). En México, la EIB se ha inclinado por una filosofía que idealmente espera, por un lado, promover el respeto mutuo entre los indígenas y la cultura dominante y por otro lado, "mexicanizar" a los indígenas con una educación "moderna" para poder incorporarse mejor a esa cultura dominante (Bensasson, 2013).

El propósito de la EIB es algo contradictorio en el sentido de que pretende preservar la cultura y cosmovisión indígena mientras que, a la vez, espera occidentalizar a los alumnos indígenas. La escolarización, siendo parte de ese proceso de occidentalización, por muchas décadas consistía en el aprendizaje de la lectoescritura en la lengua dominante de la sociedad. En las últimas décadas, con el desarrollo de sistemas de escritura para las lenguas indígenas (usualmente basados en el alfabeto romano), se ha incluido la lectoescritura en lenguas indígenas.

La EIB es una oportunidad de descolonizar la educación históricamente eurocéntrica. La enseñanza de la lectoescritura en una lengua indígena, en conjunto con una educación culturalmente relevante, podría y debería ser el enfoque de una educación para los niños indígenas. En este tipo de educación, no se pretende reemplazar al conocimiento cultural y lingüístico de las comunidades, sino aumentar y profundizar la conexión de los alumnos con su identidad étnica. Dirigida por docentes indígenas propios, una educación realmente plurilingüe e intercultural existiría gestada desde la comunidad indígena y no sería dejada en manos únicamente del Estado (Baronnet, 2009).

Ha habido muchas convocatorias para una EIB mexicana que germine y fomente una generación de alumnos indígenas literatos en su lengua y cultura indígena. Los retos del pasado incluyen la falta

3 Este estudio fue aprobado por el Consejo de Revisión Institucional de Winona State University (número 2020563-1). Los papás de los niños dieron su consentimiento informado por escrito antes de inscribirse como participantes de este estudio.

de planes y programas, recursos, docentes competentes y capacitados, currículo cultural específico, y atención adecuada del Estado (Bensasson, 2013; Castro *et al.*, 2022; Vergara, 2021). Según estas convocatorias, la implementación de la EIB no tiene sentido si solo los alumnos indígenas tienen que aprender de la otra cultura. Es decir, cuando los alumnos de la cultura dominante sólo aprenden de manera superficial de sus compañeros indígenas, entonces el objetivo de la EIB pierde su propósito (Bensasson, 2013). A pesar de estos retos y desafíos, una EIB tiene el potencial de detener el desplazamiento lingüístico y cultural mientras refuerza una conexión étnica.

Este estudio presenta los resultados de una investigación en la cual se llevó a cabo la capacitación de una docente indígena desde un enfoque teórico y métodos de enseñanza de la educación bilingüe, con la expectativa de que sus alumnos indígenas bilingües pudieran desarrollar mayor literacidad en ambas lenguas, la indígena (mazahua) y la dominante (español). Los alumnos indígenas son capaces de desarrollar una biliteracidad en ambas lenguas cuando se implementa un horario y una instrucción que dedique el tiempo necesario para esa biliteracidad. La literacidad en la lengua indígena, lejos de ser un obstáculo y pérdida de tiempo, en realidad amplía y potencia la capacidad en la lengua mayoritaria. Los datos presentados aquí apoyan el argumento de que, al desarrollar la literacidad en una lengua que un niño indígena ya conoce bien oralmente, se aumenta la capacidad de literacidad en la lengua socialmente dominante, a la vez que se mantiene una conexión con sus raíces indígenas.

Marco Teórico

La biliteracidad se define como la capacidad de leer, escribir, comprender y comunicarse en dos lenguas de manera integrada y funcional. Diversos investigadores sostienen que la alfabetización bilingüe no implica simplemente duplicar procesos monolingües en dos idiomas, sino desarrollar competencias lingüísticas interrelacionadas que se fortalecen mutuamente mediante prácticas pedagógicas específicas. Entre los modelos más influyentes destacan *Literacy Squared* desarrollado por Kathy Escamilla *et al.* (2014), así como las técnicas de Beeman y Urow (2013) sobre la enseñanza de la biliteracidad desde los primeros años escolares. Según estos modelos, la biliteracidad requiere pedagogías propias porque aprender a leer y escribir en dos idiomas implica procesos cognitivos y lingüísticos distintos a los de la alfabetización monolingüe. Desde esta perspectiva, el desarrollo bilingüe se concibe como un proceso dinámico de transferencia lingüística y construcción simultánea de conocimientos en ambas lenguas. Esta práctica reconoce que las habilidades adquiridas en el primer idioma pueden apoyar significativamente el desarrollo de la segunda lengua, especialmente en aspectos como vocabulario académico, estructuras gramaticales y estrategias de comprensión. El bilingüismo se entiende como una ventaja cognitiva y académica, no como un obstáculo para el aprendizaje. La enseñanza simultánea y conectada de dos lenguas, el reconocimiento de la transferencia lingüística y el uso de pedagogías culturalmente sostenibles constituyen elementos fundamentales para promover la

biliteracidad. Se enfatiza la necesidad de diseñar programas educativos que valoren el bilingüismo como una fortaleza y que desarrollen prácticas pedagógicas orientadas a los estudiantes bilingües como individuos con amplios recursos lingüísticos y culturales.

El estatus actual de la lengua mazahua

El mazahua se habla en el noroeste del Estado de México y parte de Michoacán, pero actualmente también hay hablantes en grandes urbes del país como Guadalajara, Monterrey y Ciudad de México, además de Estados Unidos. Hay dos variantes principales del idioma, el jñatjo del occidente y el jñatjo del oriente (INALI, 2016). La población hablante de mazahua es de 153,797 hablantes según el último Censo de Población y Vivienda del INEGI (2020). Esta lengua se habla en 16 municipios pertenecientes al Estado de México (132,710 hablantes) y en cuatro municipios del Estado de Michoacán (4,525 hablantes). El mazahua es parte de la familia lingüística otopame, una subfamilia de lenguas otomanguanas, con el otomí siendo la lengua más cercana en términos de léxico y gramática. Los esfuerzos para estandarizar el alfabeto de la lengua mazahua se remontan a mediados del siglo XX con los trabajos del Instituto Lingüístico de Verano en la zona mazahua, donde se logró consensuar un alfabeto basado en la fonología, que fueron plasmados en materiales como vocabularios y cartillas de enseñanza de la religión en lengua mazahua; después, para los años de 1980 y de 1990, los docentes de educación bilingüe proponen un nuevo alfabeto que implementan en el sistema de educación básica. Recientemente, en 2003, con la creación de la Ley General de Derechos Lingüísticos, se establecen instituciones como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, la Universidad Intercultural del Estado de México y otras Escuelas de Educación Superior que desarrollan materiales para la enseñanza de la lengua, dirigidos a hablantes de la comunidad y estudiantes de niveles básicos y superiores. Actualmente se encuentra en proceso de construcción una propuesta nueva de alfabeto usando como base el alfabeto del español. Los mazahuas, hoy día, presentan características de desplazamiento lingüístico. Por un lado, los hablantes con un grado alto de bilingüismo suelen ser aquellos de más de 40 años de edad, mientras que los mazahuas de menos de esa edad son propensos a entender lo que escuchan, pero no a responder en mazahua (Celote, 2024). El bilingüismo pasivo se define como la capacidad receptiva con una competencia productiva menor o reducida (Baker, Wright, 2017).

La Educación Intercultural Bilingüe en México

Los estudios anteriores sobre la EIB han encontrado un mosaico de éxitos y retos entre las escuelas primarias indígenas con respecto a los resultados de este enfoque educativo. Mientras unos contextos educativos gozan de un plan desarrollado (e.g., Nigh, Bertely, 2018), otros apenas implementan la lengua indígena como otra asignatura más que compite con las otras enseñadas en español. Con frecuencia las actitudes negativas hacia las lenguas indígenas dificultan el

aprendizaje y la enseñanza en lengua indígena. Por ejemplo, Limón Mendoza y Hernández Limonchi (2023) encontraron que los docentes de las escuelas en el municipio de Huehuetla consideraron el uso del totonaco como una barrera, no como un recurso, en el aprendizaje de los alumnos. Los alumnos que hablaban esa lengua eran excluidos del proceso de aprendizaje dado que no eran competentes en español (lengua de instrucción en el aula) hasta que aprendieran lo básico del idioma para comunicarse, proceso que puede durar varios años, de modo que muchos alumnos decidieron no hablar la lengua indígena para evitar la discriminación en el aula.

El abandono de la lengua indígena y la exclusión de la misma en las aulas parece constituir un círculo vicioso en el sentido de que el abandono es una excusa para no enseñar el idioma, pero no enseñar el idioma influye en el abandono. Viveros-Márquez y, Moreno-Olivos (2014) analizaron dos contextos de EIB en México: primero, una escuela primaria indígena de Chiapas (lenguas tseltal y tsotsil) y una escuela primaria indígena de San Miguel la Labor, en el Estado de México (lengua mazahua). En ambos contextos, los investigadores encontraron que las generaciones jóvenes preferían el español para comunicarse, una pista de este desplazamiento hacia el español y el abandono de la lengua indígena. Según los autores, las escuelas desempeñan un papel en el desuso de las lenguas indígenas, ya que no usan las lenguas indígenas en la enseñanza. Encontraron que era más probable que alguien con menos educación formal usara la lengua indígena que alguien con más años de educación formal. Así, las escuelas de esas comunidades cumplían la función de castellanización de los indígenas, a pesar de su categorización como escuelas EIB. Entre otros obstáculos para la práctica de la EIB, los investigadores identificaron la falta de capacitación de los docentes, carencia de materiales y recursos, y la importancia dada al currículo nacional en español. En ambos contextos educativos, la falta de una visión clara que incorporara el uso de la lengua y la cultura local de las comunidades indígenas resultó en la marginalización de la lengua indígena.

En contraste, una visión clara del propósito de una EIB diseñada y dirigida por los indígenas tiene una mejor oportunidad de éxito para los alumnos. Hamel *et al.* (2018) describen un proyecto educativo diseñado por docentes en Michoacán para su comunidad y alumnos p'urhépecha, en el cual se usaba la lengua indígena como lengua de enseñanza. En esa escuela primaria indígena, se dieron cuenta los docentes de que sus alumnos batallaron al aprender las asignaturas en español. Empezando en el ciclo escolar 1995-1996, cambiaron a la lengua materna de los alumnos para enseñar, agregando las prácticas culturales y la cosmovisión de la comunidad local p'urhépecha. Los docentes mismos fueron los creadores del currículo auténticamente relevante donde se enseñaba la lengua a la vez con el contenido académico. Crucialmente, no realizaron una traducción del currículo español al p'urhépecha, sino que se usaban los rasgos de la lengua para profundizar la enseñanza. Destacaron los autores la importancia de no folklorizar la lengua y cultura indígena, ni para la sociedad dominante ni la comunidad indígena; la lengua "es vigorosa, cambiante, dinámica y capaz de abarcar con eficiencia nuevos espacios de la vida moderna" (Hamel *et al.*, 2018, p. 1410).

Otro caso del uso de lengua indígena en la enseñanza fue en La Resurrección, Puebla (Barrios Hernández, Miquel Hernández, 2023). En el caso del náhuatl de esta región, la instrucción tenía como meta la recuperación de la lengua originaria, ya que un gran porcentaje de los niños indígenas entran a la escuela sin competencia oral en la lengua, siendo funcionalmente monolingües en español. Los retos incluyeron la falta de materiales, pocas horas de instrucción en comparación con el español y el miedo que tienen los alumnos por la discriminación que pudieran sufrir.

Lo que estos contextos educativos tienen en común incluye la falta de recursos, la falta de personal capacitado en la lengua indígena y/o enseñanza indígena bilingüe, y la atención a sus necesidades. Además, hacen falta estudios empíricos que demuestran la capacidad de la EIB para promover la literacidad en lengua indígena y lengua española. A pesar de la importancia de estos esfuerzos, según De León (2017), la revitalización lingüística depende del cambio de actitud entre los no indígenas y los indígenas mismos con respecto al uso y la conservación de las lenguas originarias. Es decir, las ideologías que fomentan la asimilación cultural y lingüística tienen que cambiar para poder evitar la extinción de la riqueza cultural y lingüística de México.

El uso de la lengua indígena como lengua de enseñanza es un paso, entre muchos otros, que una sociedad puede tomar para frenar la pérdida de las lenguas indígenas. Junto con un ajuste al horario de enseñanza que permita que se use la lengua indígena por al menos 50% del tiempo, el uso de la lengua indígena como vehículo de enseñanza (y no solamente como otra asignatura aparte) constituye un cambio radical de la EIB históricamente practicada. Este estudio pretende demostrar que, siguiendo las mejores prácticas de la educación bilingüe, la EIB tiene el potencial de cumplir con su objetivo original. Las siguientes preguntas guiaron la investigación:

- 1) Al participar en el enfoque de enseñanza bilingüe mazahua-español, ¿podrán escribir una oración completa en lengua mazahua los alumnos del primer grado?
- 2) Al participar en el enfoque de enseñanza bilingüe mazahua-español, ¿podrán escribir una oración completa en lengua española los alumnos del primer grado?

Metodología y Desarrollo

Contexto del estudio

El estudio se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2022-2023 en una escuela primaria indígena bilingüe en el municipio de Donato Guerra en el Estado de México. Esta escuela primaria brinda atención a una comunidad indígena mazahua que históricamente ha sido aislada de otras comunidades; se pavimentaron los caminos de la comunidad en los últimos 15 o 20 años y muchos habitantes dependen de la agricultura de subsistencia. La comunidad se ubica en una región montañosa, donde no hay transporte público consistente. El municipio de Donato Guerra es conocido por la vitalidad de la lengua indígena entre la población, que habla la variedad sureña del mazahua.

Participantes

Se dividió a los participantes en dos grupos: un salón de clase sirvió como el Grupo Experimental, donde la maestra recibió capacitación en la pedagogía bilingüe y la usó en sus lecciones, y el otro sirvió de Grupo Control, en el cual la maestra no recibió ninguna capacitación y ningún cambio de su pedagogía. Ambas maestras estaban en su primer año de trabajo y se habían graduado en el mismo programa de EIB de la misma universidad mexicana. Ambas maestras tenían una competencia alta en mazahua; la del Grupo Experimental creció hablando la lengua en casa y se consideraba indígena. La maestra del Grupo Control aprendió la lengua en la universidad y no se consideraba indígena.

La información demográfica de los participantes se presenta en la Tabla 1. Todos los participantes cursaban el primer grado y tenían una edad de 6 a 7 años. En ambos salones de clase había un balance de género, y en ambos grupos la mayoría (tres cuartos o más) de los estudiantes fueron identificados como miembros del grupo indígena mazahua por parte de sus papás. Una diferencia notable es que del Grupo Control, todos (100%) asistieron al preescolar, mientras que del Grupo Experimental, un cuarto de los alumnos ($n = 6$, 24%) no asistieron al preescolar.

Tabla 1: Información demográfica de los participantes

Grupo Experimental (n = 25)			Grupo Control (n = 26)		
Género					
femenino	masculino	sin datos	femenino	masculino	sin datos
14 (56%)	11 (44%)	–	13 (50%)	13 (50%)	–
Etnicidad					
Mazahua	No indígena	sin datos	Mazahua	No indígena	sin datos
22 (88%)	3 (12%)	–	20 (77%)	4 (15%)	2 (7%)
Asistencia al preescolar					
Sí	No	sin datos	Sí	No	sin datos
18 (72%)	6 (24%)	1 (4%)	26 (100%)	0 (0%)	–

Otro dato demográfico relevante para nuestra discusión es el uso de lenguas en el contexto familiar. La Tabla 2 presenta la información sobre el uso del mazahua y español; en el Grupo Experimental, el 40% reporta tener como lengua dominante el mazahua en casa, mientras que en el Grupo Control hay un poco menos, 30%. Si se incluyen a los que reportan que usan equilibradamente el mazahua y el español, 64% y 68% (Tratamiento y Control, respectivamente), los alumnos usan una cantidad semejante de mazahua en casa.

Considerando que la mayoría de ambos grupos reportó auto-identificarse como indígena, estas cifras nos indican que existe alta vitalidad de la lengua en esta comunidad. Sin embargo, a pesar de eso, hay evidencia de desplazamiento hacia el español entre ciertas familias. Alrededor de un tercio de cada grupo reporta ser dominante en español, y en pocos casos, 2% y 1% (Tratamiento y Control, respectivamente), los alumnos no pudieron hablar en mazahua para completar las pruebas iniciales ni concluyentes en mazahua. Estos hechos indican que hay algunas familias indígenas en ambos grupos cuyos hijos ya no pueden comunicarse en lengua indígena y son funcionalmente monolingües en español.

Tabla 2: El uso de mazahua y español en casa

	Grupo Experimental	Grupo Control
Solo mazahua	6 (24%)	6 (23%)
Más mazahua que español	4 (16%)	2 (7%)
Igual mazahua y español	6 (24%)	10 (28%)
Más español que mazahua	7 (28%)	7 (27%)
Sólo español	2 (8%)	1 (4%)
Sin datos	2 (8%)	0 (0%)
Total	25 (100%)	26 (100%)

Estrategias usadas en el salón de clase

En los meses de noviembre y diciembre, hubo reuniones una o dos veces por semana con la maestra del Grupo Experimental para compartir las teorías y prácticas pedagógicas de la educación bilingüe. La meta no era reemplazar su conocimiento pedagógico, sino expandirlo. La primera estrategia en que se enfocó fue la cantidad de tiempo instruccional que ocurría en mazahua. Las investigaciones en la educación bilingüe han establecido que, por lo menos en los primeros grados, se debe dedicar tiempo equitativo o hasta la mayoría del tiempo instruccional a la lengua meta (Genesee, 2004; Lindholm-Leary, 2001; Wright, Choi, 2024). Los expertos recomiendan que un programa bilingüe debe dedicar mínimamente 50% del tiempo instruccional en la lengua minorizada.

Antes de iniciar el estudio, se dedicaba 60 minutos cada semana a un bloque de lengua mazahua en el cual se enseñaba vocabulario y gramática, una práctica común en esta escuela. El resto del currículo se enseñaba en español. El propósito fue negociar las necesidades curriculares para reconfigurar el horario del Grupo Experimental y así poder alcanzar el 50% del tiempo instruccional en mazahua. Este cambio necesitó que dos de las asignaturas fueran enseñadas en mazahua en vez del español: la Formación Cívica y el Conocimiento del Medio Ambiente (véase la Tabla 3).

Tabla 3: Minutos instruccionales dedicados a las asignaturas cada semana del Grupo Experimental

agosto-diciembre		enero-mayo	
		Semana A	Semana B
Homenaje (cada lunes)	30 min	30 min	30 min
Matemáticas	450 min	390 min	390 min
Lectoescritura en es- pañol	450 min	225 min	225 min
Conocimiento del Medio	90 min (español)	270 min (mazahua)	270 min (mazahua)
Formación Cívica	30 min (español)		
Mazahua	60 min	N/A	N/A
Reunión Matutina	N/A	120 min (mazahua)	120 min (español)
Dictado	N/A	120 min (mazahua)	120 min (español)
Actividad física	90 min	90 min	90 min
Artes	90 min	45 min	45 min
Total en español	1230 min por semana (20.5 horas)	780 min por semana A (13 horas) 1,020 min por semana B (17 horas)	
Total en mazahua	60 min por semana (1 hora)	510 min por semana A (8.5 horas) 270 min por semana B (4.5 horas)	

Por necesidades del horario, no se alcanzó a llegar a una configuración de 50-50 en ambas lenguas. La semana A llegó a tener un balance de 60-40, donde la instrucción en español ocupó el 60% del tiempo y el mazahua el 40%. La semana B llegó a tener 80-20, con el 80% de la instrucción en español y solo el 20% en mazahua. Para la semana B, se tomó la decisión de manejar la Reunión Matutina y el Dictado en español para estimular el conocimiento de los días de semana, los meses del año, los números, la formación de palabras y otros conocimientos básicos en español, porque al empezar la segunda parte del año, muchos de los estudiantes aún no habían desarrollado estas destrezas. Sin la garantía de que la instrucción en mazahua siguiera el próximo ciclo escolar, se tomó la decisión de que la docente titular enseñara esta materia también en

español para que al entrar en segundo grado los alumnos conocieran ya esta información en la lengua dominante de la escuela.

A principios del mes de enero, se estableció un horario que alternaba de la siguiente manera: la Semana A, se usó el español durante el 60% del tiempo instruccional, y el 40% en mazahua. La Semana B, se usó el español durante el 80% del tiempo instruccional en español y el 20% en mazahua. Una meta fue que los alumnos tuvieran instrucción en mazahua todos los días, independientemente de la semana.

La Reunión Matutina fue un bloque dedicado a crear comunidad entre los niños y desarrollar habilidades de lectoescritura en la lengua meta (Kriete, Davis, 2014). En la Semana A, se realizó la Reunión Matutina en la lengua mazahua y se realizó en español durante la Semana B. Se siguió el formato de cuatro etapas: primero, dar la bienvenida a todos los alumnos; segundo, estimular una conversación; tercero, cumplir las actividades del Calendario; cuarto, comunicar el mensaje principal del día.

El Dictado (Escamilla *et al.*, 2014) es un método pedagógico para mejorar las competencias de las convenciones escritas de una lengua. La maestra dictaba en voz alta una frase u oración en la lengua meta y los estudiantes tenían que codificar el mensaje oral al lenguaje escrito. Luego la maestra guiaba a los estudiantes a autocorregirse durante una conversación en grupo grande, dirigiendo la atención a las conexiones entre las lenguas. Para los alumnos del primer grado, el objetivo del Dictado fue aumentar las competencias incluyendo la ortografía, el espacio entre letras, la puntuación y las tildes.

Otra aproximación a las mejores prácticas fue la integración del contenido y la literacidad en mazahua. Una parte en el ajuste del horario incluyó la enseñanza de dos asignaturas, la Formación Cívica y el Conocimiento del Medio, en lengua mazahua en vez del español. Se alternaban las asignaturas al finalizar una unidad de enseñanza. Beeman y Urow (2013) recomiendan que al integrar el contenido con la literacidad los maestros deben diseñar actividades en las cuales los alumnos tienen que hablar, escuchar, leer y escribir sobre la materia. Es decir, a la vez que un docente enseña la materia, los alumnos también aprenden a usar el lenguaje para comunicarse sobre la materia. No había materiales diseñados previamente en mazahua para estas dos asignaturas. Sin embargo, sí existían libros de texto en español que reparte el Departamento de Educación del estado. A partir de estas materias, la maestra diseña unidades y lecciones en mazahua.

Otras estrategias modeladas por los investigadores para los bloques de contenido/literacidad en mazahua y la literacidad en español incluyeron la Respuesta Física Total (Asher, 1981); la lectura interactiva en voz alta (Wright, 2019); gira y habla (Hindman *et al.*, 2022), y el desarrollo del conocimiento previo (Neuman *et al.*, 2014). El uso de algunas rutinas repetidas diariamente también fue una recomendación para un mejor desarrollo de las estrategias.

Otras estrategias comúnmente reconocidas como mejores prácticas, pero no implementadas en este estudio, incluyen el uso de Objetivos de Enseñanza de Contenido y Lenguaje (Himmel, 2012); el Puente (Beeman, Urow, 2013); el translenguaje (García, Wei, 2014), y la di-

ferenciación según el nivel de competencia lingüística (Fairbairn, Jones-Vo, 2019), entre otras. La capacitación de los investigadores hacia la maestra del Grupo Experimental se centró en el cumplimiento exitoso de la Reunión Matutina, el Dictado y la implementación de lecciones eficaces de contenido y literacidad en mazahua.

Instrumento: Prueba inicial y prueba concluyente

En enero de 2023, al volver de las vacaciones de invierno, la maestra del Grupo Experimental prosiguió en la implementación de las estrategias pedagógicas. A finales de febrero, se aplicaron a los estudiantes de ambos grupos las pruebas iniciales en dos lenguas: el mazahua y el español. A principios de mayo, se aplicaron a los estudiantes de ambos grupos las pruebas concluyentes en ambas lenguas.

Para la recopilación de los datos de la prueba inicial y la prueba concluyente en español, el método fue el siguiente: la investigadora invitó a cada estudiante (uno por uno) a sentarse fuera del salón de clase en un sitio tranquilo, usando el español como lengua de comunicación. Se le mostró una hoja de papel que contenía un dibujo de una familia haciendo tareas domésticas: lavando trastes o cocinando. Posteriormente, se pidió al estudiante que describiera el dibujo en voz alta contestando la pregunta: “¿Me puedes contar lo que ves en el dibujo?” Después de que el estudiante describió el dibujo oralmente, se le ofreció un lápiz y una tabla sujetapapeles y se instruyó que escribiera lo que acababa de decir. No se le brindó ningún apoyo en la construcción de las oraciones. Después de haber terminado de escribir, se le agradeció la participación y el estudiante volvió a su salón de clase. El proceso duró unos 5 minutos en promedio para cada alumno.

Igualmente, el proceso de la prueba inicial y la prueba concluyente en lengua mazahua siguió los mismos pasos dirigidos por el investigador nativo-hablante en mazahua. Hablando en mazahua, el investigador invitó a cada estudiante a sentarse con él y le pidió que describiera en voz alta el dibujo. Los estudiantes tenían que describir en lengua mazahua lo que veían y luego escribir lo que acababan de decir. La tasa de conclusión de la prueba inicial y la prueba concluyente para ambos grupos fue del 92% al 100%.

El análisis

Para calificar las oraciones en ambas lenguas, se usó una rúbrica que dio más peso a ciertos aspectos de la producción escrita que otros según una escala de “Excede las expectativas”, “Alcanza las expectativas”, “Se aproxima a las expectativas”, “Por debajo de las expectativas” y “No produce texto escrito”. La capacidad de producir una oración completa fue el criterio más importante para este estudio, y por esa razón se podría recibir de cero a ocho puntos. Los otros criterios (la escritura a mano legible; el uso de letras mayúsculas; la puntuación; y la ortografía) representaban las convenciones de la escritura que los niños del primer grado están en el proceso

de adquirir, y por eso recibieron puntos de cero a cuatro cada uno. Las dimensiones elegidas representan el desarrollo de escritura bilingüe. Escamilla *et al.* (2014) recomiendan una rúbrica que mide la biliteracidad con un enfoque en el contenido (responde al tema de redacción), los elementos estructurales (uso correcto de puntuación y letras mayúsculas) y ortografía (la aproximación de una ortografía correcta de palabras de alta frecuencia). Los investigadores trabajaron individualmente para calificar todas las pruebas iniciales y concluyentes. Luego se juntaron para revisar el puntaje y establecer la fiabilidad entre las evaluaciones. Para cada prueba que recibió puntaje discrepante en la primera ronda, se negociaron los criterios y se llegó a un acuerdo para el puntaje final.

Resultados

Primero se detallan los resultados de la escritura en español, seguidos por los resultados de la escritura en mazahua.

Lengua española

Una de las medidas más importantes para este estudio fue el número de estudiantes que pudieron escribir suficientemente para alcanzar a sacar una calificación en la rúbrica. Si un estudiante no pudo escribir ni una palabra reconocible en la lengua meta, recibió un cero en la rúbrica.

Primeramente, de la escritura en lengua española se midió el cambio del número de estudiantes que sacaron un puntaje en la rúbrica entre la prueba inicial y la prueba concluyente. Fue importante calcular ese número para medir la cantidad de estudiantes que pudieron escribir en esa lengua, al comienzo y al final del estudio. Entre los dos grupos, hubo un crecimiento entre la prueba inicial y la prueba concluyente en cuanto al número de estudiantes que empezaron a escribir en español (véase la Tabla 4). En el Grupo Experimental, creció el número de alumnos que pudieron escribir en español de 10 a 16; en el Grupo Control, el número aumentó de 19 a 21.

Tabla 4: Español: Número y porcentaje de alumnos que sacaron un puntaje en la rúbrica

	Prueba Inicial	Prueba Concluyente
Grupo Experimental	10/25 (40%)	16/25 (64%)
Grupo Control	19/26 (73%)	21/26 (81%)

Segundo, se hizo un análisis con una prueba *t* entre los resultados de la prueba inicial y la prueba concluyente de ambos grupos para determinar si había una diferencia significativa entre las calificaciones en la escritura en español antes y después de las intervenciones. Para el Grupo

Experimental, los resultados de una prueba t emparejada indican que sí había una diferencia estadísticamente significativa entre la prueba inicial en español ($M = 4.48$, $SD = 5.8$) y la prueba concluyente en español ($M = 7.2$, $SD = 5.9$), $t(24) = 2.89$, $p = 0.0079$. Para el Grupo Control, se excluyeron tres alumnos por tener datos incompletos. Los resultados de una prueba t emparejada indican que sí había una diferencia estadísticamente significativa entre la prueba inicial en español ($M = 9.47$, $SD = 5.6$) y la prueba concluyente en español ($M = 11.86$, $SD = 4.3$), $t(22) = 3.08$, $p = 0.005$. Ambos grupos crecieron significativamente en su escritura en español (véase la Tabla 5).

Tabla 5: Resultados de la prueba t en español

	Prueba Inicial– Español		Prueba Concluyente– Español		t(DF)	p
	M	SD	M	SD		
Grupo Experimental	4.48	5.8	7.2	5.9	2.89 (24)	0.0079
Grupo Control	9.47	5.6	11.86	4.3	3.08 (22)	0.005

Para resumir los resultados en español, hubo un cambio estadísticamente significativo para los dos grupos. Estos resultados nos indican que la educación bilingüe en la lengua indígena no perjudica el desarrollo de competencias en la lengua dominante de la sociedad, el español.

Lengua mazahua

Se midió el cambio entre el número de alumnos que pudieron escribir una palabra reconocible en mazahua en la prueba inicial y la prueba concluyente. Entre los dos grupos, hubo un crecimiento entre la prueba inicial y la prueba concluyente en cuanto al número de estudiantes que empezaron a escribir en mazahua (véase la Tabla 6). El Grupo Experimental duplicó el número de alumnos que escribieron en mazahua de 7 a 14; el Grupo Control aumentó el número de 13 a 16.

Tabla 6: Mazahua: Número y porcentaje de alumnos que sacaron un puntaje en la rúbrica

	Prueba Inicial	Prueba Concluyente
Grupo Experimental	7/25 (28%)	14/25 (56%)
Grupo Control	13/26 (50%)	16/26 (62%)

Al comenzar la recopilación de datos del Grupo Experimental, la mayoría de los alumnos no pudieron producir una palabra escrita en mazahua, datos muy parecidos a lo que se vio con la escritura en español (solo el 40% pudieron escribir en español). Es decir, menos de la mitad de la clase del Grupo Experimental pudo escribir una palabra reconocible en español y menos de un

tercio pudo escribir una palabra reconocible en mazahua al comenzar el estudio. En contraste, del Grupo Control, casi tres cuartos de la clase pudieron escribir por lo menos una palabra reconocible en español y la mitad de la clase pudo escribir por lo menos una palabra reconocible en mazahua al comienzo del estudio.

Se hizo un análisis de prueba t entre los resultados de la prueba inicial y la prueba concluyente para determinar si había una diferencia entre las calificaciones en la escritura en lengua mazahua antes y después de las intervenciones. Se excluyeron a dos alumnos por no tener datos completos del Grupo Experimental. Para el Grupo Experimental, los resultados de la prueba t emparejada indican que sí había una diferencia estadísticamente significativa entre la prueba inicial en mazahua ($M = 3.78$, $SD = 5.8$) y la prueba concluyente en mazahua ($M = 6.1$, $SD = 5.9$), $t(22) = 2.6$, $p = 0.016$. Para el Grupo Control, se excluyeron tres alumnos por tener datos incompletos. Los resultados de la prueba t emparejada indican que no había una diferencia estadísticamente significativa entre la prueba inicial en mazahua ($M = 6.13$, $SD = 6.24$) y la prueba concluyente en mazahua ($M = 8.39$, $SD = 6.1$), $t(22) = 1.85$, $p = 0.076$. Ambos grupos crecieron en su escritura en mazahua, pero solo el Grupo Experimental demostró un crecimiento fuerte y convincente debido a su instrucción intensiva y extensiva en mazahua (véase la Tabla 7).

Tabla 7: Resultados de la prueba t en mazahua

	Prueba Inicial– Mazahua		Prueba Concluyente– Mazahua		t(DF)	p
	M	SD	M	SD		
Grupo Experimental	3.78	5.86	6.08	5.93	2.6 (22)	0.016
Grupo Control	6.13	6.24	8.39	6.15	1.85 (22)	0.0765

Para resumir los resultados en la lengua mazahua, hubo un cambio estadísticamente significativo para el Grupo Experimental, pero no el Grupo Control, aunque los dos grupos demostraron crecimiento en sus competencias en escritura mazahua. A pesar de su ventaja en la escritura en español, el Grupo Control no demostró un cambio tan robusto en mazahua, lo que indica que la instrucción intensiva y extensiva en mazahua es necesaria para esos alumnos también. Hubo transferencia de competencias de una lengua a otra, pero sin una instrucción estratégica y enfocada se pierde la oportunidad de desarrollar fuertemente la literacidad en la lengua indígena.

Discusión

Resumen de los resultados

La primera pregunta de investigación fue, si al participar en la instrucción bilingüe mazahua-español, ¿podrían escribir una oración completa en lengua mazahua los alumnos del primer

grado? La respuesta es afirmativa para el Grupo Experimental, que demostró un crecimiento estadísticamente significativo. El Grupo Control también demostró crecimiento en su escritura en mazahua, pero no fue estadísticamente significativo.

La segunda pregunta de investigación fue, si al participar en la instrucción bilingüe mazahua-español, ¿podrían escribir una oración completa en lengua española los alumnos del primer grado? Los dos grupos demostraron un crecimiento estadísticamente significativo en su escritura en español.

Estos resultados nos indican que la implementación de una instrucción intencionadamente bilingüe (i.e., aumentando la cantidad de minutos en mazahua; usando la lengua indígena para enseñar contenido académico; instrucción deliberada en la lectoescritura en mazahua) tuvo un impacto positivo y convincente en el mejoramiento de la escritura en mazahua y español del Grupo Experimental. La primera estrategia, de incrementar el porcentaje de tiempo instruccional en mazahua, no causó ningún daño ni retraso en el desarrollo de la escritura en español, confirmando así uno de los principios fundamentales en el campo de la educación bilingüe, específicamente, que más tiempo dedicado a la instrucción en la lengua minorizada resulta en niveles altos de competencia lingüística y éxito académico aún en la lengua dominante de una sociedad (Howard *et al.*, 2018). Mientras que en este estudio no se alcanzó el 50% recomendado para el tiempo instruccional en lengua minorizada, por lo menos había un bloque de instrucción significativo en lengua mazahua cada semana.

Las investigaciones han encontrado que los estudiantes que tienen más competencia al leer en su lengua nativa desarrollan mejor la competencia al leer en su segunda lengua (e.g., August, Shanahan, 2006; August *et al.*, 2014; Relyea, Amendum, 2020). Los resultados presentados aquí confirman que aprender a leer y escribir en mazahua apoya el desarrollo de la lectoescritura en español para los niños indígenas.

Otro resultado del estudio viene del Grupo Control. Sí hubo crecimiento entre la prueba inicial y la prueba concluyente en lengua mazahua, aunque no fuera estadísticamente significativo. La transferencia de las competencias de una lengua a la otra es una de las ventajas de ser bilingüe, aunque sería aún más eficaz con instrucción dirigida específicamente a la transferencia de competencias (Beeman, Urow, 2013).

Esta investigación aporta datos empíricos que demuestran que una educación realmente bilingüe (en la cual se usa la lengua indígena para enseñar, se enfoca en la lectoescritura en dos lenguas; se esfuerza en equilibrar la instrucción en ambas lenguas) beneficia el rendimiento académico de los alumnos indígenas. Cada alumno indígena merece una educación en su lengua originaria, siendo un derecho lingüístico reconocido por las Naciones Unidas:

Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a todos sus miembros adquirir el pleno dominio de su propia lengua, con las diversas capacidades relativas a todos los ámbitos de uso habituales, así como el mejor dominio posible de cualquier otra lengua que deseen conocer (Artículo 26, *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*, 1998).

Este derecho lingüístico y humano nos habla de una urgencia del desarrollo de una educación intercultural y bilingüe que provea en la máxima medida posible una enseñanza en la lectoescritura de las lenguas originarias de los alumnos indígenas.

Limitaciones

El presente estudio presenta unas limitaciones metodológicas y contextuales que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, los grupos de comparación no fueron completamente equivalentes desde el inicio del estudio. Debido a ello, no es posible atribuir del todo los cambios observados únicamente a la intervención bilingüe implementada. Otra limitación importante es la ausencia de aleatorización en la selección y asignación de participantes. El diseño cuasiexperimental utilizado reduce la capacidad para establecer relaciones causales sólidas entre la intervención y los resultados de aprendizaje. Además, el tamaño reducido de la muestra limita la generalización de los hallazgos a otras poblaciones o contextos educativos bilingües. En relación con la evaluación de la escritura, la tarea utilizada se basó en un solo estímulo visual. Por lo tanto, los resultados deben interpretarse como una medida parcial del desarrollo de escritura bilingüe; escribir una oración completa no capta todas las habilidades de escritura. Finalmente, variables externas podrían afectar el desempeño académico y lingüístico de los estudiantes. Entre estas variables se encuentran el contexto familiar, si los alumnos mismos se identifican como indígenas, las prácticas de alfabetización en el hogar, el nivel previo de alfabetización en ambas lenguas, y las posibles diferencias pedagógicas entre docentes.

El desarrollo de la lectoescritura en lengua mazahua

Uno de los productos más fructíferos de esta investigación fue el estudio incipiente de las fases de la literacidad en lengua mazahua. Los estudiantes en la fase incipiente del desarrollo de la lectoescritura en cualquier lengua tienden a garabatear, es decir, inventar sus propias letras o símbolos. Están aprendiendo todavía que las letras del alfabeto representan los sonidos que escuchan. Hubo evidencia entre los alumnos de este estudio de esa invención de símbolos, o simplemente escribían una lista de letras aleatorias, un fenómeno que suele ocurrir en niños prealfabetizados de muchas lenguas.

En la segunda fase del desarrollo de la lectoescritura, el conocimiento del alfabeto da lugar a la decodificación, donde los alumnos intentan pronunciar en voz alta las palabras que ven. En esta fase, al escribir, los estudiantes tienden a representar solo los sonidos más prominentes de las palabras que escriben. En español, los alumnos tienden a producir las vocales primero y luego las consonantes. En inglés, las consonantes tienden a aparecer primero (Beeman, Urow, 2013). En lengua mazahua se nota que tanto las vocales como las consonantes aparecieron en la escritura de los alumnos, pero muchas veces las palabras aparecían cortadas o con sus sílabas

reducidas. Un ejemplo sería la palabra *kijñi* "nopal", que apareció en la escritura de varios niños con sílabas cortadas (por ejemplo, "ki" o "ñi") o con una ortografía no estándar (por ejemplo, "ciñi" o "quiñi"), y casi todas las instancias faltaban la aspiración inicial del fonema nasal /^hɲ/. En este caso, los docentes de mazahua podrían enfocar su enseñanza en la construcción de ambas sílabas, en el uso correcto de la letra "k" y el desarrollo del conocimiento fonémico de /^hɲ/ en mazahua.

De hecho, las aproximaciones ortográficas revelan mucho sobre el conocimiento fonémico de los alumnos. La palabra *jñona* "comida" también apareció casi categóricamente sin la consonante aspirada inicial. Las muestras de *jñona* incluían "ñona", "ñoña" y "yona", entre otras. Un docente podría enfocar su enseñanza en la capacidad de distinguir oralmente /^hɲ/ al iniciar una palabra y la distinción ortográfica entre "n", "ñ" y "y".

Muchas de las aproximaciones ortográficas que realizaron los alumnos no son tan diferentes de lo que los niños realizan al aprender el español o el inglés. En particular, la distinción entre "c" y "k" y "q" serviría como una lección fundamental en mazahua tanto como en español o inglés. Además, en mazahua habrá que distinguir la "x", "s", y "c", ya que se nota evidencia de la alternancia entre estas letras para producir el fonema /ʃ/.

La enseñanza de las vocales en mazahua merece atención especial. Mientras en español solo hay cinco vocales (a, e, i, o, u), en mazahua hay quince vocales (a, a, e, e, ë, é, í, i, ï, o, o, ó, u, u). Un fenómeno observado en casi todas las producciones escritas en lengua mazahua fue la reducción de las 15 vocales a solo 5; es decir, que muchos estudiantes necesitaban instrucción explícita sobre las diferencias entre las vocales de ambas lenguas. Mientras las vocales escritas en mazahua fueron introducidas durante el bloque de la Reunión Matutina y el Dictado, las pruebas concluyentes demostraron que aún ocurría la reducción de 15 a 5 vocales. Parte del proceso de la bilingüidad en una lengua es poder distinguir las letras y los sonidos de una lengua a la otra (Beeman, Urow, 2013; Escamilla *et al.*, 2014), algo que merece atención intensiva y extensiva en un salón de clase.

De igual manera, algunas de las aproximaciones ortográficas del mazahua provienen de la transferencia de las reglas ortográficas del español. Por ejemplo, la palabra *kijñi* "nopal" la escribieron con "q", letra que no se encuentra en el alfabeto mazahua. Este tipo de error es muy común entre los estudiantes bilingües que todavía están en proceso de adquirir la literacidad en sus dos lenguas. Solo se requiere que el docente realice una buena planeación para enseñar explícitamente las distinciones entre las lenguas, en contexto, con mucho apoyo y práctica. La Tabla 8 demuestra algunas de las aproximaciones ortográficas comunes entre los dos grupos de participantes al escribir en mazahua.

Tabla 8: Aproximaciones ortográficas en mazahua

<i>kijñi</i> "nopal"	<i>inji</i> "duerme"	<i>ëtr'ë</i> "hacer/ construir"	<i>mixi</i> "gato"	<i>okï</i> "cortar"	<i>jñona</i> "comida"
ni	ii	ere	mi	oci	ñona
ñi	i	e	mici	ojki	ñoña
qui	igi	etr	misi	ocy	yona
ki	ini	ejre	mse	oc	yola
kiñi	higi	etre		ok	yonya
quini	iji			oque	
quiñi				og	
ckiñi				ki	
jkimi				ci	
ciñi					

El acortamiento de las palabras multisilábicas fue un patrón común entre los niños de esta investigación. Por ejemplo, es usual que un estudiante produzca una oración como "*ni-tacini*", o sea, "*ni tata okï kijñi*" "el papá corta las tunas". Además de la enseñanza típica de poner espacios entre palabras, un docente de mazahua tendría que enfocar su enseñanza de la lengua en la producción de todas las sílabas de una palabra y en separar el artículo definido de su sustantivo, por ejemplo. Los alumnos de este estudio demostraron una tendencia a combinar un determinante con su sustantivo en frases como *numici* (i.e., *nu mixi*, "el gato") o "*inana*" (*in nana*, 'mi mamá').

Otro patrón común fue la conservación de palabras de alta frecuencia de una sílaba. En este estudio, se notó la conservación generalizada de *nu* (artículo definido), *in* o *ni* (marcador de posesión de primera persona) y *ri* (marcador de tiempo verbal presente en primera persona). Estas palabras no demostraron pérdida de fonemas tanto como las palabras multisilábicas. Estudios futuros deben confirmar si esta tendencia es parte de la trayectoria del aprendizaje en mazahua o simplemente demuestra la necesidad de desarrollar un nivel un poco más avanzado en la lectoescritura en ciertos alumnos.

Las fases de la adquisición de lectoescritura en lengua mazahua obviamente no coinciden completamente con las fases en español ni en inglés. Cada lengua tiene sus particularidades debido al conocimiento fonémico y alfabético que tienen los alumnos. Será responsabilidad de futuras investigaciones indagar en detalle sobre los procesos de adquisición de la lectoescritura en lengua mazahua para así aportar recomendaciones didácticas a los docentes bilingües mazahuas.

Éxitos

Entre los éxitos de la presente investigación está el aumento de alumnos del Grupo Experimental que empezaron a escribir en ambas lenguas. Muchos de los alumnos entraron al primer grado sin un conocimiento previo del alfabeto en español, tampoco el del mazahua, y este hecho resultó en la necesidad de enseñar los dos alfabetos a la vez. Seguramente las numerosas coincidencias entre los dos alfabetos simplificaron la tarea para los alumnos, pero surgió la necesidad para la docente de distinguir las similitudes y las diferencias entre estos dos sistemas de escritura.

El segundo éxito que merece reconocimiento es la voluntad de la docente del Grupo Experimental para enseñar un cierto tiempo dedicado completamente al mazahua. Muchos de los términos didácticos (vocabulario del salón de clase; vocabulario académico; instrucciones) no se conocían en mazahua, y se tuvo que buscar una traducción o inventar una frase adecuada. Por ejemplo, instrucciones comunes como “que pases al frente” (*tsogĩ a xoni*), “dibuja y escribe” (*dyët’ë naja jmicha ñeje dyopji*), “traza la letra” (*yaxi nu jñaa*) y vocabulario académico como “la vocal” (*nu zini*), “la letra mayúscula” (*nu jñaa na nojo*) se tenían que aprender y usar. Es decir, tanto para la docente como para los alumnos, estar en un salón de clase que usara el mazahua como lengua de enseñanza fue una experiencia nueva.

Finalmente, la buena disposición que tenía la comunidad (los papás y las mamás, los docentes, la administración) hacia la educación bilingüe indígena merece atención especial. Creer en la capacidad de los alumnos de aprender a leer y escribir en dos lenguas es creer en el potencial de cada niño de alcanzar lo máximo. Se espera que nuestros hijos sepan más, no que sepan menos; este deseo nos hace apreciar lo realmente impresionante que es el cerebro humano. Los niños tienen las capacidades y las aptitudes para aprender. Merecen nuestro reconocimiento y agradecimiento profundo a la comunidad por permitir que sus hijos llevaran a cabo esta tarea impresionante.

Retos

Existen retos extra académicos que sin duda enfrentan muchas comunidades alrededor del mundo. La pobreza, la violencia doméstica, la alimentación saludable y la asistencia escolar consistente son algunos de los retos que enfrentan las familias participantes de esta investigación. A pesar de estos retos, muchos niños vienen a la escuela todos los días listos y entusiasmados para aprender. Cada alumno requiere que sus necesidades básicas estén cubiertas para poder estar en un espacio emocional adecuado para el aprendizaje (Maslow, 1943). Cuando los alumnos llegan a la escuela con hambre, cansados o distraídos emocionalmente, hace que su capacidad de aprender ese día se disminuya. Pero la sed por una educación, el deseo por salir adelante, el afán por aprender señala la determinación que tienen las comunidades indígenas para la soberanía y la existencia continua de su cultura, su lengua y sus tradiciones.

Entre la comunidad donde se llevó a cabo este estudio, la lectoescritura en español es mucho más común que la literacidad en lengua mazahua. Los mazahua-hablantes de esta comunidad, en general, no escribían ni leían en su lengua indígena. Este hecho, combinado con los esfuerzos recientes de estandarizar el idioma para un público mazahua-hablante, nos indica que la mayoría de los participantes del estudio no tenían a alguien en casa que les pudiera apoyar en su adquisición de la lectoescritura en mazahua. A pesar de ese reto, los participantes del Grupo Experimental demostraron un aumento impresionante en su capacidad de escribir una oración en lengua mazahua.

El siguiente reto es la continuación de la enseñanza en lengua mazahua. Al comenzar el estudio, no hubo garantía de que se siguiera enseñando en lengua indígena ni de que el programa se extendiera a los otros grados. La necesidad de liderazgo sostenido en el desarrollo de la literacidad indígena fue descrita en Ayala Reyes (2022). Un proyecto de currículo fue desarrollado para la lengua ch'ol de Tabasco, el cual recibió una inversión inicial de tiempo, esfuerzo personal y atención gubernamental. Sin embargo, el proyecto fue abandonado a fin de cuentas. Este “constante vaivén” (p. 205) del apoyo indica una actitud ambigua hacia la EIB por parte del estado y también la contradicción inherente de la EIB que pretende mantener la cultura y lengua indígena a la vez que asimila a los indígenas en la sociedad dominante mestiza. Como cualquier esfuerzo, la EIB requiere recursos (tiempo, personal, inversión económica), atención (capacitación de docentes, apoyo a nivel nacional y local) y materiales (currículo escrito en las lenguas indígenas, guías de instrucción para los docentes bilingües) para tener éxito. Sin la inversión que merece la EIB, junto con una actitud positiva hacia su desempeño, seguirá siendo una oportunidad desaprovechada para las siguientes generaciones de alumnos indígenas.

Lo que queda por hacer

La EIB en lengua mazahua requiere el desarrollo de materiales adecuados para cada grado, empezando con el preescolar. Los materiales necesarios incluyen libros de texto, hojas de ejercicios, diccionarios, tesauros, carteles para el salón de clase y mucho más que sea culturalmente relevante y adecuado. Los docentes y los administrativos necesitan capacitaciones para sensibilizarlos hacia las teorías y las pedagogías de la educación bilingüe, un campo que lleva décadas de evidencia acumulada de su éxito. Asimismo, los padres de familia se beneficiarían del conocimiento de las ventajas de transmitir la lengua entre las generaciones, así como de las ventajas de una educación realmente bilingüe para sus hijos. Ante todo, un cambio de actitud hacia la relevancia y la necesidad de las lenguas originarias no solamente entre la comunidad, sino en todo el país, prevendría la desaparición del patrimonio lingüístico de México.

Estudios futuros deben indagar en el desarrollo de las fases de literacidad en mazahua; el apócope de las palabras y la enseñanza de la ortografía deben ser partes íntegras de estos estudios, además del desarrollo de materiales didácticos interculturales y auténticos. Los investigadores también pue-

den enfocarse en el uso de otras estrategias en la EIB, por ejemplo, Objetivos de Contenido y Lenguaje; el translenguaje; la diferenciación según nivel de competencia oral, y si estas estrategias pudieran ayudar con la revitalización de una lengua entre jóvenes indígenas.

Conclusión

Esta investigación aporta datos preliminares que confirman décadas de investigaciones anteriores en la Educación Bilingüe: que los niños pueden aprender a leer y a escribir en dos lenguas sin problema, si se les da la oportunidad. En este estudio, alumnos indígenas del primer grado, la mayoría bilingües mazahua-español, mostraron un crecimiento estadísticamente significativo en su escritura en español y mazahua cuando participaron en la enseñanza donde ambas lenguas fueron usadas como vehículo de instrucción. La reducción del tiempo dedicado a la lectoescritura en español y el aumento de tiempo dedicado al mazahua no perjudicó su crecimiento en ninguna lengua. En contraste, un grupo control que no recibió instrucción en mazahua aparte de la asignatura usual, no creció estadísticamente significativamente en su escritura en mazahua. Estos resultados contundentes nos indican que la educación bilingüe tiene éxito aún en una comunidad de pocos recursos que demuestra señas de desplazamiento hacia el español. No hay tiempo que perder; miles de lenguas habladas hoy día están en peligro de extinción (Bromham *et al.*, 2022). Se espera que este estudio sea un llamamiento para los esfuerzos continuos en la EIB con lenguas indígenas, no solamente en México sino en todo el mundo.

Referencias

- Ayala Reyes, S. (2022). La asignatura de Lengua y Cultura Ch'ol en secundarias de Tabasco, México y la semántica contradictoria de la educación intercultural. *Runa*, 43(1), 189–209. <https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.10057>
- Asher, J. J. (1981). The total physical response: Theory and practice. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 324–331. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42019.x>
- August, D.; McCardle, P.; Shanahan, T. (2014). Developing literacy in English language learners: Findings from a review of the experimental research. *School Psychology Review*, 43(4), 490–498.
- August, D.; Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth*. Erlbaum.
- Baker, C.; Wright, W. E. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (6th ed.). Multilingual Matters.
- Barrios Hernández, B.; Miquel Hernández, M. (2023). Elementos culturales en la enseñanza del náhuatl en La Resurrección. *Revista Científica*, 8(29), pp. 122-143. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2023.8.29.6.122-142>

- Beeman, K.; Urow, C. (2013). *Teaching for biliteracy: Strengthening bridges between languages*. Caslon.
- Bromham, L.; Dinnage, R.; Skirgård, H.; Ritchie, A.; Cardillo, M.; Meakins, F.; Greenhill, S.; Hua, X. (2022). Global predictors of language endangerment and the future of linguistic diversity. *Nature Ecology & Evolution*, 6, 163-173. <https://doi.org/10.1038/s41559-021-01604-y>
- Castro Azuara, M. C.; Hernández Ramírez, L. A.; Nava Nava, R. (2022). Hacia una metodología integral para el desarrollo de la literacidad en la educación intercultural bilingüe. *Folios*, 55, 185-198. <https://doi.org/doi.org/10.17227/folios.55-12958>
- Celote Preciada, A. (2024). *El mundo mazahua y la construcción de la interculturalidad*. Universidad Intercultural del Estado de México.
- De León, L. (2017). Indigenous language policy and education in Mexico. En T.L. McCarty; S. May (Eds.), *Language Policy and Political Issues in Education* (pp. 415-433). https://doi.org/10.1007/978-3-319-02320-5_31-1
- Escamilla, K.; Hopewell, S.; Butvilofsky, S.; Sparrow, W.; Soltero-González, L.; Ruiz-Figueroa, O.; Escamilla, M. (2014). *Biliteracy from the start: Literacy Squared in action*. Caslon.
- Fairbairn, S.; Jones-Vo, S. (2019). *Differentiating instruction and assessment for English language learners: A guide for K-12 teachers* (2nd ed.). Caslon.
- García, O.; Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan Pivot.
- Genesse, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? In T. K. Bhatia; W. Ritchie (Eds.), *Handbook of bilingualism and multiculturalism* (pp. 547-576). Blackwell.
- Hamel, R. E.; Erape Baltazar, A. E.; Márquez Escamilla, B. (2018). La construcción de la identidad p'urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3), 1377-1412. <http://dx.doi.org/10.1590/010318138653739444541>
- Himmel, J. (2012). Language objectives: The key to effective content area instruction for English learners. *Colorín Colorado*. <https://www.colorincolorado.org/article/language-objectives-key-effective-content-area-instruction-english-learners>
- Hindman, A. H.; Wasik, B. A.; Anderson, K. (2022). Using turn and talk to develop language: Observations in early classrooms. *The Reading Teacher*, 76(1), 6-13.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2016). Mazahua. Atlas de las Lenguas Indígenas Nacionales de México. <https://atlas.inali.gob.mx/agrupaciones/info/0502>
- Kriete, R.; Davis, C. (2014). *The morning meeting book* (3rd ed.). Center for Responsive Schools.
- Limón Mendoza, E.; Hernández Limonchi, M. del P. (2023). La educación bilingüe e intercultural en un pueblo totonaco. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), pp. 157-181. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.571>
- Lindholm-Leary, K. (2001). *Dual language education*. Multilingual Matters.

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Neuman, S. B.; Kaefer, T.; Pinkham, A. (2014). Building background knowledge. *The Reading Teacher*, 68(2), 145–148.
- Nigh, R.; Bertely, M. (2018). Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: Un método intercultural. *Diálogos sobre Educación*, 9(16), 1–22.
- Relyea, J. E.; Amendum, S. J. (2020). English reading growth in Spanish-speaking bilingual students: Moderating effect of English proficiency on cross-linguistic influence. *Child Development*, 91(4), 1150–1165. <https://doi.org/10.1111/cdev.13288>
- Wright, T. S. (2019). Reading to learn from the start: The power of interactive read-alouds. *American Educator*, 42(4), 4.
- Wright, W. E.; Choi, W. (2024). DLBE program types for different target populations. In J. A. Freire, C. Alfaro, & E. J. De Jong (Eds.), *The Handbook of Dual Language Bilingual Education* (pp. 94–114). Routledge.
- Vergara Fregoso, M. (2021). De la educación indígena a la educación intercultural en México, Colombia y Guatemala. Debates, reflexiones y retos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 11–23.
- Viveros-Márquez, J.; Moreno-Olivos, T. (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: Estudio de caso. *Ra Ximhai*, 10(3), 55–73.

Agradecimientos

Se agradece la participación en el proyecto a todos los niños y las niñas de los salones de clase, a las dos maestras, a los administrativos del Departamento de Educación Indígena del Estado de México que facilitaron la colaboración, y a los padres de familia que creyeron en el proyecto y dieron permiso para que sus hijos participaran.

Educación física en territorios rurales e indígenas: desafíos y oportunidades para una enseñanza situada en la escuela primaria

Physical Education in Rural and Indigenous Territories: Challenges and Opportunities for a Situated Teaching Approach in Primary Schools

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i36.1826>

Guadalupe Martínez Aguilera*

Resumen

Este artículo tiene el objetivo de analizar los desafíos y las oportunidades para desarrollar una educación física situada en escuelas primarias ubicadas en territorios rurales e indígenas de San Luis Potosí, México. Se utilizó el método observacional para el análisis de la práctica docente de tres educadores físicos federalizados del Estado, mediante un muestreo intencionado. Los datos fueron recopilados mediante la observación de tipo etnográfico y entrevistas, empleando como instrumentos la videograbación de clases y el diario de campo. Los resultados muestran que los docentes conciben la educación física como un espacio orientado a favorecer el desarrollo integral de niñas y niños; sin embargo, la utilización de recursos, el manejo de estrategias didácticas y la dinámica relacional establecida por el profesor limitan el alcance de una educación situada en la realidad de la comunidad rural e indígena. Se concluye que, para lograr una educación física situada en los diversos contextos socioculturales es necesario fortalecer la formación docente para el educador físico rural y generar políticas educativas que reconozcan la diversidad sociocultural de los territorios para la enseñanza de esta área.

Palabras Clave: Educación Física – Práctica docente – Escuela rural – Enseñanza situada – Contexto sociocultural.

Abstract

This article aims to analyze the challenges and opportunities for developing situated physical education in primary schools located in rural and indigenous territories of the San Luis Potosí state in Mexico. An observational method was employed to analyze the teaching practices of three state-employed physical education teachers selected through purposive sampling. Data were collected through ethnographic observation and interviews, using class video recordings and field notes as research instruments. Our results

* Licenciada en Educación Física y Maestra en Educación Primaria por la BECENE SLP y Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana León. Profesora-investigadora del Departamento de Educación Física de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí. Líneas de investigación: Práctica docente de la educación física, educación rural, formación docente e inclusión educativa. Correo: electrónico maguilera_gpe@beceneslp.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3366-1481>

show that teachers conceive physical education as a space oriented toward fostering the comprehensive development of children. However, limitations in the use of resources, the management of didactic strategies, and the relational dynamics established by teachers constrain the scope of a form of education that is situated within the realities of rural and indigenous communities. We concluded that achieving situated physical education across diverse sociocultural contexts requires strengthening teacher training for rural physical educators and developing educational policies that recognize the sociocultural diversity of the territories in which physical education is taught.

KeyWords: Physical Education – Teaching Practice – Rural School – Situated Teaching – Sociocultural Context.

Introducción

La Educación Física Escolar (EF) ha sido objeto de diversos desarrollos teóricos y prácticos; existen estudios en el extranjero donde se aprecian posibilidades y propuestas para situar los saberes de la asignatura mediante el uso de diversas estrategias y recursos materiales provenientes del contexto comunitario (Santos, Martínez, 2011; Cano, Souza, 2006; Cuevas, Pastor, 2009; Ruiz, 2008; Dols, 2005). No obstante, siguen siendo escasos los trabajos de investigación en México que muestren la manera en la que se desarrolla la asignatura en contextos rurales (Martínez-Aguilera *et al.*, 2024; Martínez-Aguilera, *et al.*, 2025). Además, en el contexto nacional persisten evidencias de prácticas con enfoques tradicionales que no corresponden con las perspectivas actuales de la asignatura (Garduño *et al.*, 2020; Mungarro *et al.*, 2019; González, 2019; Aguayo, 2010; Aquino, 2009).

En México, la EF ha transitado por una diversidad de enfoques y propósitos a lo largo de la historia. Varios de ellos derivados de perspectivas occidentales que fueron incorporadas al sistema educativo en las escuelas primarias sin considerar la diversidad sociocultural del país. Ejemplo de ello son la gimnasia a principios del siglo XX (Chávez, 2015) y el deporte a mediados de este (Dávila, 2016). Estas situaciones generaron tensiones al implementarse en zonas rurales e indígenas, donde además se ha enfrentado la ausencia de educadores físicos en estos territorios.

Ya en el siglo XXI, la educación física fue evolucionando en su enfoque, priorizando el desarrollo integral de los alumnos a través del desarrollo de la motricidad, la corporeidad y creatividad, con el propósito principal de fortalecer la competencia motriz de los alumnos en la escuela primaria (SEP, 2011; 2017). Actualmente, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), propuesta curricular vigente para la educación básica, busca potencializar la enseñanza situada colocando a la comunidad en el centro del proceso formativo con un enfoque territorial, humanista y perspectiva de género (SEP, 2022). A través de los denominados campos formativos se integran los contenidos y objetivos de aprendizaje para cada grado escolar, a fin de favorecer el desarrollo integral de niñas y niños; lenguajes, saberes y pensamiento científico, ética, naturaleza y sociedades y de lo humano y comunitario, donde en este último se incorpora el área de la EF.

Sin embargo, en las zonas rurales e indígenas persisten desafíos importantes. A pesar de que más maestros especialistas tienen presencia en las escuelas rurales, tal como se alcanza a apreciar en los datos de investigaciones etnográficas (Rockwell, 2013), existe un vacío de investigaciones, datos estadísticos y marcos analíticos que permitan comprender cómo se enseña la EF en estos contextos (Guerrero-Soto, 2024). Esta situación resulta especialmente relevante, dado que la diversidad sociocultural que existe en el país y sus contextos poseen formas propias de aprendizaje vinculadas a la vida comunitaria, la relación con la naturaleza y prácticas culturales propias de las comunidades.

Por ello, es de suma relevancia acrecentar los estudios sobre estas líneas, que permitan dar cuenta de la situación actual de la enseñanza de la EF en estos escenarios, con el objetivo de reflexionar y analizar posibilidades de mejora. Este trabajo que se presenta contribuye a esta meta, sobre todo, a evidenciar la ausencia de estudios sobre la enseñanza de la EF en el contexto rural e indígena en México. Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación que tuvo el propósito de caracterizar la práctica docente de los profesores de esta asignatura en los contextos rurales del estado de San Luis Potosí. Para efectos de este artículo, el propósito es analizar los desafíos y las oportunidades para desarrollar una educación física situada en escuelas primarias ubicadas en territorios rurales e indígenas de México.

Marco teórico-conceptual

La educación rural e indígena en México ha insistido en reconocer la interculturalidad como principio pedagógico y los saberes comunitarios como base para la formación escolar (Schmelkes, 2013; SEP, 2022). Diversos estudios muestran que la vida comunal, la relación con la naturaleza y las prácticas culturales locales constituyen experiencias de aprendizaje que permiten a los niños desarrollar distintas habilidades desde una lógica propia de cada comunidad (Night, Bertely, 2018; Sartorello, 2024).

En este sentido, estos principios se han concretado en propuestas como la Educación Intercultural Bilingüe, los programas del Consejo Nacional del Fomento Educativo (Arteaga *et al.*, 2020) o la Propuesta Educativa Multigrado (Popoca, 2023). Parte de ellas se orientan a fortalecer las identidades lingüísticas y culturales (Schmelkes, 2014), promover la participación comunitaria y recuperar los conocimientos locales como recursos pedagógicos (Juárez, 2016), propósitos que dialogan con los principios de la enseñanza situada.

El concepto de enseñanza situada o aprendizaje situado se origina desde diversas disciplinas, como el enfoque psicológico-cultural que aportó Vygotsky (1978), quien planteó que el aprendizaje es un proceso social mediado por la cultura, el lenguaje y la interacción, sentando las bases para entender que el aprendizaje no es un acto aislado sino una actividad situada en el contexto.

A partir de este fundamento, la noción del aprendizaje situado adquirió mayor desarrollo en el campo de la sociología y antropología en autores como Lave y Wenger (1991), quienes

sostuvieron que aprender implica la participación de los actores en conjunto y que el conocimiento surge de la experiencia en esas situaciones. Otros autores también han señalado que para desarrollar el aprendizaje es necesario diseñar experiencias auténticas con situaciones reales y relevantes para los alumnos (Baquero, 2002; Hendricks, 2001; Sagástegui, 2004).

En Latinoamérica, Díaz-Barriga (2006) plantea el concepto de enseñanza situada bajo tres enfoques; aprendizaje experiencial y enseñanza reflexiva, propuestas por Dewey (1938; 2000), y de la práctica reflexiva de Schön (1992). Desde su perspectiva, la enseñanza situada debe lograr el desarrollo de la autodeterminación en los alumnos, donde el aprender y el hacer se asumen como acciones inseparables, por lo que, la escuela debe permitir a los alumnos participar de manera activa y reflexiva en prácticas relevantes de su contexto y cultura que le preparen para su vida futura.

Estas ideas dialogan con los principios del Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), el cual, desde un enfoque humanista y crítico, sitúa a la comunidad al centro del proceso educativo. Desde este plano, lo “situado” se entiende no solo como la contextualización de contenidos, sino como la construcción del aprendizaje a partir de las realidades socioculturales, lingüísticas y territoriales concretas en las que se desenvuelven los estudiantes. Esto implica reconocer a la comunidad como un espacio pedagógico, donde los saberes locales, las prácticas culturales y las problemáticas del entorno se convierten en referentes para el diseño de experiencias de aprendizaje significativas, lo que supone que el docente no solo adapte contenidos, sino que genere procesos formativos en diálogo con la vida comunitaria.

Es el campo formativo de lo humano y comunitario en el que esta disciplina se integra con la finalidad de contribuir a la formación integral de los alumnos a partir de la edificación de la competencia motriz, el reconocimiento de las habilidades y destrezas motrices en situaciones lúdicas; fortalecer la capacidad de resolución de problemas individual y colectivamente; identificar y desarrollar actitudes para el mantenimiento de la salud; y asumir y fortalecer actitudes asertivas y valores para la convivencia sana y pacífica (SEP, 2022.)

Desde esta orientación formativa, la educación física escolar asume una concepción integral de la motricidad y corporeidad en la que la noción de motricidad ha transitado de concepciones mecanicistas y positivistas hacia enfoques integrales que la conciben como una dimensión constitutiva del desarrollo humano (Guerrero, 2007).

Desde esta perspectiva, la motricidad no solo es movimiento, sino que se entiende como una forma de estar y actuar en el mundo con intencionalidad y significado. Sérgio (2006) es quien propone la motricidad humana como una ciencia que integra dimensiones físicas, cognitivas, sociales, éticas, espirituales y expresivas a la comprensión de este concepto. En consonancia, Rey y Trigo (2000) conciben la motricidad como una manifestación simbólica y social que articula el hacer, pensar, sentir y la comunidad.

Otros autores como Murcia (2003) y Brito (2005) señalan la importancia de la construcción de la identidad y competencia motriz, entendidas como la capacidad de otorgar sentido al movimiento desde el saber, el saber hacer y saber ser. Castañer y Camerino (2001; 2013), proponen una visión sistémica y dinámica de la motricidad infantil integrando la dimensión perceptiva, energética, comunicativa y recreativa, comprensión que se articula con el concepto de corporeidad desarrollado desde la fenomenología por Merleau-Ponty (1975) y retomado por autores que, en diálogo con la motricidad y los fines de la educación física, destacan el concepto de corporeidad como conjunto de experiencias vividas, ser el medio de relación con los otros y el entorno y base de la formación integral (Gallo, 2004; Grasso, 200). En conjunto, estas aportaciones permiten comprender la motricidad y corporeidad como ejes conceptuales que sustentan el sentido formativo de la educación física escolar, específicamente en México.

Método utilizado en la investigación

Enfoque y diseño

La investigación se encuadra en el paradigma cualitativo (Sandín, 2003). Se utilizó el método observacional en tres casos de estudio, mediante un muestreo intencionado (Merriam, 2009). Se seleccionaron tres docentes de educación física pertenecientes a la zona altiplano, media y huasteca del estado de San Luis Potosí, adscritos al Departamento de Educación Física de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado, quienes otorgaron todas las facilidades para llevar a cabo la investigación.

Sujetos participantes

Los tres profesores participantes del estudio son especialistas que laboran en escuelas primarias ubicadas en contextos rurales e indígenas del estado. Los educadores cuentan con formación inicial en educación física y se desempeñan frente a grupo, dos de ellos de manera itinerante, en varias comunidades cercanas entre sí. Un elemento relevante para el análisis es que los docentes no pertenecen a las comunidades donde laboran, lo que configura una relación de foraneidad respecto al contexto sociocultural de los estudiantes, en la tabla 1 se describen características y perfiles de los docentes observados.

Tabla 1. Características de los profesores observados

Características de los docentes	Caso 1: Profesor que labora en el municipio de Ahualulco	Caso 2: Profesor que labora en el municipio de Aquismón	Caso 3: Profesor que labora en el municipio de Rayón
Edad:	39 años	33 años	42 años
Estado civil:	Soltero	Casado, 1 hijo	Soltero
Antigüedad:	16 años	10 años	7 años
Formación:	Normalista sin estudios de posgrado	Normalista sin estudios de posgrado	Normalista sin estudios de posgrado
Escuelas que atienden:	2 primarias	1 primaria	3 primarias y 1 preescolar
Antigüedad en las escuelas que atiende:	15 años	10 años	6 años
Modalidad de las escuelas:	Generales, organización multigrado	General, organización completa	Generales; 2 multigrado y 1 de organización completa.
Cantidad de alumnos que atiende:	Escuela de Montecinos: 72 niños. Escuela de Catarinas: 105 niños	Escuela de Tampuitz: 208 alumnos	Escuela Monas: 90 alumnos; Escuela “Los Pinos”: 52 alumnos. Escuela “Fortaleza”: 49 alumnos.
Dinámica de traslado a sus centros escolares:	Va y viene de la capital potosina con compañeros de la escuela	Es foráneo, vive en la casa del maestro con su familia.	Es foráneo, renta en la cabecera municipal y se traslada diariamente en coche particular.

Fuente: elaboración propia.

Contexto del estudio

Como se ha descrito, el estudio se desarrolló en tres contextos rurales distintos del estado de San Luis Potosí. Algunas escuelas primarias donde laboran los maestros están ubicadas en regiones con presencia de población indígena perteneciente a los grupos *tenek* y *xi-iuy*. Las comunidades se caracterizan por condiciones de marginación social, acceso limitado a servicios básicos y una economía centrada principalmente en actividades agrícolas y de subsistencia. Desde el punto de vista sociocultural, se trata de contextos donde persisten prácticas comunitarias, formas de organización colectiva y, en algunos casos, el uso de lenguas originarias. En la tabla 2 se aprecian las características generales de las comunidades donde laboran los docentes, cabe mencionar que los nombres utilizados para identificar a las comunidades no son los reales, para resguardar la confidencialidad de los sujetos participantes.

Tabla 2. Características del contexto donde laboran los docentes de educación física

Características	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Población en las comunidades donde laboran	Comunidades de Montecinos: 600 habitantes; Catarinas: 510 habitantes	Comunidad de Tampuitz: 1,600 habitantes	Comunidad de Monas: 600 habitantes; Comunidad de "Los pinos": 500 habitantes; y Comunidad de "Fortaleza": 490 habitantes
Nivel socioeconómico de las familias	Nivel bajo	Nivel bajo y pobreza	Nivel bajo y pobreza
Contexto geográfico	Zona seca, ecosistema de matorral xerófilo o desértico, junto con pastizales.	Zona cálida, ecosistema de selva media mediana subcaducifolia o caducifolia.	Zona húmeda, ecosistema de bosque de encino con relictos de bosque tropical caducifolio y bosque mesófilo de montaña.
Presencia de una cultura indígena	Sin presencia de habitantes indígenas	Zona rural e indígena tenek	Zona rural e indígena xi-iuy norte
Lengua de los alumnos	Español	Español y tenek (Bilingües)	Español y poca práctica de la lengua xi-iuy norte
Principal actividad económica de la comunidad	Zona industrial cercana a la capital potosina, trabajo doméstico y actividades agrícolas	Programas económicos federales, actividades de ganadería y agricultura	Actividades agrícolas, agricultura y migración de algunos integrantes de las familias a otros estados.
Acceso a servicios de comunicación	Red satelital y poco acceso a internet en las viviendas	Poca red satelital, nulo acceso a internet en las viviendas	No se cuenta con red satelital y nulo acceso a internet en las viviendas.
Características de las viviendas	Casas hechas de cemento y block. Sistemas de drenaje y luz eléctrica.	Casas hechas de junco, adobe, palma y block. Poca instalación de drenaje y luz eléctrica.	Casas hechas de block, adobe, lamina y madera. Poca instalación de drenaje y luz eléctrica.

Fuente: elaboración propia.

Las escuelas de estas comunidades presentan condiciones similares de infraestructura, están construidas de cemento y block y la mayoría tienen espacios donde predomina la naturaleza, árboles, tierra, zacate, entre otros. De las seis escuelas en las que laboran los especialistas, todas cuentan con un espacio de concreto en donde desarrollan la sesión de educación física; sin embargo, dos de ellas no cuentan con techo o galera que cubra a los alumnos y maestros del sol.

Técnicas de recolección y análisis de los datos

La observación de tipo etnográfica fue la principal técnica de recopilación de los datos (Hammersley, Atkinson, 1994), dado que en la inserción en el campo permitió describir y analizar el contexto real donde se situaron las prácticas de los tres profesores.

El trabajo de campo realizado abarcó aproximadamente cinco meses, específicamente el periodo de observación fue de tres meses, un mes aproximadamente por cada caso de estudio, entre noviembre de 2022 y marzo de 2023. Se apoyó de herramientas e instrumentos como fue el diario de campo y la videograbación de las sesiones de educación física realizadas por los profesores, que posteriormente se transcribieron para analizarlas.

El análisis de los datos se realizó mediante un enfoque de análisis temático, que identificó patrones y categorías emergentes que reflejaron las prácticas de los docentes (Braun, Clarke, 2006), estas fueron: propósitos de la educación física, contenidos abordados, dinámicas relacionales construidas y recursos didácticos utilizados por los docentes. De acuerdo con la categorización, los temas se ordenaron a manera de un índice analítico que posteriormente se desarrollaron a través de la descripción densa (Geertz 1973; Hammersley, Atkinson, 1994). En el siguiente apartado se sintetizan los resultados de la investigación.

Resultados

Los resultados que aquí se presentan se organizan a partir de las categorías de análisis que se desarrollaron durante la investigación; cabe aclarar que se resaltan los que permiten dar respuesta al propósito de este artículo.

Propósitos y contenidos de la educación física en las escuelas

En los tres casos de estudio se identificó que, no obstante que hay cierta diferenciación en sus concepciones, los docentes conciben la educación física de manera general como un espacio que permite el desarrollo integral de los estudiantes a través de las sesiones de la asignatura. Sin embargo, a pesar de que la clase directa debiera ser la principal actividad de los docentes, en los tres casos estas se ven tensionadas por la diversidad de funciones que asumen en las escuelas, dada las consignas de la dirección escolar, como la escolta, organización de actos cívicos, festividades escolares, las demandas de las supervisiones escolares con distintas actividades como el deporte escolar y las prioridades que cada uno establece en su práctica, originaron que se le restara tiempo significativo a la sesión. En la tabla 3 se observa de manera diferenciada estos datos caso por caso.

Tabla 3. Datos relevantes en cada caso de estudio sobre el propósito y contenidos abordados en la clase de educación física

Categoría	Propósito de la educación física	Contenidos abordados en la sesión
Caso 1	"Para mí, es una materia que ayuda a que los niños desarrollen diversas capacidades motrices, sociales y cognitivas mientras se divierten y disfrutan de juegos y actividades retadoras..."	Se observó que los contenidos se diferenciaron de acuerdo a la fase de desarrollo: - Primero y segundo grados: énfasis en los patrones básicos de movimiento - Tercero y cuarto grado: énfasis en las habilidades motrices básicas - Quinto y sexto grado: énfasis en las capacidades físico-motrices
Caso 2	"Para mí, es la encargada del desarrollo armónico y motriz, fortalece la motricidad como habilidades, capacidades y destrezas, además de la corporeidad, la creatividad, que eso ayuda a que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico..."	Se observó que se desarrollaron de manera transversal en todos los grados atendidos: - Habilidades motrices - Capacidades perceptivo-motrices - Habilidades socioemocionales
Caso 3	"Para mí es una materia que promueve la salud y el desarrollo de diferentes capacidades físicas, sociales y emocionales y con un reforzamiento en valores. Lo que considero más importante que enseño a los niños es que sean buenas personas..."	Se observó que se desarrollaron de manera transversal en todos los grados que se atendieron: - Habilidades motrices - Capacidades físico-motrices - Habilidades socioemocionales - Reglas y valores

Fuente: elaboración propia.

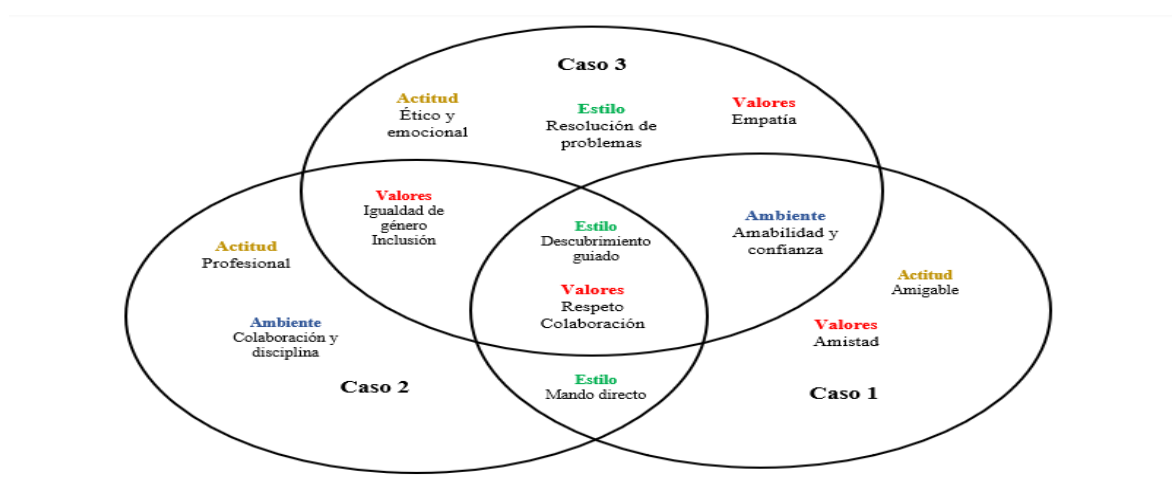
A pesar de que los docentes reconocen la potencialidad de la educación física para favorecer el desarrollo integral de los alumnos –como se evidencia en sus concepciones centradas en la motricidad, la corporeidad, la creatividad y la formación en valores–, el análisis de las sesiones observadas muestra una limitada contextualización de la enseñanza en relación con los entornos socioculturales donde se ubican las escuelas, al no incorporar temáticas del contexto o problemáticas identificadas en las comunidades.

En los tres casos, los contenidos se organizaron bajo una lógica curricular centrada en el desarrollo progresivo de habilidades y capacidades motrices (patrones básicos, habilidades motrices, capacidades físico-motrices y perceptivo-motrices), lo cual orientó la práctica hacia el desarrollo de contenidos propios de la educación física, pero sin vincularlos con las características del contexto.

Dinámicas relacionales en la práctica de los docentes

En los tres profesores observados se identificó una relación cercana con los alumnos, basada en valores como el respeto, la confianza y la empatía. De manera general, la interacción que construyen los profesores con los alumnos se basó en los estilos de enseñanza que favorecen la participación activa del alumnado. En la figura 1 se observan las características de las interacciones construidas por los docentes.

Figura 1. Características sobre la dinámica relacional entre profesor y alumnos en la clase de educación física en cada caso de estudio



Fuente: elaboración propia.

En la figura anterior se observan de manera comparativa las características identificadas en los tres casos, tanto elementos compartidos como rasgos diferenciados. En el centro se ubican los valores compartidos como el respeto y la colaboración, presentes en los tres profesores, que se expresan en el fortalecimiento de la convivencia, el trabajo en equipo y la motivación de ayudarse unos a otros. Se observa que el descubrimiento guiado está presente en los tres casos, el mando directo en dos y la resolución de problemas con más uso en un solo caso.

De manera particular, cada caso presenta elementos distintivos de acuerdo a la actitud mostrada por el docente; en el caso 1 predominan un ambiente de amabilidad y confianza, así como valores asociados a la amistad y una actitud amigable; en el caso 2 se destaca un ambiente marcado por la colaboración y la disciplina, acompañado de una actitud profesional del maestro y la promoción de valores como la inclusión e igualdad de género; mientras que en el caso 3 sobresalen actitudes éticas y emocionales y la empatía como valor central.

Recursos didácticos utilizados en la práctica de los docentes

Dentro de esta categoría se distinguieron subcategorías como: las estrategias utilizadas, los espacios donde se situaron las prácticas de los docentes, el tipo de materiales que fueron manipulados por los alumnos y técnicas e instrumentos de evaluación. En la tabla 4 se distinguen los datos caso por caso.

Tabla 4. Datos recopilados por cada caso de estudio sobre los recursos didácticos utilizados en la práctica de la educación física

Subcategoría	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Estrategias utilizadas	Cantos, juegos de persecución, formas jugadas, circuitos de acción motriz, juegos de relevos, juegos de mesa	Cantos, formas jugadas, juegos modificados, terreno de aventuras	Cantos, juego simbólico, juegos de persecución, juegos modificados, juegos de mesa
Espacios utilizados	Se observó el uso permanente de la cancha techada que contiene tableros y porterías.	Se observó el uso permanente de la cancha techada que contiene tableros y porterías.	Se observó el uso permanente de la cancha techada en una escuela, con tableros y porterías, las otras dos sin techado y solo con tableros.
Materiales utilizados	Material deportivo (balones de básquetbol, conos, boyas), pelotas de vinil y esponja, material de plástico, cuerdas, juegos de mesa	Material deportivo (balones de básquetbol, conos, boyas), pelotas de vinil y esponja, material de plástico, cuerdas, material alternativo	Material deportivo (balones de básquetbol, conos), pelotas de vinil y esponja, material de plástico, cuerdas, juegos de mesa
Técnicas e instrumentos de evaluación	La técnica mayormente utilizada fue la observación. La planeación de la clase y su libreta de notas fueron los instrumentos utilizados para recopilar la información de los alumnos.	La técnica mayormente utilizada fue la observación. La lista de cotejo el instrumento utilizado para recopilar información y la libreta de los alumnos.	La técnica mayormente utilizada fue la observación. La planeación de la clase y su libreta de notas fueron los instrumentos utilizados para recopilar la información de los alumnos.

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la tabla 4, se observa que las prácticas de los docentes comparten rasgos en cuanto al uso de las estrategias, predominan aquellas centradas en el juego motor, como los juegos de persecución, circuitos de acción motriz y juegos modificados que adaptaron de acuerdo al grado en el que desarrollaron la sesión.

En relación con el espacio utilizado, se identifica el uso permanente de la cancha escolar como principal escenario de la sesión de educación física. Respecto a los materiales utilizados por el docente, se observa en los tres casos el uso de material deportivo, pelotas de diferente tamaño, cuerdas, entre otros, que, aunque es diverso, se identifica de tipo estandarizado. Finalmente, en los tres casos la evaluación se sustenta principalmente en la observación directa, apoyada en instrumentos como la planeación de la clase y la libreta de notas, solo uno de los tres casos se identifica el uso constante de la lista de cotejo. En los tres casos, la heteroevaluación fue la principal manera de evaluar a los estudiantes.

Discusión

De acuerdo con los resultados, se observa que aunque los docentes conciben la asignatura como un espacio formativo que fortalece el desarrollo integral de cada uno de los estudiantes, alineado al planteamiento curricular vigente (SEP, 2022, Castañer, Camerino, 2013), se ve limitada por la sobrecarga de tareas encomendadas a los docentes como: el deporte escolar, los maestros destinaron el tiempo de clase para entrenar a niños y niñas en atletismo y competencias de juegos tradicionales como salto de cuerda; actividades institucionales como organizar actos cívicos como el juramento a la bandera o el ensayo escolar; tareas administrativas que establece la institución y la supervisión escolar, como organizar los concursos de la clase de Educación Física en sus centros escolares.

Estas tareas delegadas a los educadores físicos se han observado en otros estudios (Tenorio, 2013; Mungarro *et al.*, 2019), quienes documentan cómo las demandas institucionales desplazan el sentido pedagógico de la clase. En el presente estudio se observa que esta situación no solo afecta la continuidad de la enseñanza de la EF sino que limita la posibilidad de desarrollar experiencias contextualizadas, ya que el tiempo efectivo de las intervenciones docentes se orienta al cumplimiento de otras actividades no precisamente pedagógicas. En este sentido, la sobrecarga de trabajo en los educadores representa un factor estructural que incide directamente en la dificultad de construir propuestas de educación física situada. Resulta necesario que la política educativa reconsidere las condiciones laborales de los docentes, particularmente en lo relativo a la asignación del tiempo pedagógico.

A pesar de que la literatura destaca la necesidad e importancia de que se reconozca y se valoren los conocimientos comunitarios de los alumnos (Pérez, Cárdenas, 2020; Maldonado, Maldonado, 2018; Duarte, Valenti, 2021), en los tres casos analizados los saberes promovidos en la sesión, que se identificaron como habilidades motrices, capacidades físico-motrices y capa-

ciudades perceptivo-motrices, entre otras, fueron organizadas con una lógica curricular estandarizada. Por ejemplo, las actividades propuestas para desarrollar estos contenidos se estructuraron en torno a juegos de persecución, circuitos de acción motriz y formas jugadas adaptadas al nivel de desarrollo, sin que se evidenciara una vinculación explícita con prácticas propias del contexto comunitario, como el trabajo en el campo que realizan los alumnos, juegos tradicionales o actividades relacionadas con su entorno natural. El análisis revela un limitado aprovechamiento de los saberes locales y vinculación con el contexto sociocultural de los alumnos.

En este sentido, no es que los contenidos sean inapropiados en sí mismos, sino que su tratamiento pedagógico omite los referentes culturales y experienciales de los estudiantes, lo que limita su potencial formativo. Desde la perspectiva de la enseñanza situada (Díaz-Barriga, 2006), esta desconexión entre contenido escolar y contexto sociocultural representa una barrera significativa ya que restringe la posibilidad de que el aprendizaje adquiera sentido para los alumnos a partir de su experiencia cotidiana. En consecuencia, este hallazgo sugiere la necesidad de que la práctica docente desarrollada por los educadores físicos se reconfigure a partir de los saberes locales integrando de manera intencionada experiencias, prácticas y significados que forman parte de la vida de las y los niños.

En relación con las dinámicas relacionales, los resultados muestran que los docentes construyen ambientes de aprendizaje basados en el respeto, la confianza y la participación activa. Lo anterior, constituye un elemento favorable en las prácticas docentes, que se alinea con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), en tanto que reconoce la interacción como base del aprendizaje. No obstante, aunque hay estudios que ejemplifican prácticas interculturales en territorios rurales e indígenas (Martínez, 2020; Night, Bertely, 2018; Sartorello, 2016; 2024), el análisis permite identificar una limitación importante en estos términos dentro del área de la educación física en los contextos indígenas observados, el uso de la lengua materna en la sesión es prácticamente inexistente y las interacciones se desarrollan predominantemente en español.

Lo anterior resulta significativo ya que evidencia que, aunque existe una relación pedagógica positiva, no logra incorporar plenamente los principios de la educación intercultural bilingüe (Schmelkes, 2013), identificando un reconocimiento incipiente de la diversidad, por ejemplo, en la promoción de valores como el respeto o la inclusión, pero sin traducirse en prácticas concretas que integren la lengua tenek y xi-iuy, en su caso, en la enseñanza de la educación física. El desafío se encuentra en profundizar el conocimiento local articulado con el de la EF. Como implicación es necesario fortalecer las competencias interculturales de los especialistas y diseñar propuestas de formación continua que atiendan esta necesidad, como fortalecimiento de las competencias docentes para el desarrollo de sus prácticas en las comunidades indígenas.

Finalmente, en cuanto a los recursos didácticos en los que se apoyan, seleccionados por los docentes, se basan principalmente en estrategias para el juego motor, el uso de material deportivo convencional, como balones, conos y la utilización de la cancha escolar como espa-

cio central de la clase; si bien favorecen la participación de los estudiantes, también evidencia una tendencia hacia la reproducción de modelos de enseñanza estandarizados propios de los contextos urbanos.

En los tres casos, el uso del entorno natural, el espacio comunitario y materiales que pueden ser derivados del contexto de la comunidad es prácticamente inexistente, a pesar de la riqueza sociocultural y ambiental donde desarrollan las prácticas de los educadores físicos. Este hallazgo, contrasta con lo planteado por otros autores (Dols, 2005; Santos, Martínez, 2011; Martínez, 2020), quienes destacan el potencial del medio rural como recurso pedagógico de la educación física. Asimismo, en el ámbito de la evaluación formativa se identifica un predominio de la observación y la heteroevaluación, con escasa diversificación de instrumentos, lo cual coincide con lo señalado por Bernard y González (2020) y Nava *et al.* (2019) sobre la necesidad de fortalecer estas competencias en los educadores físicos.

Conclusiones

En conjunto, la discusión de los resultados permite afirmar que la EF desarrollada por los docentes rurales fortalece el desarrollo integral de los estudiantes; sin embargo, existen tensiones administrativas y pedagógicas que limitan el desarrollo de la asignatura de manera situada a los contextos rurales e indígenas. Se evidencia un limitado aprovechamiento de los recursos del contexto sociocultural, lingüístico y de diversidad geográfica donde laboran los educadores físicos.

A partir de estos resultados, se considera necesario que la política educativa avance hacia una mayor coherencia entre los principios formativos que establece la comunidad al centro y las condiciones de itinerancia y administrativas que se les son asignadas a los educadores físicos. Esto implica fortalecer la asignación del tiempo escolar destinado a la EF en las escuelas rurales para su labor pedagógica, lo cual ayudaría a fortalecer el trabajo colaborativo y comunitario que pueden realizar con los profesores titulares de las escuelas primarias y madres y padres de familia, participando en proyectos e incidiendo en problemáticas escolares desde la EF, ampliando el impacto formativo de esta asignatura en la vida escolar.

Se recomienda urgentemente fortalecer la formación inicial y continua de los especialistas que laboran en contextos rurales e indígenas, particularmente en lo relativo a la percepción del contexto, la innovación didáctica, la evaluación formativa y la reflexión de la práctica docente que posibilite a los docentes fortalecer sus conocimientos teórico-didácticos para construir propuestas pedagógicas situadas a las experiencias de la vida cotidiana de niñas y niños.

Finalmente, es necesario incrementar e incentivar a los docentes rurales a realizar investigación de su propia práctica y recuperar sus voces presentes en estos territorios, que otorguen mayor visibilidad a su rol en las instituciones y reconocimiento a sus prácticas. Promover la producción académica en estos temas es fundamental para generar insumos que permitan crear propuestas tanto curriculares, de política educativa y de mejores estrategias de asignación

docente para consolidar una EF más pertinente y situada a la diversidad sociocultural de los territorios rurales e indígenas, dado que son los escenarios principales en donde estos especialistas laboran en gran parte de su trayectoria, sobre todo a su egreso de las Escuelas Normales e instituciones formadoras de docentes.

Referencias

- Aguayo Rousell, H. B. (2010). Las prácticas escolares de los educadores físicos. En *Perfiles Educativos*, 32(128), 97-117. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.128.18910>
- Aquino L., Hilde E. (coord.) (2009). *Práctica docente de educación física en la escuela primaria*. México: Secretaría de Educación Jalisco/Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio.
- Arteaga M., P.; Popoca O., C.; Juárez B., Diego (coords.) (2020). *La educación rural en México. Propuestas para una política educativa integral*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa: La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, 24 (97-98), 57-75. https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v24n97-98/v24n97_98a5.pdf
- Bernard G., E.; González-Moreno, P. A. (2020). Evaluación auténtica como alternativa para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación física en escuelas primarias. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 21 (2), 1-19. <https://doi.org/10.29035/rcaf.21.2.3>
- Braun, V.; Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brito, L. F. (2005). La educación física y el conocimiento que ésta promueve. *Lúdica Pedagógica*, 2 (10), 63-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7151438>
- Castañer, M.; C. Ologuer (2013). Enfoque dinámico de la motricidad. *Acción motriz*, 11 (1), 5-12. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6698346>
- Castañer, M; C. Ologuer (2001). *La educación física en la enseñanza primaria. Una propuesta curricular para la reforma*. México: SEP / INDE.
- Cano M., G.; Sousa C., Z. (2006). Una experiencia intercultural: el juego, la danza y otras actividades integradoras. Conductas observadas en el alumnado como consecuencia de la multiculturalidad. En *VI Congreso de Educación Física e interculturalidad*, 1-20. Recuperado de: <https://aulaintercultural.org/2007/02/15/una-experiencia-intercultural-el-juego-la-danza-y-otras-actividades-integradoras/>
- Chávez G., M. L. (2015). *Los orígenes de la educación física en México. Reflexiones sobre el género, el cuerpo y la nación*. San Luis Potosí: BECENE, RIESLP.

- Cuevas, C.; Fernández, J.; Pastor V., J. (2009). Educación física y educación intercultural: análisis y propuestas. En *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24(1), 15-23. Obtenido de: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- Dávila S., M. A. (2016). *La educación física en la formación del niño*. México: Trillas.
- Dewey, J. (2000). *Experiencia y educación (Edición de Javier Sáenz Obregón)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Nueva York, NY: Macmillan Company.
- Díaz Barriga A., F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* (2da Edición). México: McGraw Hill.
- Duarte C., J. M.; Valenti N., G. (2021). La Escuela Primaria Cuauhtémoc, una escuela eficaz en el centro de la comunidad El Bethí, Hidalgo, México. *Diálogos sobre Educación*, 12(23), 1-23. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.798>
- Dols, Medina (2005). La educación física en la escuela rural: particularidades. En *V Congreso Internacional Virtual de Educación*, 7-27 febrero 2005. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/24518>
- Garduño D., J.; Solís M., L.; Rivera F., H. (2020). Estilos de Enseñanza del Concurso Nacional 2017 de la sesión de Educación Física en educación primaria. *Dilemas Contemporáneos*, 7(1), 1-28. 238 <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2223>
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- González Cabrera., J. L. (2019). Práctica educativa de educación física en nivel básico: características y propuesta de análisis. En *Memoria XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE 2019*, 1-10. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0685.pdf>
- Guerrero-Soto, A. (2024) Análisis de los procesos de construcción del aprendizaje y la enseñanza de la educación física y deporte escolar. En Rodríguez, P.; Diana P.; Palmas P., S. A. (coords.), *Educación en campos disciplinares. Parte 1: educación artística, educación en ciencias naturales y educación física* (458-487). Ciudad de México: COMIE.
- Guerrero Soto, A. (2007). Educación de la motricidad. En Eisenberg, W. R. (coord.) *Corporeidad, movimiento y educación física, 1992-2004*. Tomo I: Estudios conceptuales (pp. 179-236). México D.F.: COMIE.
- Hammersley A.; Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Plaza de Edición.
- Hendricks, C. C. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning? *The Journal of Educational Research*, 94(5), 302-311. <https://hibgroupbpr.pbworks.com/f/Situated%2BCognition%2BStudy.pdf>

- Juárez B., D. (coord.) (2016). *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora*. Ciudad de México: Colofón, RIER.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Maldonado A., B.; Maldonado R., C. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 50, 1-17. DOI: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-006)
- Martínez-Aguilera, G.; Beltrán Pérez, F. de J.; Torres-Aguilar, X. (2025). El contexto de la práctica docente de profesores de educación física del estado de Chiapas, un estudio exploratorio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 16, https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2215
- Martínez-Aguilera, G.; Torres Aguilar, X.; De la Torre Cárdenas, A. E. (2024). Educación Física inclusiva. Una propuesta de práctica docente que promueve la igualdad de género en el contexto indígena. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(3), 283–306. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.649>
- Martínez Aguilera, G. (2020). *El acercamiento al conocimiento de la diversidad cultural en alumnos xi-úi en la clase de educación física*. (Portafolio Temático). División de Estudios de Posgrado BECENE. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/900>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation. Revised and Expanded from Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Mungarro M., Jesús E.; Jiménez J.; Cruz, L.; Siqueiros A., J. P. (2019). Enfoques de la educación física entre el profesorado del norte de México: representación e institucionalización de conceptos. *Memorias del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa 2019*, (1), 1-8. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1199.pdf>
- Murcia, N. (2003). La motricidad humana: trascendencia de lo instrumental. *Efdeportes. Revista Digital*, 9 (65). <http://www.efdeportes.com/efd65/motric.htm>
- Nava R., N.; Ronson T., C.; Gutiérrez D., M. (2019). Un acercamiento exploratorio a la evaluación docente desde el habitus del profesorado de educación física. En *Memorias XV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-9). Ciudad de México: COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3320.pdf>
- Nigh, R; M. Bertely (2018). Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 9, 16, 1-22. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712018000100003
- Pérez R., E.; Cárdenas V., E. Y. (2020). De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (nueva época)*, 50, 1, 225-250. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.1.12>

- Popoca O., C. (2023). La Propuesta Educativa Multigrado 2005. Diseño pedagógico a partir de los retos, experiencias y aportes educativos. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(1), 143-151. <https://doi.org/10.48102/riber.v1i1.21>
- Rey C., A.; Trigo A., E. (2000). Motricidad... ¿Quién eres? *Educación Física y Deportes*, 1 (59), 91-98. <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/306983>
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas (2013). En CLACSO (coord.) (2018), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 489-519). Buenos Aires: CLACSO. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvn96f7w.21>
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2008). *Educación Física para la Escuela Rural. Singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica*. Barcelona: INDE.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24), 30-39. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>
- Sandín, M. E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santos P., M. L.; Martínez M., L. F. (2011). Las actividades en el medio natural en la educación física de la escuela rural. Un estudio de caso. En *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 219-233. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20276>
- Sartorello, S. C. (2024). Aproximaciones al conocimiento indígena desde las milpas educativas. Saberes, haceres, decires, sentires y valores. *Perfiles Educativos*, 185, 25- 45- <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61660>
- Sartorello, S. (2016). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14 (1), 121-143. <https://www.redalyc.org/pdf/745/74543269009.pdf>
- Sérgio, M. (2006). *Motricidad humana ¿Cuál es su futuro? Pensamiento educativo* 1 (38), 14-33. <https://redae.uc.cl/index.php/pel/article/download/23935/19243/56039>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schmelkes, S. (coord.) (2014). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. Ciudad de México: SEP/Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Schmelkes, S. (2013). "Educación para un México intercultural", *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 40, pp. 1-12. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a2.pdf>
- SEP (2023). *Anexo Educación Física en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*, 30 de junio del 2023. México: SEP.
- SEP (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. Ciudad de México: SEP.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Física. Educación básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.

SEP (2011). *Plan de estudios 2011 para la Educación Básica en México*. México D.F.: SEP.

Tenorio Ramírez, J. M. (2013). *Representaciones sociales sobre el profesorado de Educación Física*. (Tesis). Instituto de Investigaciones Educativas-Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/tesis_jmanuel.pdf

Capacidades de jóvenes *wixaritari* y estrategias de educación no formal para construir un futuro sostenible

Young Wixaritari students' skills and non-formal education strategies to build a sustainable future

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i36.1827>

Miriam de la Cruz Reyes*

Teresa Lobo**

María Teresa Yurén Camarena***

Ruth Belinda Bustos Córdova****

Resumen

Este trabajo muestra cuáles son y cómo se generan y activan las capacidades para forjar un futuro imaginado de jóvenes *wixaritari* que participaron en el programa *Ha Ta Tukari* (Agua, nuestra vida), realizado en la Sierra de Jalisco, México, y cuyo proceso socioeducativo es de carácter no formal y mediado por el arte. El enfoque metodológico fue cualitativo, se realizó observación participante en 27 actividades (talleres, reuniones de trabajo, acuerdos, círculos de intercambio y consensos) y se aplicaron ocho entrevistas semiestructuradas; para el análisis se combinó la teoría fundamentada en su perspectiva inductiva con el razonamiento categorial. Los resultados arrojaron que la participación de los y las jóvenes *wixaritari* en el programa, les permitió forjar y activar disposiciones para construir un futuro sostenible y digno para sus comunidades; estas les hacen capaces de: a) asumir un compromiso responsable; b) aprender a lo largo de la vida para diseñar y concebir los cambios requeridos, y c) realizar una praxis reflexiva que haga efectivos los cambios y retroalimente el compromiso. También, se distinguen estrategias formativas orientadas a activar capacidades que involucran el ser completo de la persona, y otras que facilitan competencias, entendidas como conocimientos, habilidades y actitudes para aplicar en tareas específicas.

Palabras clave: capacidades – competencias – población indígena – educación no formal – sostenibilidad.

* Doctora en educación. Profesora-investigadora. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. SNII 1. Correo electrónico: miriam.cruz@uaem.mx
ORCID: [0000-0002-6100-5433](https://orcid.org/0000-0002-6100-5433)

** Artista. Directora de La Ventana Infinita, A. C. Correo electrónico: trsalobo@gmail.com ORCID: [0009-0003-0696-6471](https://orcid.org/0009-0003-0696-6471)

*** Doctora en Filosofía. Profesora-investigadora. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. SNII Emérita. Correo electrónico: yurent@uaem.mx
ORCID: [0000-0002-5905-7146](https://orcid.org/0000-0002-5905-7146)

**** Doctora en educación. Profesora-Investigadora. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171 Morelos. SNII 1. Correo electrónico: ruthbustos7@gmail.com ORCID: [0000-0002-2047-177X](https://orcid.org/0000-0002-2047-177X)

Abstract

This paper shows which skills are required and how they are generated and activated to build an imagined future for young Wixaritari people who participated in the program *Ha Ta Tukari* (Water, our life), implemented in the Sierra de Jalisco, Mexico, whose socio-educational process is non-formal and mediated by art. Our methodological approach was qualitative. Our participant observation research was conducted through 27 activities (workshops, working meetings, agreements, sharing circles, and consensus), which included applying eight semi-structured interviews. For our analysis we combined grounded theory with an inductive perspective and categorical reasoning. Our results showed that the participation of young Wixaritari people in the program allowed them to forge and activate dispositions to build a sustainable and dignified future for their communities. These dispositions enable them to: a) make a responsible commitment; b) build a lifelong learning to design and conceive the changes required, and c) conduct a reflexive praxis that makes changes effective and provides feedback on commitment. There were also training strategies aimed at activating skills that involved the whole person, and others that facilitated competencies, understood as knowledge, skills, and attitudes to be applied to specific tasks.

Keywords: skills – competencies – Indigenous population – non-formal education – sustainability.

Introducción

Presentación

Este artículo se ocupa de las capacidades que requiere un grupo de jóvenes *wixaritari* de la Sierra de Jalisco con miras a construir un futuro sostenible y digno para sus comunidades. El problema central radica en que, quienes viven en pobreza extrema, están dominados por la necesidad de sobrevivir día a día en el presente y tienen pocas oportunidades para imaginar un cambio en sus condiciones de existencia y participar en promoverlo. Al respecto, sostenemos que superar ese presentismo demanda capacidades específicas, forjadas mediante un proceso formativo complejo y bien organizado.

El objetivo del trabajo consiste en exponer cuáles son y cómo se generan y activan esas capacidades, en el marco de un programa socioeducativo no formal mediado por el arte, titulado *Ha Ta Tukari* (Agua, nuestra vida). Este último es replicable, lo cual hace pertinente y actual lo expuesto aquí, considerando que en el país existen muchas comunidades rurales dispersas que enfrentan condiciones análogas a las de la población estudiada.

El tema se aborda de manera interdisciplinar, tejiendo elementos teóricos provenientes de diversas corrientes. Para el tratamiento de las capacidades se dialoga con Aristóteles, Paul Ricoeur, Agnes Heller, Amartya Sen y Martha Nussbaum; la posición de Juan Ignacio Pozo es central en lo referente al aprendizaje. Además, se mantiene un posicionamiento ligado a las epistemologías del Sur, apoyado en Catherine Walsh y Anibal Quijano, entre otros. Para obtener y analizar la información, se aplicó un enfoque cualitativo e inductivo, combinando el análisis de contenido con los lineamientos de la Teoría Fundamentada.

Este apartado introductorio incluye una breve caracterización de la población *wixárika*, así como la descripción del programa socioeducativo *Ha Ta Tukari*, su devenir y sus estrategias educativas. Para completar los antecedentes, se presenta y comenta una breve revisión de la literatura. El segundo apartado se ocupa de la metodología de acopio y análisis. En el tercer apartado se describe el desarrollo de la investigación y, en un cuarto apartado, se resumen los resultados.

La población wixárika

Los *wixaritari* residen en México, en la región denominada el Gran Nayar, en la Sierra Madre Occidental, la cual se ubica en los estados de Jalisco, Nayarit, Durango y Zacatecas. La cultura *wixárika* se remonta a la época clásica (200 a 700 d. C.) y su lengua, que todavía se conserva, pertenece a la familia lingüística yuto-azteca (INPI, 2004). Se trata de una comunidad cuya cultura está en resistencia, a pesar de que en las últimas décadas ha sufrido la abrupta irrupción de Occidente en su territorio.

Los jóvenes *wixaritari* están creciendo en un mundo cambiante y han atestiguado la llegada, a sus aisladas comunidades, de escuelas, carreteras, energía eléctrica, televisión, redes sociales, etc. Algunos de ellos encuentran ciertas ventajas en romper su aislamiento, por ejemplo, en el acceso a mercados, insumos, medios de comunicación, servicios de salud y la educación formal. Sin embargo, la imposición de prácticas y estructuras occidentales,⁵ ha puesto bajo fuerte presión su territorio, sus medios de vida, sus formas de organización e, incluso, sus saberes tradicionales. La irrupción de la modernidad desde un punto de vista eurocéntrico y con prácticas capitalistas (Quijano, 2014) ha implicado la aparición de “bienes” de consumo (como la comida industrializada y los teléfonos móviles), que generan la necesidad de ingresos donde el trabajo remunerado es muy escaso. También ha significado la aparición de prácticas extractivistas (en particular la tala), la irrupción del crimen organizado y la sustitución de las formas de organización tradicionales por instituciones públicas, generalmente ineficientes e inadecuadas al contexto sociocultural. Es decir, padecen prácticas de colonialidad del poder (Quijano, 2014), que tienen efectos en la manera de ser y de estar de las personas. A todo esto se suman los efectos del cambio climático en el entorno natural. Por dar algunos ejemplos de sus impactos: el peyote y el venado están en riesgo de desaparecer y, con ellos, prácticas rituales milenarias esenciales para su cultura; los manantiales han disminuido su recarga y los suelos de cultivo y del bosque se erosionan progresivamente, lo que amenaza su soberanía alimentaria; los procesos de justicia comunitaria han sido sustituidos por un sistema judicial prácticamente inoperante en la Sierra *Wixárika*.

5 Occidente (occidentalismo) es la idea que “refiere a Europa como centro de la organización política y económica, modelo de vida social, ejemplo del progreso de la humanidad y, sobre todo, en el punto de observación y clasificación del resto del mundo”. (Mignolo, 2007, p. 60)

El programa Ha Ta Tukari y sus estrategias

Desde 2010, una red de organizaciones, personas y comunidades desarrolla el programa *Ha Ta Tukari* que trabaja en favor de la sostenibilidad, resiliencia y autonomía de la Nación *Wixárika*, tomando como punto de partida el acceso al agua potable. Actualmente, *Ha Ta Tukari* es coordinado por las organizaciones Isla Urbana y La Ventana Infinita, en 21 localidades del Núcleo Agrario de San Andrés Cohamiata, implementando una propuesta socioeducativa basada en la empatía, la coparticipación y la sensibilización mediante el arte.

En 2020, la Sierra *Wixárika* se vio golpeada por la violencia de la guerra entre cárteles del narcotráfico, lo que hizo imposible que las organizaciones de la red se trasladaran a la región, por lo que se conformó un equipo de trabajo local para implementar las actividades en el territorio. Para ello, se convocó y capacitó a jóvenes *wixaritari* (dos mujeres y ocho hombres), quienes conformaron el equipo intercultural y realizan las actividades en su propia lengua, establecen acuerdos de coparticipación con las localidades, facilitan procesos de reflexión comunitaria en torno a la salud y el territorio, instalan sistemas de cosecha de lluvia y baños secos, imparten capacitación técnica a los usuarios y comités responsables de ecotecnologías y promueven buenas prácticas de higiene y saneamiento en escuelas y hogares. Además de implementar, participan en el diseño y planeación de los proyectos, pilotean y ajustan al contexto cada proceso socioeducativo, los materiales de apoyo, las ecotecnologías promovidas, etc. La capacitación a este equipo es continua, profunda, e incluye procesos intensivos de reflexión, creación e intercambio de saberes.

Lo que en este documento se reporta es el resultado del análisis de los procesos de capacitación del equipo *wixárika* realizados entre 2023 y 2024 en dos contextos: a) la capacitación comunitaria para la construcción de cisternas y b) tres encuentros del proyecto Imaginando el Futuro *Wixárika* (financiado por la National Geographic Society y cuya convocatoria fue extensiva a jóvenes *wixaritari* en general); incluyó talleres de reflexión mediante el arte en torno al territorio, la cultura, los medios de vida *wixaritari* y la comunicación no violenta. Además, se capacitó a los jóvenes en técnicas de compostaje, saneamiento y regeneración de suelos, y se realizaron múltiples productos artísticos y una gira de experiencias a la Ciudad de México y Valle de Bravo para que conocieran diversos proyectos de desarrollo sostenible.

Todas las estrategias de formación y reflexión se fueron entretejiendo con actividades artísticas. Por ejemplo, para reflexionar sobre su relación con el territorio, se hicieron dibujos y pinturas del paisaje, se creó el mapa de una comunidad con elementos dibujados, modelados en plastilina y materiales naturales. También se tejió un tapiz colectivo que representa la Sierra *Wixárika*. Para reflexionar en torno a la identidad, se elaboraron textos y *collages* a partir de fotografías de la comunidad *wixárika* tomadas por Carl Lumholtz en el siglo XIX. Se realizó un proyecto de fotografía y poesía compilado en tres cuadernos, de los cuales se imprimió un tiraje; los jóvenes lo titularon “La cultura no me representa, yo represento a la cultura”. Para reflexionar

sobre sus medios de vida, crearon un árbol con recortes de papel, en el que hojas, ramas y raíces representaban, respectivamente, necesidades, actividades y recursos de la comunidad. En torno a su relación con el ambiente, se escribieron haikus sobre la Tierra, se elaboraron máscaras de animales y se hicieron ejercicios de expresión corporal para representar la interacción del ser humano con diversos elementos de la naturaleza.

En estas actividades las y los jóvenes activaron capacidades y adquirieron competencias para construir un futuro sostenible y digno para sus comunidades. Además, reconocieron y priorizaron los temas en los que les interesa trabajar, lo que justificó realizar un proyecto piloto de saneamiento (que se está implementando en La Cebolleta, en 2025-2026, financiado por la Fundación Gonzalo Río Arronte) y dio origen al nuevo eje de trabajo del Programa: Regeneración Hidroforestal (que inició actividades en 2026, con apoyo del Fondo de Adaptación para el Cambio Climático).

Los procesos formativos promovidos en el marco de *Ha Ta Tukari* están orientados a que las personas y las comunidades *wixaritari* activen las capacidades y adquieran las competencias que les posibilitan tomar decisiones informadas para enfrentar los cambios, organizarse y gestionar de manera más sostenible su territorio y sus recursos, adaptando sus prácticas tradicionales a las circunstancias actuales. Se trata de una propuesta socioeducativa diseñada para los momentos complejos actuales, que se ubica en el horizonte de la pedagogía de(s)colonial de Walsh (2013), porque: incita a estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo; conlleva prácticas, estrategias y metodologías que se entretienen y se construyen, tanto en la resistencia y la oposición como en la insurgencia, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización; es una pedagogía no externa a las realidades, subjetividades e historias vividas del pueblo y de la gente.

En *Ha Ta Tukari* se aplican diversas estrategias que se ajustan a determinados lineamientos y finalidades. Se pretende: *a)* crear condiciones para que las y los participantes reconozcan los problemas que viven y sus necesidades prioritarias; *b)* contribuir al desarrollo de resiliencia para enfrentar aquello que no puede cambiarse, y *c)* favorecer que encuentren vías y recursos para solucionar los problemas y transformar, tanto la propia persona como la comunidad. Se procura que la educación sea integral e integradora, creativa, sensible (incluyendo el arte como medio) y concientizadora (Lobo, 2013). Las estrategias se construyen para cada grupo y necesidad, pero en general favorecen el trabajo colectivo, el aprendizaje lúdico y la libertad creativa, aplicando la premisa de educar aprendiendo y modelando, y privilegiando el uso de materiales naturales o de reuso y la realización de las actividades en espacios al aire libre (Lobo, 2013). Algunas estrategias son: “juegos de coordinación y concentración, juegos cooperativos, prácticas dialogantes, juegos de representación de nociones, prácticas de relajación, ejercicios de percepción sensorial, juegos de imaginación, ejercicios para promover la empatía, ejercicios de reconocimiento y expresión de emociones y acción simbólica para establecer compromisos” (Lobo, Yurén, 2021).

Revisión de la literatura

La mayoría de las investigaciones realizadas en torno al desarrollo de capacidades y competencias de la población indígena ponen énfasis en la educación intercultural. Para Sartorello (2024), esta educación debería asociarse a un enfoque de escuela abierta y transformadora, con comunidades escolares donde exista un “proyecto intercultural” incorporado en la cotidianidad, en el que tengan cabida los saberes ancestrales. El autor propone como herramienta metodológica de las y los docentes, la elaboración de un “cuadro del conocimiento indígena”, para identificar, investigar y sistematizar los diferentes saberes, haceres, decires, sentires y valores indígenas involucrados en una determinada actividad social realizada por una comunidad en el territorio socionatural que ocupa. Sartorello (2024) observó las actividades didácticas de las milpas educativas,⁶ realizadas de acuerdo con la lógica del método inductivo intercultural –desarrollado por Gasché, 1996–. En éstas, niñas y niños indígenas fortalecen su conocimiento y se acostumbran a identificarlo, clasificarlo, analizarlo, investigarlo, profundizarlo y relacionarlo con la cosmovisión que lo sustenta. A la par, van desarrollando las habilidades escolares que necesitan para formarse y avanzar a los siguientes niveles educativos. El autor enfatiza la relevancia de realizar actividades educativas dentro y fuera de los salones de clase, articulando el conocimiento indígena con el escolar y rompiendo con la perspectiva disciplinar, colonial y monocultural, propia del currículo escolar.

La investigación reportada por Franco (2020) considera que lo político, como motor de la agencia, se sostiene en tácticas intersticiales abrevadas de la visión comunitaria, gracias a las cuales se logra configurar una trama escolar donde la organización, la participación, la toma de decisiones y la responsabilidad van más allá de las demandas administrativas prescritas por la política educativa. Con ello, el colectivo escolar encuentra el sentido de su institución y de su función social. Por su parte, Martínez y Gradaílle (2019) recomiendan dar mayor relevancia a las relaciones de proximidad y a las experiencias de ocio comunitarias, ya que exigen proponer y promover acciones que contribuyan a una organización más humana y a mejorar la oferta lúdica comunitaria como ejercicio de ciudadanía.

A diferencia de lo reportado por las investigaciones anteriores, otras estrategias siguen una lógica deductiva y prescriptiva. Tal es el caso de varias organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que aplican modelos impuestos. Por ejemplo, el modelo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe (FILAC), en coordinación con la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), que apuestan por desarrollar capacidades en las comunidades y familias indígenas mediante programas locales de fortalecimiento de la agricultura familiar. En aras de un modelo alimentario más sostenible, pretenden soluciones encaminadas a lograr sociedades más ecológicas y justas, además

6 El proyecto “Milpas Educativas: Laboratorios Socionaturales Vivos para el Buen Vivir” realizado entre enero de 2017 y diciembre de 2019, fue coordinado por María Bertely (CIESAS) y Stefano Sartorello (INIDE-Ibero) y financiado por la Fundación W.K. Kellogg (Sartorello, 2024).

de contribuir a corregir los problemas previos a la pandemia, mitigando los efectos del cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la degradación de los ecosistemas y las desigualdades sociales, ayudando a prevenir futuras pandemias y a reaccionar mejor. Se considera que una de las claves para lograrlo es el empoderamiento de las mujeres indígenas mediante la participación social y política en la toma de decisiones, así como el trabajo con la juventud indígena para combinar la preservación de la cosmovisión tradicional con la incorporación de nuevas tecnologías (FAO-FILAC, 2020). En Yurén *et al.* (2025), se observa que en intervenciones de este tipo existe una contradicción entre las metas por lograr y la estrategia implementada, pues resulta difícil el empoderamiento cuando el proceso ha sido deductivo y prescriptivo.

En la misma tónica, se encuentra el programa “ProMéxico Indígena” (2013) que pretende contribuir al desarrollo de capacidades adaptadas al contexto, para lo cual realiza diagnósticos orientados a conocer cómo son atendidas las necesidades básicas en las poblaciones indígenas y cuáles son las capacidades y oportunidades que permiten a esas poblaciones mejorar su calidad de vida y la expansión de su libertad. Se considera que el éxito de los proyectos de desarrollo humano requiere reconocer la heterogeneidad de las realidades sociales de los pueblos indígenas en términos étnicos, culturales y de género, sin dejar de lado el acceso y la distribución de los recursos. ProMéxico Indígena (2013) aplica estrategias de enseñanza específicas para la población en la que se busca incidir. Para ello, emplea múltiples canales, recursos y métodos de enseñanza e incentiva la adquisición de conocimientos y habilidades transversales en torno a la implementación de proyectos familiares y comunitarios, replicables en diversas comunidades y generaciones.

El programa titulado “Habilidades para la vida con grupos étnicos” implementado por la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, 2019) está enfocado en la salud mental de jóvenes indígenas. Se orienta a favorecer tres tipos de habilidades: sociales, cognitivas y de manejo de emociones, considerando que estas pueden ser potenciadas y fortalecidas; además, son fundamentales tanto para el desarrollo humano integral como para lograr relaciones eficaces consigo mismo(a) y con otras personas. Las estrategias del programa son: la participación abierta de los jóvenes –es decir, que cuenten con voz y voto en la toma de decisiones sobre asuntos que puedan afectar a sus comunidades– y la generación de acuerdos para prevenir daños. Esas habilidades para la vida, en clave étnica indígena, contribuyen al desarrollo y fortalecimiento de competencias concebidas para la protección de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en riesgo por consumo de sustancias psicoactivas (UNODC, 2019). Cabe señalar que en este programa no se hace una distinción teórica clara entre las competencias y capacidades. Si bien la estrategia es inductiva, el programa parece ser muy directivo, lo que dificulta el logro de los objetivos establecidos.

Otros trabajos, más que reportar investigaciones, exponen reflexiones sobre capacidades y competencias para lograr el fortalecimiento de las poblaciones indígenas. De las Nieves (2020),

con base en el enfoque de capacidades de Amartya Sen, juzga que una participación será efectiva en la medida en que los ciudadanos desarrollen su capacidad de agencia y logren un empoderamiento sobre los temas que les atañen. Ello requiere de educación y de estructuras institucionales que promuevan efectivamente las libertades y la participación. El empoderamiento requiere de la intervención del Estado; se apuesta a la democratización de la educación escolar indígena en los diferentes niveles, brindando condiciones dignas de aprendizaje y garantizando el acceso y permanencia en la educación superior. De acuerdo con esta perspectiva, el desarrollo de las capacidades para el ejercicio de la libertad depende de la intervención estatal en la educación.

En el mismo tenor y sin un fuerte apoyo empírico, Valdivieso y Cisneros (2023) consideran necesaria una formación basada en competencias, entendidas como conjuntos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a las personas enfrentar eficazmente los retos y demandas del entorno en el que se desenvuelven. Advierten que la pobreza de los hogares es un síntoma de políticas no inclusivas y no adecuadas al contexto, y sostienen que la educación es la alternativa más profunda para cambiar esta realidad. Apuestan a una formación de niños, niñas y jóvenes con un perfil competitivo, orientada a formar líderes empoderados, sabedores y portadores de soluciones, protagonistas activos para brindar oportunidades a sus pueblos vulnerados y explotados. Así, a diferencia de otros trabajos que enfatizan la cooperación, esta perspectiva se muestra más acorde con una visión neoliberal.

Lo que resulta de la revisión de la literatura coincide con el principal aporte del trabajo de Yurén *et al.* (2025), que consiste en mostrar que la combinación de ciertos procedimientos lógicos, con determinadas perspectivas éticas, tiene efectos favorables en los aprendizajes y en la conformación de la conciencia moral de quienes participan en las propuestas socioeducativas. Las autoras identifican que existe una tendencia al principalismo, lejana de la hermenéutica crítica y de la perspectiva dialéctica. Concluyen que los proyectos en los que los objetivos, las reglas y la estrategia de intervención se establecen de antemano y en los que, por lo tanto, no existe el momento dialógico y de co-construcción entre quienes educan y quienes serán educados, suelen tener menor impacto educativo que aquellos contruidos y desarrollados cooperativamente. La circularidad hermenéutica y la perspectiva dialéctica, que incluyen invariablemente el conocimiento y la comprensión de la particularidad para proceder de manera inductiva y analógica, constituyen vías de realización de éticas aplicadas que superan la rigidez prescriptiva y a menudo poco eficaz del deductivismo (Yurén, *et al.*, 2025).

En resumen, se puede afirmar que en los casos citados no se hace una distinción entre la formación de capacidades y la adquisición de competencias y que los programas que favorecen la prescripción y la aplicación de modelos ya establecidos no tienen un impacto tan importante como los que favorecen la cooperación y la participación de las comunidades en todas las etapas de la intervención. También resulta claro que el éxito de algunas propuestas radica en el carácter lúdico y creativo de sus metodologías.

Metodología

Enfoque y procedimientos de acopio y análisis

El enfoque seguido en esta investigación es el análisis de contenido cualitativo trabajado con procedimientos propios de la Teoría Fundamentada (Strauss, Corbin, 2002). El trabajo de campo se realizó entre octubre de 2023 y julio de 2024, en la Sierra *Wixárika*, Municipio de Mezquitic, Jalisco, en las comunidades: La Cebolleta, San Andrés Cohamiata y Las Latas.

Para el acopio de información, se hizo observación participante en 27 actividades (talleres, reuniones de trabajo, acuerdos, círculos de intercambio y consensos) realizadas en el marco del programa de *Ha Ta Tukari*. Se seleccionó esta técnica porque es interactiva y favorece la implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. “La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o una institución; supone, además, aprender los modos de expresión del grupo que se observa” (Rodríguez *et al.*, 1999, pp. 165-166). Además, hace posible captar la complejidad del sujeto como productor de sentidos, así como sus potencialidades de transformación (Sánchez, 2013).

Se complementó la información con entrevistas semiestructuradas aplicadas a quienes conformaron la muestra: las dos mujeres y los ocho hombres integrantes del equipo intercultural local, cuyas funciones se detallaron en un apartado anterior. Se eligió el formato de entrevistas semiestructuradas por su grado de flexibilidad para adaptarse a las características de los informantes y motivar al interlocutor, aclarar términos y reducir formalismos (Goetz, LeCompte, 1988). Las entrevistas permitieron acceder al conocimiento, las creencias, los rituales y otros aspectos de la vida de estos y estas jóvenes en su comunidad; se buscó de manera especial que hicieran explícitas sus ideas en relación con el pasado, el presente y el futuro de su comunidad, así como la manera en la que cada uno(a) pretende contribuir a la construcción de un futuro sostenible. Esto les demandó externar cómo se veían a sí mismos(as) y en su relación con quienes integran su comunidad y su entorno.

Para el análisis, se combinó la teoría fundamentada (Strauss, Corbin, 2002) en su perspectiva inductiva, con el razonamiento categorial (Zemelman, 1987) cuyo punto de partida fue la identificación de tres categorías que dieron estructura a la fase del programa *Ha Ta Tukari*, desarrollada entre 2023 y 2024: capacidad, competencia y futuro imaginado. Aunque se trata de categorías apriorísticas (Vives, Hamui, 2021) o preanalíticas, no son variables de hipótesis por comprobar, sino conceptos cuya articulación hizo posible delimitar el campo de observables (Zemelman, 1987). La articulación de estos conceptos operó como andamiaje para determinar lo que habría de ser observado, registrado y analizado.

Además de las categorías apriorísticas determinadas en función del objetivo de la investigación, se procedió a reunir la información empírica en una unidad hermenéutica para realizar la codificación abierta que dio lugar a 81 categorías emergentes (contenidas en los discursos de

las y los integrantes del equipo intercultural). Este conjunto de categorías se depuró siguiendo como criterio de saturación que fueran repetidas por más de la mitad de los y las informantes. De este modo quedaron 66 categorías emergentes que se sometieron a comparación constante para encontrar similitudes, diferencias, patrones y tendencias en torno a la manera en la que las y los participantes significan sus acciones, sus expectativas y su visión del mundo (Vives, Hamui, 2021). De las 66 categorías, 42 se refieren a las capacidades y 24 a estrategias de formación. Estas categorías emergentes se agruparon respectivamente en 17 y 6 categorías teóricas (relacionadas con supuestos provenientes de teorías reconocidas), a partir de las cuales se procedió a la codificación axial, apoyada en redes semánticas (elaboradas con el software Atlas ti 24). Estas redes mostraron 18 categorías emergentes articuladoras agrupadas en 5 teóricas articuladoras. En la tabla 1 se presenta el tipo y número de categorías.

Tabla 1. Tipo de categorías

Referente	Apriorísticas	Emergentes (que surgen del discurso de las y los integrantes del equipo intercultural)	Teóricas (relacionadas con supuestos provenientes de teorías reconocidas)
Capacidades	3	42 (29 clasificadoras y 13 articuladoras)	17 (12 clasificadoras y 5 articuladoras)
Estrategias		24	6
Total	3	66	23

Fuente: elaboración propia.

Se realizó una triangulación para validar el análisis (Vives, Hamui, 2021): en primer lugar, se compararon y afinaron las categorías a partir de la revisión y discusión realizadas por dos de las investigadoras participantes en el trabajo de campo, con otras dos investigadoras que examinaron el discurso; en segundo lugar, se relacionaron las categorías de los y las participantes con categorías teóricas que permitieron ampliar el alcance de las conclusiones (Goetz, Lecompte, 1988; Bertely *et al.*, 2008).

Desarrollo

El análisis requirió varias actividades realizadas en paralelo: *a)* la definición de las categorías apriorísticas; *b)* la selección de párrafos que dieran respuesta a la pregunta en torno a cuáles capacidades les permitían a los y las jóvenes contribuir a construir un futuro digno y sostenible;

c) la selección de párrafos reveladores de las actividades mediante las cuales se activaron esas capacidades y favorecieron la adquisición de competencias; d) la categorización abierta y axial conforme a los cánones de la Teoría Fundamentada; e) el ordenamiento y clasificación de las categorías, y f) la relación de las categorías provenientes del discurso de las y los participantes con categorías teóricas. A continuación, presentamos las categorías apriorísticas: capacidad, competencia y futuro.

Categorías apriorísticas

El significado clásico de “capacidad” (Aristóteles, 1994) alude a la “potencia”, que es, a la vez, “poder” y “posibilidad”. Vista así, la capacidad es principio del movimiento, posibilidad de cambio y confiere poder a quien la tiene. Despojando al término del sentido esencialista dado por Aristóteles, consideramos con Heller (1990) que las capacidades son disposiciones donde se condensa la condición humana porque resultan de la combinación de un apriori genético (el equipamiento innato físico, biológico y psíquico de cada persona) y el apriori social (o conjunto de recursos propios del ambiente sociocultural donde nace y se desarrolla esa persona).

De manera general, esa combinación de aprioris hace capaz a cada persona de actuar en el mundo, de interactuar con otros, de hablar sobre sí y de hacerse cargo frente a otros de sus acciones y sus consecuencias (Ricoeur, 1996). En esas capacidades radica la riqueza humana, pero también su vulnerabilidad, porque están ligadas a necesidades y carencias.

Según Sen (1999) poseer capacidad (*capability*) es tener libertad real para alcanzar lo que se valora y permite a la persona llevar una vida digna. Nussbaum (2012) distinguió: a) capacidades básicas o facultades innatas que hacen posible el posterior desarrollo; b) capacidades internas que son rasgos y aptitudes entrenadas en interacción con el entorno social y, por tanto, adquiridas; c) capacidades combinadas que requieren de oportunidades brindadas por el entorno socioeconómico y político (estas coinciden con las *capabilities* referidas por Sen); d) por último, las capacidades centrales, que son las mínimas requeridas por las personas para poder acceder a una vida digna y tienen como condición un Estado de bienestar, derechos públicos y asignación de recursos. Esto no permite el proceso deliberativo sobre lo que la población valora y hace depender la libertad real de la intervención del Estado.

Desde nuestra perspectiva, las capacidades son disposiciones estructurantes de la persona y la constituyen como sujeto epistémico, técnico, ético, estético y moral. Se van conformando desde el nacimiento y a lo largo de la vida. Su carácter estructural las hace relativamente estables; en ellas radica el poder de una persona; son potencia y posibilidad de realización. Las fundamentales involucran el ser, el pensar e interactuar, el modo de convivir y actuar en el mundo, la forma de construirse el sujeto a sí mismo y de responder por sus acciones. A estas capacidades se van agregando otras ligadas a necesidades que van emergiendo.

A diferencia de las capacidades, las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para actuar e interactuar con el fin de resolver problemas

o satisfacer carencias específicas de manera inmediata. Las competencias no involucran al ser completo de la persona; en relación con ellas, interesa la realización de tareas específicas, el desempeño y el resultado; pueden volverse obsoletas en corto tiempo, sin afectar el ser y sentir de una persona. Mientras que las capacidades son condiciones de posibilidad de las competencias, estas últimas confieren a la persona un sentido de autoeficacia (Bandura, 2007).

A lo largo del trabajo de campo, las y los integrantes del equipo intercultural fueron imaginando el futuro deseable que daba sentido a sus empeños. El resultado esperado no era un proyecto con metas precisas, sino un horizonte de vida cargado de valores que orientarían sus acciones en el presente. Se trataba de una imagen ideal de la vida realizada anticipada y vista como horizonte. En términos de Ricoeur (1996), es una “nebulosa de ideales y sueños” que demanda “un trabajo incesante de interpretación de la acción y de sí mismo” (p. 185). El futuro imaginado recupera el pasado y da sentido a las acciones realizadas en el presente.

Capacidades reveladas en fragmentos discursivos

A continuación, se presentan algunos fragmentos discursivos de los y las jóvenes en los cuales identificamos las categorías (en cursivas) que aluden a las capacidades requeridas para imaginar y contribuir a construir el futuro.

Capacidad: compromiso responsable

Los siguientes fragmentos discursivos revelan esta capacidad:

Pensar en el *tiempo atrás* nos hace *reflexionar* desde donde provenimos hasta la actualidad; qué transformación se ha hecho, qué cambios ha habido; entonces, es un viaje super importante que sería de *respeto* [...] Aunque nos representemos como *wixaritari*, a veces cometemos ese error [llorando] porque nunca *recordamos* a nuestros ancestros, de vez en cuando lo decimos, pero nunca lo hacemos como debería de hacerse, con todo el respeto que se merecen, con toda esa fuerza [...]. *Agradezco* a esos antepasados por traerme un gran regalo que son mis padres, aunque no están conmigo, aunque no viví la infancia con ellos, agradezco a mi hermana que me ha criado, es por ello por lo que en mi librito estoy representado esta espiral que representa mi vida, el centro es el *ahora* de mi vida, y el futuro que voy a recorrer. Agradezco que me hayan regalado la vida, porque con la vida seguiré todo lo que me falta para hacer el trabajo, que *continuaré* hasta donde se me permita [OTRAJC].

Con las imágenes que nos repartieron alcanzo a *imaginar*, y la verdad sí es muy conmovedor; como dicen, se mueven muchos *sentimientos*, tendrían que ser muy valientes nuestros antepasados, nunca dejaron de luchar y eso es lo más valioso que puedo apreciar, gracias a ellos no carecemos de dificultades, nos facilitaron la vida para poder conseguir más fácilmente las cosas [...] eran muy inteligentes, muy sabios, nosotros solo copiamos, [...] les doy *gracias* a ellos y a mis padres, aunque, como dijo mi hermana, no tuvimos la oportunidad de verlos envejecer pero el regalo que nos dieron fue siempre ser

humildes, formarnos como personas, *luchar* por lo que queremos [...] mi papá nos enseñó a nunca odiar a nadie, a no tenerle rencor a otra persona, él sufrió mucha discriminación, mucho rechazo, pero nunca se le dio por llevarse esos *sentimientos*, al contrario, su único sentimiento era apoyar, ayudar a los demás y quiero *seguir sus pasos*, me cuesta, pero quiero *intentarlo* [OTRAJC].

[...] sabemos cómo funciona nuestra tierra, es una zona montañosa y no se puede retener tanto el agua de lluvia, por eso las cisternas que almacenan agua son importantes, duran casi los meses que no hay lluvias, el último año le hemos sufrido, no tenemos pozos, ahora es alarmante. Ahorita en este proyecto es conocer *qué nos espera y qué debemos hacer*, entonces *imaginando* el futuro está ver por nuestro pueblo y *reconciliarnos* con nuestra tierra, nuestras costumbres, *conservar la sabiduría de sus ancestros*, de ellos y lo que estamos conociendo con estos encuentros, *construir* algo mejor para nuestro pueblo [OCRAA].

En estos y otros fragmentos se destaca la capacidad del compromiso responsable, en donde se *articulan* la memoria y la promesa. La memoria es recuperación del pasado, atestación veraz de lo ocurrido y de la consecuente reacción o actividad. La memoria responde a la pregunta ¿Qué soy? Propia de la identidad, *idem* (Ricoeur, 1996) y, cuando media la reflexión, involucra la pregunta ¿Cómo he llegado a ser esto que soy? El compromiso se funda en la promesa como fidelidad a la palabra dada, a la obligación asumida; está en el núcleo de la identidad *ipse* respondiendo a la pregunta ¿quién soy? (Ricoeur, 1996). Mientras que la memoria ve al pasado, la promesa ve al futuro. La primera es una atestación de lo fáctico, la segunda es atestación de la decisión de perseverar en lo que se pretende ser y hacer para alcanzar la finalidad prefigurada.

Mirar críticamente el pasado significa recuperar lo valioso y superar aquello que impide vivir dignamente. Significa también prefigurar lo que se quiere para el futuro y decidir lo que hay que hacer en el presente para propiciar los cambios. Como dice Heller (1985), vivir el ahora responsablemente significa reconocer que no somos responsables del pasado, pero sí de mirarlo críticamente y construir desde el presente lo que se quiere para el futuro.

Capacidad: aprender a lo largo de la vida

En su discurso, los y las jóvenes expresan su disposición a aprender a lo largo de la vida y enseñar a otros:

[...] yo quiero superarme, quiero *aprender más*, quiero ser alguien que aprende más cosas que *ayude a la gente*, que tenga capacidad de hacer cualquier cosa y pues lo que hacemos es muy bonito, me gusta mucho y quiero seguir haciéndolo, si se ponen bien las cosas en mi camino, pues *quiero lo grande*, lo mejor para mi futuro [...] lo que hacemos es *ayudar a entender* a los niños la importancia del agua, también a los adultos, [...] también hacemos murales y pinturas, eso es lo que les divierte muchísimo [EMAL].

Estar dentro del proyecto de *Ha Ta Tukari* es, creo, una acción que me ha abierto mucho las puertas, ya que es trabajar con muchísimas cosas como lo *emocional*, lo *físico*, uno se puede dar cuenta de tantas cosas que *uno puede hacer*, *uno puede aprovechar*, o realizar incluso aquí mismo en tu comunidad [...] Estoy en el perfil de *facilitadores de educación*, y nosotros nos dedicamos a llegar a las 21 localidades que estamos atendiendo por el momento, llegar a las escuelas de cada comunidad y *darles talleres* sobre el *cuidado de agua*, sus usos, la *adopción de ecotecnologías*, el *derecho humano* [a una vida digna], también tenemos diferentes talleres con dinámicas que contienen moralejas [EHOJ].

[...] *me gustó aprender* todas las cosas que estaban haciendo, para mí fue increíble la instalación y todo lo que estaba haciendo, [...] de momento *quiero aprender de todo* [EHMA]

[...] es algo nuevo para mí, cosas que no había visto, y pues jamás, *jamás pensé que las cosas funcionaran de esa forma* [OCNJ].

En esos fragmentos se pone de manifiesto la capacidad de aprender a lo largo de la vida, que consiste en ser capaz de dirigir, regular y mejorar los propios aprendizajes (Gargallo *et al.*, 2024) en diferentes contextos y momentos de la vida. Como dice Pozo (2003), aprender consiste en explicitar y transformar representaciones, relacionándolas con otras para construir nuevos significados. Aprender a lo largo de la vida conlleva autonomía, motivación y perseverancia, además de la disposición a enseñar, facilitando a otros(as) la adquisición de conocimientos y competencias.

Capacidad: Praxis reflexiva

Los siguientes párrafos muestran la disposición de los y las jóvenes para aplicar sus conocimientos y habilidades en la construcción de un futuro para sí mismos y para la comunidad, lo cual significa no solo aplicar lo que se sabe, sino tener presente el horizonte de una vida digna y estar dispuestos a trabajar con y para otros.

[...] la verdad es que sí estoy pensando en *ponerlo en práctica* [lo aprendido], al final se me venía a la vez en la mente recuperar esto [que aprendí] en la localidad por la situación en la que vivimos [...] Hay plantas que no se dan allá, y pienso *¿cómo funcionaría si lo aplicara en grande?* La verdad fue algo nuevo, me gustó mucho [OCNC].

[...] Yo pienso que son *herramientas* [recursos] que pueden servir, ya sea para mí, para mi familia, siento que no es cosa que nosotros no sabemos hacer, [...] mis padres siempre nos han inculcado que seamos *capaces de sembrar los propios alimentos* [...]. Siento que no es tan ajeno a mí, hay cosas que hay que agarrar de este curso y más aún *reforzarlas* [OCNM].

[...] Cuando recién llegué pues no sabía de qué se trataba, así como dicen mis compañeros, ya habíamos visto o adquirido algo de esos *tipos de técnicas*, cuando nos enseñaron el círculo

de plátano y diferentes tipos de plantación, pero todavía no entendía; ahora, en este taller fue un poquito más claro, ya sé cuál es la función para *tener buenos resultados*. [...] al recibir estos talleres *te das cuenta del daño* que le estás haciendo a la tierra, y da mucha tristeza porque no se puede *cambiar del día a la noche las mentes* de las personas, pero sí puede trabajarlo uno, [...] este taller me está *impulsando a trabajar*, y cada vez más entiendo que no va a venir nadie a hacer lo que yo quiero, y *tengo que trabajar* para obtener eso. [...] Mucho he aprendido y me da mucha *felicidad* al saber del sistema de vida, ahora me pregunto qué le puedes *dar a la naturaleza* [OCNJ].

En estos fragmentos se observa la disposición a la puesta en práctica de lo aprendido, orientada por el futuro valioso imaginado. Se trata de una praxis reflexiva (Yurén, 2013) no solo porque procura transformaciones objetivas, eligiendo las acciones y recursos adecuados, sino también porque visualiza un futuro sostenible y digno para la comunidad, que demanda perseverancia y está orientado por el ideal de la justicia.

Categoría: estrategias formativas

Para trabajar esta categoría se revisaron fragmentos de la observación participante que exponen algunas actividades desarrolladas en el marco del programa *Ha Ta Tukari*.

Actividad: Construcción de sanihuerto. En esta sesión los y las participantes recordaron los procedimientos e identificaron las herramientas, materiales y condiciones para colocar un tipo de baño seco llamado sanihuerto. En esta sesión se combinaron la exposición oral y el *trabajo colaborativo*. Como recursos pedagógicos se emplearon: 1) *Representación visual* (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas) de baños secos, y 2) *Discusión dirigida* mediante preguntas específicas para determinar lo más adecuado para sus respectivas comunidades. En el diálogo se enfatizó la importancia de *adaptar* las tecnologías al contexto local y se detallaron las herramientas y pasos para la construcción de dos sanihuertos [OCSH].

Actividad: Conversatorio sobre compostaje. Se utilizaron como estrategias: la *narrativa* de textos, la *recuperación de experiencias* y el contacto y *conocimiento del cuerpo*. La intención fue *sensibilizar* a los y las participantes mediante el contacto directo con su cuerpo; se les invitó a tocarlo e imaginar la función del estómago para transformar la comida en el desecho del cuerpo, que suele considerarse “basura” (algo de lo que hay que deshacerse), pero *cambiando su representación*, se le considera “*generador de vida*”. Se utilizaron textos donde se narran los procesos de nomadismo y sedentarismo del ser humano y sus implicaciones en las transformaciones de la vida. Se les muestra el método de procesamiento del excremento para el compostaje, a la vez que se procura crear *conciencia* sobre el daño que se ejerce contra la tierra cuando no se tratan adecuadamente los desechos fecales [OCOMP].

Actividad: Recolección de suelos. Además de estrategias de representación visual (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas) y discusión dirigida, se realizaron *ejercicios prácticos* en pequeños grupos para favorecer la *colaboración*, y estimular la *exposición de ideas*, la *comunicación*, la *escucha*, la *observación* y el *consenso*. En el proceso se favoreció la *percepción sensorial* y el *descubrimiento* con miras a reforzar la *conciencia ambiental*. El facilitador habló sobre ciclos de transformación de la vida de los suelos y los indicadores de salud del suelo. Enfatizó cómo utilizar la materia orgánica y la función de los microorganismos para darle vida al suelo [ORSUE].

Actividad: Comunicación no violenta. Para iniciar, se realiza una actividad de *relajación*, se pide a los y las participantes buscar un lugar y una posición cómoda, cerrar los ojos, hacer ejercicios de respiración, escuchar los sonidos de afuera (lluvia, viento, producidos por animales), y *sentir el cuerpo*, hacer un escaneo de cada una de las partes del cuerpo, detenerse y pensar qué están sintiendo en ese momento y en qué parte del cuerpo lo están sintiendo. La facilitadora presenta el círculo de las emociones y explica los pasos de la *comunicación no violenta* que consisten en: *a) describir* lo sucedido sin añadir juicios ni críticas, enfocándose en hechos concretos; *b) reconocer y expresar las emociones* surgidas de esa observación; *c) identificar las necesidades* con las que se vinculan esos sentimientos, y *d) solicitar acciones* específicas y realizables para satisfacer esas necesidades, en lugar de exigencias o demandas. Con esta actividad se *fomenta la empatía*, para encontrar *soluciones colaborativas*, mejorando las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos [OCNV].

En las estrategias empleadas destacan dos tipos de actividades: las que se orientan a activar capacidades y las que facilitan la adquisición de competencias.

Resultados

La observación y las entrevistas mostraron que los y las jóvenes *wixaritari* forjaron, a través del tiempo y de su participación en el programa *Ha Ta Tukari*, tres conjuntos de disposiciones congruentes con su pretensión de construir un futuro sostenible y digno para sus comunidades. Estas disposiciones les hacen capaces de *a) asumir un compromiso responsable*; *b) aprender a lo largo de la vida* para diseñar y concebir los cambios requeridos, y *c) realizar una praxis reflexiva* para hacer efectivos los cambios y retroalimentar el compromiso.

Esas tres capacidades resultan de un proceso de categorización abierta realizado en el análisis del discurso de las y los jóvenes del grupo local; las categorías se organizaron para distinguir subcategorías y categorías axiales. También se identificaron varias categorías que atraviesan y articulan los tres conjuntos de categorías (véase tabla 2).

Tabla 2. Categorías axiales, subcategorías y categorías articuladoras

Cate- gorías axiales	Categorías referidas a capacidades		
	Compromiso responsable	Aprender a lo largo de la vida	Praxis reflexiva
Subcategorías		Darse cuenta de que las cosas	
	Tiempo atrás (pasado), recordar, conservar la sabiduría ancestral [memoria]; imaginar futuro, prever qué se puede esperar, hacer lo que se debe, perseguir lo grande/lo mejor [promesa]; respeto, agradecimiento, [reconocimiento del otro]	no funcionan como se creía [cambio de representación]; deseo de aprender de todo, aprender más [aprendizaje continuo]; ayudar a la gente, ayudar a entender, facilitar, dar talleres [enseñar]; darse cuenta de lo que se puede hacer y aprovechar [autonomía]; me gustó aprender [motivación]; trabajar lo emocional y lo físico [integralidad en el aprendizaje]	Poner en práctica, procurar buenos resultados, impulso a trabajar [práctica transformadora]; conciencia de los daños, cambio de mentalidad, felicidad por los logros [práctica responsable]; tipos de técnicas, herramientas, reforzamiento, sembrar, compostear [competencias]
Categorías articuladoras	Cuidado de agua, adopción de ecotecnologías [sostenibilidad]; derecho humano [dignidad]; sentimientos, emociones, conocimiento del cuerpo [conocimiento de sí], responder ante los otros, vivir el ahora viendo a futuro [responsabilidad]; continuar, luchar, construir, intentar, trabajar para obtener lo que se necesita [perseverancia]		

Fuente: elaboración propia a partir del análisis del discurso de los y las participantes.

Otras categorías resultan del análisis de notas de observación y se refieren a dos tipos de estrategias formativas: las aplicadas para activar las capacidades forjadas y las que facilitan la adquisición de competencias (véase tabla 3).

Tabla 3. Categorías que revelan estrategias formativas

Categorías que remiten a la activación de capacidades.	Exposición de ideas, escucha, consenso, soluciones colaborativas, identificación de necesidades [circularidad hermenéutica]; adaptación, reconocerse como ser sensible, comunicación no violenta [empatía]; descubrimiento, conciencia, conocimiento del cuerpo, cambio de representación, reconocer y expresar las emociones [integralidad]; generación de vida, conciencia ambiental, reconocer y preservar la vida [condiciones de sostenibilidad para la vida]
Categorías que remiten a facilitar la adquisición de competencias.	Colaboración [trabajo colaborativo]; discusión dirigida, recuperación de experiencias, representación visual, ejercicios prácticos, observación, percepción sensorial, relajación [estrategias pedagógicas]

Fuente: elaboración propia a partir del análisis.

El proceso de análisis que se representa en la tabla 3 y recoge categorías emergentes, puso de manifiesto dos maneras de configurar las estrategias. La primera, que alude a la adquisición de competencias, responde a la pregunta ¿Cuáles conocimientos, recursos, habilidades y actitudes requiere la persona para realizar una tarea específica? La segunda se refiere a las estrategias que activan las capacidades forjadas o en proceso de generación; estas responden a las siguientes preguntas: ¿Qué actividades favorecen el conocimiento y estima de sí y de los otros, el sentido de pertenencia a un territorio o a un grupo? ¿Cuáles actividades contribuyen a recuperar lo valioso del pasado y rechazar aquello que impide una vida digna? ¿Cuáles actividades favorecen la imaginación de un futuro deseable y qué acciones y prácticas se requieren para alcanzarlo? Las estrategias que emergieron del análisis aluden a experiencias en el marco de las actividades del programa *Ha Ta Tukari* vinculadas con las necesidades de la comunidad; entonces, no se trata de estrategias diseñadas a priori e impuestas en un proceso directivo.

Conclusiones

El trabajo expuesto aquí nos conduce a las siguientes conclusiones:

En los procesos socioeducativos no formales conviene distinguir dos tipos de actividades: *a)* aquellas que activan las capacidades y *b)* las que facilitan la adquisición de competencias. Mientras que las capacidades involucran el ser completo de la persona, su forma de convivir con otros(as) de su especie y de otras especies y su manera de vivir formando parte del mundo, las competencias son conocimientos y habilidades que se aplican en tareas específicas.

Los programas socioeducativos orientados a cambiar representaciones y prácticas con miras a construir un futuro sostenible y digno, deberán favorecer el trabajo participativo, la cooperación y la activación de capacidades. Restringirse a facilitar la adquisición de competencias

y trabajar de manera directiva y prescriptiva, no contribuye a forjar las capacidades requeridas para el cambio social.

Los procesos socioeducativos mediados por el arte y realizados en un ambiente lúdico y de empatía, incrementan la sensibilidad, agudizan la percepción sensorial, facilitan el conocimiento de sí mismo(a) y estimulan la expresión creativa.

Cuando se utilizan estrategias de meditación, relajación, reconocimiento del propio valor y del valor de las y los otros, se estimula la responsabilidad. Estas estrategias propician que se haga consciente el sentido de pertenencia y la decisión de vivir el presente como “ahora”, lo cual conlleva articular la memoria y la promesa.

Limitaciones del estudio

Los resultados y estrategias están profundamente ligados al contexto *wixárika* y a los principios y enfoques del programa *Ha Ta Tukari*. Su aplicabilidad en otros contextos no es automática, requiere adaptación, esta a su vez hace necesario un conjunto de lineamientos y recomendaciones que serían tareas por realizar en el futuro. Otra limitación sería que al basarse en métodos cualitativos y una muestra de 10 jóvenes, los resultados no son generalizables; la saturación de categorías se logró con la repetición en más de la mitad de los entrevistados, pero no se puede asegurar representatividad total.

Alcances

El trabajo tiene relevancia social, ofrece una distinción entre capacidades y competencias fundamentada en el tejido teórico de diversas corrientes y en el diálogo con epistemologías del Sur. También se aportan elementos para evidenciar la relevancia de la educación no formal, las herramientas lúdicas y el arte para fortalecer la agencia y la sostenibilidad en comunidades indígenas.

Futuras líneas de investigación

Una línea de investigación relevante sería analizar el impacto sostenido de programas como *Ha Ta Tukari* en la vida de los jóvenes *wixaritari* y sus comunidades, incluyendo indicadores de sostenibilidad, autonomía y bienestar. Otra línea sería investigar cómo diferentes expresiones artísticas (música, pintura, teatro, poesía) contribuyen al desarrollo de capacidades y competencias para la gestión sostenible de recursos y la agencia comunitaria.

Referencias

- Aristóteles (1994). *Metafísica*. Trad. T. Calvo. Editorial Gredos. <https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metafisica-aristoteles.pdf>
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. (Trad. del inglés J. Le-comte, 2a. ed.). De Boeck.
- Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (2008). Introducción. *Educando en la diversidad: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya Yala/CIESAS.
- De las Nieves, M. (2020). Educación y desigualdad. Una mirada a los Pueblos Indígenas desde el enfoque de capacidades de Amartya Sen. *Revista Científica de Estudios Investigativos*. 9(1), 215-225. <https://revista.unibe.edu.py/index.php/rcei/article/view/502/426>
- FAO-FILAC (2020). *Estrategia para fortalecer las capacidades productivas y seguridad alimentaria de pueblos indígenas de Centroamérica en el marco de la pandemia covid-19 y el cambio climático*. <https://lac-conocimientos-sstc.ifad.org/w/seis-estudios-especializados-sobre-el-estado-de-las-capacidades-productivas-de-los-pueblos-ind%C3%ADgenas-de-am%C3%A9rica-latina>
- Franco, M. J. (2020). Lo realizamos para todos, para que todos estemos mejor en esta tierra. Participación y gestión en una escuela indígena. *Perfiles Educativos*, XLII, (167), IISUE-UNAM. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.58854>
- Gargallo B.; García, F. J.; Verde, I.; Almerich, G. (2024). La enseñanza de la competencia Aprender a Aprender en grados universitarios (Pedagogía y Educación social). *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 30(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i2.29432>
- Goetz, J. P.; LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Tr. A. Ballesteros. Morata.
- Heller, A. (1985). *Historia y vida cotidiana: Aportación a la sociología socialista*. Grijalbo.
- Heller, A. (1990). *Historia y futuro ¿Sobrevivirá la modernidad?* (Trad. M. Gurgui). Península.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). (2004). *Catálogo Nacional de Pueblos y Comunidades Indígenas y Afromexicanas. Pueblo Wixárika*. Gobierno de México-INPI. <https://catalogo.inpi.gob.mx/wixarika-huichol/>
- Lobo, T. (2013). *Ha Ta Tukari. Articulación entre organizaciones y comunidad para el desarrollo sostenible en la sierra huichol*. In ConcentrArte/Indesol. <http://www.laventanainfinita.org/investigacioacuten.html>
- Lobo, T.; Yurén, M. T. (2021). La Ventana Infinita. Método de educación no formal, resiliencia y participación comunitaria. *De Prácticas y Discursos*, 10(15). <https://doi.org/10.30972/dpd.10154828>
- Martínez, R.; Gradaílle, R. (2019). Educación del ocio en y con la comunidad. Aportes desde la pedagogía social. *Perfiles Educativos*, XLI, (163). IISUE-UNAM. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58686/520

- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición del conocimiento. Cuando la carne se hace verbo*. Morata
- ProMéxico Indígena (2013). *Modelo de Desarrollo Integral Sustentable*. <https://promexicoindigena.org.mx/nuestro-modelo/#modelo>
- Quijano, A. (Ed.). (2014). *Des/colonialidad y buen vivir. Un nuevo debate en América Latina*. Universidad Ricardo Palma - Cátedra América Latina y la colonialidad del poder.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro* (Trad. A. Neira). Siglo XXI.
- Rodríguez, G.; Flores, J.; García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Sánchez, R. (2013). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En M.L. Tarrés (coord). *Observar, escuchar y comprender*. FLACSO.
- Sartorello, S. C. (2024). Aproximaciones al conocimiento indígena desde las milpas educativas. Saberes, haceres, decires, sentires y valores. En *Perfiles Educativos*. XLVI, (185). IISUE-UNAM. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61660>
- Sen, A. (1999). *Nuevo examen de la desigualdad*, tr. A. M. Bravo. Alianza.
- Strauss, A.; Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- UNODC. (2019). *Habilidades para la vida con grupos étnicos*. Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito https://www.unodc.org/rocol/uploads/res/biblioteca/biblioteca-pmd_html/1_HABILIDADES_PARA_LA_VIDA_ENFOQUE_ETNICO_INDIGENA.pdf
- Valdivieso, L. F.; Cisneros, B. S. (2023). La formación basada en competencias: una oportunidad para las comunidades indígenas camino al éxito en el mundo actual. En *Oratores*, 18. <https://doi.org/10.37594/oratores.n18.892>
- Vives, T.; Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En Walsh, C. (Edit.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo 1. Ediciones Abya-Yala.
- Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. Juan Pablos Editor/ Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Yurén, M. T., Rodríguez, E. G.; De la Cruz, M. (2025). Inducción y analogía en las éticas aplicadas en proyectos socioeducativos. En *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (38), pp. 137-161. <https://doi.org/10.17163/soph.n38.2025.04>
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. El Colegio de México, Jornadas 111.

Aprender geometría desde la experiencia: arte huasteco y lengua náhuatl en la enseñanza de área y perímetro en secundaria

Learning geometry through experience: Huastec art and the Nahuatl language in the teaching of area and perimeter in secondary education

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i36.1825>

Marleny Hernández Escobar*

Cinthia Jessica Sánchez Serrano**

Odete Serna Huesca***

Resumen

Los procesos de enseñanza de la geometría en educación secundaria suelen abordarse de manera descontextualizada y abstracta. Desde los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana se reconoce la necesidad de construir enfoques educativos más comunitarios e inclusivos: el presente estudio analiza cómo la incorporación del arte huasteco y de la lengua náhuatl favorece el aprendizaje de los conceptos de área y perímetro en estudiantes de primer grado de secundaria en la Ciudad de México. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de corte fenomenológico, a partir de observaciones de aula y entrevistas semiestructuradas realizadas a 32 alumnos, así como la realización de un grupo focal integrado por cinco participantes. Las actividades didácticas se diseñaron articulando experiencias sensoriales, simbólicas y formales, lo que permitió acompañar los procesos de comprensión desde la experiencia hasta la formalización matemática. Los resultados muestran que la integración de elementos culturales y lingüísticos facilita la comprensión conceptual, fortalece la motivación hacia las matemáticas y favorece actitudes más inclusivas en el aula. Se concluye que la etnomatemática y la interculturalidad constituyen vías pertinentes para humanizar la enseñanza de la geometría y se sugiere ampliar esta propuesta a otros contenidos matemáticos y contextos educativos.

Palabras clave: interculturalidad – etnomatemática – educación secundaria – geometría – lengua náhuatl.

* Posdoctora en Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación. La interculturalidad para la formación docente. Escuela Normal Superior de México. Correo electrónico: marleny.hernandez@aeefcm.gob.mx ORCID: [0000-0002-0080-1436](https://orcid.org/0000-0002-0080-1436)

** Posdoctora en Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación. La interculturalidad para la formación docente. Escuela Normal Superior de México. Correo electrónico: cinthia.sanchez@aeefcm.gob.mx ORCID: [0000-0002-7982-9588](https://orcid.org/0000-0002-7982-9588)

*** Posdoctora en Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación. La interculturalidad para la formación docente. Escuela Normal Superior de México. Correo electrónico: odete.sernah@aeefcm.gob.mx ORCID: [0000-0001-5482-5620](https://orcid.org/0000-0001-5482-5620)

Abstract

Geometry teaching in secondary education is often approached in abstract and decontextualized ways. Within the framework of the New Mexican School, there is recognition of the need to develop more community-based and inclusive educational approaches. This study examines how the incorporation of Huastec art and the Nahuatl language supports the learning of the concepts of area and perimeter among first-grade secondary students in Mexico City. The research followed a qualitative phenomenological approach, based on classroom observations and semi-structured interviews conducted with 32 students, as well as a focus group consisting of five participants. Didactic activities were designed by articulating sensory, symbolic, and formal experiences, allowing the students' understanding to develop progressively from lived experience to mathematical formalization. Our findings indicate that integrating cultural and linguistic elements facilitates conceptual understanding, strengthens motivation toward mathematics, and promotes more inclusive attitudes in the classroom. We concluded that ethnomathematics and intercultural education represent relevant pathways for humanizing the teaching of geometry, and suggest that this approach be extended to other mathematical contents and diverse educational contexts.

Keywords: interculturality – ethnomathematics – secondary education – geometry – Nahuatl language.

Introducción

En la educación secundaria, la enseñanza de la geometría ocupa un lugar central dentro del currículo de matemáticas, particularmente en lo que respecta al desarrollo del pensamiento espacial y la comprensión de las magnitudes; no obstante, en la práctica cotidiana de las aulas es frecuente que estos contenidos se presenten mediante actividades abstractas, estandarizadas y desvinculadas de los contextos socioculturales de los estudiantes (Gamboa, 2010), por lo tanto, esta forma de enseñanza limita la posibilidad de que el alumnado establezca relaciones significativas entre lo aprendido en el aula y las experiencias que configuran su vida cotidiana, reduciendo la geometría a un conjunto de procedimientos formales cuyo sentido se agota en la resolución de ejercicios escolares.

Diversos estudios han documentado que esta desconexión entre el conocimiento matemático y la experiencia cotidiana genera en los estudiantes percepciones instrumentales de la disciplina, asociándola únicamente con la aprobación de la asignatura o con el cumplimiento de exigencias académicas (Gamboa, 2010; Barrantes-López, 2012; Jáuregui, 2025). En consecuencia, se produce un distanciamiento afectivo respecto a las matemáticas, caracterizado por el desinterés, la baja motivación y, en algunos casos, el rechazo hacia los contenidos geométricos. Esta situación resulta particularmente problemática en la educación secundaria, etapa clave en la consolidación de actitudes y disposiciones hacia el aprendizaje matemático.

En el contexto de la educación secundaria en México, contenidos como el cálculo de áreas y perímetros constituye un ejemplo recurrente de esta problemática, a pesar de su presencia constante en el currículo y de su potencial aplicación en múltiples situaciones de la vida diaria,

estos conceptos suelen enseñarse mediante la memorización de fórmulas y la resolución mecánica de ejercicios, sin que los estudiantes logren comprender su significado ni su utilidad en contextos reales. Por ello, la enseñanza descontextualizada de estas magnitudes dificulta, además, la diferenciación conceptual entre área y perímetro, genera confusiones persistentes que se arrastran a lo largo de la trayectoria escolar (Cayo, Contreras, 2020).

Esta situación se complejiza aún más cuando se consideran las condiciones de diversidad cultural y lingüística que caracterizan a las aulas mexicanas. En numerosos contextos escolares, las lenguas originarias y las expresiones culturales de los pueblos indígenas permanecen ausentes o relegadas a espacios marginales del currículo, lo que contribuye a reforzar una visión monocultural del conocimiento escolar, en particular, lenguas como el náhuatl y manifestaciones artísticas tradicionales como el arte huasteco, han sido históricamente invisibilizadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aun cuando forman parte del patrimonio cultural del país.

Paradójicamente, a lo largo del tiempo, las comunidades indígenas han desarrollado sistemas de conocimiento matemático complejos, estrechamente vinculados con sus prácticas sociales, productivas, simbólicas y artísticas (Olivas *et al.*, 2016; Ávila, 2014). Sin embargo, estos saberes rara vez se reconocen como fuentes legítimas de conocimiento dentro del currículo formal, el cual continúa privilegiando una epistemología de corte occidental que fragmenta y descontextualiza los contenidos; a ello se suma la escasa presencia de las lenguas maternas en el aula –en este caso, el náhuatl–, lo que limita la posibilidad de construir aprendizajes matemáticos que, además de favorecer la comprensión conceptual, contribuyan al fortalecimiento de la identidad cultural del estudiantado (Lara, Ortega, 2017).

Desde esta perspectiva, la educación matemática enfrenta el desafío de replantear sus prácticas pedagógicas para responder de manera más pertinente a la diversidad sociocultural presente en las aulas, no se trata únicamente de incorporar referencias culturales de manera superficial, sino de diseñar enfoques didácticos que integren estos elementos como recursos estructurantes del aprendizaje, capaces de generar experiencias significativas y situadas (Zepe-da *et al.*, 2025). Este replanteamiento implica cuestionar las formas tradicionales de enseñar matemáticas y reconocer que el conocimiento no se construye de manera neutral, sino en diálogo con contextos culturales, lingüísticos e históricos específicos.

En este marco, la etnomatemática, propuesta por D'Ambrosio (2014), ofrece un enfoque que permite reconocer y valorar las prácticas matemáticas desarrolladas en distintos contextos culturales; desde esta mirada, las matemáticas se entienden como una construcción social situada, atravesada por la cultura, el lenguaje y la experiencia, la incorporación del arte y de las lenguas originarias en la enseñanza de la geometría. Lo cual no solo favorece la comprensión conceptual, sino que también contribuye a una educación que atiende el desarrollo integral de los estudiantes, que articula dimensiones cognitivas, afectivas, culturales y crea entornos inclusivos (Sánchez *et al.*, 2026).

Este estudio se inscribe en la temática de educación indígena, intercultural y bilingüe, en diálogo con la pedagogía decolonial y las Epistemologías del Sur, debido a que la incorporación del arte huasteco y de la lengua náhuatl en la enseñanza de los conceptos de área y perímetro responde a la necesidad de cuestionar la hegemonía de un currículo descontextualizado y de reconocer los saberes originarios como fuentes válidas de conocimiento escolar. Es por ello que, en consonancia con De Sousa (2011), se asume que la justicia cognitiva implica ampliar el repertorio epistemológico de la escuela, reconociendo la coexistencia de múltiples formas de producir y transmitir conocimiento; asimismo, la interculturalidad crítica, en el sentido planteado por Walsh (2009), exige transformar las relaciones de poder que históricamente han subordinado ciertos saberes y lenguas dentro del espacio educativo.

La propuesta que se presenta articula los conceptos geométricos de área y perímetro con el arte tradicional de la Huasteca Hidalguense y el sistema numérico de la lengua náhuatl, desde un enfoque fenomenológico (Castillo-López, 2022) que recupera las experiencias de estudiantes de primer grado de secundaria en una escuela pública de la Ciudad de México. Cabe señalar que el estudio se desarrolla en un contexto urbano no indígena, lo que supone un desafío adicional: introducir elementos culturales y lingüísticos originarios en un entorno donde estos no forman parte del uso cotidiano; lejos de constituir una limitación, esta condición permitió analizar el potencial pedagógico del arte y la lengua como mediadores del aprendizaje matemático, incluso en contextos donde no se hablan lenguas originarias de manera habitual.

Las actividades didácticas se diseñaron con base en la teoría de los tres mundos del pensamiento matemático de Tall (2004), integrando experiencias encarnadas, simbólicas y formales; por ello, este enfoque permitió estructurar situaciones de aprendizaje que partieran de la manipulación y la experiencia sensorial, transitaran por representaciones simbólicas y culminaran en la formalización matemática. De esta manera, se buscó generar una experiencia educativa intercultural que favoreciera tanto la comprensión de los conceptos geométricos como el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística del país.

La elección de los conceptos de área y perímetro se fundamenta en su relevancia para el desarrollo del pensamiento espacial y en las dificultades que suele presentar el estudiantado cuando estos se enseñan de manera abstracta y descontextualizada. Investigaciones previas han documentado la confusión conceptual entre ambas magnitudes y sus procedimientos de cálculo, lo que repercute directamente en su aplicación en situaciones reales (Cayo, Contreras, 2020), por lo que la integración de prácticas culturales y lingüísticas se plantea como una estrategia para favorecer la diferenciación conceptual, la comprensión profunda y la apropiación significativa del conocimiento matemático.

A partir de estas consideraciones, la investigación se orienta por dos preguntas centrales: ¿De qué manera el arte de la Huasteca Hidalguense facilita la construcción de los conceptos de área y perímetro en estudiantes de primer grado de secundaria? y ¿qué efectos tiene la inte-

gración de elementos culturales, como el arte huasteco y los números en lengua náhuatl, en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de las matemáticas? Con estas preguntas se estableció el objetivo del estudio, que fue analizar cómo la incorporación de estos elementos culturales y lingüísticos influye en el aprendizaje contextualizado de áreas y perímetros en educación secundaria.

Más que una innovación metodológica, esta propuesta asume un posicionamiento pedagógico y epistemológico: reconocer que las matemáticas pueden enseñarse desde lo intercultural, lo artesanal y lo lingüístico, sin perder rigor académico, pero ganando significado, pertinencia y sentido para los estudiantes. Así, desde esta perspectiva, la enseñanza de la geometría se concibe como una práctica situada que dialoga con la cultura, el lenguaje y la experiencia, contribuyendo a la construcción de una educación más inclusiva, crítica y socialmente comprometida.

Marco teórico

En años recientes, la enseñanza de las matemáticas ha generado un debate académico y pedagógico sostenido sobre cómo se construye el conocimiento en el aula (Barrantes-López, 2012; Godino *et al.*, 2007; Jáuregui, 2025), debido a que anteriormente predominaba un modelo basado en la repetición de algoritmos y la memorización de fórmulas, el cual relegó la comprensión conceptual y el razonamiento crítico; este enfoque, todavía vigente en numerosos contextos escolares, consolidó una visión instrumental de la disciplina, donde el aprendizaje se equipara con la ejecución mecánica de procedimientos. Frente a este panorama, diversos investigadores han señalado la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas para favorecer la construcción activa de significados matemáticos y contextualizar los contenidos geométricos (Cayo, Contreras, 2020; Bizarro, 2020; Jáuregui, 2025).

Esta forma de enseñanza limita el desarrollo del pensamiento matemático y dificulta que los estudiantes atribuyan sentido a los contenidos que aprenden, en particular, la geometría ha sido identificada como un área especialmente vulnerable a este tipo de abordajes, dado que con frecuencia se enseña a partir de definiciones formales y ejercicios descontextualizados, sin atender a las experiencias espaciales y culturales de los estudiantes (Jáuregui, 2025; Bizarro, 2020) esta situación ha generado una creciente preocupación por la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas en matemáticas, incorporando enfoques que favorezcan la comprensión, la participación activa y la contextualización del aprendizaje, por lo que resulta importante para esta investigación resaltar los elementos que se describen a continuación.

Etnomatemática y reconocimiento de los saberes culturales

En este escenario, la etnomatemática, propuesta por D'Ambrosio (2014), surge como un marco teórico que permite entender a las matemáticas como una construcción social situada, desarro-

llada por distintos grupos humanos en función de sus necesidades, prácticas y contextos culturales. La etnomatemática no se limita a identificar prácticas matemáticas en culturas originarias, sino que plantea un giro epistemológico: reconocer que existen múltiples formas legítimas de producir, representar y transmitir el conocimiento matemático.

Este enfoque resulta especialmente pertinente en contextos educativos marcados por la diversidad cultural, como el mexicano, donde conviven saberes escolares de tradición occidental con conocimientos originarios históricamente marginados, D'Ambrosio (2014) sostiene que integrar estos saberes en la enseñanza de las matemáticas no sólo favorece la comprensión conceptual, sino que también contribuye a la construcción de una educación más justa, al reconocer la dignidad epistemológica de los pueblos originarios.

En el ámbito educativo, la etnomatemática ha sido abordada como una estrategia pedagógica que permite vincular los contenidos curriculares con las prácticas culturales de los estudiantes. Jáuregui (2025) y Bizarro (2020) destacan que los pueblos indígenas han desarrollado sistemas matemáticos complejos relacionados con la agricultura, la arquitectura, el arte y la organización social; no obstante, estos conocimientos rara vez se incorporan al currículo formal, lo que refuerza una visión jerárquica del saber y perpetúa la invisibilización de las culturas originarias en la escuela.

Epistemologías del Sur e interculturalidad crítica

El reconocimiento de los saberes originarios encuentra un respaldo teórico en las epistemologías del sur, planteadas por De Sousa (2011), las cuales cuestionan la hegemonía del conocimiento científico occidental y proponen una ecología de saberes basada en el diálogo entre distintas formas de conocimiento, debido a que desde esta perspectiva, la escuela no puede limitarse a reproducir una monocultura epistemológica, sino que debe abrirse a la pluralidad de saberes presentes en la sociedad.

En el ámbito educativo, este planteamiento implica reconocer que el currículo no es neutral, sino que refleja relaciones de poder que han privilegiado ciertos conocimientos y lenguas sobre otros. La incorporación de saberes subalternos en la enseñanza de las matemáticas no constituye un acto meramente pedagógico, sino también político, en tanto cuestiona las jerarquías epistemológicas que han definido históricamente qué conocimientos son considerados válidos en la escuela.

En consonancia con esta mirada, Walsh (2009) propone la interculturalidad crítica como un enfoque que va más allá del reconocimiento superficial de la diversidad; para la autora, la interculturalidad implica transformar las relaciones de poder que atraviesan los procesos educativos para generar espacios de diálogo horizontal entre saberes. En este sentido, la interculturalidad no se limita al uso de lenguas indígenas (Ávila-Storer, 2018) o la inclusión de contenidos culturales, sino que supone una reconfiguración profunda de las prácticas pedagógicas y de las concepciones sobre el conocimiento.

En el contexto mexicano, la educación intercultural ha sido promovida como una estrategia para atender la diversidad cultural del país; sin embargo, diversos autores advierten que, en la práctica, este enfoque en ocasiones se ha reducido a una visión folklorizante de las culturas originarias. Frente a ello, Walsh (2009) subraya la necesidad de avanzar hacia una interculturalidad crítica que permita problematizar las desigualdades estructurales y resignificar los contenidos escolares desde una perspectiva de justicia social.

La Nueva Escuela Mexicana y la educación intercultural

La Nueva Escuela Mexicana (*Diario Oficial de la Federación [DOF]*, 2022) se inscribe en este debate al proponer una educación inclusiva, humanista y contextualizada, que reconozca la diversidad cultural y lingüística como una riqueza pedagógica. Este enfoque plantea la necesidad de integrar las lenguas originarias, los saberes comunitarios y las expresiones artísticas (Sánchez *et al.*, 2021) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no como elementos accesorios sino como componentes fundamentales del currículo.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de las matemáticas debe orientarse hacia la construcción de aprendizajes significativos vinculados con la experiencia y el contexto de los estudiantes; además, la incorporación del arte huasteco y la lengua náhuatl en la enseñanza de la geometría responde directamente a estos principios al permitir que los estudiantes accedan a los conceptos matemáticos a través de códigos culturales diversos y cercanos.

Hernández (2024) destaca que la incorporación de lenguas originarias en entornos educativos no indígenas fomenta el respeto, la empatía y la valoración de la diversidad cultural. En consonancia con este planteamiento, el náhuatl se integra en la propuesta pedagógica como un recurso didáctico que diversifica las formas de representación matemática y facilita la construcción de significados conceptuales, trascendiendo así su tratamiento como un mero objeto de estudio lingüístico.

Teoría de los tres mundos del pensamiento matemático

La teoría de los tres mundos del pensamiento matemático, propuesta por Tall (2004), constituye uno de los pilares teóricos de esta investigación; este modelo cognitivo describe la construcción del conocimiento matemático como un proceso que transita por tres niveles interrelacionados: el mundo conceptual-encarnado, el mundo simbólico-proceptual y el mundo formal-axiomático.

El mundo conceptual-encarnado se refiere a las experiencias perceptuales, físicas y sensoriales a partir de las cuales los individuos comienzan a construir significados matemáticos. En este nivel, el aprendizaje se apoya en la manipulación de objetos, la observación y la acción corporal, este enfoque resulta especialmente relevante para la enseñanza de la geometría dado que los conceptos espaciales se originan en la interacción con el entorno (Tall, 2004).

El mundo simbólico-proceptual implica, según Distéfano *et al.* (2019) el uso de símbolos matemáticos para representar tanto procesos como objetos; en este nivel, los estudiantes comienzan a operar con números, signos y representaciones gráficas, desarrollando la capacidad de alternar entre el proceso y el objeto matemático; finalmente, el mundo formal-axiomático corresponde al razonamiento abstracto, basado en definiciones, propiedades y deducciones formales.

Tall (2004) subraya que el aprendizaje matemático no consiste en transitar linealmente de un mundo a otro, sino en articularlos de manera dinámica. En este estudio, la integración del arte huasteco y la lengua náhuatl permitió activar estos tres niveles, favoreciendo un aprendizaje progresivo y significativo de los conceptos de área y perímetro.

El arte como recurso pedagógico en matemáticas

Algunos estudios han resaltado el potencial del arte como mediador en la enseñanza de las matemáticas; organismos como la UNESCO (2024) destacan que la integración de lenguajes artísticos estimula el pensamiento crítico, la creatividad y la expresión emocional, contribuyendo al desarrollo integral del estudiantado, por lo que se afirma que en el ámbito escolar, el arte facilita la transición de conceptos abstractos hacia vivencias concretas (Palacios, 2006; Rejas, Báscones, 2019); por esto es que la geometría permite explorar formas, patrones y relaciones espaciales de manera tangible. Autores como Palacios (2006) señalan que vincular lo estético con lo cognitivo enriquece la comprensión conceptual y reaviva el interés por la asignatura; en esta investigación, el arte huasteco se incorpora como un eje pedagógico que conecta la percepción sensorial con la representación simbólica y la formalización matemática. Más allá de su dimensión estética, el arte se aborda como un sistema de conocimiento que dialoga directamente con la geometría y permite resignificar los contenidos escolares.

A partir de los aportes de la etnomatemática, las epistemologías del sur, la interculturalidad crítica, la Nueva Escuela Mexicana y la teoría de los tres mundos del pensamiento matemático, este estudio se sustenta en una concepción del aprendizaje matemático como un proceso situado, culturalmente mediado y socialmente significativo, con la integración del arte huasteco y de la lengua náhuatl en la enseñanza de la geometría; se plantea así, como una estrategia pedagógica que permite articular dimensiones cognitivas, culturales y afectivas, contribuyendo a una educación matemática más inclusiva y contextualizada.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de corte interpretativo y situado, coherente con la perspectiva que concibe el conocimiento educativo como una construcción social e históricamente contextualizada (Flick, 2014). El interés central fue comprender las vivencias, interpretaciones y resignificaciones que emergen cuando el aprendizaje matemático

dialoga con los saberes culturales y lingüísticos del entorno, manteniendo una escucha atenta y una reflexión constante sobre las decisiones pedagógicas (Guber, 2001). El estudio se llevó a cabo en una escuela de educación básica con fuerte presencia cultural huasteca, donde el náhuatl forma parte de la vida cotidiana de una parte significativa de la comunidad; en este contexto, se comprendió como un elemento constitutivo del proceso educativo y del análisis. Los participantes fueron estudiantes de primer grado de secundaria que aceptaron de manera voluntaria involucrarse en el proceso y la selección no respondió a criterios de representatividad estadística, sino a la viabilidad de integrar el arte huasteco y el náhuatl en la enseñanza de la geometría, priorizando la profundidad de las experiencias sobre la generalización de resultados (Vasilachis, 2006).

Como parte del proceso metodológico, se diseñaron e implementaron actividades didácticas orientadas a la enseñanza de conceptos geométricos a partir de expresiones del arte huasteco, como patrones presentes en textiles, diseños ornamentales y formas recurrentes en manifestaciones artísticas locales. Estas actividades se pensaron como espacios de exploración y diálogo, en los que el uso del náhuatl no se limitó a una traducción literal de términos matemáticos, sino que funcionó como una lengua de mediación para nombrar, describir y reflexionar colectivamente sobre las formas y relaciones geométricas.

Es importante señalar que dichas actividades no se desarrollaron siguiendo una secuencia rígida o predeterminada, por el contrario, fueron ajustándose a partir de las respuestas del estudiantado, de las preguntas que surgían en el aula y de las oportunidades que ofrecía la interacción cotidiana. Esta flexibilidad metodológica permitió atender la dimensión afectiva del aprendizaje, así como reconocer los saberes previos y las formas propias de expresión de los estudiantes.

Para la recolección de la información, se recurrió principalmente a la observación participante, entendida como una forma de estar presente en el aula, no sólo como observador (Hernández *et al.*, 1997) sino como parte del proceso educativo. A través de registros escritos y notas de campo se documentaron las interacciones, los comentarios espontáneos, las estrategias de resolución empleadas por los estudiantes y las reacciones que despertaban las actividades propuestas; asimismo, se recopilaron producciones escolares que permitieron analizar las formas de representación geométrica y la manera en que los referentes culturales incidieron en la comprensión de los contenidos.

De manera complementaria, se sostuvieron conversaciones informales y entrevistas abiertas con docentes y estudiantes, las cuales ofrecieron un espacio para recuperar sus voces, percepciones y valoraciones sobre la experiencia vivida; estas conversaciones resultaron especialmente relevantes para comprender los sentidos que los participantes atribuyeron al uso del arte huasteco y del náhuatl en la clase de matemáticas, así como los retos y posibilidades identificados durante el proceso.

El análisis de la información siguió un proceso de categorización temática progresiva (Braun, Clarke, 2006), mediante la identificación de temas recurrentes y categorías que emergieron tanto de los referentes teóricos como del trabajo de campo, debido a que este proceso no se concibió como una etapa separada del trabajo educativo, sino como un ejercicio continuo de interpretación en el que las observaciones, los registros y las voces de los participantes se mantuvieron en diálogo constante con el marco conceptual del estudio.

Finalmente, el desarrollo de la investigación se sustentó en los principios éticos ampliamente reconocidos en los estudios cualitativos de corte educativo (Flick, 2014). Se garantizó el consentimiento informado, el anonimato de los participantes y el manejo responsable de la información recopilada. Sin embargo, más allá de estos requisitos formales, el estudio se orientó por una ética del cuidado y del respeto hacia la comunidad (Guber, 2001). Esta postura buscó evitar dinámicas extractivas de conocimiento y promover, en cambio, un proceso de reflexión compartida que reconociera y valorara las experiencias, voces y saberes de los estudiantes y docentes. De este modo, la investigación se configuró como un diálogo colaborativo, coherente con los principios de justicia cognitiva e interculturalidad que atraviesan el marco teórico del estudio.

Resultados

Los resultados que se presentan reflejan las huellas de un proceso pedagógico vivido en el aula, en el que el aprendizaje de la geometría se construyó de manera gradual y situada, debido a que desde las primeras sesiones la incorporación de referentes del arte huasteco modificó notablemente la disposición de los estudiantes, a diferencia de clases anteriores, marcadas por el uso exclusivo del libro de texto. Las propuestas basadas en diseños y patrones culturales despertaron curiosidad y una participación más activa.

En las notas de campo que se llevaron a cabo durante esta investigación se registró que, al presentar un textil huasteco con figuras romboidales y triangulares, la mayoría del grupo identificaba de inmediato las formas geométricas y comenzaban a relacionarlas con objetos de su entorno inmediato. Un estudiante señaló: “Se parece a lo que hacen en las telas de mi abuela”, mientras que otro agregó: “No es sólo un dibujo del libro, aquí sí se puede medir”; este reconocimiento no se limitó a una identificación visual de las formas, sino que se expresó también en el lenguaje utilizado durante las actividades, debido a que el uso del náhuatl, tanto por parte del docente como de los estudiantes, abrió un espacio de mayor confianza para expresar ideas, formular preguntas y explicar procedimientos. Se observó que en varios momentos los estudiantes utilizaron de manera espontánea palabras en náhuatl para describir relaciones espaciales o para justificar la manera en que construían determinadas figuras, lo que evidenció que el lenguaje desempeñó un papel central en la construcción del pensamiento geométrico.

Otro aspecto relevante que surgió durante el trabajo en el aula fue la manera en que los estudiantes comenzaron a relacionar la geometría con experiencias corporales y sensoriales; al

trabajar con patrones del arte huasteco, las nociones de simetría, repetición y forma dejaron de percibirse como conceptos abstractos y se vincularon con acciones concretas como trazar, recortar, observar y comparar. Estas experiencias permitieron que los estudiantes construyeran significados más cercanos y comprensibles, anclados en prácticas reconocibles para ellos.

También, se observó una transformación gradual en la participación de estudiantes que, en otras situaciones de clase, solían mostrarse poco involucrados o inseguros frente a las matemáticas; la posibilidad de aportar conocimientos culturales debido a que utilizar palabras en náhuatl: “Para el cuadrado *chikueyi* (8) y para el rectángulo *majtlajtli uan ome* (12)” les permitía reconocer elementos de su identidad en las actividades propuestas, lo que favoreció una mayor participación y una actitud más positiva hacia la asignatura. En este sentido, los resultados sugieren que la integración de referentes culturales no sólo incide en la comprensión de los contenidos, sino también en la dimensión afectiva del aprendizaje.

En relación con las producciones realizadas por los estudiantes: “*ome + ome + ome + ome = chikueyi*” y “*nahui + nahui + ome + ome = majtlajtli uan ome*”, se identificó una diversidad de representaciones que reflejaban distintas formas de comprensión y apropiación de los conceptos trabajados; algunas producciones mostraron un énfasis en la precisión de las formas, mientras que otras privilegiaron la creatividad y la expresión personal, incorporando elementos simbólicos propios de la cultura huasteca; esta diversidad fue entendida, no como un indicador de error o desviación sino como una manifestación de los múltiples caminos a través de los cuales los estudiantes construyen el conocimiento matemático.

Los resultados ponen de manifiesto que la enseñanza de la geometría, cuando se articula con el arte huasteco y el uso del náhuatl, se convierte en un espacio de encuentro entre saberes escolares y saberes comunitarios; este encuentro no está exento de tensiones ni de contradicciones, pero abre posibilidades para repensar el lugar de la matemática en la escuela y para construir prácticas educativas más inclusivas y culturalmente pertinentes.

Los resultados recuperan las experiencias vividas en el aula durante la implementación de actividades interculturales para la enseñanza de área y perímetro: “porque sumé el valor de cada número y sus lados. *Ome = 2, nahui = 4*”, debido a que desde una mirada cualitativa y fenomenológica, se da prioridad a los significados construidos por los estudiantes, a sus formas de participación y a las transformaciones observadas en la relación que establecieron con las matemáticas cuando estas se articularon con el arte huasteco y el uso de la lengua náhuatl.

Más que evidenciar aprendizajes en términos de logro técnico, los resultados permitieron comprender cómo los contenidos geométricos fueron resignificados a partir de referentes culturales, lingüísticos y afectivos, al usar elementos interculturales como el *morral huasteco hidalguense*, producto de los estudiantes en una de las actividades, a partir de un rectángulo doblado por la mitad, de tal manera que se formaba un cuadrado que se cubría con hilo ixtle, y para la parte de la correa se realizó un trenzado, lo que refuerza la transición simbólica enri-

quecida con un valor cultural, que permitió que el conocimiento matemático no se percibiera como ajeno o distante, sino como algo que puede ser expresado en distintos elementos culturales para ampliar las posibilidades de comprensión y apropiación.

Reconocimiento cultural y apertura hacia el aprendizaje geométrico

Desde las primeras sesiones se observó una mayor disposición del estudiantado hacia las actividades de geometría. La incorporación de patrones y diseños del arte huasteco generó un ambiente distinto al habitual en la clase de matemáticas, marcado por la curiosidad, la participación espontánea y el interés por las tareas propuestas; las figuras geométricas dejaron de percibirse como formas abstractas y ajenas, para convertirse en elementos vinculados con objetos y prácticas reconocibles.

Uno de los hallazgos más significativos fue el papel del lenguaje en la construcción de los conceptos geométricos, debido a que el uso del náhuatl permitió que los estudiantes explicaran ideas y procedimientos con mayor seguridad, especialmente en las primeras aproximaciones a los conceptos de área y perímetro; en distintos momentos, recurrieron de manera espontánea a su lengua materna para describir las figuras o justificar sus respuestas.

Al explicar el perímetro, un estudiante comentó: “Es lo que rodea, lo que va por fuera”, mientras que otro lo expresó primero en náhuatl y luego en español; este tránsito lingüístico no generó confusión, sino que amplió las posibilidades de comprensión y expresión, funcionando como un puente entre el conocimiento cotidiano y el lenguaje matemático escolar. La experiencia confirma que el lenguaje no opera únicamente como medio de comunicación, sino como un recurso cognitivo que estructura la forma en que se piensa y se comprende la geometría, tal como ha sido señalado en estudios sobre educación intercultural y bilingüe.

Experiencia corporal y diferenciación entre área y perímetro

La comprensión de los conceptos de área y perímetro se vio fortalecida por el trabajo con materiales manipulativos y actividades de carácter sensorial. Al trazar, delimitar y cubrir figuras inspiradas en el arte huasteco, los estudiantes construyeron significados a partir de la acción corporal y la observación directa. Un estudiante expresó: “El perímetro es el borde, porque lo fui marcando”, mientras que otro señaló: “El área es todo lo que se tapa por dentro”. Estas respuestas muestran una diferenciación conceptual clara entre ambas magnitudes, dificultad ampliamente documentada cuando estos contenidos se enseñan desde la memorización de fórmulas (Cayo, Contreras, 2020).

La experiencia coincide con lo planteado por Tall (2004), en el sentido de que el pensamiento matemático se construye inicialmente desde lo encarnado y perceptivo, antes de avanzar hacia formas más abstractas de razonamiento.

Participación y legitimación de los saberes del estudiantado

A lo largo del proceso se observaron cambios en las formas de participación del estudiantado. La integración de referentes culturales y lingüísticos generó un ambiente más abierto y colaborativo, en el que los estudiantes se reconocieron como sujetos capaces de aportar conocimientos y experiencias relevantes para la clase.

Durante una conversación informal, un estudiante comentó: “Aquí sí puedo decir lo que sé”, esta afirmación refleja un desplazamiento en la relación pedagógica donde el conocimiento matemático dejó de percibirse como exclusivo del libro o del docente; en este sentido, la experiencia dialoga con los planteamientos de la interculturalidad crítica, que subrayan la importancia de cuestionar las jerarquías tradicionales del saber y construir espacios de diálogo más horizontales (Walsh, 2009).

Dimensión afectiva y resignificación de las matemáticas

La dimensión afectiva atravesó de manera transversal los resultados del estudio, debido a que el estudiantado manifestó entusiasmo, curiosidad y disfrute al trabajar con actividades que integraban el arte y la lengua; comentarios como “Fue divertido hacerlo así”, “Entendí más con los dibujos” o “Me gustó usar el náhuatl” contrastaron con experiencias previas asociadas a la enseñanza tradicional de las matemáticas.

Estas expresiones establecen que la incorporación de elementos culturales no sólo favoreció la comprensión conceptual, sino que transformó la relación emocional del estudiantado con la asignatura, tal como señala Gamboa (2014), la dimensión afectiva incide directamente en la disposición para aprender y en la permanencia de los aprendizajes.

Producciones escolares y diversidad de representaciones

El análisis de las producciones estudiantiles estableció una amplia diversidad de representaciones geométricas, algunas priorizaron la precisión formal y el uso correcto de unidades, mientras que otras incorporaron elementos simbólicos y estéticos propios del arte huasteco; esta diversidad fue interpretada como una manifestación de los múltiples caminos a través de los cuales los estudiantes construyen y expresan su comprensión matemática.

Las producciones no sólo evidenciaron aprendizajes conceptuales, sino también la integración de aspectos identitarios y creativos, mostrando que la matemática puede ser un espacio de expresión y no únicamente de corrección.

Tensiones y desafíos en la práctica pedagógica

Finalmente, los resultados también revelan tensiones asociadas a la implementación de propuestas interculturales, entre ellas, se identificaron la presión por cumplir con el currículo, la falta de materiales específicos y las dudas en torno a la evaluación cuando se incorporan lenguas originarias.

Estas tensiones no se presentan como obstáculos definitivos, sino como parte del proceso de transformación pedagógica que implica cuestionar prácticas tradicionales. En este sentido, avanzar hacia una educación matemática intercultural supone, como señala De Sousa (2011), asumir incomodidades que abren la posibilidad de una justicia cognitiva más amplia.

Discusión

Para comprender los sentidos que adquirió el aprendizaje de área y perímetro en esta experiencia, resulta pertinente recuperar la teoría de los tres mundos del pensamiento matemático, propuesta por Tall (2004); más que utilizarla como un esquema rígido de análisis, se retoma como una lente interpretativa que permite leer los procesos vividos por los estudiantes en el aula, reconociendo que estos mundos no se presentan de forma lineal ni separada, sino profundamente entrelazados por la experiencia, el lenguaje y la cultura.

El mundo conceptual-encarnado: aprender desde el cuerpo y la experiencia

En un primer momento, el aprendizaje se construyó desde la acción, la percepción y el contacto directo con los materiales. Al trabajar con diseños inspirados en el arte huasteco, los estudiantes se aproximaron a la geometría desde el hacer: trazar, delimitar, cubrir, recorrer bordes y superficies; en este nivel, el perímetro no fue una definición, sino una experiencia corporal; el área no fue una fórmula, sino la sensación de cubrir un espacio.

Esta forma de aproximarse a los conceptos permitió que los estudiantes anclaran su comprensión en experiencias concretas y significativas; antes de nombrar o formalizar, pudieron sentir y reconocer las diferencias entre “lo que rodea” y “lo que se llena”. Tal como señala Tall (2004), el pensamiento matemático encuentra su origen en este mundo encarnado, donde el cuerpo y los sentidos juegan un papel central en la construcción de significado.

La presencia del arte huasteco fortaleció este proceso, pues ofreció formas culturalmente reconocibles que facilitaron la identificación y el interés; lejos de ser un recurso ornamental, el arte funcionó como un mediador que permitió que los conceptos geométricos emergieran desde la experiencia y no desde la abstracción impuesta.

El mundo simbólico-proceptual: nombrar, representar y operar

A partir de estas experiencias iniciales, el estudiantado comenzó a transitar hacia formas simbólicas de representación. Para ello el uso de números, signos y procedimientos surgió de manera progresiva, se notó como una necesidad para explicar y sistematizar lo que ya habían experimentado; por lo tanto, en este mundo, el área empezó a representarse mediante conteo de unidades y multiplicaciones y el perímetro mediante sumas repetidas de lados.

Esta transición, no se dio de manera automática sino mediado por el lenguaje, debido a que el uso del náhuatl permitió que los estudiantes nombraran procesos y cantidades desde

códigos familiares, lo que facilitó la comprensión de los símbolos matemáticos escolares en varios momentos, el proceso de cálculo se explicó primero en la lengua materna y después en español, mostrando que el símbolo matemático adquiría sentido cuando estaba vinculado a una experiencia previamente comprendida.

En este nivel, el proceso y el resultado comenzaron a coexistir: los estudiantes podían explicar cómo obtenían un valor y, al mismo tiempo, reconocer ese valor como una propiedad de la figura. Este tipo de comprensión coincide con lo que Tall (2004) denomina pensamiento proceptual, donde el símbolo deja de ser una marca vacía y se convierte en una herramienta del pensamiento.

El mundo formal-axiomático: generalizar sin perder sentido

El tercer mundo se manifestó cuando los estudiantes lograron formular reglas generales, explicar procedimientos y justificar resultados, sin depender directamente del material manipulativo; expresiones como “el perímetro es la suma de todos los lados” o “el área del cuadrado se obtiene multiplicando lado por lado” muestran que comenzaron a operar con estructuras más abstractas del conocimiento geométrico.

Lo relevante en esta experiencia es que la formalización no implicó una ruptura con los mundos anteriores, por el contrario, las reglas y procedimientos formales se sostuvieron en las experiencias encarnadas y simbólicas previas. Incluso al expresar fórmulas, los estudiantes recurrían a ejemplos, gestos o referencias culturales que les permitían mantener el sentido de lo aprendido.

El uso del náhuatl en este nivel tuvo un efecto particular: permitió expresar la formalidad matemática desde un sistema simbólico distinto, reforzando la idea de que el razonamiento abstracto no pertenece exclusivamente a una lengua o a una tradición cultural. Este hallazgo se vincula con planteamientos de la educación intercultural y con la idea de justicia cognitiva, al reconocer múltiples formas legítimas de producir y expresar conocimiento (De Sousa, 2011).

Articulación de los mundos y resignificación de la experiencia matemática

Más que recorrer los mundos como etapas separadas, los estudiantes transitaron entre ellos de manera constante, la experiencia corporal daba sentido al símbolo; el símbolo permitía explicar la experiencia; la formalización se sostenía en ambas, por lo tanto, esta articulación fue posible gracias a la integración del arte huasteco y de la lengua náhuatl como mediadores del aprendizaje.

Desde una mirada intercultural crítica, esta forma de aprender geometría permitió cuestionar la enseñanza tradicional de las matemáticas como un saber descontextualizado y jerárquico; al reconocer la cultura y el lenguaje del estudiantado como parte del proceso de aprendizaje, se generaron relaciones pedagógicas más horizontales y una mayor implicación afectiva. Como señala

Walsh (2009), este tipo de prácticas no sólo transforman el aula, sino también las formas en que se legitima el conocimiento.

La investigación realizada permitió observar, como plantean Vargas y Gamboa (2013), la importancia del andamiaje que proporciona ayudas ajustadas al tender puentes entre los contenidos curriculares y los contextos culturales, para que el alumno sea protagonista en la construcción del conocimiento. Este tipo de procesos permitieron a los estudiantes apropiarse de conceptos geométricos desde la manipulación, el simbolismo y el razonamiento formal, además, reconocer expresiones culturales diversas, así como desarrollar actitudes empáticas, respetuosas y motivadas hacia las demás personas y el fomento de valores.

Estos hallazgos se desarrollan en torno a la mediación cultural y cognitiva en la enseñanza de la geometría; trabajos previos ya han documentado que la capacidad para definir y clasificar figuras geométricas depende no solo del dominio conceptual, sino de las estrategias didácticas que permiten vincular el contenido con las experiencias de los estudiantes (Carreño *et al.*, 2022), es por ello que la presente experiencia amplía ese aporte al mostrar que cuando el arte huasteco y el náhuatl se integran como ejes pedagógicos, se activa un proceso de resignificación que articula la experiencia corporal, el lenguaje y la formalización matemática. Esta continuidad analítica permite sostener que la enseñanza intercultural de la geometría requiere un diseño intencional, capaz de convertir la diversidad cultural en un recurso epistémico y no únicamente en un reconocimiento simbólico.

En síntesis, analizar los resultados desde los tres mundos del pensamiento matemático permite comprender que el aprendizaje de área y perímetro no fue únicamente un logro conceptual, sino un proceso de resignificación, un proceso en el que el cuerpo, el lenguaje, la cultura y la abstracción dialogaron para construir una experiencia matemática más humana y situada.

Conclusiones

La experiencia desarrollada en esta investigación permite afirmar que la enseñanza de la geometría, cuando se construye desde una perspectiva intercultural puede convertirse en un proceso profundamente significativo para el estudiantado, debido a que el trabajo con el arte huasteco y la lengua náhuatl mostró que los conceptos de área y perímetro no sólo se comprenden con mayor claridad, sino que adquieren sentido cuando se vinculan con la experiencia, el lenguaje y la identidad cultural de quienes aprenden.

A lo largo del proceso, el estudiantado construyó sus primeras comprensiones desde la acción y la percepción; fue por ello que antes de recurrir a definiciones o fórmulas, el área y el perímetro se vivieron como experiencias concretas: cubrir, delimitar y recorrer superficies; este acercamiento permitió que los conceptos geométricos dejaran de percibirse como abstracciones ajenas y se anclaran en prácticas comprensibles y cercanas, confirmando que el pensamiento matemático se fortalece cuando parte de la experiencia antes de llegar a la formalización.

Conforme avanzó el trabajo, estas experiencias se tradujeron en representaciones simbólicas que permitieron explicar y organizar lo aprendido; el lenguaje desempeñó un papel central en este tránsito, particularmente el uso del náhuatl, que ofreció a los estudiantes un medio cercano para nombrar procesos, cantidades y relaciones espaciales, debido a que de este modo, el símbolo matemático dejó de ser una imposición externa y se convirtió en una herramienta para pensar, dialogar y comunicar ideas previamente comprendidas.

La formalización de los conceptos se sostuvo en todo momento en esas experiencias y representaciones iniciales; las reglas y procedimientos matemáticos adquirieron sentido porque estaban respaldados por acciones, imágenes y palabras significativas, incluso en los momentos de mayor abstracción, la posibilidad de alternar entre lenguas mostró que el razonamiento matemático no pertenece a una sola tradición cultural, sino que puede construirse desde múltiples formas de comprender y expresar el mundo.

En conjunto, los resultados evidencian que el aprendizaje matemático no ocurre de manera fragmentada, sino como un proceso articulado en el que cuerpo, lenguaje, símbolos y abstracción dialogan constantemente; la integración del arte huasteco y de la lengua náhuatl permitió que esta articulación se diera de forma natural, favoreciendo no sólo la comprensión conceptual, sino también una mayor participación y una relación más positiva con las matemáticas, reconocer el carácter cultural del conocimiento matemático abrió la posibilidad de construir experiencias de aprendizaje más inclusivas y significativas.

Aportes y proyecciones

Uno de los principales aportes de esta investigación es mostrar que una enseñanza de la geometría anclada en referentes culturales y lingüísticos locales favorece la comprensión de conceptos fundamentales y fortalece la participación del estudiantado; la articulación entre experiencia, representación y formalización permitió que el área y el perímetro se resignificaran como saberes vivos, vinculados con la historia, el contexto y las prácticas cotidianas de quienes aprenden.

Asimismo, el estudio aporta elementos para repensar la enseñanza de las matemáticas desde una perspectiva intercultural crítica, al evidenciar que la inclusión de lenguas originarias y expresiones culturales no debe entenderse como un complemento, sino como una condición para construir aprendizajes con sentido; por lo tanto, reconocer otras formas de conocer implica también cuestionar las jerarquías tradicionales del saber escolar y abrir espacios para el diálogo entre conocimientos diversos.

En cuanto a las proyecciones, esta investigación abre la posibilidad de extender este enfoque a otros contenidos matemáticos y niveles educativos, así como de profundizar en el uso de lenguas originarias como herramientas para la construcción del pensamiento matemático. Futuras líneas de trabajo podrían explorar con mayor detalle las implicaciones de estas prácticas en los procesos de evaluación, en la formación docente y en el diseño curricular.

Finalmente, este trabajo invita a seguir pensando la educación matemática como un espacio de encuentro, donde aprender no se reduce a calcular, sino que implica reconocer al otro, su lengua, su cultura y su experiencia, en esa apertura se encuentran posibilidades reales para construir una enseñanza de las matemáticas más humana, situada e inclusiva.

Referencias

- Ávila, A. (2014). La etnomatemática en la educación indígena: así se concibe, así se pone en práctica. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(1), 19-49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274030901002>
- Ávila-Storer, M. (2018). Lenguas indígenas y enseñanza de las matemáticas: la importancia de armonizar los términos. *Revista Colombiana de Educación Matemática*, 74(1), 177–195. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413653555009>
- Barrantes-López, M.; Balletbo-Fernández, I. (2012). Tendencias actuales de la enseñanza-aprendizaje de la geometría en educación secundaria. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.*, 8(1), 25-42. https://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002012000100003&lng=en&nrm=iso&tIng=es
- Bizarro, W. (2020). Matemática intercultural en la transformación de la práctica pedagógica y la mejora de los aprendizajes. *Voces de la Educación*, 5(9), 3–25.
- Braun, V.; Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carreño, E.; Hernández, M.; Sandoval, I. T. (2022). Definir y clasificar cuadriláteros en situaciones hipotéticas de enseñanza: ¿Qué conocimientos especializados comunican futuros profesores? Carrillo, J.; M. Á. Montes; N. Climent (coords.). *Investigación sobre conocimiento especializado del profesor de matemáticas (MTSK): 10 años de camino* (pp. 151-163). Dykinson.
- Castillo-López, J.; Romero, E.; Mínguez, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241–267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- Cayo, H.C.; Contreras, L.C. (2020). Algunos elementos claves del conocimiento especializado del profesor de matemáticas para la gestión de las relaciones área-perímetro. *Educación Matemática*, 32(2), 39-68. <http://doi.org/10.24844/EM3202.02>
- D'Ambrosio, U. (2014). Las bases conceptuales del Programa Etnomatemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(2), 100–107. <https://www.redalyc.org/pdf/2740/274031870007>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2022). *Por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. DOF.

- Distéfano, M. L.; Aznar, M. A.; Pochulu, M. D. (2019). Caracterización de procesos de significación de símbolos matemáticos en estudiantes universitarios. *Educación Matemática*, 31(1), 144-175. <https://doi.org/10.24844/EM3101.06>
- De Sousa, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27920007003>
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5.ª ed.). Sage.
- Gamboa, R.; Ballesteros, E. (2010). La enseñanza y aprendizaje de la geometría en secundaria, la perspectiva de los estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, XIV(2), 125-142. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194115606010>
- Gamboa, R. (2014). Relación entre la dimensión afectiva y el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 117-139. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194130549006>
- Godino, J. D.; Batanero, C.; Font, V. (2007). The onto-semiotic approach to research in mathematics education. *ZDM Mathematics Education*, 39(1-2), 127-135. <https://doi.org/10.1007/s11858-006-0004-1>
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Norma.
- Hernández, M. V. (2024). *Retos de las maestras y los maestros en la educación intercultural e inclusiva de la Nueva Escuela Mexicana*. México: SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/educacion-intercultural.pdf>
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Jáuregui, K.L.; Rodríguez, J.C. (2025). Causas del desempeño académico en matemáticas desde la perspectiva de estudiantes de secundaria. *Educación Matemática*, 37(39), 127-158. <https://doi.org/10.24844/EM3703.05>
- Lara, F.; Ortega, E. H. (2017). La política del lenguaje y el abordaje de la diversidad cultural en el ámbito educativo mexicano. *Revista Jangwa Pana*, 16(2), 267-281. <https://www.redalyc.org/pdf/5880/588069585010>
- Olivas, R.; Mancera-Valencia, F. J.; Romero-Gutiérrez, R. I. (2016). La etnomatemática: los saberes matemáticos de los pueblos originarios. *RECIE Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 123-136. https://www.academia.edu/37470866/Etnomatematica_los_saberes_matematicos_de_los_pueblos_originarios
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*, 46, 0-15. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004607>
- Rejas, M. A.; Báscones, N. (2019). Dibujo para todos: pensamiento abstracto y formas geométricas básicas. *Pensar la Publicidad*, 13, 87-108. <https://doi.org/10.5209/pepu.65021>
- Sánchez, C. J.; Serna, O.; Rubio, I.; Rodríguez, M. (2021). Diversidad, problemas sociales y la enseñanza de las humanidades. *Atenas: Revista Científico Pedagógica*, 2(1), 54-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9089720>

- Sánchez, C. J.; Hernández, M.; Salgado, G. I. (2026). Estrategias pedagógicas para construir entornos inclusivos desde los derechos humanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 100(1), 51-65. <https://doi.org/10.35362/rie10017186>
- Tall, D. (2004). Thinking through three worlds of mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 4, 281-288.
- UNESCO (2024). *Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390136_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-19802618-db85-4b63-9e20-58814baf6b00
- Vargas, G.; Gamboa, R. (2013). El modelo de Van Hiele y la enseñanza de la geometría. *Unicencia*, 27(1), 74-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4945319>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala.
- Zepeda, C.P.; Rojas, K.I.; Sánchez, I.V. (2025). Perspectivas de la interculturalidad presente en la educación matemática: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 18(2), 1-17. <https://doi.org/10.22235/pe.v18i2.4425>

Migración indígena y escuela secundaria: una realidad invisibilizada en Jalisco

Indigenous migration and secondary schooling: an invisible reality in Jalisco

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i36.1831>

*Fatima Cuéllar Sánchez**

Resumen

Este artículo reflexiona sobre la atención educativa que reciben estudiantes indígenas en condición migrante en escuelas secundarias del estado de Jalisco. A partir de una revisión documental de marcos normativos, políticas públicas y literatura sobre experiencias escolares de jóvenes indígenas en contextos migratorios, se discute la tensión entre el reconocimiento formal de la diversidad lingüística y cultural en México y las condiciones reales de escolarización en secundaria. Se argumenta que la focalización histórica de la educación indígena en servicios y escuelas especiales, principalmente en educación inicial, preescolar y primaria, deja a numerosas secundarias al margen de apoyos institucionales para trabajar la diversidad; en consecuencia, la inclusión suele depender de iniciativas individuales del profesorado y se observan procesos de invisibilización, silenciamiento lingüístico y discriminación sutil. El texto aporta elementos para repensar la secundaria desde la movilidad interna y propone líneas de acción para fortalecer diagnósticos, formación docente y estrategias interculturales en escuelas no catalogadas como indígenas.

Palabras clave: migración interna – educación intercultural – escuela secundaria – lenguas indígenas – Jalisco.

Abstract

This article reflects on the educational attention received by indigenous students in internal-migration contexts within secondary schools in the state of Jalisco, Mexico. Drawing on a document-based review of legal frameworks, public policies, and scholarship on indigenous youths' school experiences in migrant settings, it discusses the gap between Mexico's formal recognition of linguistic and cultural diversity and the everyday conditions of secondary schooling. It argues that the historical targeting of indigenous education through specialized services, mostly at preschool and primary levels, has left many secondary schools outside institutional support for addressing diversity. As a result, inclusion often relies on individual teachers' initiatives and students face an unseen linguistic silencing and subtle discrimination. The article contributes to rethinking secondary schooling under conditions of internal mobility and outlines

* Licenciada en Educación Física, Maestra en Educación Primaria por la BECENE SLP y Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana León. Profesora-investigadora del Departamento de Educación Física de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí. Líneas de investigación: Práctica docente de la educación física, educación rural, formación docente e inclusión educativa. Correo electrónico: maguilera_gpe@beceneslp.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3366-1481>

lines of action to strengthen diagnostics, teacher education, and intercultural strategies in schools not officially classified as indigenous.

Keywords: internal migration; intercultural education; secondary school; Indigenous languages; Jalisco.

Introducción

En los últimos años, la migración de población hablante de lenguas originarias dentro del país ha impactado en varias áreas, entre ellas la educación. En el estado de Jalisco, esta presencia no se limita a los municipios históricamente reconocidos como indígenas. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020, en la entidad residían 66,963 personas de tres años y más, hablantes de lengua indígena, lo que representaba 0.8% de la población estatal en ese grupo de edad; además, 20.3% de esta población correspondía a niñas, niños y adolescentes de 3 a 14 años (IIEG, 2021, p.3). Estos datos permiten advertir que la diversidad lingüística indígena también forma parte de la realidad escolar del estado, aun cuando no siempre sea mayoritaria ni visible en todos los municipios. A ello se suma la movilidad de población indígena jornalera agrícola procedente de otros estados de la República, reconocida por la Comisión Estatal Indígena de Jalisco, lo cual permite comprender que escuelas ubicadas en municipios no clasificados como indígenas pueden recibir estudiantes provenientes de familias migrantes que hablan lenguas originarias y que enfrentan a procesos complejos de adaptación escolar.

Actualmente México es reconocido oficialmente como un país pluricultural y multilingüe, existe marco normativo, políticas vigentes y visibilización en el discurso de los grupos que hablan lenguas originarias y español, pero la educación intercultural, que para efectos de este análisis la educación intercultural se entiende como “una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo” (Secretaría de Educación Pública, 2017), se ha desarrollado principalmente en los niveles de educación inicial, preescolar y primaria y en escuelas especiales. En la educación secundaria, esta perspectiva aparece de forma limitada, lo que genera situaciones de desigualdad para los estudiantes indígenas migrantes, quienes acceden a la escuela pero no siempre encuentran un espacio que reconozca su identidad, su lengua y sus saberes.

Existen limitaciones estructurales para responder a las necesidades reales de las escuelas secundarias que atienden población indígena migrante en Jalisco. Este ensayo reflexiona sobre las tensiones entre el reconocimiento establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, así como lo planteado en el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, y las prácticas que ocurren cotidianamente en las aulas de secundaria. Aunque estos documentos reconocen la diversidad

cultural y lingüística como parte del derecho a la educación, en las secundarias ubicadas en contextos de migración indígena suele permanecer invisibilizada por diferentes motivos.

Desarrollo

En México, el derecho de los pueblos indígenas a una educación que respete su lengua y su cultura se encuentra reconocido en el marco jurídico nacional. La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas artículo 4º, establece que “las lenguas indígenas son parte del patrimonio cultural y lingüístico nacional y tienen la misma validez que el español para su uso en todos los ámbitos de la vida pública y privada”. Este reconocimiento implica, al menos en el plano normativo, la obligación del Estado de garantizar condiciones educativas que contemplen la diversidad lingüística del país.

Este marco nacional se vincula con distintos instrumentos internacionales que reconocen la educación como un derecho humano y enfatizan la necesidad de proteger la identidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas. De acuerdo con la UNICEF (2017, p.10), la Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce en su artículo 26 el derecho a la educación, mientras que otros instrumentos, como la Convención sobre los Derechos del Niño, el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, establecen la importancia de preservar el uso de la lengua propia y favorecer procesos educativos para las minorías y los pueblos originarios.

En el ámbito nacional, este reconocimiento se articula con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, particularmente con el artículo 2º, donde se reconoce la composición pluricultural de la nación y el derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación y autonomía en sus formas de organización social, cultural y lingüística. Asimismo, diversas leyes mexicanas, como la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, la Ley General de Educación y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, establecen disposiciones orientadas a garantizar el respeto de los derechos culturales y lingüísticos, así como el acceso a una educación con enfoque intercultural y pertinente para la población indígena.

A partir de estos documentos, puede afirmarse que el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural no debería limitarse al plano declarativo, sino traducirse en condiciones educativas concretas para que niñas, niños y adolescentes indígenas puedan acceder, permanecer y participar plenamente en la escuela sin renunciar a su lengua, identidad y cultura.

Sin embargo, en la práctica, este reconocimiento no se aplica de manera uniforme en todos los niveles educativos ni en todos los contextos escolares. La educación intercultural ha sido implementada principalmente en contextos donde la población indígena es mayoritaria, que son los municipios de Bolaños, Mexquitic, Huequilla el Alto, Cuautitlán, La Huerta, Ayotitlán y

Tuxpán donde se habla wirárika y náhuatl, según la Dirección de Educación Indígena (Secretaría de Educación Jalisco, 2025). Esta educación ha permitido el desarrollo de modelos bilingües y de programas específicos en la educación inicial, preescolar y primaria, que es donde se imparte (MEJOREDU, 2020 en CONEVAL, 2022). La Dirección de Educación Indígena en Jalisco, atiende a los estudiantes hablantes nativos de lenguas indígenas en los municipios antes mencionados, pero los alumnos migrantes de nivel secundaria cuyo pueblo indígena de procedencia son Nahuatl, Mixteco, Maya, Purépecha, Tzeltal, Zapoteco, entre otros (Comisión Estatal Indígena de Jalisco, s.f.), no tienen un programa para que accedan a una educación intercultural, ni siquiera hay un documento que los incluya.

Incluso, en la literatura no se contempla a los alumnos que reciben educación a través del CONAFE aunque se menciona que “también hay presencia de población indígena en el servicio comunitario, a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), que brinda educación básica en localidades rurales, definidas como aquellas con menos de 2,500 habitantes” (p. 20). No se contempla un modelo educativo enfocado a los estudiantes migrantes de secundaria con una lengua indígena como lengua materna.

En el caso de Jalisco, aunque las cifras oficiales señalan que la población indígena representa un porcentaje reducido del total estatal, esta población no se concentra únicamente en comunidades mayoritarias, sino que se encuentra dispersa en múltiples localidades predominantes (INEGI, 2020). De acuerdo con los datos del Censo de Población y Vivienda, un número importante de hablantes de lenguas indígenas reside en zonas urbanas o semiurbanas donde su presencia no es mayoritaria, lo cual puede dificultar su reconocimiento en políticas educativas focalizadas. Esta dispersión complica que las autoridades identifiquen contextos escolares con población indígena y, por ende, que se diseñen estrategias específicas para su atención.

Además, como ya se mencionó, los modelos dejan de lado el nivel de secundaria, que carece de mecanismos institucionales claros para atender la diversidad lingüística y cultural (CONEVAL, 2022). En lugares donde hay migración de hablantes de lenguas indígenas, los docentes no están preparados para atender a esta población ya que las escuelas no están oficialmente catalogadas como indígenas o como parte de un servicio educativo indígena, lo cual limita el acceso a recursos, apoyos y capacitación docente especializada.

El marco normativo reconocido por organismos internacionales enfatiza el derecho a una educación que respete la identidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas; sin embargo, estas obligaciones no se traducen de forma homogénea en la práctica educativa de secundaria en muchas entidades del país, incluido Jalisco (UNICEF, 2017). Esto contribuye a que las escuelas secundarias generales que atienden a estudiantes hablantes de lenguas originarias desarrollen prácticas centradas en el español predominante, sin apoyos didácticos ni estrategias pedagógicas interculturales sostenidas.

En Jalisco, la Secretaría de Educación Jalisco cuenta con una Dirección de Educación Indígena que atiende a los alumnos de comunidades reconocidas como indígenas y la educación

migrante; sin embargo, las lenguas originarias que suelen recibir mayor reconocimiento institucional en el estado son el náhuatl y el wirárika, lo que se puede observar en la página oficial de la Dirección de Educación Indígena y en el 3° Congreso Estatal Indígena, mientras que otras lenguas habladas por población migrante, como el mixteco, permanecen prácticamente ausentes del ámbito escolar. En estos contextos, la diversidad lingüística existe pero no se reconoce oficialmente, lo que refuerza su invisibilización dentro del sistema educativo.

Se puede decir que la educación indígena en contextos migratorios empuja a que la escuela sea un espacio de discriminación o silenciamiento cultural, especialmente cuando el uso de la lengua materna no es valorado o cuando los estudiantes perciben que deben ocultar su origen para integrarse (Alonso, Ángeles, 2014). En el nivel de secundaria, estas dinámicas adquieren particular relevancia ya que se trata de una etapa marcada por la construcción de la identidad, la necesidad de pertenencia y la búsqueda de reconocimiento social.

Para los adolescentes indígenas migrantes, la secundaria representa un espacio especialmente complejo. Sus trayectorias escolares suelen estar atravesadas por procesos de movilidad, adaptación cultural y ruptura de vínculos comunitarios. En muchos casos, la escuela no reconoce ni visibiliza sus lenguas, historias ni experiencias de vida, lo que incide directamente en su participación y sentido de pertenencia. Como señalan Alonso y Ángeles (2014), los jóvenes mixtecos en contextos migrantes enfrentan formas de exclusión que no siempre son explícitas, pero que influyen de manera profunda en su experiencia educativa.

Uno de los hallazgos centrales de este estudio es la presencia de formas de discriminación sutil, que se manifiestan a través del lenguaje, las expectativas académicas y las interacciones cotidianas dentro de la escuela. Comentarios aparentemente inofensivos, bromas, silencios prolongados o la ausencia de referentes culturales indígenas en el aula contribuyen a generar un ambiente en el que los estudiantes aprenden que su lengua y su cultura no tienen un lugar legítimo en el espacio escolar. Esta discriminación es sistemática, no solamente de los docentes, alumnos o comunidad donde los alumnos migrantes se están insertando.

Los jóvenes indígenas, ante esta situación, tienen que desarrollar estrategias de adaptación y autocontrol, entre las que destaca el silenciamiento de su lengua materna. Aunque pueden sentir orgullo por su origen, también experimentan vergüenza o temor a ser discriminados al usar su lengua en espacios públicos, lo que los lleva a privilegiar el español como única lengua de interacción escolar (Alonso, Ángeles, 2014). Este silencio no debe interpretarse como falta de interés o de capacidad, sino como una estrategia de protección frente a un entorno que no reconoce la diversidad y que en muchas ocasiones, no solo no la reconoce sino que la apaga para su propia comodidad.

Este silencio afecta en la participación de los alumnos en actividades escolares, esto es problemático porque según el CONEVAL (2022) el Grado de Rezago Social (GRS) en México es mayor en los municipios indígenas siendo muy alto y alto; “esta proporción desciende hasta un 10.2%

para el caso de municipios con presencia indígena y baja a 5.0% para los municipios con población indígena dispersa” (p.20). Los alumnos que migran de estos municipios ya tienen un GRS por el lugar del que provienen, entonces el hecho de que se les invisibilice tiene consecuencias directas en la experiencia escolar. La participación limitada, la baja visibilidad y la percepción de no pertenecer plenamente al espacio escolar pueden ser interpretadas erróneamente como desinterés o bajo rendimiento académico, cuando en realidad responden a procesos más profundos de exclusión simbólica.

La invisibilización de la población indígena migrante en la secundaria no es únicamente cultural, sino también estadística y pedagógica. Al no constituir una mayoría, estos estudiantes suelen quedar fuera de programas específicos de atención educativa, bajo el supuesto de que el dominio funcional del español es suficiente para su integración escolar. La escuela no los identifica formalmente como hablantes de lenguas indígenas ni diseña estrategias para atender sus necesidades, con el supuesto de que el dominio funcional del español es suficiente para su integración escolar. Aunque existen instrumentos oficiales de captación de información escolar, como la Estadística 911 de la Secretaría de Educación Pública, en los formatos de secundaria se solicita a las escuelas reportar información sobre alumnas y alumnos hablantes de lengua indígena, nacidos fuera de México, con discapacidad, neurodivergencia u otras condiciones. Sin embargo, el registro estadístico de estas características no implica necesariamente que las escuelas cuenten con diagnósticos pedagógicos, materiales, acompañamiento o capacitación docente específica para atender la diversidad lingüística y cultural de manera sistemática (Secretaría de Educación Pública, 2025).

UNICEF (s.f.) advierte que “la población indígena en México presenta un mayor riesgo de no asistir a la escuela, no concluir la educación básica obligatoria o no alcanzar los aprendizajes esperados, debido a factores como la marginación y las condiciones estructurales de las comunidades”. Aunque estas problemáticas son multifactoriales, la falta de reconocimiento y atención a la diversidad lingüística en la secundaria contribuye a generar escenarios de exclusión que pueden derivar en el abandono escolar.

Cuando la escuela no reconoce la identidad cultural del alumnado indígena, se debilita el sentido de pertenencia y se generan procesos de autoexclusión que afectan la continuidad educativa (Flores-De la Cruz, Arán-Sánchez, 2022). En este sentido, la secundaria se configura como un espacio donde la inclusión se limita al acceso físico a la escuela, pero no garantiza condiciones para una participación plena y significativa, debido a una gran cantidad de factores.

Como ya se había mencionado, otro problema visible en el nivel de secundaria es la falta de capacitación docente para atender contextos interculturales. Los programas de formación y actualización suelen dirigirse a docentes que trabajan en escuelas indígenas oficialmente reconocidas, mientras que quienes laboran en secundarias no reciben orientación específica, aun cuando atienden a estudiantes hablantes de lenguas originarias. Esto tampoco es desinterés

por parte del profesorado, sino una ausencia de políticas claras que acompañen su labor. En muchos casos, los docentes enfrentan situaciones para las cuales no fueron preparados: grupos heterogéneos, trayectorias escolares interrumpidas por la migración y experiencias de discriminación sutil. Las respuestas pedagógicas suelen construirse de manera intuitiva, a partir de la experiencia personal y la sensibilidad individual, más que desde un marco institucional sólido. Esto afecta en la tensión de los alumnos ya que recae en su propia iniciativa y sin un camino específico para lograr su educación intercultural e inclusiva.

Otro aspecto para tomarse en cuenta es la organización propia de la secundaria caracterizada por la fragmentación disciplinar, la rotación de docentes y la rigidez curricular dificulta la implementación de enfoques interculturales de manera sistemática. A diferencia de la primaria, donde un solo docente acompaña al grupo durante la jornada escolar, en la secundaria los estudiantes interactúan con múltiples profesores, lo que limita la construcción de estrategias compartidas para atender la diversidad cultural y lingüística.

En general, la cobertura de la educación indígena en México es limitada incluso en los niveles educativos donde existe un modelo específico. En las localidades indígenas, únicamente 22.3% cuenta con escuelas de educación inicial indígena, 75.8% dispone de preescolares indígenas y solo 53.9% tiene acceso a primarias de este tipo, lo que evidencia una cobertura desigual y fragmentada (INEE, 2007 en CONEVAL, 2022, p. 21). Estas condiciones generan barreras lingüísticas que afectan en mayor medida a la población indígena monolingüe y que se traducen en desventajas educativas desde los primeros años de escolarización.

Un aspecto del que existe poca literatura es el hecho que los alumnos que hablan una lengua indígena de comunidades reconocidas como indígenas, pero que están en constante migración, tienen dificultades para comunicarse tanto con su lengua materna como con el español. Debido a sus características, no consolidan del todo las lenguas en nivel de primaria, lo que afecta cuando llegan a secundaria. Esta situación los autoexcluye de ciertas actividades y les dificulta el trabajo escolar en algunas ocasiones.

Experiencias recientes en espacios académicos y de formación docente, como el 3° Congreso Estatal Indígena realizado en Jalisco, han evidenciado que la discusión suele centrarse en escuelas indígenas o en modelos ya establecidos. Las escuelas con población indígena migrante no mayoritaria quedan frecuentemente fuera del debate, a pesar de enfrentar retos similares en términos de inclusión y reconocimiento cultural.

Consideraciones finales

Es importante reflexionar críticamente sobre la atención educativa que reciben los estudiantes indígenas migrantes en las escuelas secundarias generales, particularmente en el estado de Jalisco, donde se ha observado escuelas en ciertas zonas en las que se está incrementando la población migrante hablante de lenguas originarias, principalmente de mixteco, pero también

de purhépecha, tzeltal, y variantes del náhuatl en lugares que no han sido clasificadas como comunidades indígenas.

A lo largo del análisis se ha puesto en evidencia una brecha persistente entre los avances normativos en materia de educación intercultural y las prácticas reales que se desarrollan en las escuelas secundarias. Si bien México cuenta con un marco jurídico que reconoce la diversidad lingüística y cultural, estos avances se han concentrado principalmente en los niveles educativos iniciales y en zonas focalizadas como los que se ven en las escuelas atendidas por la Dirección de Educación Indígena en Jalisco. Las secundarias permanecen como un nivel poco explorado desde una perspectiva intercultural, lo que genera vacíos importantes en la continuidad educativa de los estudiantes indígenas migrantes y, en muchos casos, detiene el avance a otros niveles.

La invisibilización de esta población, la falta de capacitación docente específica y la rigidez de los programas educativos contribuyen a que muchos jóvenes enfrenten procesos de adaptación silenciosa, donde el reconocimiento de su identidad depende más de la voluntad individual, tanto de docentes, de alumnos y de padres de familia, que de una política educativa estructurada. Que, si bien existen casos exitosos, con alumnos que culminan el nivel de secundaria, preparatoria y nivel superior, donde también existen experiencias pedagógicas que muestran que es posible generar espacios de reconocimiento y pertenencia cuando se valora la diversidad lingüística y cultural como un recurso, y no como un problema.

Avanzar hacia una secundaria más justa e inclusiva implica reconocer que estas situaciones de migración no son una condición excepcional, sino una realidad presente en muchas escuelas públicas. Repensar la formación docente, ampliar el alcance de las políticas educativas y visibilizar la migración indígena en contextos no tradicionales son pasos indispensables para garantizar el derecho a una educación pertinente y digna para todos los estudiantes.

Referencias

- Alonso, L.; Ángeles, M. (2014). *La juventud mixteca en Tijuana: Educación, desarrollo, discriminación y neo-indianidad*. El Colegio de la Frontera Norte.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, Reformada, Diario Oficial de la Federación [DOF.], 13 de marzo de 2003 (México).
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural y bilingüe*. [https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion_poblacion_indigena.pdf#:~:text=Consejo%20Nacional%20de%20Evaluaci%C3%B3n%20de,Pol%C3%ADtica%20de%20Desarrollo%20Social.%20\(2022\).&text=Educaci%C3%B3n%20para%20la%20poblaci%C3%B3n%20](https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion_poblacion_indigena.pdf#:~:text=Consejo%20Nacional%20de%20Evaluaci%C3%B3n%20de,Pol%C3%ADtica%20de%20Desarrollo%20Social.%20(2022).&text=Educaci%C3%B3n%20para%20la%20poblaci%C3%B3n%20)

- [ind%C3%ADgena,a%20una%20educaci%C3%B3n%20intercultural%20biling%C3%BCe](#)
Comisión Estatal Indígena de Jalisco (s.f.). *Población indígena jornalera agrícola*. Gobierno del Estado de Jalisco. <https://cei.jalisco.gob.mx/temas-de-interes/pueblos-indigenas/poblacion-indigena-jornalera-agricola>
- Flores-De la Cruz, A. C.; Arán-Sánchez, A. (2022). Experiencias académicas y sentido de identidad en estudiantes indígenas de educación primaria, media superior y superior. *Ra Ximhai*, 18(1), 43–61. <https://doi.org/10.35197/rx.18.01.2022.02.af>
- Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco (2021). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2020 en Jalisco*. Gobierno del Estado de Jalisco/INEGI. https://ieeg.gob.mx/ns/?page_id=20325
- Secretaría de Educación Jalisco (s.f.). *Dirección de Educación Indígena*. <https://aprende.jalisco.gob.mx/direccion-educacion-indigena/>
- Secretaría de Educación Jalisco (2025, 05 de noviembre). 3.º Congreso Estatal Indígena [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=RW_UICTxSqY
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica*. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00033.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017). ¿Sabes en qué consiste la Educación Intercultural? <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-en-que-consiste-la-educacion-intercultural>
- Secretaría de Educación Pública (2025). *Educación secundaria: Formato 911. Inicio del ciclo escolar 2025-2026*. Estadística 911. <https://www.f911.sep.gob.mx/2025-2026/Documento/Formatos911BasicaSV/SECUNDARIA.pdf>
- UNICEF (s.f.). *Inclusión educativa*. <https://www.unicef.org/mexico/inclusion-educativa>
- UNICEF (2017). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. https://www.unicef.org/mexico/media/936/file/PE-PIA_2017.pdf

La formación inicial del magisterio morelense en el siglo XX. Espacios, Escuelas Normales y el proyecto de la Normal de Maestros de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Early Teacher Education in Morelos in the 20th Century: Locations, Teacher Training Colleges, and the Plan for the Teacher Training College at the Autonomous University of the State of Morelos

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i36.1817>

Omar Ali Salazar Blas*

Lucía Martínez Moctezuma**

Resumen

La formación de docentes es parte medular de toda política educativa pública, como así lo confirman los distintos proyectos emprendidos por el Estado mexicano para financiar escuelas de profesionalización docente. En el estado de Morelos, esto ocurrió desde 1871, con la creación del Instituto de Estudios Literarios y Científicos; sin embargo, las vicisitudes enfrentadas por la administración estatal, durante y después del periodo revolucionario, complicaron la tarea por establecer más instituciones de este tipo. Este cambio sucederá hacia 1950, con la creación de la Escuela Normal de Maestros de la actual Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), institución que formó docentes para educación primaria, y se convirtió, no sólo en el proyecto más importante de la administración estatal sino en uno de los pocos ejemplos en México donde una escuela normal se desarrolló en un entorno universitario. El objetivo de este artículo es analizar la conformación de los espacios de formación docente en el estado de Morelos, en el marco de las políticas educativas emprendidas por la administración estatal durante el siglo XX. El proceso metodológico cualitativo se realizó con la consulta de fuentes archivísticas, hemerográficas y la exploración de memorias sobre la historia de la entidad, así como la pertinencia del método cartográfico para delimitar los espacios de formación docente y su transformación en poco más de un siglo.

Palabras clave: formación inicial del magisterio – escuelas normales – Universidad – historia de estado de Morelos – política educativa.

* Maestro en Historia Social y Cultural por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, cursa el Doctorado en Educación en el Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM, México. Línea de investigación: Historia de las escuelas normales e instituciones de formación docente. Correo electrónico: omar.salazar@iebem.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8017-2526>

** Profesora investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM (Morelos), doctora en historia por la Universidad de París Nanterre (Francia) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (México).

Abstract

Teacher training is a core component of any public education policy, as evidenced by the various initiatives undertaken by the Mexican government to fund teacher training colleges. In the state of Morelos this began in 1871 with the creation of the Institute of Literary and Scientific Studies. However, the challenges faced by the state administration during and after the revolutionary period complicated efforts to establish more institutions of this kind. This changed around 1950 with the creation of the Teacher Training College of the current Autonomous University of the State of Morelos (UAEM). This institution trained teachers for primary education and became not only the most important project of the state administration but also one of the few examples in Mexico where a teacher training college developed within a university setting. The objective of this article is to analyze the formation of teacher training spaces in the state of Morelos within the framework of the educational policies undertaken by the state administration during the 20th century. The qualitative methodological process involved consulting archival and newspaper sources, exploring memoirs on the history of the state, and utilizing cartographic methods to delineate teacher training spaces and their transformation over the course of just over a century.

Keywords: initial teacher education – teacher training colleges – university – history of the state of Morelos – education policy.

Introducción

Atinadamente, Héctor Vega Flores (1994, p. 31) señalaba que “la Universidad de Morelos inició su vida el 3 de mayo de 1953, [pero que] su cimiento y principio, fue el Instituto de Estudios Superiores del Estado”, creado en 1938. Afirmaba, por tanto, que “nunca podremos explicarnos el ‘ser’ de la Universidad si no tomamos en cuenta el ‘ante ser’ que fue el Instituto”. La historia de los institutos o escuelas de formación docente que existieron y existen actualmente en el estado de Morelos, guarda una genealogía que relaciona políticas educativas, proyectos, currículos y actores vinculados a este proceso que enmarcan “siempre un proyecto cultural-educativo que les da relativa coherencia y sentido” (Yurén, 2009, p. 188).

Por ello, las escuelas de formación inicial del magisterio³ del estado de Morelos, desde el Instituto de Estudios Literarios y Científicos (1871), hasta las que surgieron a finales del siglo XX, se conformaron gracias a políticas educativas en donde la intermediación de intereses locales, de la federación, así como de particulares, confluyeron para definir distintos proyectos de formación y profesionalización del magisterio en el estado. En el centro de ese proceso, se ubica el proyecto de la extinta Escuela Normal de Maestros de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (en adelante UAEM), cuyos inicios en 1950 se vinculan con el entorno académico del Instituto de Estudios Superiores del estado de Morelos (en adelante IESEM). Su importancia es

3 En el artículo, cuando me refiero a escuelas o institutos de formación inicial de docentes, hago alusión a los proyectos educativos que en México denominamos como “escuelas normales de maestros”, instituciones que históricamente se han ocupado de la formación inicial de docentes para la educación básica. Nivel educativo que actualmente engloba a la educación preescolar, primaria y secundaria.

indudable porque la historia de la Normal de Maestros de la UAEM, guarda relación con algunas de las primeras escuelas que existieron en el estado para la formación docente, pero a la vez, esta escuela normal, de carácter urbano, será una pieza clave para el desarrollo de institutos, colegios y escuelas normales creadas en Morelos en la segunda mitad del siglo XX.

En este artículo se expone una aproximación al análisis de los espacios que ocuparon las escuelas de formación inicial de docentes en el estado, desde la creación de la primera institución de este tipo en 1871 hasta finales del siglo XX. Para esto, se han delimitado tres momentos: de 1871 a mediados del siglo XX, donde se reconoce y puntualiza el carácter que tuvo la Normal de Maestros de la UAEM como un proyecto que sintetizó las experiencias y necesidades de formación docente en el estado en 1950, año de su fundación; un segundo momento, caracterizado por un importante incremento del número de escuelas normales –especialmente las de tipo urbano– tras el cierre de la Normal Rural Femenina de Palmira, en 1969; y, finalmente, el último momento, que marca un tránsito de los intereses de la UAEM hacia la formación de docentes para la educación superior y no de educación básica, que consolida una serie de proyectos educativos de carácter privado. Se trata de un proceso en el que se evidencia el desinterés de los gobiernos estatales por participar y financiar proyectos de formación docente para los niveles de la educación básica. Lo que muestra que la Normal de Maestros de la UAEM fue una bisagra y, a la vez, una excepción entre los proyectos de educación Normal anteriores a 1950, y aquellos que se consolidaron durante la segunda mitad del siglo XX.

Cuando fue necesario precisar la información, se relacionó la creación o desarrollo de esas escuelas de formación docente, con la organización misma de la administración pública estatal, en referencia al tema educativo, así como los intereses federales y privados que acompañaron a los distintos proyectos. De esta manera, al abordar la historia de las escuelas de formación inicial de docentes en Morelos, se pudo comprender y delimitar algunas problemáticas actuales referentes a la profesionalización del magisterio morelense.

En la base de este trabajo se encuentra la consulta de distintas fuentes archivísticas o estudios monográficos, así como la recopilación de crónicas sobre la historia de la entidad respecto al tema educativo. Se utilizó también la historia oral como una herramienta para ubicar y distinguir algunas características de los centros de formación inicial de docentes que ya no existen, o que han sido convertidos en nuevas instituciones educativas donde ya no se forman docentes: escuelas de educación básica, preparatorias, museos, casas de cultura, etc. He seguido una metodología que considera a la cartografía como parte medular del análisis para diferenciar los tres momentos o subperiodos, circunscritos en la delimitación temporal 1871-1990. El análisis cartográfico permitió localizar y ubicar los principales espacios de formación docente en el estado, y relacionarlos con la conformación administrativa del mismo. De manera puntual, la ubicación de los distintos centros educativos en el espacio morelense, con apoyo de herramientas de geocalización, permitió situar el espacio que ocuparon las escuelas y normales formadoras de docentes

en Morelos, pero también ayudó a considerar la relación que tuvieron las escuelas entre sí, en el marco del crecimiento y expansión del entorno urbano morelense. Cabe señalar que esta aproximación no pretende ser exhaustiva, sino más bien busca situar a la Normal de Maestros de la UAEM como un proyecto estatal de formación docente en el que confluyeron distintas experiencias, mediante un “enfoque geográfico de los escenarios históricos [que permita al] historiógrafo, [realizar] un estudio histórico de las zonas terrestres cuyo estado actual no podría comprenderse sin conocer el que tuvieron anteriormente” (Hassinger, 1958, como se citó en Bustos Trejo, 1999, pp. 37-38).

En este trabajo se intenta ofrecer algunas respuestas a distintos cuestionamientos: ¿Qué relación existe entre la creación de escuelas de formación docente y los espacios de apropiación que tuvieron las élites gubernamentales, administrativas y educativas en las primeras décadas del siglo XX? ¿Por qué la ciudad capital, Cuernavaca, fue y ha sido el escenario principal de la formación docente en el estado? ¿Qué particularidades tuvieron las escuelas de formación docente respecto a su financiamiento? Y en última instancia, ¿Por qué el proyecto de la Normal de Maestros de la UAEM fue una síntesis de los proyectos educativos emprendidos desde finales del siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX, y que facilitó la aparición de diversos proyectos de educación Normal en el estado?

La formación docente en el estado de Morelos

La historia de las escuelas de formación docente en Morelos está íntimamente ligada a la organización de la administración pública estatal y federal, pues desde que se creó el estado de Morelos, en 1869, hubo un interés particular de las autoridades por promover la creación de institutos o escuelas donde se preparara a docentes.⁴ Sin embargo, las condiciones sociales, económicas y políticas que enfrentó el estado durante el periodo, no siempre fueron favorables para establecer y consolidar proyectos educativos de dicha índole. Especialmente, durante el periodo de la Revolución de 1910 y de la reconstrucción del estado, aunque se crearon algunas escuelas normales y de formación docente, estas estuvieron focalizadas en la capital de Morelos y tuvieron un corto periodo de funcionamiento. Al respecto, la falta de recursos públicos y de iniciativa privada para financiar escuelas, la debilidad de los gobiernos estatales, la imposibilidad de consolidar la administración de la educación pública, y la inexistencia de apoyo a estudiantes de bajos recursos, fueron algunos de los factores que impidieron la consolidación de proyectos de formación docente.

4 Los estudios que se establecieron inicialmente en el Instituto Literario y Científico fueron, además de la normal para maestros, de preparatoria, “agricultura y veterinaria, ingeniero topógrafo, ingeniero geógrafo e hidrógrafo y de artes y oficios, en donde se enseñaba: Mecánica, invenciones industriales, tipografía y oficios como zapateros, sastrería, talabartería, perito comercial y perito de obras, entre otros” (López G. Aranda, 2024).

1. Los orígenes. Del Instituto Literario y Científico del Estado de Morelos a la Normal de Maestros del IESEM-UAEM, 1871-1950

El Instituto Literario y Científico del estado de Morelos (en adelante ILCeM) fue la primera iniciativa estatal para la formación de docentes en el estado, lo que evidencia un temprano interés de las autoridades locales para profesionalizar a la población morelense (Tabla 1). Su objetivo “plantar en el estado un colegio donde se [realizaran] estudios mayores, donde se [cultivara] la semilla que ha de formar el núcleo de las esperanzas de la patria y donde la sabiduría [difundiera] la luz sobre los hijos del Estado de Morelos” (López González Aranda, 2024).

Tabla 1. Institutos, escuelas de formación docente y de estudios superiores en el estado de Morelos, 1871-1950. Financiamiento y años de funcionamiento

Nombre de la Institución	Tipo de financiamiento	Años de funcionamiento
Instituto Literario y Científico del Estado de Morelos	Estatal-Municipal	1871-1878
Instituto Madame Pape Carpentier	Privado	1881-1912
Instituto Científico e Industrial General Francisco Leyva	Sin datos	1822
Escuela Normal Rural de Cuernavaca	Federal	1926-1928
Escuela Normal Regional Campesina de Oaxtepec	Federal	1928-1943
Instituto de la Educación Superior del Estado de Morelos. Colegio de Bachillerato	Estatal	1938-1953
Normal Rural Femenina de Palmira	Federal	1944-1969
Escuela Normal para Maestros del Colegio Cristóbal Colón	Privado	1945-1984
Escuela Normal para Maestros del IESEM	Estatal	1950-1984

Fuentes: Arredondo (2009); Estrada Cajigal y Asta (1994); INEA (1994); página web de la Escuela Secundaria Técnica 1, de Palmira, Temixco, Morelos. <https://internadopalmira.jimdofree.com/rese%C3%B1a-hist%C3%B3rica/>

El ILCeM, como en otras entidades del país, se constituyó por iniciativa del gobernador del estado, Francisco Leyva. En la legislación se estableció la injerencia que podía tener el gobernador en los procesos de evaluación porque los exámenes debían ser “presididos por el gobernador o su suplente” (López González Aranda, 2024). Este aspecto organizativo y de gobierno al interior de las escuelas de estudios superiores, especialmente las de carácter público, será una constante al menos durante la primera parte del siglo XX, pues la participación directa del gobernador, junto con el Congreso local, definirá una política educativa, la administración de recursos materiales y humanos, y sobre todo su financiamiento. La experiencia del ILCeM, nos permite observar algunos aspectos distintivos de los proyectos educativos subsecuentes, en especial los que se

refieren a la formación inicial del magisterio: la injerencia del gobierno estatal en la organización y funcionamiento de escuelas o institutos, los presupuestos insuficientes o limitados para sostener las necesidades propias de cada institución, como los sueldos de los profesores; la baja matriculación de alumnos, así como la falta de apoyo de los municipios para el financiamiento de las escuelas y/o manutención de alumnos, así como la preferencia por financiar proyectos de alfabetización más que de formación y profesionalización docente.

La cancelación del ILCeM, se realizó con el aval del Congreso local, lo que López González Aranda (2024) describió como el final de “la primera Institución de Educación Superior de Morelos”. De esta manera, el 22 de noviembre de 1878, siendo gobernador Carlos Pacheco Villalobos, concluyó este primer proyecto de formación docente en Morelos. Refiere el propio Valentín López, que el gobernador Carlos Pacheco defendió el hecho argumentando que “los indios no tienen necesidad de aprender a leer y escribir, sólo de trabajar la tierra”.

En el periodo 1871-1950 se observa la confluencia de intereses locales, privados y/o estatales, así como federales, para crear proyectos de formación de docentes en Morelos. Proceso que se interrumpió debido a las consecuencias de la Revolución de 1910, y por el lento establecimiento de las primeras administraciones de la posrevolución. Como ejemplo de ello está el caso del Instituto Madame Pape Carpentier, de carácter privado, fundado por el maestro mexiquense Miguel Salinas,⁵ que cerró en 1912 debido al conflicto armado. A pesar de los pocos años de funcionamiento, en el Pape Carpentier se formó la élite de Cuernavaca, que posteriormente se convirtió en importantes personajes de la vida política y educativa de Morelos.⁶ El caso del Instituto Pape Carpentier resalta también por el hecho de que un funcionario público como Miguel Salinas pudo crear una institución de corte privado con el apoyo de la administración estatal, signo distintivo en épocas posteriores, pues la creación de escuelas de formación docente en Morelos requirió muchas veces de la conjunción de intereses públicos y privados para su consecución.

De esta manera, en las figuras 1 y 2 se logra ubicar al menos ocho de los nueve centros de formación docente que existieron en el periodo 1871-1950,⁷ con la evidente preponderancia de la ciudad de Cuernavaca como el espacio donde se realizaron incipientes proyectos de profesionalización docente. Se distingue la ubicación privilegiada de dichas escuelas en el perímetro central de la capital morelense (Figura 1), dentro de la arteria principal de la ciudad: la llamada Avenida Morelos –vialidad contigua a los espacios que ocuparon las oficinas de la administración pública

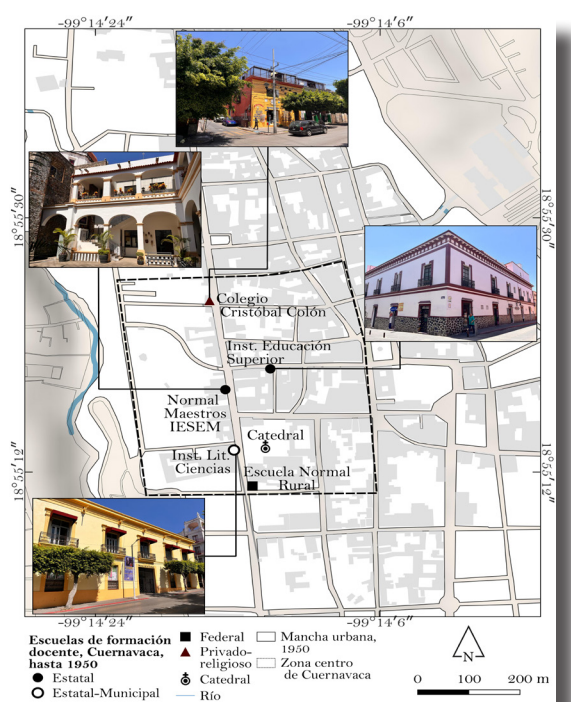
5 Miguel Salinas, desde muy joven se desempeñó como profesor rural en el municipio de Tlaltizapán. Posteriormente, ya como funcionario de la administración estatal, en la cual se le designó director general de Educación Pública en 1881, decidió fundar el Instituto Pape Carpentier (INEA, 1994).

6 En el texto de Estrada Cajigal (1994, p. 196), se menciona que estudiaron su primaria en el Instituto Pape Carpentier, los gobernadores morelenses Vicente Estrada Cajigal (1930-1934) y Rodolfo López de Nava (1952-1958), así como el funcionario público y director de Educación en el estado Profr. Agustín Güemes (1932-1934).

7 No se ha podido precisar la ubicación del Instituto Científico e Industrial General Francisco Leyva en Cuernavaca, el cual contó con la Escuela Nacional para Maestros, y cuyo decreto de apertura data de octubre de 1922 (Arredondo, 2009, p. 197).

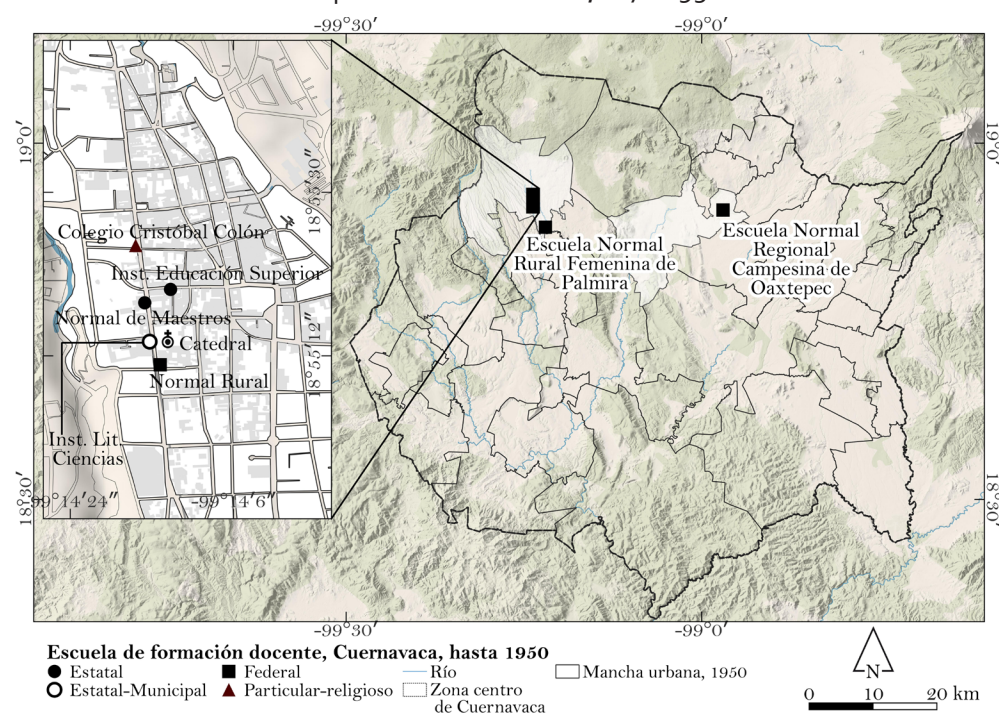
estatal—. Resalta el hecho de que, en la época, sólo existió una escuela de formación inicial de docentes fuera de la capital, la Escuela Normal Regional Campesina de Oaxtepec, en el municipio de Yautepec, la cual cerró sus puertas en 1944, para trasladarse a las inmediaciones de Cuernavaca, pero ahora convertida en un internado y escuela normal rural exclusiva para mujeres.

Figura 1. Mapa de localización de las escuelas o institutos de formación docente en la ciudad de Cuernavaca y su tipo de financiamiento, 1871-1950



Fuentes: Elaboración propia a partir de Arredondo (2009); Estrada Cajigal y Asta (1994); INEA (1994); página web de la Escuela Secundaria Técnica 1, de Palmira, Temixco, Morelos, <https://internadopalmira.jimdofree.com/rese%C3%B1a-hist%C3%B3rica/>

Figura 2. Mapa de localización de las escuelas o institutos de formación docente en el estado de Morelos su tipo de financiamiento, 1871-1950



Fuentes: Elaboración propia a partir de Arredondo (2009); Estrada Cajigal y Asta (1994); INEA (1994); página web de la Escuela Secundaria Técnica 1, de Palmira, Temixco, Morelos, <https://internadopalмира.ra.jimdofree.com/rese%C3%B1a-hist%C3%B3rica/>

Como se muestra en la Tabla 1, las escuelas de formación docente establecidas entre 1871 y 1922 tuvieron una vida relativamente corta, a pesar de la confluencia de intereses públicos y privados, entre los que se encontraba la preocupación de las autoridades del estado de Morelos dada la influencia que tuvieron los congresos higiénicos y pedagógicos, (Martínez Moctezuma, 2005). A pesar del interés mostrado, estos proyectos enfrentaron problemas tales como la falta de recursos para sostener las escuelas, baja matriculación, desinterés de autoridades locales y estatales, así como las consecuencias de la guerra civil en el estado.⁸

La preponderancia que tuvo Cuernavaca como espacio principal del desarrollo de estas escuelas supuso algunas dificultades que podían enfrentar estudiantes de bajos recursos, provenientes de municipios alejados de la capital morelense, para poder inscribirse y formarse en

8 El Instituto Literario y Científico cerró sus puertas debido al alto costo que significó su manutención, tanto para el gobierno estatal como para las municipalidades, y la baja matriculación de alumnos, pues se menciona que hacia 1878, contaba solamente con 7 alumnos. López G. Aranda (2024). En el caso del Instituto Madame Pape Carpentier, éste clausuró sus actividades debido al inicio de la guerra civil, y las condiciones imperantes en el estado, particularmente en la ciudad de Cuernavaca (INEA, 1994).

escuelas de este tipo. Así como también, el restringido impulso que tuvo la formación docente en las primeras décadas del siglo XX, debido a los limitados recursos que tuvieron tanto la administración estatal como los gobiernos de las municipalidades para sostener ese tipo de instituciones educativas. Una excepción resultó ser las escuelas normales rurales que, por su carácter de público para hijos e hijas de campesinos, fueron la única opción para que estudiantes de escasos recursos se formaran como docentes.

En este sentido, para las décadas de 1920 y 1930, fue evidente la imposición del modelo de formación docente propuesto por el gobierno federal y la Secretaría de Educación Pública, respecto al impulso de las escuelas normales rurales. Estos proyectos –como el de la Escuela Normal Rural de Cuernavaca y la Escuela Normal Regional Campesina de Oaxtepec– ligados a la política educativa de la posrevolución, pusieron énfasis en la formación de maestros rurales. Además, fueron proyectos que se sucedieron en un momento en que la administración del estado de Morelos estuvo bajo el control del gobierno federal, tras declararse la desaparición de los poderes Ejecutivo y Legislativo en 1913, y hasta el regreso al orden constitucional a principios de la década de 1930. En esta época, la injerencia del gobierno estatal en el sostenimiento de los proyectos de formación inicial de docentes fue limitada o casi nula, dada la inestabilidad política que imperaba.

Finalmente, tras la creación en 1938 del Instituto de la Educación Superior del Estado de Morelos (en adelante IESEM), se observa un periodo caracterizado por la confluencia de tres proyectos de organización, financiamiento y gestión de las escuelas de formación docente en el estado: el proyecto federal, con la reconfiguración de la Normal Rural de Palmira en internado para señoritas, el proyecto privado de formación docente como el caso del Colegio Cristóbal Colón,⁹ así como el proyecto estatal de bachillerato desarrollado en torno al IESEM, que condujo a la creación de la Escuela Normal de Maestros en 1950, un proyecto y modelo de escuela Normal pública innovador, que partió de la experiencia de la formación de estudiantes de preparatoria en el IESEM, y de la propia experiencia de las élites educativas locales.¹⁰ En este sentido, la Normal de Maestros ligada al IESEM representó, en la temporalidad trazada, una bisagra entre las escuelas de educación superior y de formación docente, creadas por personajes singulares ligados a la administración pública desde finales del siglo XIX y hasta la primera mitad del siglo

9 El Colegio Cristóbal Colón de Cuernavaca fue creado a iniciativa del sacerdote Armando Vargas Caraza, el cual enfrentó la negativa por fundar la institución al ser representante de la iglesia católica, debido a lo dictado por el artículo tercero constitucional. Sin embargo, logró la apertura del nivel primaria y, posteriormente, de los otros niveles educativos, incluida una normal para maestros. A la fecha, el Colegio Cristóbal Colón se distingue por la instrucción militarizada en jóvenes de secundaria, preparatoria y bachillerato tecnológico, con el lema de “Enaltecer a Dios, Servir a la Patria, ser cada día mejores y ayudar a los demás, pero siempre con disciplina”, como lo menciona Azcárate (2019).

10 El proyecto de la Normal de Maestros del IESEM, fue realizado por José Urbán Aguirre, reconocido profesor morelense y funcionario público, quien tuvo a su cargo diversos puestos y funciones administrativas relacionadas con la educación. Fue gobernador interino del estado de Morelos (1932), tesorero de campañas de alfabetización en el estado, así como Oficial Mayor, secretario de gobierno y diputado local en distintas ocasiones.

XX, y los proyectos institucionales que se conformaron a partir de 1950. Un modelo de formación docente de carácter urbano que evidencia la preponderancia que tuvo la ciudad de Cuernavaca como centro y espacio de desarrollo de institutos y escuelas de formación de docentes, pero que también ejemplifica la forma en que la administración estatal consolidó un proyecto propio para la formación inicial de docentes en el estado de Morelos.

2. La Normal de Maestros del IESEM-UAEM y el auge del normalismo en Morelos, 1950-1984

Durante el periodo 1950-1984, ocurrió un incremento significativo de las escuelas de formación inicial del magisterio en el estado, derivado del crecimiento exponencial que tuvo la población morelense entre las décadas de 1940 y 1980, cuando se quintuplicó en números totales,¹¹ lo que obligó a la diversificación de los espacios, urbanos y rurales, en donde se asentaron diferentes proyectos educativos –especialmente en la década de 1970– de lo que denominamos hoy educación básica: preescolar, primaria y secundaria (Tabla 2).

Así el gobierno estatal incrementó la matriculación de estudiantes en las escuelas de educación Normal, y expandió los servicios de éstas no sólo a las áreas urbanas tradicionales de Morelos como Cuernavaca y Cuautla, sino también hacia otros municipios del estado con apoyo de las élites educativas y de entidades privadas. Este proceso, que observamos en la Tabla 3 y la Figura 3, se acentuó debido a la necesidad de proporcionar a la población del estado de Morelos una formación elemental, y también para enfrentar el elevado analfabetismo existente.¹²

Tabla 2. Número de escuelas y tipo de nivel educativo en Morelos, 1930-1970

Década	Tipo y número de escuelas existentes en Morelos					
	Preescolares	Primarias urbanas	Primarias rurales	Secundarias	Preparatorias	Normales
1930	8	7	167	2	1	1
1970	191	385		78	16	19

Fuentes: Martínez Sánchez (2006); Primer Informe del C. Coronel Elpidio Perdomo, Gobernador constitucional del estado de Morelos a la H. XXVII Legislatura; *Monografía del Estado de Morelos* (1976).

11 Según datos estadísticos, la población de Morelos en 1940 era de alrededor de 183 mil habitantes, mientras que para 1980 ascendió a 933 mil, según *Memoria* (1982).

12 En 1970, la población analfabeta de 10 años o más representaba 25.4% de la población total morelense; mientras que en 1980, dicho porcentaje tuvo un significativo descenso a sólo 13.2%. en los términos antes especificados, según *Memoria* (1982, p. 154).

Tabla 3. Institutos y escuelas de formación docente en el estado de Morelos, 1950-1984. Financiamiento y años de funcionamiento

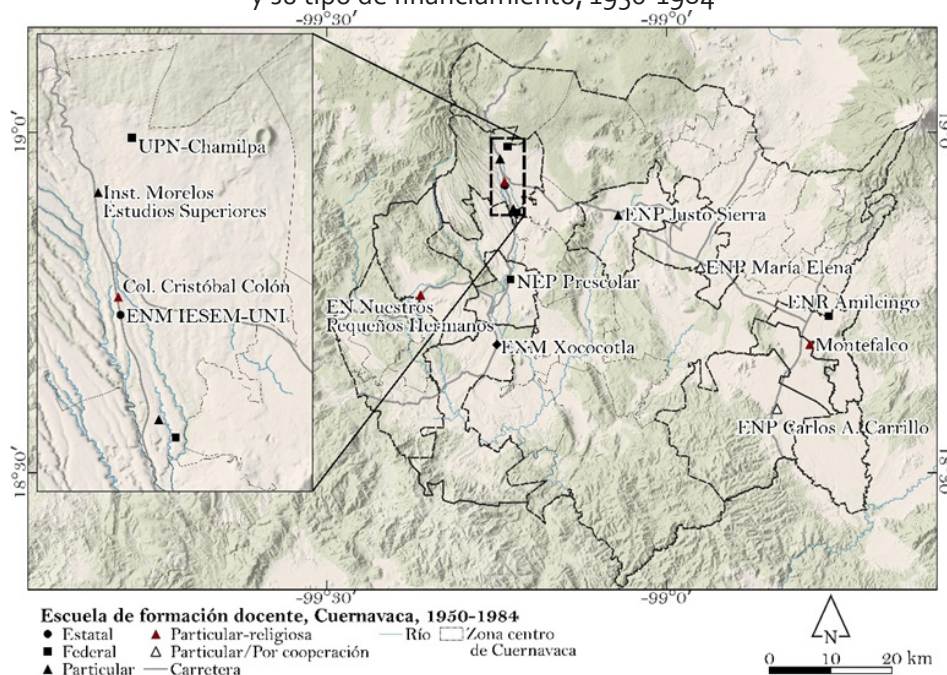
Nombre de la Institución	Tipo de financiamiento	Años de funcionamiento
Normal Rural Femenina de Palmira	Federal	1944-1969
Normal Particular Colegio Cristóbal Colón	Privado	1945-1984
Escuela Normal para Maestros de la UAEM	Estatal	1950-1984
Normal para Educadoras de la UAEM	Estatal	1953-1984
Escuela Normal para Maestros "Nuestros pequeños hermanos"	Privado	1954-S/D
Escuela Normal para Maestros Cuauhnáhuac*	Privado	1960-1984
Escuela Nacional Particular María Elena Chánez	Privado-Por Cooperación	1963-1970
Instituto Morelense de Estudios Superiores/Escuela Normal Superior del Estado de Morelos	Privado	1967/1971-1987
Colegio Montefalco	Privado	1968-1984
Normal Justo Sierra	Privado	1971-1984
Normal Maestro Rafael Ramírez*	Privado	1971-1984
Escuela Normal Urbana Vespertina Ing. Agustín Aragón y León	Privado	1972-1984
Normal Rural "Emiliano Zapata" de Amilcingo	Federal-Estatal	1973-A la fecha
Escuela Normal Urbana Federal María Elena Chánez	Federal	1973-A la fecha
Escuela Normal Particular Carlos A. Carrillo	Privado-Por Cooperación	1975-1982
Centro de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria Número 16. Cuernavaca*	S/D	1977
Normal Experimental de Estudios de Educación Preescolar*	Federal	1975-1983
Escuela Normal de Maestros "Xoxocotla"	Por cooperación*	1978-1982
Universidad Pedagógica Nacional – Sede Chamilpa	Federal	1979-A la fecha

Fuentes: Arredondo (2009); página web de la Escuela Secundaria Técnica 1, de Palmira, Temixco, Morelos, <https://internadopalmira.jimdofree.com/rese%C3%B1a-hist%C3%B3rica/>; Peaña Sánchez (1998); Aguilar Lagunas (1975); Bobadilla (1975); El Morelense (1977); Peña Flores, comunicación personal (2024); Sánchez Marchán, comunicación personal (2024).

En la Tabla 3 se resalta el esfuerzo de las autoridades estatales y de la Universidad del Estado (antes IESEM), por expandir los servicios de formación docente en el área de preescolar, fundando en 1953 la Escuela Normal de Educadoras, única en su tipo en el estado, hasta la creación de la Normal Experimental de Estudios de Educación Preescolar del Municipio de Xochitepec, en 1975. Como vemos, durante las décadas de 1950 y 1960, los proyectos de formación docente asentados en la capital fueron los más importantes en cuanto a su número, pues sólo existieron dos escuelas normales en otros municipios: la Escuela Normal para Maestros de “Nuestros Pequeños Hermanos”, asentada primero en Cuernavaca y luego trasladada al municipio de Miaatlán, y la Escuela Nacional Particular María Elena Chánez, en la ciudad de Cuautla, instituciones de carácter privado (Figura 3).

El incremento significativo en la apertura de nuevas instituciones y escuelas de formación docente en Morelos ocurrió durante la década de 1970, en un contexto nacional donde la misma Secretaría de Educación Pública propuso ampliar las instalaciones educativas de preescolar, las escuelas primarias y la educación secundaria con el reforzamiento de temas en ciencia, economía y administración, así como de la tecnología básica en la educación pública (Meneses Morales, 2002). Estos proyectos requerían invariablemente el aumento del gasto público en educación, para incrementar tanto el número de profesores como la capacitación en las áreas requeridas. Por esta razón se impulsó en 1971 la creación de la Escuela Normal Superior del Estado de Morelos, institución educativa de carácter privado que ofreció por primera vez en el estado una formación en licenciatura a egresados de las normales tradicionales, que permitió especializar a docentes en una época en que se expandieron en Morelos los servicios y escuelas de nivel secundaria.

Figura 3. Mapa de localización de las escuelas o institutos de formación docente en el estado de Morelos y su tipo de financiamiento, 1950-1984



Fuentes: Elaboración propia a partir de Arredondo (2009); página web de la Escuela Secundaria Técnica 1, de Palmira, Temixco, Morelos <https://internadopalmita.jimdofree.com/rese%C3%B1a-hist%C3%B3rica/>; Peña Sánchez (1998); Aguilar Lagunas (1975); Bobadilla (1975); El Morelense (1977); Peña Flores, comunicación personal (2024); Sánchez Marchán, comunicación personal (2024).

En el centro del proceso sobre la expansión de la oferta de escuelas de formación docente, se ubicó el crecimiento y desarrollo de la Normal de Maestros del IESEM, este último convertido en 1953 en la Universidad del Estado de Morelos y, posteriormente en la UAEM,¹³ lo que implicó la existencia de una escuela normal en el interior de una universidad pública estatal. Hecho singular en el país, pues la historia de las escuelas normales ha discurrido separada de la educación universitaria.¹⁴

Por otra parte, debo señalar que, hasta la década de 1980, los estudios en las escuelas normales no exigían que sus estudiantes contaran previamente con el bachillerato, sólo con los estudios secundarios, por lo que el egreso de docentes al servicio público o privado podía darse de forma inmediata, después de cursar los tres años que cualquier escuela normal exigía. Este

13 La Universidad del Estado de Morelos logró su autonomía en 1967, convirtiéndose a partir de entonces en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

14 Sólo se ha identificado un caso similar, una escuela normal creada en el interior o en torno al desarrollo de una universidad: la Escuela Normal de la Universidad Michoacana. Sin embargo, en este caso las "autoridades universitarias discutieron, en enero de 1930, sobre la resolución del gobierno del estado de quitar la enseñanza normal a la Universidad y ponerla bajo el control de la Dirección General de Educación Primaria, como ocurrió en otros estados del país". Lo cual finalmente se dio a partir de 1930 (Gutiérrez López, 2016).

hecho tuvo efectos significativos en Morelos tras el incremento exponencial de la matrícula en los servicios educativos en las normales públicas y privadas, así como la apertura de nuevas escuelas asentadas en distintos espacios y contextos geográfico-sociales.

En la Tabla 3, observamos que se crearon 14 escuelas normales o de formación docente entre 1960 y 1979, para maestros de nivel preescolar y primaria, distribuidas en distintos municipios del estado de Morelos (Figura 3).¹⁵ Es importante puntualizar que los predios de las escuelas se ubicaron en torno a los dos ejes carreteros más importantes que tiene el estado: el eje noroeste-sureste, por el que confluyen las vías que unen al estado de Morelos con el de Puebla desde la capital morelense; así como el eje transversal donde se ubican las vías que comunican, en dirección norte-sur, a Morelos con el estado de Guerrero. Al respecto, la avenida Morelos y sus avenidas contiguas (Palmira y Tlaltenango), en el interior de la ciudad de Cuernavaca, fueron el eje donde se ubicaron las escuelas normales del periodo: del poblado de Tlaltenango hacia la comunidad de Palmira. Esta situación, supuso algunos límites para la creación de escuelas normales en el estado: los proyectos debían situarse cerca de ejes carreteros principales, mientras que el financiamiento de los mismos recayó fundamentalmente en los intereses de particulares, puesto que, como evidencia el cuadro 3, sólo hubo dos instituciones financiadas por el gobierno estatal: las normales universitarias.

Lo que resalta como un cambio sustancial en esta etapa, es la apertura de nuevas escuelas normales financiadas por el gobierno federal e intereses privados, especialmente la injerencia de las comunidades eclesíásticas,¹⁶ pues nueve de las 14 escuelas normales fueron producto de proyectos particulares, o sostenidos en conjunto con la comunidad bajo el esquema de financiamiento por cooperación. Mientras que otros cuatro proyectos fueron sostenidos principalmente con recursos federales. De éstos, sólo uno de los proyectos, el Centro de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria Número 16 de Cuernavaca, no se ha podido precisar el tipo de financiamiento que recibió.

El financiamiento privado como el federal en la década de 1970 significó un cambio en los intereses de la administración estatal por sostener instituciones de formación inicial del magisterio. Si bien la Escuela Normal de Maestros de la Universidad siguió teniendo el respaldo de las autoridades estatales, no se amplió o creó otro proyecto que fuera financiado por la administración estatal. En este marco, cobró importancia la decisión de la Universidad del Estado de Morelos de incorporar a la Escuela Normal de Maestros del IESEM, que siguió avalando y acreditando estudios de las escuelas normales incorporadas. Mientras que las autoridades estatales y federales, a través de la Dirección General de Educación Pública del estado de Morelos (en adelante DGEPeM), hacían lo propio con las escuelas normales no incorporadas a la

15 De las correspondientes a la Tabla 3, no se ha podido ubicar en Cuernavaca la Normal Rafael Ramírez, como tampoco el Centro de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria Número 16, Cuernavaca (Figura 3).

16 Como fue el caso del Colegio Cristóbal Colón de Cuernavaca, la Normal para Maestros de "Nuestros Pequeños Hermanos", así como la Normal de Maestros del Colegio Montefalco.

UAEM. Al respecto, están los casos de las escuelas: Normal Justo Sierra (1971-1984), asentada en el municipio de Yautepec, y la Normal Particular Carlos A. Carrillo (1975-1982), de Tepalcingo. La Justo Sierra estuvo incorporada a la UAEM, que certificaba sus estudios; mientras que la de Tepalcingo estuvo acreditada por la DGEPeM, que certificaba estudios con el visto bueno del jefe del Departamento Técnico de Educación Media y Superior. Esto significó para las escuelas normales privadas el pago de servicios por incorporación, así como la validación de estudios y los trámites burocráticos respectivos con las autoridades estatales y/o universitarias.¹⁷

Debo enfatizar que la UAEM contó, además de la Escuela Normal de Maestros y la Escuela Normal para Educadoras, con la incorporación de otras escuelas normales particulares: la Escuela Nacional Particular María Elena Chánez (antes de ser una escuela federalizada, en 1973), la Normal Particular del Colegio Cristóbal Colón y la mencionada Normal Justo Sierra. En 1984, cuando se decretó el establecimiento de un sistema integral para la formación de docentes, estas tres últimas instituciones tuvieron un derrotero diferente. Puesto que los estudiantes de Normal debían contar ahora forzosamente con estudios de bachillerato; la primera, se consolidó como una institución de formación docente a nivel licenciatura en el oriente del estado, que funciona y depende en la actualidad del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (en adelante IEBEM); la segunda, ya no forma docentes sino estudiantes de educación básica y media superior, mientras que la tercera cerró sus puertas en 1984, al igual que lo haría después la Normal de Maestros del IESEM-UAEM en 1987. Dado que desde finales de la década de 1970 la Universidad encaminó sus esfuerzos para formar docentes para los niveles de educación media superior y superior, mediante la creación de la licenciatura y la maestría en Docencia Universitaria,¹⁸ y la creación del Instituto de Ciencias de la Educación en 1985.

A pesar de lo anterior, el proyecto educativo de la Normal de Maestros de la UAEM,¹⁹ en el periodo 1950 a 1984, fue una especie de eje rector, debido a la incorporación de otras instituciones a su modelo organizativo, administrativo, planes de estudio y certificación, que derivó no sólo en el egreso de alumnos de las normales privadas incorporadas, sino también, en dar cierta dirección a la vida institucional y académica de dichas normales. Todo ello hasta el año de 1984, cuando por decreto presidencial se cerraron todas las normales de maestros de las universidades.

En este periodo, fue mucho más evidente el aumento de los intereses de particulares en la creación de instituciones o escuelas de formación docente, mediante el financiamiento de

17 Por ejemplo, las escuelas incorporadas a la UAEM fueron, entre otras, la Normal Particular del Colegio Cristóbal Colón y la Escuela Nacional Particular María Elena Chánez (al menos hasta 1972). AC-DGA-UAEM, varias cajas.

18 En 1978, el H. Consejo Universitario de la UAEM aprobó los planes de estudio de la licenciatura y la maestría en Docencia Universitaria. Proyecto que no se pudo consolidar, dado que en 1983 se terminó por cerrar la licenciatura en Docencia Universitaria (Arredondo, 2009).

19 La Normal de Maestros, durante toda su historia ocupó el edificio original que tuvo el IESEM y la Universidad del estado en la Avenida Morelos, pues tras la creación del Campus Universitario de Chamilpa en 1960, la mayoría de facultades y escuelas de la UAEM fueron trasladadas hacia el norte de la ciudad capital, con excepción de la normal (Vega Flores, 1994).

distintos proyectos incorporados o no a la UAEM. Lo cual permite plantearnos los límites que tuvo, tanto el gobierno estatal como federal, respecto al financiamiento y gestión de nuevos proyectos de formación y profesionalización docente, pues entre 1960 y 1979 sólo hubo cuatro proyectos financiados con recursos públicos, aunque dos de ellos, los de la Normal Rural “Emiliano Zapata” de Amilcingo y el de la Escuela Normal Urbana Federal María Elena Cháñez, se consolidaron después de una importante movilización y fuerte presión social, tanto de alumnos como de habitantes de la región oriente del estado.²⁰

Finalmente, desde la década de 1970 se distingue también el predominio de un modelo de formación docente de las normales urbanas, pues tras el cierre de la Normal Rural Femenina de Palmira en 1969, sólo la Normal Rural de Amilcingo formó maestros rurales. De esta manera, las escuelas normales urbanas cuyo esquema privilegiaba la “formación científica, humanística, psicopedagógica, tecnológica [...] física y artística” (Meneses Morales, 2022, p. 214), fueron el modelo que se impuso desde 1972, especialmente a partir de 1975, cuando ocurrió la reforma y aprobación de un nuevo plan de estudios para las normales básicas.

3. Las normales de maestros en Morelos a finales del siglo XX. De normalistas a licenciados, 1984-1990

La aprobación del *Acuerdo*²¹ que establecía el reconocimiento del nivel licenciatura en la formación Normal durante el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), llevó a que se redujera drásticamente el número de escuelas normales en el país. La matrícula disminuyó de 192,062 a 57,421; el número de maestros de 13,318 a 9,256 y el de las escuelas pasó de 545 a 425 (Meneses Morales, 1997, p. 313).

Estos cambios se explican porque con la firma del *Acuerdo* se exigía como requisito de ingreso a una escuela normal el contar con el nivel bachillerato, lo que se tradujo en una reducción de la demanda de ingreso, pues para muchos aspirantes potenciales “ya no resultaba económicamente atractiva la profesión” debido a la mayor inversión de tiempo y recursos económicos (Meneses Morales, 1997, p.325). El estado de Morelos no fue la excepción. Esta situación se tradujo no sólo en el cierre de la Normal de Maestros de la UAEM y su consecuente transformación en el ahora Instituto de Ciencias de la Educación (en adelante ICE), sino en la

20 Durante los años 1968 a 1975 ocurrieron diversas movilizaciones en el oriente del estado de Morelos, dirigidas por líderes como los profesores Eva Rivera Barrera y Vinh Flores Laureano. Intervino el Ejército, a cambio de la federalización de la Escuela Nacional Particular María Elena Cháñez, hoy Escuela Normal Urbana Federal María Elena Cháñez, así como la edificación de la Normal Rural “Emiliano Zapata” de Amilcingo. Estos hechos se tradujeron en el financiamiento público de ambas escuelas, y la reducción de cuotas escolares para los alumnos, como lo menciona Guillermo Franco Solís (2006).

21 Publicado en el Diario Oficial el 23 de marzo de 1984, se estableció en sus artículos 1º y 2º que: “ARTICULO 1o.- La educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura. ARTICULO 2o.- Los aspirantes a ingresar en los planteles de educación Normal del sistema educativo nacional, incluidos los establecimientos particulares que la imparten con autorización oficial, deberán haber acreditado previamente los estudios del bachillerato cuyos planes se apeguen a los Acuerdos 71 y 77 de la Secretaría de Educación Pública, publicados en el Diario Oficial de la Federación el 28 de mayo y el 21 de septiembre, ambos de 1982”.

clausura de todas las normales privadas incorporadas o no a la UAEM, para las que no fue conveniente adecuarse a los cambios impuestos a nivel federal tras la aprobación del acuerdo de marzo de 1984. De hecho, sólo la Escuela Normal Superior del Estado de Morelos sobrevivió al proceso de cierre de las escuelas normales en el estado.²²

No tenemos evidencia que indique que, en alguna de las escuelas normales de Morelos del periodo posterior a 1984, se haya instituido el llamado bachillerato pedagógico, como ocurrió en otras entidades, modalidad de bachillerato que integró en su estructura curricular propéutica, tanto “materias introductorias destinadas a reforzar la cultura humanística, [como] materias psicopedagógicas estrechamente vinculadas con la Escuela Normal”, para fortalecer la formación de los aspirantes a docentes (Loyola Martínez, 2018, p. 98). En el caso de Morelos, las autoridades educativas estatales optaron por un modelo de formación y profesionalización docente donde, sin importar el énfasis del bachillerato de sus aspirantes, estos pudieran cursar la licenciatura respectiva en un área de docencia.

Tabla 4. Institutos y escuelas de formación docente en el estado de Morelos, 1984-1990. Financiamiento y años de funcionamiento

Nombre de la Institución	Tipo de financiamiento	Años de funcionamiento
Normal Rural “Emiliano Zapata” de Amilcingo	Federal-Estatal	1973-A la fecha
Escuela Normal Urbana Federal María Elena Cháñez	Federal	1973-A la fecha
Universidad Pedagógica Nacional - Sede Chamilpa. Unidad 17	Federal	1979-A la fecha
Instituto de Ciencias de la Educación	Federal-Estatal	1985-A la fecha
Escuela Particular Normal Superior del Estado	Privado	1987-A la fecha
Escuela Particular Normal Superior Lic. Benito Juárez	Privada-Sindical	1987-A la fecha
Universidad Pedagógica Nacional - Subsede Cuautla	Federal	1987-A la fecha
Universidad Pedagógica Nacional - Subsede Galeana	Federal	1990-A la fecha

Fuentes: Arredondo (2009); página de la UPN, consultada el 20 de junio de 2024, <https://upnmorelos.edu.mx/historia.html#:~:text=Para%201978%20y%20por%20decreto,100%20Colonia%20Miraval%20en%20Cuernavaca>

Otro aspecto que se desprende de este periodo es la confluencia de intereses públicos federales para la consolidación de nuevos proyectos de formación inicial de docentes, y la existencia de proyectos de carácter privado para la profesionalización del magisterio. En la Tabla 4, se resalta la creación del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM en 1985, derivado de

22 La Escuela Normal Superior del Estado de Morelos, se convirtió en la Escuela Particular Normal Superior del Estado, en 1987.

los cambios estructurales por la aprobación del *Acuerdo* de 1984 sobre el tema de la educación Normal, y la decisión del Consejo Universitario de la UAEM de clausurar oficialmente la Normal de Maestros y la Normal de Educadoras, en septiembre de 1987 (Arredondo, Nambo, 2009).²³

De igual manera, en la segunda mitad de la década de 1980, dos instituciones privadas se constituyeron como opciones más relevantes para la formación de docentes de nivel básico: la Escuela Particular Normal Superior del Estado y la Escuela Particular Normal Superior Lic. Benito Juárez, en las que sus egresados podían obtener el grado de licenciatura, y una especialización por asignaturas, lo que les facilitaba obtener una plaza en el nivel secundaria. Este hecho es relevante, ya que, tras la aprobación del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* en 1990, se ratificó la obligatoriedad del ciclo de secundaria. Paradójicamente, las autoridades universitarias del ICE-UAEM privilegiaron el énfasis en la formación docente pero para los niveles de educación media y superior, con lo cual se allanó el camino para que instituciones educativas privadas acapararan el mercado de la formación de docentes para los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria (Arredondo, Nambo, 2009).

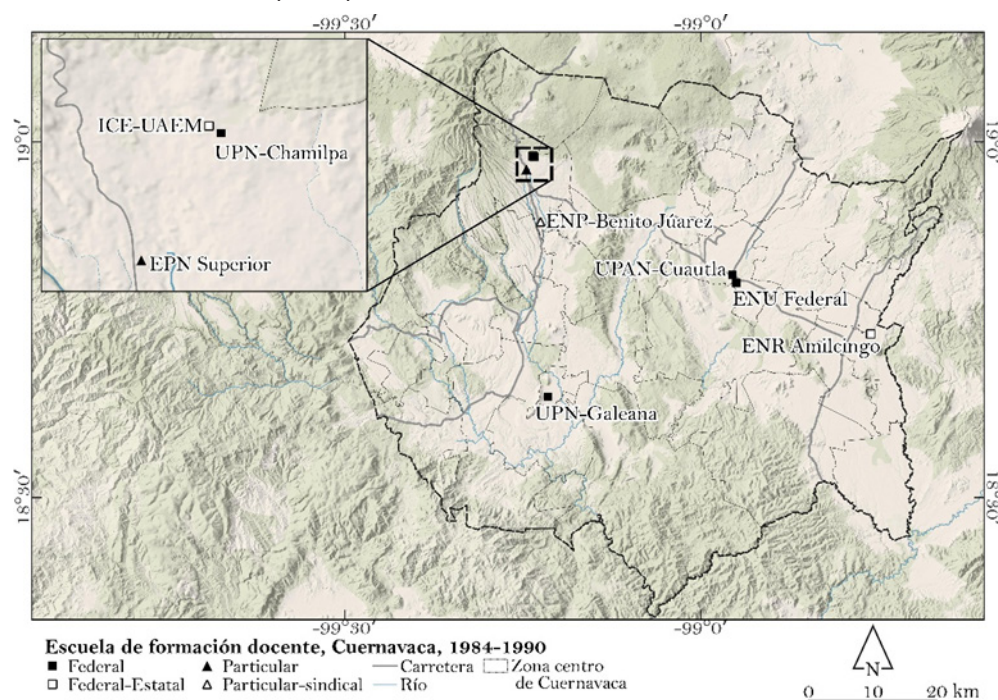
Un dato que no debe soslayarse fue la participación abierta que tuvo el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación Sección 19 (en adelante SNTE-19), en la formación inicial de docentes en el estado. Tras una escisión gestada en el interior de la Escuela Particular Normal Superior del Estado, el SNTE, con apoyo de dirigentes estatales de la educación, docentes de la Normal Superior y alumnos de la misma institución, dieron forma a la Escuela Particular Normal Superior Lic. Benito Juárez, ubicada al sur de la capital morelense. Estas dos instituciones serán las más reconocidas en las décadas posteriores.

Como vemos en la Tabla 4, se creó también una sede de la Universidad Pedagógica Nacional en un predio contiguo a la UAEM, en el poblado de Chamilpa. La Unidad 17 de la UPN Sede Chamilpa, con financiamiento federal en sus inicios, se creó con el objetivo de impulsar la capacitación y nivelación pedagógica de los docentes morelenses que sólo contaban con estudios de normal básica. Años después, la UPN abrió dos subsedes ubicadas en la ciudad de Cuautla, y en la comunidad de Galeana, municipio de Zacatepec (Figura 4).²⁴ Actualmente, la UPN forma parte de una dirección más del IEBEM, una dependencia estatal creada por decreto en 1992, como Organismo Público Descentralizado.

23 Aunque, según documentos del Archivo de la Normal de Maestros, desde el ciclo escolar 1984-1985 ambas escuelas normales ya no realizaron inscripción de alumnos. AC-DGA-UAEM, Caja 11, Serie Discursos, Expediente 1, Legajo 17, Folios 125-127.

24 Actualmente, la UPN y sus subsedes forman parte de una dirección más del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos, dependencia estatal creada por decreto en 1992 como Organismo Público Descentralizado.

Figura 4. Mapa de localización de las escuelas o institutos de formación docente en el estado de Morelos y su tipo de financiamiento, 1984-1990



Fuentes: Elaboración propia a partir de Arredondo (2009); página web de la UPN, consultada el 20 de junio de 2024, <https://upnmorelos.edu.mx/historia.html#:~:text=Para%201978%20y%20por%20decreto,100%20Colonia%20Miraval%20en%20Cuernavaca>

En una época de importantes cambios a nivel federal y estatal, derivados de la descentralización educativa que, en síntesis, ordenó la transferencia a los gobiernos de los estados de la responsabilidad de la educación básica, en Morelos pueden observarse dos cambios importantes. El primero, la injerencia del SNTE Sección 19 en las políticas educativas locales que ha sido determinante, especialmente durante las décadas de 1980 y 1990, cuando se presentaron fuertes movilizaciones magisteriales en el estado (González Villareal, 2009, pp. 141-146). El segundo, y quizá derivado de lo anterior, el regreso de las escuelas de formación del magisterio hacia los centros urbanos de Cuernavaca y Cuautla, aunque la capital sigue concentrando el mayor número de instituciones, lo que es una permanencia del centralismo que sigue existiendo en la entidad en torno a la formación y profesionalización docente, ligada a los entornos urbanos (Figura 4).

Conclusiones

En este trabajo se presentó un panorama del surgimiento de diversos proyectos de formación inicial del magisterio, así como su ubicación en el espacio geográfico del estado de Morelos, en una temporalidad que abarca poco más de un siglo. Durante este tiempo, la ciudad de Cuernavaca, centro político-administrativo del estado, se mantuvo como el principal espacio de desarrollo de diversos proyectos educativos encaminados a la formación de docentes en Morelos. Producto de la consolidación del principal proyecto del gobierno estatal para la formación inicial de docentes, la Normal de Maestros del IESEM-UAEM, institución que se consolidó gracias a la experiencia educativa previa del bachillerato del IESEM, y su posterior pertenencia a la universidad estatal. Además, la pertinencia de instituciones y escuelas normales de maestros, ubicadas en los principales centros urbanos de Morelos (Cuernavaca-Cuautla), influyó en la consolidación de un modelo de formación urbana, más que en el desarrollado por las antiguas escuelas normales rurales.

Aunque hubo interés de las administraciones estatales por sostener proyectos educativos de formación de docentes, su influencia se limitó a consolidar el proyecto del IESEM, que puso las condiciones para que se gestara la creación de la Normal de Maestros, y posteriormente la Universidad del estado. Sin embargo, a partir de la década de 1960, la necesidad de aumentar los recursos materiales y humanos facilitó la injerencia del gobierno federal y, especialmente, de los intereses privados que financiaron la creación de escuelas de formación y profesionalización docente. En una época donde ocurrió una coyuntura importante de crecimiento poblacional y la necesidad de aumentar el número de maestros para atender los diferentes niveles educativos, aspectos que influyeron en la proliferación de escuelas normales. Entre esos proyectos, el proyecto educativo de los gobiernos estatales se desdibujó, dejando en manos de la federación, de los intereses privados –incluidos los de las organizaciones religiosas y de los grupos sindicales– la formación del magisterio morelense. Pues la Normal de Maestros, un proyecto nacido por iniciativa de autoridades estatales, dejó de estar bajo el mandato de la administración local al lograr la Universidad del estado su autonomía en 1967.

En principio, la Normal de Maestros creada en 1950, se ubicó en medio de un largo proceso de experiencias de escuelas de formación docente, mismas que no lograron consolidarse como proyectos educativos de mayor duración.²⁵ Pero también, la Normal de Maestros de la UAEM perfiló distintos proyectos de formación docente durante la segunda mitad del siglo XX. Su modelo de formación fue único en su tipo en el estado, y quizás en el país, pues la institución no sólo fue un precedente de la Universidad estatal, sino que formó parte de las escuelas y facultades de la UAEM por poco más de tres décadas.

25 La única institución que logró cierta trascendencia, respecto al tiempo en que funcionó, fue la Normal Rural Femenina de Palmira (1944-1969), misma que surgió de dos proyectos que no lograron consolidarse por diferentes motivos: falta de financiamiento, espacios inapropiados para las labores educativas, etc. (Martínez Moctezuma, 2005).

La formación de “normalistas” dentro de una universidad, proceso característico de otros países europeos y latinoamericanos en el momento actual, que ocurrió en Morelos cuando en el país las escuelas normales y las universidades transitaban por distintos caminos. Y aunque hubo propuestas importantes para la creación de una Facultad de Humanidades o de Pedagogía en el interior de la UAEM, que integrara a la Normal de Maestros para darle carácter de escuela con estudios de nivel superior, esto no prosperó. Con el *Acuerdo de Educación Normal* de marzo de 1984, que puso fin a la existencia de las escuelas normales dentro de las universidades, concluyó una etapa de la historia de las escuelas de formación inicial de docentes en el estado, donde la Normal de Maestros se desarrolló como un proyecto ligado a la historia misma de la vida universitaria en el estado de Morelos.

Fuente

Archivo de Concentración de la Dirección General de Archivos de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (AC-DGA-UAEM).

Referencias

- Aguilar Lagunas, J. A. (5 de octubre de 1975). A los estudiantes de la Normal Ing. Agustín Aragón y León. *Correo del Sur*.
- Arredondo, A. (2009). *Historia de instituciones y profesiones de maestros*. Juan Pablos Editor; UAEM; UPN-Morelos.
- Arredondo, A. y Nambo, J. S. (2009). El Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM. En A. Arredondo (Coord.). *Historia de instituciones y profesiones de maestros* (pp. 57-86). Juan Pablos Editor; UAEM; UPN-Morelos.
- Azcárate, J. (23 de febrero de 2019). Celebran aniversario 74 del Colegio Cristóbal Colón. *Diario de Morelos*. www.diariodemorelos.com/noticias/celebran-aniversario-74-del-colegio-crist-bal-col-n
- Bobadilla, B. (15 de junio de 1975). Los funcionarios y la política. *El Morelense*.
- Bustos Trejo, G. (1999). *La historia y la geografía, en Reflexiones sobre el oficio del historiador* (pp. 37-54), UNAM.
- Estrada Cajigal, S.; Asta, F. (1994). *Crónicas de Cuernavaca, 1857-1930. Imágenes de la memoria*. Ediciones Asta.
- Franco Solís, G. A. (2006). *¿Que se estén quietecitos! Movimientos sociales en el oriente de Morelos*. Editorial La Rana del Sur.
- Gobierno de México (1984). Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura. www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984&print=tru

- González Villarreal, R. *et al.* (2009). La normal del sindicato. Apuntes sobre una escuela particular. En A. Arredondo (Coord.). *Historia de normales. Memorias de maestros* (pp. 137-157). Juan Pablos Editor; UAEM; UPN-Morelos.
- Gutiérrez López, M. A. (2016). Las Escuelas Normales universitarias y el problema educativo en Michoacán, 1917-1930. *Rev. Historia de Educación Latinoamericana Vol. 18*, No. 26, enero-junio 2016 (pp. 137-156).
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos – INEA (1994). Personajes de Morelos. INEA.
- López González Aranda, V. (15 de mayo de 2024). Del cronista: El Instituto Literario y Científico del Estado de Morelos en 1871. *Diario de Morelos*. www.diariodemorelos.com/noticias/del-cronista-el-instituto-literario-y-cientifico-del-estado-de-morelos-en-1871
- Loyola Martínez, J. I. (2018). El Bachillerato pedagógico, interpelación e identificación en torno a la docencia. En R. Soriano Peña, R. y M. J. Sánchez Carrasco (Coords.). Educación, políticas y formación profesional (pp. 93-107). Plaza y Valdés.
- Martínez Moctezuma, L. (2005). Escuelas normales de Cuernavaca y Oaxtepec. *Inventio*, 1(2), 13-22. <https://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/801>
- Martínez Sánchez, A. (2006). Educación rural en los altos de Morelos. Prácticas y resistencias en torno al progreso y la modernidad, 1880-1940. [Tesis de licenciatura inédita]. Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Meneses Morales, E. (1997). *Tendencias educativas oficiales en México, 1976-1988*. Universidad Iberoamericana.
- Meneses Morales, E. (2002). *Tendencias educativas oficiales en México, 1964-1976*. Universidad Iberoamericana.
- Peaña Sánchez, B. (1998). *Crónica Morelense. Memoria de ponencias*. Primer Encuentro Estatal de Crónica Popular. Instituto de Cultura de Morelos.
- Sin autor. (1982). Morelos. *Memoria 1976-1982*. Editorial Uno.
- Sin autor. (1976). Monografía del Estado de Morelos. Secretaría de la Presidencia.
- Vega Flores, H. (1994). *Historia de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 1953-1978*. Centro de Estudios Históricos y Sociales de Morelos.
- Yurén, M. (2009). Proyectos educativos y cambios curriculares en la formación docente. *Historia de normales. Memorias de maestros*. Juan Pablos Editor; UAEM; UPN-Morelos.

Constructivismo y enseñanza del inglés con propósitos específicos

Constructivism and the teaching of English for Specific Purposes

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i36.1814>

*Oscar Leonel Sierra Soria**

*Julio Cabrales Nevárez***

Resumen

El presente escrito analiza la relación entre la corriente pedagógica del constructivismo y el enfoque de enseñanza del inglés con propósitos específicos (ESP), con el objetivo de ofrecer una alternativa viable para mejorar el desempeño lingüístico de los estudiantes universitarios, particularmente en instituciones tecnológicas como la Universidad Politécnica de Durango. A partir de una revisión de antecedentes internacionales y nacionales, se evidencia que los cursos de inglés con fines generales (EGP) resultan insuficientes para atender las necesidades académicas y profesionales de estudiantes de ingeniería. El análisis teórico expone los fundamentos del constructivismo, sus principios, variantes y su énfasis en el aprendizaje activo, social y contextualizado. Posteriormente, se examinan los elementos esenciales del ESP, incluyendo el análisis de necesidades, el enfoque por géneros y su orientación hacia funciones comunicativas reales. El ensayo identifica siete dimensiones que revelan una convergencia profunda entre ambos enfoques: centralidad del aprendiz, contextualización, activación de conocimientos previos, aprendizaje basado en tareas, colaboración, énfasis funcional y reflexión metacognitiva. Se concluye que la integración del constructivismo con el ESP ofrece un marco metodológico sólido para fortalecer la competencia lingüística de los estudiantes y mejorar su preparación para enfrentar las demandas comunicativas de sus futuros contextos profesionales.

Palabras Clave: Constructivismo – Enseñanza del inglés con propósitos específicos – Aprendizaje significativo – Contextualización – Educación superior.

Abstract

This essay analyzes the relationship between constructivist learning theory and English for Specific Purposes (ESP) as an effective alternative for improving university students' linguistic performance, particularly within technological institutions such as the Polytechnic University of Durango. A review of international and national studies shows that General English (EGP) courses are insufficient to meet the academic and

* Licenciado en Docencia de la Lengua Inglesa. Líneas de estudio: Estudios e Innovación Educativa en el Aprendizaje y Enseñanza del Inglés. Universidad Juárez del Estado de Durango. Correo electrónico: 23658@estudiantes.ujed.mx ORCID: [0009-0001-5835-0391](https://orcid.org/0009-0001-5835-0391)

** Doctor en Psicología. Líneas de estudio: Estudios e Innovación Educativa en el Aprendizaje y Enseñanza del Inglés. Universidad Juárez del Estado de Durango. Correo electrónico: jcabrales@ujed.mx ORCID: [0000-0001-7486-3827](https://orcid.org/0000-0001-7486-3827)

professional needs of engineering students. The theoretical discussion presents the foundations of constructivism, highlighting its principles, variants, and emphasis on active, social, and contextualized learning. Subsequently, the essay examines the essential components of ESP, including needs analysis, genre-based instruction, and its focus on real communicative functions. The analysis identifies seven key dimensions that demonstrate a strong convergence between constructivism and ESP: learner-centeredness, contextualization, activation of prior knowledge, task-based learning, collaboration, functional orientation, and metacognitive reflection. The essay concludes that integrating constructivist principles with ESP provides a robust methodological framework to strengthen the students' linguistic competence and enhance their preparation to meet the communicative demands of future academic and professional environments.

Keywords: Constructivism – English for Specific Purposes – Meaningful learning – Contextualization – Higher Education.

Introducción

La importancia del aprendizaje del inglés como una herramienta de desarrollo académico y profesional para las carreras universitarias en la Universidad Politécnica de Durango (UNIPOLI Durango, s.f.), ha llevado a la implementación de planes y programas de estudio en donde se incluye la asignatura de inglés durante el curso de toda la carrera universitaria. Un ejemplo es la implementación de la modalidad *Bilingüe Internacional Sustentable* (BIS) en la universidad. Según la Institución educativa:

El objetivo final de la modalidad BIS es generar ciudadanos del mundo, que se inserten de manera efectiva en la sociedad del conocimiento, y proveer a sus egresados de capacidades y ventajas competitivas como ningún otro sistema de educación superior del país (UNIPOLI-Durango, s.f.).

Sin embargo, los resultados académicos que algunos programas de ingeniería han presentado, distan de mostrar un avance positivo en la búsqueda de formar profesionales con un nivel esperado de dominio de la lengua inglesa. Es importante mencionar que el enfoque actual de la enseñanza del inglés en la institución se basa en el de enseñanza de inglés con propósitos generales (EGP). En relación con este fenómeno, se ofrece un análisis acerca del aprendizaje de inglés acompañado de contenido relevante al área profesional de cada carrera universitaria, es decir, la enseñanza de inglés con propósitos específicos.

Asimismo, se presenta un estudio de este enfoque y su relación con la corriente pedagógica constructivista del aprendizaje. Este enfoque puede ofrecer una herramienta que favorezca el aprendizaje del inglés en la UNIPOLI Durango.

Posteriormente, se presentará un estudio sobre el constructivismo, definiciones, principios y variantes, para después abordar los fundamentos de la metodología de enseñanza del inglés con propósitos específicos, con el fin de encontrar su relación con el constructivismo y cómo ambos conceptos se complementan mediante una tabla de siete dimensiones que los relacionan.

Antecedentes del tema de investigación

La exploración de los antecedentes revela estudios internacionales como los realizados en Ucrania, donde Akilli *et al.* (2019) encontraron que el uso de las Tecnología de Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza del inglés para fines específicos, mejoró significativamente la motivación y la competencia lingüística de los estudiantes de ingeniería civil. En Indonesia, Astuti (2022) describe la eficacia del enfoque ESP, particularmente cuando se integra con tecnologías y materiales didácticos especializados. En cuanto al contexto latinoamericano, se encontró la investigación de González Fernández (2017), que habla de los efectos del inglés con fines específicos en la comprensión lectora de estudiantes de psicología en Ecuador. En este estudio –aunque no es sobre un programa de ingeniería– se proporciona evidencia de cómo el ESP mejora la comprensión lectora cuando se introducen materiales y enfoques adaptados al área profesional o disciplina. Estas investigaciones ofrecen evidencia empírica sobre los efectos positivos de cursos de ESP en la comprensión lectora y las competencias lingüísticas de estudiantes universitarios.

En el ámbito nacional, diversos trabajos en México, como el presentado por la Universidad Autónoma de Nayarit por Ochoa García *et al.* (2017), quienes realizaron un diagnóstico de necesidades para el programa de inglés con propósitos académicos, así como en la Universidad Veracruzana, de Luna Ríos (2021) identificó las necesidades de los estudiantes de ingeniería para el diseño de cursos de lectura en inglés con propósitos específicos en 2021. Ambos estudios han insistido en la necesidad de diagnosticar y atender las demandas lingüísticas específicas de los estudiantes de ingeniería, señalando recurrentemente la desconexión entre la enseñanza del inglés general y las necesidades profesionales reales. Sin embargo, esta trayectoria investigativa identifica una brecha crítica: la ausencia de estudios aplicados que evalúen el impacto concreto de una metodología ESP en instituciones de educación superior politécnica en el norte de México, particularmente en el estado de Durango, donde, pese a reconocerse públicamente la deficiencia en el dominio del inglés entre los egresados, no existen investigaciones locales que sustenten intervenciones educativas basadas en este enfoque.

El constructivismo

El constructivismo es una corriente pedagógica de la educación contemporánea, lo que también involucra a la enseñanza de lenguas extranjeras. Los autores Batista y Salazar (2003) señalan que, según la teoría constructivista, se puede ubicar el enfoque integral, así como el enfoque natural para la enseñanza de lenguas extranjeras. De igual manera, se puede observar que desde sus bases epistemológicas, esta teoría postula que el conocimiento no es una mera transmisión de información, sino una construcción activa por parte del sujeto que aprende mediante la interacción con su entorno y la reestructuración de sus esquemas mentales previos (García Guerra, 2020).

En lo que respecta a su definición, principios y fundamentos, encontramos que, según Ortiz Granja (2015), “las personas, en tanto seres que elaboran explicaciones de lo que sucede en el mundo, solo pueden conocer aquello que sus estructuras cognitivas les permiten construir” (p. 5).

Desde esta postura, el aprendizaje se presenta como el resultado de un proceso de construcción propio del aprendedor en donde toma un rol de participación directa. El estudiante no es un receptor pasivo, sino un agente activo que interpreta, cuestiona y reorganiza la información.

Adicionalmente, se cuenta con otros fundamentos y principios clave, como la construcción humana del conocimiento en el constructivismo. De acuerdo con Ortiz Granja (2015):

El conocimiento es una construcción del ser humano: cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad. (p. 5).

Por otra parte, el constructivismo concibe el aprendizaje como un proceso idiosincrásico, es decir, condicionado por características sociales, culturales, físicas, además de económicas que presenta el aprendedor (Ortiz Granja, 2015). Asimismo, el enfoque constructivista entiende la importancia de la interacción social como parte fundamental en el diálogo colaborativo entre docentes y aprendedores para la construcción de significados (Ortiz Granja, 2015).

De igual manera, es importante para el docente no generar una concepción del aprendedor como un participante del proceso de aprendizaje que no cuenta con conocimientos previos. Tomar esta postura representaría ignorar los conocimientos previos que el aprendedor activará y relacionará con el nuevo conocimiento. Centeno Trujillo (2016) afirma que:

No se debe suponer que los estudiantes llegan al aula de clase como un papel en blanco donde se escribirá un nuevo conocimiento, independiente del nivel escolar, el estudiante posee experiencias adquiridas en clases anteriores o del medio, lo cual permite que él cuando aprende active estos esquemas mentales y los relacione con lo nuevo por aprender (p. 11).

Según Centeno Trujillo (2016), el constructivismo concibe el aprendizaje como un proceso de construcción individual y social, donde el estudiante deja de ser un receptor de conocimiento pasivo, para ser entendido como un agente del aprendizaje activo que interpreta, cuestiona y reorganiza la información. Esta perspectiva se sustenta en principios clave como el conocimiento como construcción humana. Con esta premisa, cada individuo percibe la realidad de manera única, a quien sus estructuras cognitivas, experiencias previas y contextos sociales y culturales influyen durante el proceso de aprendizaje (Centeno Trujillo, 2016).

Además de las experiencias previas por sí solas, los aprendizajes alcanzados previamente inciden en los nuevos aprendizajes. De esta manera, la nueva información se integra y resignifica a partir de los conocimientos anteriores, dando lugar a un aprendizaje significativo (Centeno

Trujillo, 2016). Por otra parte, Ortiz Granja (2015) comenta que “Es importante que se produzca un cambio ya que las personas pueden desarrollar nuevas habilidades y destrezas para adaptarse de mejor forma en su contexto” (p. 7).

Variantes del Constructivismo

Es importante destacar que el constructivismo es una teoría ampliamente estudiada y de donde se derivan distintas y diversas corrientes. A continuación, se presentan algunas de las más relevantes para la educación.

“El constructivismo psicológico o endógeno representado por Jean Piaget, en donde se enfatizan los procesos internos de asimilación y acomodación, y el desarrollo de estructuras cognitivas por etapas” (García Guerra, 2020, p. 10). En el constructivismo social o exógeno, el cual está basado en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, se destacan el papel fundamental de la interacción social, la cultura y el lenguaje como herramientas mediadoras del aprendizaje. Conceptos como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y la mediación, son centrales en este enfoque (Ortiz Granja, 2015).

Enseñanza del Inglés con propósitos específicos (ESP)

La enseñanza del Inglés con Propósitos Específicos (ESP por sus siglas en inglés) es un enfoque metodológico y filosófico que va más allá de enseñar vocabulario técnico en inglés. Tiene como principio el uso de contenido y métodos de enseñanza basados en las razones, objetivos y necesidades específicas del aprendedor del idioma inglés (Hutchinson, Waters, 1987). Para este enfoque, el centro del aprendizaje es el aprendedor y no la lengua. La definición de ESP que usaremos para este análisis proviene de Dudley-Evans (1998), quien más que una definición ofrece una descripción del concepto a través de una serie de características. Entre ellas, destacan características absolutas, como que el ESP está diseñado para satisfacer necesidades específicas del aprendiz. Asimismo, promueve la flexibilidad al hacer uso de las metodologías y actividades de las disciplinas a las que sirve. Por lo tanto, el propósito del aprendizaje tiene un impacto directo en los métodos de enseñanza y no existe un solo método. Por último, el ESP está centrado en el lenguaje apropiado y directamente útil para esas actividades en términos de gramática, léxico y desarrollo de habilidades.

Por otra parte, Stevens (como se citó en Dudley-Evans, 1998) incluye las características variables del ESP como elementos clave para definir su campo. Sus características variables son: el que este enfoque puede estar relacionado o diseñado para disciplinas específicas. Además de que en situaciones específicas puede usar una metodología diferente a la del inglés general. Por último, Dudley-Evans (1998) hace énfasis en la importancia de reconocer otras variantes del ESP, además de la necesidad de distinguirlas. Por ejemplo, el Inglés con Propósitos Académicos Específicos (ESAP) y el Inglés con Propósitos Académicos Generales (EGAP), ya que, aunque todos

forman parte del mismo enfoque, cada uno tendrá objetivos concernientes a las necesidades de los aprendedores y así también con áreas y campos profesionales específicos.

Diferencias entre ESP y EGP

Como parte de este análisis, es de suma relevancia conocer las diferencias más notorias entre ESP y el inglés con propósitos generales (EGP). De acuerdo con Markee (1993), la diferencia no está en el tipo de idioma que se enseña, ya que ambos comparten el mismo lenguaje, sino en el enfoque y la premisa inicial. El English for General Purposes (EGP) raramente tiene un enfoque centrado en las necesidades académicas y profesionales específicas del aprendedor, y normalmente sigue una progresión gramatical o funcional delimitada por las necesidades lingüísticas generales de un aprendedor de la lengua. Otra diferencia notable es la expectativa del enfoque sobre el aprendedor. Markee (1993) describe cómo el ESP parte de la premisa de que el aprendiz ya tiene cierto conocimiento del idioma, generalmente de un curso de EGP, y se centra en cómo capacitarle para utilizar el conocimiento que ya tiene en un contexto profesional o académico e ir más allá del uso general del idioma. Por lo tanto, mientras el EGP se pregunta ¿qué debe saber este alumno del inglés? El ESP se pregunta ¿qué necesita hacer este alumno en inglés? El EGP se preocupa por la competencia lingüística general, mientras que el ESP está más inclinado a pensar en la competencia en una determinada situación comunicativa. Para ejemplificar, un curso de EGP podría enseñar el pasado para narrar unas vacaciones, mientras que un curso de ESP para ingenieros civiles podría enfocarse en enseñar el pasado para reportar la experiencia ocurrida durante la construcción de un puente.

Implementación del ESP: el análisis de necesidades y el enfoque basado en géneros

Al igual que mencionar la definición, características y diferencias del ESP con respecto al EGP, es crucial para este análisis describir la forma en la que se debe llevar a cabo el enfoque para poder ser comparado con el tema de la primera parte de este ensayo, el constructivismo.

La implementación del ESP requiere un análisis de necesidades y el enfoque basado en géneros. Según West (como se cita en Rahman, 2015), el análisis de necesidades es el proceso de recopilar información acerca de las necesidades de los alumnos y es la piedra angular de cualquier curso de ESP. Es fundamental distinguir entre objetivos, necesidades y el déficit o la brecha entre la competencia actual y la competencia requerida. Por otra parte, Hutchinson y Waters (1987) describen un análisis de necesidades, hablando de lo que el alumno necesita hacer con el idioma, sus carencias, es decir, lo que no sabe; y por último, sus deseos, lo que no ha aprendido pero cree necesitar. De acuerdo con Hutchinson y Waters (1987), sin un análisis riguroso, un curso de ESP se convierte en un EGP. Una vez identificadas las necesidades el curso se diseña en torno a los géneros discursivos específicos de la comunidad objetivo. Un género es un tipo de texto re-

conocible, como un artículo de investigación, un informe médico, una transacción comercial o un manual técnico, que tienen un propósito comunicativo claro y una estructura convencional.

Con estas premisas, el ESP representa un enfoque para aprender inglés que resulta dinámico y pragmático, el cual traslada el objetivo de la enseñanza de la lengua para alcanzar competencias lingüísticas aplicables en cualquier entorno. De igual manera, la enseñanza del inglés se presenta como herramienta para lograr un fin específico, que va desde el académico hasta el profesional. Su éxito depende de una comprensión profunda de las necesidades del aprendiz, un diseño curricular basado en el análisis de la comunicación auténtica y una estrecha colaboración entre el profesor de idiomas y los especialistas de la disciplina meta.

Siete dimensiones que relacionan el constructivismo con el ESP

La corriente pedagógica del constructivismo y el enfoque metodológico del ESP comparten siete dimensiones claves que se pueden comparar y resultan en una similitud esencial y las cuales serán descritas y analizadas (véase tabla 1).

Tabla 1. Similitudes entre el constructivismo y el ESP

Dimensión	Constructivismo	ESP	Similitud esencial
Centrado en el aprendiz	El estudiante construye significado a partir de experiencias previas y actividad auténtica.	El curso se diseña alrededor de las necesidades, objetivos y saberes previos del alumno.	Priorizan al aprendiz como eje del proceso.
Contextualización	El aprendizaje ocurre en contextos reales o simulados significativos.	El lenguaje se enseña dentro de contextos profesionales/disciplinarios reales.	Aprender dentro de situaciones auténticas da sentido al aprendizaje
Activación de conocimientos previos	Se parte del conocimiento previo para reformular nuevo significados.	Se toma el conocimiento ya adquirido de la lengua para enriquecerlo y darle un uso centrado en objetivos específicos.	Toman el conocimiento previo para transformarlo en nuevo conocimiento.
Actividad y resolución de problemas	Tareas abiertas requieren construir soluciones.	Tareas centradas en resolver problemas comunicativos reales.	Aprendizaje mediante tareas funcionales y orientadas a la resolución.

Colaboración y aprendizaje social	Énfasis en la interacción y construcción social del conocimiento.	Interacción entre aprendedores para simular comunicación auténtica en el campo objetivo.	Construcción del aprendizaje mediante interacción significativa.
Enfoque en la función antes que en la forma	Prioridad en la comprensión y uso significativo.	Prioridad en funciones comunicativas específicas.	Importancia del uso funcional y contextualizado del aprendizaje.
Reflexión y metacognición	Fomenta la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y estrategias	Autoevaluación respecto a competencias comunicativas y metas profesionales	Promueven la reflexión para regular y transferir el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia con base en principios del constructivismo de Guerra García (2020), Ortiz Granja (2015) y Centeno Trujillo (2016), así como el enfoque educativo del inglés con propósitos específicos descritos por Hutchinson y Waters (1987) y Dudley-Evans (1998).

Centrado en el aprendedor

Tanto la corriente pedagógica del constructivismo como el enfoque metodológico del ESP comparten una visión que permite al aprendedor ser el centro de la enseñanza. Mientras que la corriente pedagógica constructivista se enfoca en que el aprendedor construya significados a través de sus experiencias previas, el ESP diseña un curso que responda a las necesidades, objetivos y saberes previos del aprendedor. De esta manera, es el aprendedor quien tiene la prioridad como actor principal del proceso de aprendizaje, lo cual ayuda al docente a desarrollar las estrategias que favorezcan la enseñanza.

Contextualización

En cuanto a la contextualización del proceso de aprendizaje, podemos observar una de las dimensiones más claramente relacionadas entre el constructivismo y el ESP. La contextualización nos permite crear ambientes de aprendizaje, contenidos reales y actividades auténticas que, en el caso del constructivismo, proporcionan un significado al aprendizaje ya que el aprendedor relaciona directamente lo aprendido con su entorno. Por otra parte, en el ESP la contextualización puede ir más allá al brindar la oportunidad de conectar lo aprendido con su contexto profesional o académico futuro e incluso inmediato. De esta manera podemos observar que, para ambos enfoques, la contextualización es clave imprescindible del proceso de aprendizaje.

Activación de conocimientos previos

Tomar el conocimiento previo para transformarlo en nuevo conocimiento es otra característica que comparten el constructivismo y el ESP. Por una parte, en el proceso de aprendizaje de la

corriente pedagógica constructivista se debe partir del conocimiento previo para reformular nuevos significados. Asimismo, en el ESP se debe contar con un nivel de inglés general que permita al proceso de aprendizaje enfocarse en los objetivos específicos que, a su vez, no solo refuercen y consoliden estos conocimientos previos, sino enriquecerlos para reformular nuevos significados.

Actividad y resolución de problemas

Tanto el constructivismo como el enfoque ESP coinciden significativamente en su énfasis en el aprendizaje basado en actividades específicas y la resolución de problemas auténticos. Como se describió anteriormente, desde la perspectiva constructivista el aprendizaje es un proceso activo en el que el estudiante construye su conocimiento mediante la participación en tareas abiertas y significativas que requieren soluciones. De manera similar, propone que las actividades de aprendizaje deben centrarse en la resolución de problemas comunicativos reales, propios del contexto profesional del aprendedor. De este modo, ambos enfoques coinciden en promover el ejercicio académico de los aprendedores con función y orientación hacia la aplicación práctica. De esta manera, el aprendedor se involucra activamente en la construcción de significados y el desarrollo de competencias útiles para su ámbito específico.

Colaboración y aprendizaje social

El constructivismo y el ESP coinciden en la importancia de la colaboración y el aprendizaje social como cimientos para la construcción significativa del conocimiento. Como se ha descrito anteriormente, el constructivismo enfatiza que el conocimiento se construye en contextos auténticos y de manera activa a través de la interacción social y la negociación de significados. De manera similar, el enfoque ESP promueve activamente la interacción entre los aprendices mediante actividades colaborativas, tales como proyectos, simulaciones o estudios de caso referentes al área profesional del aprendedor. Estas interacciones tienen como fin recrear situaciones reales de comunicación en el campo profesional de especialidad. De este modo, ambos enfoques convergen en la visión de que el aprendizaje es más significativo y efectivo cuando se desarrolla de forma colaborativa, permitiendo a los aprendedores construir conocimientos contextualizados.

Enfoque en la función antes que en la forma

Una similitud central entre el constructivismo y el ESP es su énfasis prioritario en la función por encima de la forma. Mientras que el constructivismo postula que el aprendizaje será verdaderamente significativo cuando el conocimiento se comprende y se aplica en contextos reales, el ESP organiza su enseñanza en torno a funciones comunicativas específicas que los aprendedores necesitan en su ámbito profesional. En consecuencia, ambos enfoques convergen en el objetivo de que el conocimiento que se consolida y es significativo cuando está contextualizado. Para

esto se debe centrar en la aplicación práctica y buscar obtener una utilidad del conocimiento orientada al contexto del aprendedor, logrando así la función principal del aprendizaje y no solamente la forma.

Reflexión y metacognición

El constructivismo y el enfoque del ESP comparten un interés por fomentar la reflexión y la metacognición como elementos esenciales del aprendizaje. En el caso del constructivismo, se alienta a los aprendedores a reflexionar de manera crítica sobre su propio proceso de aprendizaje. Paralelamente, el ESP promueve estrategias de autoevaluación y reflexión en las que los aprendedores evalúan sus competencias comunicativas específicas en relación con sus metas profesionales, identificando fortalezas y áreas de mejora en contextos reales. De esta forma, ambos enfoques coinciden en la visión de que la reflexión consciente no solo ayuda a regular el proceso de aprendizaje de manera autónoma, sino que también facilita la transferencia de lo aprendido a nuevas y diversas situaciones profesionales.

Conclusión

Los programas generales de inglés (EGP) han demostrado ser insuficientes para alcanzar los objetivos de formación de profesionales competentes en una segunda lengua que la UNIPOLI Durango desea preparar para el campo laboral. Esto, principalmente debido a su enfoque descontextualizado y genérico, que no responde a las necesidades específicas de los estudiantes, particularmente el caso de estudiantes de Ingeniería Civil. A diferencia del EGP, el enfoque de Inglés con Propósitos Específicos (ESP) ha tenido un impacto positivo en otros programas, como lo demuestran estudios dentro y fuera de México. El ESP puede representar una respuesta a la brecha entre el aprendizaje obtenido y los objetivos institucionales de la UNIPOLI Durango. Como se ha presentado en este escrito, el ESP está fundamentado en principios constructivistas ya que posiciona al aprendedor en el centro del proceso. De igual manera, contextualiza los contenidos en situaciones reales de su ámbito profesional y activa los conocimientos previos para construir aprendizajes verdaderamente significativos. Finalmente, el ESP comparte principios de la corriente pedagógica del constructivismo porque promueve la resolución de problemas auténticos, fomenta la colaboración a través de actividades y tareas simuladas, prioriza la función comunicativa sobre la forma lingüística, además de desarrollar la reflexión y metacognición necesarias para el aprendizaje autónomo. Estas características que comparten el ESP y el constructivismo convierten al enfoque del inglés con propósitos específicos en la opción más viable para que la UNIPOLI Durango alcance la meta de formar profesionales competentes, capaces de integrarse de manera efectiva en contextos donde destaquen por sus habilidades comunicativas en una segunda lengua.

Referencias

- Akilli, E.; Konoplianyk, L.; Pryshupa, Y. (2019). ICT in teaching ESP to future civil engineers at technical university. *Advanced Education*, (11), 93-98. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.148507>
- Astuti, Z. (2022). An ESP Textbook Analysis: The Case of English for Civil Engineering. *Journal of English Teaching, Literature, and Applied Linguistics*, 6(1), 7-12. <https://doi.org/10.30587/jetlal.v6i1.3771>
- Batista, J.; Salazar, L. (2003). Vigencia de los enfoques conductista, cognitivista y constructivista en la enseñanza del inglés. *Encuentro Educacional*, 10 (3), 226-244. https://web.archive.org/web/20180517153429id_/http://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/viewFile/4368/4365
- Centeno Trujillo, D. (2016). *Análisis de la aplicación de las teorías del Modelo Educativo Constructivista que los docentes incorporan en el desarrollo del proceso de aprendizaje en la asignatura de Historia de Nicaragua, en las carreras de Ingeniería Industrial e Inglés de la UNAN FAREM Matagalpa, segundo semestre 2015* [Tesis de maestría], Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, recuperado de <https://api.core.ac.uk/oai/oai:repositorio.unan.edu.ni:4702>
- Dudley-Evans, T. (1998, 31 de julio). An overview of ESP in the 1990s. [Conferencia] The Japan Conference on English for Specific Purposes Proceedings, Aizuwakamatsu City, Fukushima, Japan. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424775.pdf>
- González Fernández, L. A. (2017). The effects of English for specific purposes on the English reading comprehension level of psychology students at University of Cuenca, Ecuador [Tesis de pregrado]. Recuperado de repositorio Institucional de la Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/28388>
- Guerra García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2), 1-21 <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- Hutchinson, T.; Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031>
- Luna Ríos, F. E. (2021). Necesidades de los estudiantes de ingeniería para el diseño de un curso de lectura en inglés con propósitos específicos. *Revista Lengua y Cultura*, 3(5), 24-36. <https://doi.org/10.29057/lc.v3i5.7838>
- Markee, N. (1993). ESP today. UK: A practitioner's guide Prentice Hall International Ltd, English for Specific Purposes 12(3), 263-266. <https://doi.org/bx7m5n>
- Ochoa García, M. G.; García Ramos, M.; Hernández Cueto, C.; Sang Cheol, Y. (2017). Inglés con Propósitos Académicos para el Programa de Ingeniero Agrónomo: Diagnóstico de Necesidades. *EDUCATECONCIENCIA*, 15(16), 185-197. <https://doi.org/10.58299/edu.v15i16.182>

- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* (19), 93-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Rahman, M. (2015). English for Specific Purposes (ESP): A holistic review. *Universal Journal of Educational Research*, 3(1), 24-31. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.030104>
- Universidad Politécnica de Durango (s.f.). *Modalidad BIS*. Recuperado 24 de octubre de 2025, de <https://sites.google.com/unipolidgo.edu.mx/inicio/modalidad-bis?authuser=0>

Conclusiones

El recorrido por las políticas educativas de los sexenios analizados, desde la perspectiva del currículo de estadística en secundaria permite sostener una conclusión general: México ha tenido reformas educativas sexenales, pero no ha construido una política educativa consistente para el desarrollo de la Alfabetización Estadística de su población escolar.

Los tres proyectos sexenales coinciden en reconocer la importancia de la estadística y la probabilidad en el currículo, pero difieren en la forma de nombrarlos, ubicarlos y vincularlos con los aspectos curriculares. En el sexenio de FCH, la estadística se asocia a competencias para la vida; en el de EPN, a la lógica de la evaluación y los estándares internacionales; y en el de AMLO, a un discurso comunitario-crítico que reconfigura el lugar de las matemáticas dentro de un campo de saberes más amplio. Ninguno de los tres, sin embargo, logran traducir estas orientaciones en una trayectoria clara y sostenida que articule su enseñanza en el aula hacia la Alfabetización Estadística.

Desde la perspectiva de esta investigación, el análisis documental permite visibilizar estas continuidades y rupturas para abrir líneas de investigación relevantes:

1. Profundizar en estudios de aula que examinen cómo los docentes reinterpretan los planes de estudio en sus prácticas, qué espacios encuentran para trabajar con proyectos de datos auténticos y cómo equilibran las prácticas entre el cálculo y la interpretación.
2. Analizar la formación inicial y continua del profesorado de matemáticas, con especial atención al lugar que ocupa la estadística en los planes de estudio de licenciaturas y posgrados, así como en programas de actualización docente.
3. Explorar propuestas alternativas de currículo de estadística que articulen las recomendaciones internacionales sobre conceptos fundamentales (Batanero *et al.*, 2011) con las particularidades del contexto y las apuestas de la NEM por la justicia social y la comunidad.

Abordar la Alfabetización Estadística en secundaria, no se limita a revisar la utilidad técnica de la estadística sino a reconocerla como una condición mínima para que los estudiantes puedan comprender de manera informada y crítica la creciente presencia de datos en su vida. La pregunta de investigación del presente estudio sobre cómo se caracteriza esa alfabetización en la política educativa de tres sexenios, apunta a una cuestión más amplia: ¿cuál será el equilibrio curricular que tendrán los próximos planes y programas respecto del crecimiento sostenido de la disponibilidad de datos y su uso social?

Responder esta pregunta de manera responsable, exige más allá de cambios sexenales, un compromiso sostenido de investigación, diálogo entre áreas (educación estadística, política educativa, formación docente) y participación de quienes cotidianamente viven la realidad entre el aula y los documentos oficiales: los docentes de matemáticas de secundaria.

En este sentido, resulta indispensable que quienes participan, tanto en el ámbito educativo como en el diseño e implementación de la política educativa en México, comprendan la relevancia del currículo y de su evaluación. Es fundamental que las autoridades educativas y las escolares conciben la evaluación curricular como una herramienta clave para impulsar mejoras en la educación. Dicha evaluación debe asumirse como un proceso continuo que requiere la colaboración de los diferentes actores involucrados, así como el uso oportuno de sus resultados, para influir de forma positiva en el desarrollo curricular (Benavides, Manzano, 2020).

Referencias

- Bardín, L. (2002). Análisis de contenido. Akal. https://www.google.com.mx/books/edition/An%C3%A1lisis_de_contenido/lvhoTqllEQC?hl=es-419&gbpv=1&dq=inauthor:%22Laurence+Bardin%22&printsec=frontcover
- Batanero, C.; Burrill, G.; Reading, C. (eds.). (2011). Teaching statistics in school mathematics: Challenges for teaching and teacher education. A joint ICMI/IASE study (18th ICMI Study). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1131-0>
- Benavides Lara, M. L.; Manzano Gutiérrez, P. (2020). Evaluación curricular e investigación. Un recuento de lo hecho en el INEE de México. Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa, 11(20), 00013. Epub 07 de abril de 2021. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.546>
- Ben-Zvi, D.; Garfield, J. (2004). Statistical literacy, reasoning, and thinking: Goals, definitions, and challenges. En D. Ben-Zvi; J. Garfield (Eds.), The challenge of developing statistical literacy, reasoning and thinking (pp. 3-15). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-2278-6_1
- Candela, A. (2023). Saberes y pensamiento científico en el Plan de estudio 2022. Perfiles Educativos, 45(180), 16–25. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292> Educación y Ciencia
- Castro, E. S.; Cañez, O. A. (2024). Educación estadística y la Nueva Escuela Mexicana: Una mirada al currículum estadístico del bachillerato mexicano. Educación y Ciencia, 13(61), 156-171. <https://doi.org/10.32776/EyC.v13i61.765>
- Cordero Arroyo, D. G.; Vázquez Cruz, M. A.; Navarro Corona, C. (2022). Mapeo sistemático de la literatura de políticas docentes de educación básica de la Reforma Educativa. Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa, 13(24), 00023. Epub 27 de enero de 2023. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1038>
- Gal, I. (2002). Adults' statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. International Statistical Review, 70(1), 1-25. <https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.2002.tb00336.x>
- Inzunza, S.; Rocha, E. (2021). Los datos y el azar en el currículo de educación básica y bachillerato en México: Reflexiones desde la perspectiva internacional. Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa, 12(23), 1-13. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.717>
- Inzunza Cazares, S.; Serrano Enciso, S. (2022). Alfabetización y razonamiento estadístico de estudian

Políticas educativas y formación en seguridad del paciente en enfermería para un aprendizaje transformador

Educational policies and patient safety training in Nursing for transformative learning

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i36.1811>

*Miriam Karina Ortiz Riva**

*José Cirilo Castañeda Delfín***

*Isabel Beristain García****

*Ana Beatriz Antuna Canales*****

Resumen

La profesión de enfermería ha logrado avances normativos que regulan la práctica profesional en el sistema de salud en el ámbito asistencial; sin embargo, en el aspecto educativo existe una limitada integración curricular en materia de seguridad del paciente dentro de los programas de licenciatura en enfermería. El objetivo de este artículo es analizar las políticas educativas en la formación de seguridad del paciente en nivel superior de formación en enfermería. Metodológicamente, se trata de un estudio de enfoque cualitativo de tipo documental con alcance analítico-reflexivo, orientado al análisis de las políticas educativas y normativas relacionadas con la formación en enfermería en México y Latinoamérica; este diseño permitió examinar los discursos y marcos normativos que configuran la práctica educativa. En los resultados se evidencia una insuficiente integración de lineamientos y protocolos de seguridad del paciente en los programas curriculares de enfermería, que reflejan estrategias poco claras. En la conclusión se destaca la necesidad de fomentar una cultura de seguridad desde las políticas educativas y de posicionar la seguridad del paciente como un componente esencial del perfil de egreso de los profesionales de enfermería.

Palabras clave: Políticas educativas – seguridad del paciente – formación en enfermería – cultura del cuidado – pedagogía transformadora.

* Doctorante en Investigación Educativa. Universidad Juárez del Estado de Durango. México. Líneas de investigación educación y seguridad del cuidado. Correo electrónico: miriam.ortiz@ujed.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4122-7968>.

** Doctor en Educación. Universidad Juárez del Estado de Durango. México. Correo electrónico: jcastaneda@ujed.mx; línea de investigación educación y prácticas del aprendizaje. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6140-164X>

*** Doctora en Ciencias de Enfermería. Universidad Juárez del Estado de Durango. México; línea de investigación cuidado a la persona. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9112-9421>

**** Maestra en Ciencias. Universidad Juárez del Estado de Durango. México; línea de investigación cuidado a la persona. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-0579> Ana.antuna@ujed.mx

Abstract

The Nursing profession has undergone regulatory advances that govern professional practice in the healthcare system in the care setting. However, in the educational aspect, there is limited curricular integration regarding patient safety within undergraduate nursing programs. Our aim was to analyze educational policies in patient safety training at the higher education level in Nursing. Our methodology featured a qualitative documentary study with an analytical-reflective approach, aimed at analyzing educational policies and regulations related to Nursing education in Mexico and Latin America. This design allowed for the examination of discourses and regulatory frameworks that shape educational practice. Our results showed that there is an insufficient integration of patient safety guidelines and protocols into nursing curricula, reflecting unclear strategies. We concluded that there is a need to promote a culture of safety through educational policies, emphasizing patient safety as an essential component of the graduate profile of Nursing professionals.

Keywords: Educational policies – patient safety – nursing education – culture of care – transformative pedagogy.

Introducción

La seguridad del paciente constituye una prioridad internacional para los sistemas de salud y para la formación de profesionales sanitarios, particularmente en enfermería, debido a su participación directa en el cuidado clínico y la prevención de riesgos asociados a la atención. Su relevancia trasciende el ámbito asistencial al involucrar dimensiones éticas, educativas y organizacionales orientadas a fortalecer la calidad y seguridad del cuidado (Peña, Rámila, 2024). La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) ha señalado que millones de pacientes sufren daños evitables derivados de la atención sanitaria, situación que representa un importante problema de salud pública a nivel mundial.

En este contexto, la formación de estudiantes de enfermería requiere incorporar competencias relacionadas con identificación de riesgos, pensamiento crítico, toma de decisiones clínicas y promoción de prácticas seguras desde etapas tempranas del proceso educativo (Ortiz Rivas *et al.*, 2021). Diversas investigaciones han evidenciado que la formación en seguridad del paciente continúa representando una necesidad prioritaria en los programas universitarios de enfermería, particularmente en Latinoamérica, donde persisten desafíos asociados con integración curricular, cultura organizacional de seguridad y articulación entre teoría y práctica clínica (Peña, Rámila, 2024).

El interés internacional por la seguridad del paciente adquirió mayor relevancia a partir de la publicación del informe *To Err is Human del Institute of Medicine* (Kohn *et al.*, 2000), documento que evidenció la magnitud de los eventos adversos y sus repercusiones sobre los sistemas sanitarios. A partir de este antecedente, organismos como la Organización Mundial de la Salud impulsaron iniciativas orientadas a reducir riesgos clínicos y fortalecer culturas institucionales de seguridad (OMS, 2004; OMS, 2021). Asimismo, la Organización Panamericana de la Salud

(OPS, 2017) y el Consejo Internacional de Enfermeras (CIE, 2021) han destacado la necesidad de integrar competencias relacionadas con la seguridad del paciente dentro de los procesos formativos en enfermería.

En México, los Planes Nacionales de Desarrollo correspondientes a los periodos 2001-2006, 2007-2012 y 2013-2018 enfatizaron aspectos relacionados con calidad educativa, evaluación docente y fortalecimiento institucional; sin embargo, la incorporación específica de estrategias pedagógicas orientadas a la formación del cuidado seguro continúa siendo limitada dentro de los programas de licenciatura en enfermería (Plan Nacional de Desarrollo, 2001; 2007; 2013). Esta situación refleja una brecha entre los planteamientos políticos y las necesidades formativas actuales relacionadas con la seguridad del paciente y la cultura preventiva en los escenarios clínicos.

Desde la perspectiva pedagógica, la formación en seguridad del paciente requiere trascender modelos tradicionales centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos técnicos y avanzar hacia procesos educativos transformadores orientados al pensamiento crítico, la reflexión ética y la toma de decisiones seguras durante la práctica clínica. En este sentido, la pedagogía transformadora constituye un enfoque relevante para comprender la relación entre formación profesional, cultura de seguridad y desarrollo de competencias orientadas al cuidado seguro.

En función de lo anterior, el presente artículo tiene como propósito analizar las políticas educativas relacionadas con la formación en seguridad del paciente en enfermería, identificando sus principales avances, limitaciones y desafíos para la integración curricular de competencias orientadas al cuidado seguro en la educación superior.

Metodología

El presente estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo de tipo documental con alcance analítico-reflexivo, orientado al análisis crítico de las políticas educativas y su relación con la formación en seguridad del paciente en programas de licenciatura en enfermería. El enfoque cualitativo permitió interpretar los significados, discursos y lineamientos presentes en documentos normativos, institucionales y científicos, favoreciendo una comprensión contextualizada de las tensiones existentes entre las políticas educativas y la práctica formativa.

El diseño documental resultó pertinente debido a que posibilita el análisis sistemático e interpretativo de textos y marcos regulatorios relacionados con fenómenos educativos y sociales complejos. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2020), el análisis documental permite examinar críticamente información escrita con la finalidad de identificar categorías, relaciones y significados asociados con un objeto de estudio específico. En este sentido, el estudio se orientó a comprender cómo las políticas educativas y sanitarias han incorporado la seguridad del paciente dentro de los procesos formativos en enfermería y cuáles son sus principales implicaciones pedagógicas y curriculares.

Corpus documental y criterios de selección

El corpus documental estuvo conformado por documentos normativos nacionales e internacionales, políticas educativas, lineamientos institucionales y literatura científica especializada publicada entre los años 2000 y 2025. El periodo seleccionado comprende desde la publicación del informe *"To Err is Human"* hasta los planteamientos contemporáneos del *Global Patient Safety Action Plan 2021-2030*, considerados referentes fundamentales en la evolución de las políticas de seguridad del paciente y formación profesional en salud.

Se analizaron 38 documentos normativos, institucionales y científicos distribuidos en tres grandes categorías:

1. Políticas y normativas educativas nacionales. Incluyeron Planes Nacionales de Desarrollo, Programa Sectorial de Educación, lineamientos emitidos por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), normativas de educación superior y documentos relacionados con la formación profesional en enfermería.
2. Normativas y marcos regulatorios del sector salud. Se incorporaron documentos emitidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS), Organización Panamericana de la Salud (OPS), Consejo Internacional de Enfermeras (CIE), Secretaría de Salud y otros marcos regulatorios vinculados con seguridad del paciente, calidad del cuidado y formación de recursos humanos en salud.
3. Literatura científica y pedagógica. Se incluyeron artículos científicos arbitrados, libros y publicaciones académicas relacionadas con aprendizaje transformador, pedagogía crítica, cultura de seguridad, metodologías activas y formación en enfermería.

Se incluyeron documentos oficiales y publicaciones científicas arbitradas relacionadas con políticas educativas, seguridad del paciente y formación en enfermería, publicados en español, inglés o portugués, entre 2000 y 2025. Se excluyeron documentos duplicados, literatura sin respaldo científico y publicaciones centradas exclusivamente en aspectos clínicos sin implicaciones educativas.

Estrategia de búsqueda y recuperación documental

La búsqueda documental se realizó mediante consulta en bases de datos científicas y repositorios institucionales, entre ellos SciELO, Redalyc, PubMed, Dialnet y Google Scholar, así como en sitios oficiales de organismos nacionales e internacionales. La estrategia de búsqueda combinó términos en español e inglés relacionados con el objeto de estudio, favoreciendo una recuperación amplia y pertinente de información científica y normativa.

Las principales palabras clave utilizadas fueron: seguridad del paciente, *patient safety*, formación en enfermería, *educational policies*, aprendizaje transformador, cultura de seguridad y pedagogía transformadora, también, se utilizaron operadores booleanos para ampliar y refinar los resultados obtenidos durante el proceso de búsqueda.

Procedimiento de análisis

El proceso metodológico se desarrolló en tres etapas analíticas

1. Recolección y organización documental. Inicialmente se identificaron y seleccionaron las fuentes documentales conforme a los criterios de inclusión establecidos. Posteriormente, fueron clasificados según su naturaleza normativa, educativa o científica, permitiendo organizar la información de manera sistemática para su análisis posterior.
2. Codificación y análisis interpretativo. Fueron sometidos a una lectura crítica-reflexiva orientada por tres ejes interpretativos previamente definidos:
 - Eje político: identificación de la presencia de la seguridad del paciente en políticas educativas y sanitarias;
 - Eje curricular: análisis de la integración de contenidos relacionados con seguridad del paciente en planes y programas de estudio de enfermería;
 - Eje pedagógico: reconocimiento de estrategias de enseñanza, metodologías activas y enfoques transformadores vinculados con el cuidado seguro.

A partir de estos ejes se desarrolló un proceso de codificación temática que permitió identificar categorías emergentes, coincidencias discursivas, vacíos estructurales y tensiones entre las políticas educativas y la práctica formativa en enfermería.

3. Triangulación y síntesis analítica

Finalmente, se realizó un proceso de triangulación documental entre fuentes normativas, pedagógicas y científicas, con la finalidad de contrastar los planteamientos institucionales con la evidencia académica y los enfoques educativos contemporáneos. La triangulación fortaleció la consistencia interpretativa del estudio y permitió construir una visión integral sobre las principales brechas y desafíos existentes en la formación de seguridad del paciente en enfermería.

Consideraciones éticas

Debido a que el estudio se desarrolló mediante análisis documental de fuentes públicas y literatura científica, no implicó intervención directa con seres humanos ni manejo de información confidencial. No obstante, se respetaron los principios éticos relacionados con rigor académico, integridad científica y adecuado reconocimiento de autoría mediante el uso correcto de citas y referencias conforme a los lineamientos APA séptima edición.

Resultados

Brechas entre las políticas educativas y la práctica formativa en seguridad del paciente

El análisis documental evidenció una discrepancia persistente entre los planteamientos normativos relacionados con la seguridad del paciente y su incorporación efectiva dentro de los procesos formativos en enfermería. Aunque organismos internacionales como la OMS (2021) y la

OPS (2017) han impulsado lineamientos orientados al fortalecimiento de competencias para la prevención de eventos adversos y la consolidación de culturas de seguridad, persisten limitaciones importantes en su incorporación efectiva dentro de la formación universitaria en enfermería.

La revisión de los documentos permitió identificar que gran parte de las políticas educativas y sanitarias mantienen un discurso centrado en estándares normativos y cumplimiento institucional; sin embargo, existe una limitada operacionalización pedagógica que favorezca el desarrollo de competencias críticas y preventivas en los estudiantes de enfermería.

Los documentos analizados señalaron que la enseñanza de la seguridad del paciente continúa desarrollándose de manera fragmentada y predominantemente teórica, con limitada integración entre contenidos curriculares y experiencias clínicas reales (García *et al.*, 2022; Hernández, Jiménez, 2019). En varios programas educativos, la seguridad del paciente aparece como contenido complementario y no como eje transversal articulado a las competencias profesionales del cuidado, lo que limita la construcción de aprendizajes significativos orientados hacia la prevención de riesgos clínicos.

Se identificaron dificultades relacionadas con insuficiente supervisión práctica, escasez de simuladores clínicos y limitaciones en la actualización docente respecto a protocolos contemporáneos de seguridad (Sosa, Pérez, 2020). Estas condiciones impactan directamente en las oportunidades de aprendizaje experiencial de los estudiantes, reduciendo la posibilidad de fortalecer habilidades relacionadas con análisis del error, toma de decisiones seguras y gestión del riesgo durante la práctica clínica.

En relación con la cultura organizacional, existe resistencia institucional al reporte de incidentes y predominio de modelos educativos centrados en el cumplimiento operativo, más que en procesos reflexivos y preventivos (Pérez-Saavedra, Rodríguez Miñano, 2022). La persistencia de culturas punitivas frente al error clínico limita la construcción de ambientes educativos seguros donde los estudiantes puedan reflexionar críticamente sobre los riesgos inherentes al cuidado y desarrollar competencias orientadas al aprendizaje preventivo.

La ausencia de indicadores específicos para evaluar habilidades preventivas, comunicación clínica y respuesta ante incidentes, dificulta valorar de manera objetiva el desarrollo de competencias orientadas al cuidado seguro.

La Tabla 1 sintetiza las principales brechas identificadas entre el discurso político-normativo y la práctica formativa en seguridad del paciente.

Tabla 1. Análisis del vacío existente entre discurso político y práctica en seguridad del paciente

Aspecto	Discurso político-normativo	Realidad de la práctica formativa	Vacío existente
Objetivo	Garantizar la seguridad del paciente, reducir eventos adversos y formar profesionales competentes.	Los estudiantes reciben formación teórica limitada; práctica supervisada insuficiente.	La meta aspiracional no se traduce en competencias prácticas efectivas.
Currículo	Inclusión de contenidos de seguridad del paciente en programas académicos.	Fragmentación de contenidos, falta de integración con prácticas clínicas reales.	Desconexión entre el plan de estudios y la experiencia práctica del estudiante.
Recursos	Las políticas sugieren infraestructura, tecnología y simuladores para la formación.	Escasez de recursos, simuladores limitados, falta de equipamiento.	Las limitaciones materiales impiden cumplir los estándares de seguridad establecidos.
Docencia	Capacitación docente y actualización en protocolos de seguridad.	Profesores con formación insuficiente o sobrecarga laboral.	La falta de guía adecuada y actualización docente genera brecha entre teoría y práctica.
Cultura organizacional	Promoción de reporte de incidentes y cultura de seguridad en instituciones de salud.	Resistencia al cambio, priorización de tareas operativas sobre cultura de seguridad.	La seguridad del paciente se percibe como teoría más que práctica diaria.
Evaluación	Las políticas nacionales e internacionales sugieren medición de competencias y resultados.	Predominio de evaluaciones teóricas; competencias prácticas poco evaluadas.	No hay indicadores claros para medir la adquisición real de habilidades en seguridad.

Fuente: Elaboración propia con base en la OMS (2021) y la SS (2023).

Integración curricular de la seguridad del paciente en la formación de enfermería

El análisis de políticas educativas y normativas sanitarias permitió identificar una integración curricular limitada y heterogénea de la seguridad del paciente en los programas de licenciatura en enfermería. Aunque organismos internacionales como la OMS (2021), el CIE (2021) y la ANUIES (2024) reconocen la necesidad de fortalecer competencias relacionadas con el cuidado seguro, la revisión documental evidenció que la seguridad del paciente frecuentemente se aborda como contenido aislado dentro de determinadas asignaturas clínicas o administrativas, sin consolidarse como un eje transversal articulado a lo largo de la trayectoria formativa del estudiante de enfermería.

Diversos documentos revisados señalaron que los contenidos vinculados con seguridad del paciente suelen concentrarse en temas específicos como administración segura de medicamentos, prevención de infecciones asociadas a la atención sanitaria, higiene hospitalaria y cumplimiento de protocolos institucionales (OMS, 2021; OPS, 2017). No obstante, existe menor desarrollo curricular de competencias relacionadas con análisis sistémico del error, comunicación efectiva, trabajo interprofesional, toma de decisiones éticas y gestión preventiva del riesgo clínico.

García *et al.* (2022) sostienen que la enseñanza de la seguridad del paciente en enfermería continúa caracterizándose por una limitada continuidad curricular y una débil integración entre teoría y práctica clínica. Los resultados obtenidos en el presente análisis coinciden con esta perspectiva, al evidenciar que muchos programas educativos mantienen enfoques fragmentados donde la seguridad del paciente se presenta como requisito normativo más que como componente esencial del cuidado profesional.

Otra situación identificada corresponde a la persistencia de modelos curriculares centrados en la transmisión de contenidos técnicos, con limitada incorporación de metodologías activas y estrategias pedagógicas orientadas al aprendizaje reflexivo y transformador. Esta condición dificulta que los estudiantes desarrollen capacidades para analizar críticamente situaciones de riesgo, reconocer factores asociados al error clínico y participar activamente en la construcción de culturas de seguridad dentro de los escenarios asistenciales.

De igual manera, se observaron limitaciones relacionadas con insuficiente capacitación docente, resistencia institucional hacia procesos de innovación curricular y escasa articulación entre instituciones educativas y unidades hospitalarias (Cárdenas-Niño, Rojas-Sánchez, 2020). La falta de vinculación efectiva entre universidad y práctica clínica genera inconsistencias entre los aprendizajes promovidos en el aula y las dinámicas reales presentes en los contextos hospitalarios, afectando la consolidación de competencias orientadas al cuidado seguro.

En términos pedagógicos, la integración curricular de la seguridad del paciente requiere trascender enfoques centrados exclusivamente en cumplimiento de protocolos y avanzar hacia modelos educativos orientados al aprendizaje transformador, la reflexión crítica y el desarrollo

de competencias complejas para la toma de decisiones clínicas seguras. Desde esta perspectiva, la seguridad del paciente debe entenderse como una dimensión transversal de la formación profesional y no únicamente como contenido complementario dentro de los programas de estudio.

En conjunto, los resultados evidencian la necesidad de fortalecer procesos de actualización curricular que permitan integrar de manera sistemática la cultura de seguridad, las competencias preventivas y las estrategias pedagógicas transformadoras dentro de la formación universitaria en enfermería.

Estrategias pedagógicas transformadoras para la formación en seguridad del paciente

Entre las principales estrategias identificadas, destacan el aprendizaje basado en problemas, la simulación clínica, el aprendizaje interprofesional, la práctica reflexiva y la pedagogía crítica. Estas metodologías comparten características centradas en la participación activa del estudiante, el análisis de situaciones reales y la integración entre conocimientos teóricos y experiencias clínicas, elementos considerados fundamentales para la consolidación de culturas de seguridad en la formación profesional.

El análisis documental mostró que el aprendizaje basado en problemas favorece el razonamiento clínico, la toma de decisiones y la resolución crítica de situaciones relacionadas con eventos adversos y riesgos asistenciales. Esta estrategia permite que los estudiantes enfrenten escenarios complejos vinculados con errores clínicos, fortaleciendo capacidades analíticas y habilidades para la identificación temprana de riesgos durante el cuidado del paciente (Morales, 2020).

De manera particular, la simulación clínica fue reconocida como una de las herramientas pedagógicas con mayor impacto en el desarrollo de competencias relacionadas con la seguridad del paciente. Cant y Cooper (2017) señalan que la simulación favorece el aprendizaje experiencial y permite recrear escenarios clínicos de riesgo en ambientes controlados y seguros.

La simulación clínica facilita procesos de reflexión posterior sobre el error, el manejo de incidentes y las consecuencias derivadas de decisiones clínicas inseguras, promoviendo una cultura de aprendizaje preventivo más que punitivo. En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (WHO, por sus siglas en inglés, 2011) reconoce la simulación como estrategia esencial para integrar competencias de seguridad del paciente en la formación de profesionales sanitarios.

Otra estrategia identificada fue el aprendizaje interprofesional, el cual promueve experiencias educativas compartidas entre estudiantes de distintas disciplinas del área de la salud.

En relación con la práctica reflexiva y los enfoques pedagógicos críticos, el análisis evidenció que las metodologías dialógicas basadas en Paulo Freire favorecen procesos de conciencia crítica sobre las condiciones institucionales y organizacionales que influyen en la seguridad del cuidado (Freire, 2004). Estas estrategias permiten que el estudiante no

sólo adquiriera conocimientos técnicos, sino que también desarrolle sensibilidad ética, pensamiento crítico y capacidad para cuestionar prácticas inseguras presentes en los escenarios clínicos.

Las narrativas del cuidado, los diarios reflexivos y los espacios de metacognición fueron identificados como recursos pedagógicos relevantes para fortalecer procesos de autoevaluación y comprensión emocional frente a experiencias relacionadas con el error clínico y la atención segura. La reflexión sistemática sobre la práctica favorece aprendizajes significativos y contribuye al desarrollo de una identidad profesional comprometida con la cultura de seguridad y la mejora continua del cuidado.

Tabla 2. Estrategias Pedagógicas con impacto transformador en la educación superior

Estrategia	Descripción y fundamentos	Impacto transformador en la formación	Ejemplos en la formación en enfermería
1. Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Se centra en la resolución colaborativa de situaciones reales. Promueve el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el razonamiento clínico.	Transforma al estudiante de receptor pasivo a protagonista del aprendizaje; fomenta la autonomía y la responsabilidad.	Casos clínicos sobre eventos adversos o errores de medicación donde los estudiantes deben analizar causas y proponer acciones seguras.
2. Simulación clínica de alta fidelidad	Escenarios que reproducen situaciones reales con pacientes simulados o maniqués. Permite practicar sin riesgo.	Genera aprendizaje experiencial y reflexivo; promueve la internalización de valores de seguridad y trabajo en equipo.	Simulación de caídas, administración segura de medicamentos o comunicación ante eventos adversos.
3. Aprendizaje en servicio (Service Learning)	Combina el aprendizaje académico con la participación social.	Desarrolla conciencia ética, compromiso con la comunidad y comprensión del impacto del cuidado seguro en contextos reales.	Proyectos comunitarios enfocados en la promoción de la cultura de seguridad en unidades de salud.

4. Práctica reflexiva y metacognición	Espacios sistemáticos para reflexionar sobre experiencias clínicas.	Favorece la transformación del pensamiento, la autocrítica y la conciencia de las propias acciones y sus consecuencias.	Diarios reflexivos, portafolios o mesas de diálogo sobre incidentes críticos.
5. Aprendizaje interprofesional (AIP)	Formación conjunta entre estudiantes de enfermería, medicina y otras disciplinas.	Rompe paradigmas de jerarquía, fortalece la comunicación y el trabajo colaborativo por la seguridad.	Talleres interprofesionales sobre manejo de eventos adversos o simulaciones en equipo.
6. Narrativas del cuidado y storytelling	Uso de historias reales o hipotéticas que muestran dilemas éticos y de seguridad.	Despierta empatía, comprensión emocional y sentido de responsabilidad profesional.	Relatos sobre errores en la práctica y su impacto en pacientes y familias.
7. Pedagogía crítica y dialógica (Freireana)	Basada en la reflexión crítica sobre la realidad, la problematización y el diálogo.	Fomenta conciencia transformadora y empoderamiento del estudiante como agente de cambio.	Debates sobre políticas institucionales, inequidades o condiciones laborales que afectan la seguridad.
8. Aprendizaje basado en competencias	Orienta el currículo hacia resultados observables en el desempeño.	Promueve la integración entre saber, saber hacer y saber ser, esencial en la cultura de seguridad.	Evaluaciones por rúbricas de desempeño en situaciones clínicas reales o simuladas.
9. Gamificación y aprendizaje digital interactivo	Uso de dinámicas de juego, plataformas y simuladores virtuales.	Motiva, facilita la retroalimentación inmediata y genera aprendizaje activo.	Juegos de roles sobre identificación de riesgos o toma de decisiones seguras.
10. Comunidades de práctica y mentoría reflexiva	Espacios colaborativos donde se comparte experiencia y conocimiento.	Fortalece la identidad profesional y la construcción colectiva del saber del cuidado seguro.	Grupos de tutoría entre docentes y estudiantes sobre casos de seguridad.

Fuente: elaboración propia, con base en referentes de Kolb (1984), Vygotsky (1995); Freire (2004); Mezirow y Taylor (2009).

Retos para la implementación de políticas educativas en seguridad del paciente

El análisis documental permitió identificar diversos desafíos estructurales, pedagógicos e institucionales que limitan la implementación efectiva de políticas educativas orientadas a la formación en seguridad del paciente en enfermería. Aunque los marcos normativos nacionales e internacionales han avanzado significativamente en la promoción de culturas de seguridad y calidad del cuidado, persisten dificultades importantes para traducir dichos lineamientos en procesos formativos integrales dentro de la educación superior.

Uno de los principales retos identificados corresponde a la desarticulación entre políticas educativas, programas curriculares y práctica clínica. Se evidenció que, en numerosos contextos universitarios, las disposiciones relacionadas con seguridad del paciente permanecen como referentes normativos generales sin consolidarse plenamente en estrategias pedagógicas concretas ni en experiencias formativas sistemáticas.

Se identificó una limitada transversalización curricular de la seguridad del paciente, predominando enfoques centrados en contenidos fragmentados y actividades aisladas (Cárdenas-Niño, Rojas-Sánchez, 2020). La ausencia de integración progresiva de competencias preventivas a lo largo de la trayectoria académica dificulta la construcción de aprendizajes significativos y la consolidación de una cultura de seguridad desde etapas tempranas de formación.

Otro aspecto relevante corresponde a la insuficiente preparación pedagógica del profesorado para la enseñanza de la seguridad del paciente. Moura y Hernández (2024) señalan que muchos docentes del área de enfermería presentan limitaciones en formación específica sobre metodologías activas, cultura de seguridad y estrategias de aprendizaje transformador. Los hallazgos del presente análisis coinciden con esta perspectiva, al evidenciar que la actualización docente continúa siendo una necesidad prioritaria para fortalecer procesos educativos orientados al cuidado seguro.

La persistencia de modelos pedagógicos tradicionales basados en transmisión de contenidos y memorización representa otra limitación importante para el desarrollo de competencias críticas relacionadas con análisis del error, gestión del riesgo y toma de decisiones clínicas seguras. En diversos documentos se observó predominio de prácticas educativas centradas en el cumplimiento técnico de procedimientos, con limitada promoción de reflexión crítica frente a situaciones complejas del cuidado.

De igual manera, se señalaron limitaciones relacionadas con insuficiente infraestructura educativa, escasez de simuladores clínicos y recursos tecnológicos restringidos para el aprendizaje experiencial (Aiken *et al.*, 2021). Estas condiciones afectan particularmente la posibilidad de implementar metodologías activas, como simulación clínica, aprendizaje basado en problemas y entrenamiento interprofesional, consideradas fundamentales para fortalecer competencias de seguridad del paciente.

Otro desafío identificado corresponde a la limitada articulación entre instituciones educativas y escenarios hospitalarios. En algunos contextos clínicos persisten culturas organizacionales centradas en jerarquías rígidas, resistencia al reporte de incidentes y normalización del error, situaciones que dificultan la consolidación de ambientes formativos orientados hacia la seguridad y el aprendizaje preventivo. La discrepancia entre los discursos académicos y las dinámicas reales, presentes en las instituciones de salud, genera tensiones que impactan directamente en la formación de los estudiantes de enfermería.

Se identificó la ausencia de mecanismos homogéneos para evaluar competencias relacionadas con seguridad del paciente dentro de los programas educativos. La evaluación continúa privilegiando conocimientos teóricos y habilidades procedimentales, mientras que aspectos como pensamiento crítico, comunicación efectiva, gestión del riesgo y trabajo colaborativo presentan menor desarrollo dentro de los sistemas de evaluación académica.

En general, la implementación efectiva de políticas educativas en seguridad del paciente requiere de procesos institucionales integrales que incluyan actualización curricular, fortalecimiento docente, innovación pedagógica y articulación entre universidad y práctica clínica. Superar estos desafíos implica reconocer la seguridad del paciente no solo como una exigencia normativa, sino como una dimensión ética, educativa y social indispensable para la formación contemporánea en enfermería.

Perspectiva latinoamericana sobre seguridad del paciente y formación educativa

La revisión comparativa de marcos normativos y políticas educativas en Latinoamérica permitió identificar avances significativos en la incorporación de la seguridad del paciente como prioridad estratégica dentro de los sistemas de salud y los procesos de formación profesional. Sin embargo, también evidenciaron diferencias importantes en el nivel de consolidación curricular, implementación pedagógica y articulación institucional entre los distintos países de la región.

México, Colombia y Brasil comparten lineamientos orientados a fortalecer la calidad del cuidado, la prevención de eventos adversos y la promoción de culturas organizacionales de seguridad. Organismos gubernamentales y sanitarios de estos países han impulsado políticas relacionadas con educación permanente, protocolos de atención segura y formación de recursos humanos en salud (Ministerio de Salud y Protección Social, s.f.; Ministério da Saúde, 2014). No obstante, la manera en que dichas políticas se integran dentro de la educación superior en enfermería, presenta variaciones relevantes según los contextos institucionales y las prioridades nacionales.

En el caso de Brasil, el Programa Nacional de Segurança do Paciente y la Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, evidencia una mayor articulación entre políticas sanita-

rias, educación continua y fortalecimiento de culturas institucionales de seguridad, impulsando con mayor énfasis procesos de formación permanente y estrategias de integración entre instituciones educativas y servicios de salud, favoreciendo la incorporación de competencias relacionadas con seguridad del paciente dentro de la práctica profesional.

Por su parte, Colombia ha desarrollado políticas vinculadas al Sistema Obligatorio de Garantía de Calidad y programas de fortalecimiento institucional orientados hacia la seguridad del paciente.

En México, aunque existen lineamientos nacionales como las Acciones Esenciales para la Seguridad del Paciente y diversas normativas relacionadas con calidad del cuidado, los hallazgos muestran que la incorporación curricular de la seguridad del paciente continúa siendo limitada y heterogénea. La revisión documental permitió identificar que la formación en seguridad del paciente permanece predominantemente vinculada al cumplimiento normativo y operativo, con menor desarrollo de enfoques pedagógicos transformadores orientados al pensamiento crítico y la reflexión preventiva.

Se observó que en varios países latinoamericanos persisten condiciones estructurales que dificultan la implementación efectiva de políticas educativas relacionadas con seguridad del paciente, entre ellas: insuficiente formación docente, limitaciones de infraestructura, sobrecarga institucional y escasa integración entre universidad y escenarios clínicos. Estas problemáticas reflejan desafíos compartidos en la región para consolidar modelos educativos orientados hacia la cultura de seguridad y el aprendizaje transformador en enfermería.

Los documentos analizados también evidenciaron que la seguridad del paciente se continúa abordando principalmente desde perspectivas administrativas y regulatorias, mientras que su dimensión pedagógica y formativa presenta menor desarrollo dentro de las políticas públicas educativas.

Latinoamérica ha mostrado avances importantes en la construcción de marcos regulatorios relacionados con la seguridad del paciente; sin embargo, persiste la necesidad de fortalecer políticas educativas que favorezcan la integración curricular sistemática de competencias preventivas, metodologías activas y enfoques pedagógicos transformadores dentro de la formación universitaria en enfermería.

La Tabla 3 presenta una síntesis comparativa de los principales referentes normativos y sus implicaciones para la formación educativa en seguridad del paciente en Latinoamérica.

Tabla 3. Marcos internacionales en Latinoamérica de seguridad en la formación del cuidado

País	México	Colombia	Brasil
Política/ Documento	Acciones Esenciales para la Seguridad del Paciente (AESP)	Política Nacional de Seguridad del Paciente – Ministerio de Salud y Protección Social.	Programa Nacional de Segurança do Paciente (PNSP) Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS).
Ámbito/ Alcance	Nacional: Lineamiento para establecimientos de salud (hospitalarios y ambulatorios).	Nacional: Vinculada al Sistema Obligatorio de Garantía de Calidad (SOGCS).	Nacional: Política de educación permanente en salud.
Implicaciones para la educación superior	Define acciones prioritarias (identificación del paciente, comunicación, medicación segura, etc.). Se promueve la colaboración con universidades y escuelas de salud para integrar contenidos de seguridad del paciente en los planes de estudio.	Incluye la formación de recursos humanos en salud como eje; promueve la incorporación de actividades de seguridad del paciente en programas académicos y cultura institucional.	El PNSP promueve la formación y educación continua sobre seguridad del paciente; fomenta la integración de la cultura de seguridad en la formación inicial de profesionales de salud.
Evidencia de implementación	Guías del IMSS y Secretaría de Salud incluyen la formación de recursos humanos; existen diplomados y programas de educación continua en seguridad del paciente.	El PNSP y la PNEPS fomentan la integración de la cultura de seguridad en la formación inicial de profesionales de salud.	Necesidad de integrar la cultura de seguridad del paciente en currículos universitarios de enfermería y medicina.

Fuente: Elaboración propia bajo los referentes del Diario oficial de la federación (2017); Ministerio de Salud y Protección Social (Colombia). (s.f.). Universidad Nacional de Colombia (2022). Ministério da saúde (Brasil). (2014). Secretaría de Salud (2023). IMSS (s.f.)

Discusión

La seguridad del paciente continúa incorporándose de manera limitada y fragmentada dentro de la formación universitaria en enfermería, predominando enfoques normativos y técnicos sobre procesos pedagógicos integrales orientados a la cultura de seguridad. Aunque los marcos regulatorios internacionales han fortalecido las políticas relacionadas con prevención de eventos adversos, persisten brechas importantes entre el discurso institucional y la práctica educativa.

La limitada transversalización curricular coincide con lo reportado por García *et al.* (2022), quienes señalan que la seguridad del paciente suele desarrollarse mediante contenidos aislados y desvinculados de la práctica clínica y la reflexión ética. De manera similar, Hernández y Jiménez (2019) sostienen que la enseñanza del cuidado seguro continúa centrada en componentes técnicos fragmentados y no en procesos formativos integrales orientados hacia la cultura preventiva y la gestión del riesgo clínico. En este sentido, la formación en enfermería requiere consolidar modelos educativos capaces de integrar pensamiento crítico, análisis del riesgo y toma de decisiones seguras dentro de escenarios reales de cuidado.

Los resultados también evidenciaron el potencial de metodologías activas como simulación clínica, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje interprofesional para fortalecer competencias relacionadas con razonamiento clínico, comunicación efectiva y prevención de errores. Cant y Cooper (2017) señalan que la simulación clínica mejora significativamente la toma de decisiones y el desempeño en contextos de riesgo, mientras que Labrague (2023) destaca su impacto en el fortalecimiento de competencias preventivas y cultura de seguridad en estudiantes de enfermería. Estas estrategias favorecen aprendizajes experienciales y reflexivos orientados a comprender el error como oportunidad de mejora y no únicamente como evento sancionable.

Desde la perspectiva del aprendizaje transformador, Freire (2004) plantea que la educación debe favorecer procesos de conscientización que permitan comprender críticamente la realidad y actuar sobre ella. De manera complementaria, Mezirow y Taylor (2009) sostienen que el aprendizaje transformador implica reconstruir significados a partir de experiencias críticas y reflexivas. Aplicado al contexto de la seguridad del paciente, este enfoque permite comprender que la formación en enfermería requiere trascender la enseñanza técnica para promover procesos educativos orientados al análisis crítico del cuidado, la reflexión ética y la responsabilidad profesional frente a los riesgos clínicos.

La insuficiente preparación pedagógica del profesorado continúa representando un desafío importante para la implementación de enfoques transformadores. Moura y Hernández (2024) señalan que muchos docentes universitarios presentan limitaciones en formación específica sobre seguridad del paciente y metodologías activas, situación que dificulta la incorporación efectiva de enfoques centrados en pensamiento crítico y cultura preventiva.

En el contexto latinoamericano, persisten desafíos relacionados con infraestructura educativa, innovación pedagógica y articulación entre instituciones académicas y escenarios clínicos. Silva *et al.* (2022) refieren que América Latina enfrenta problemáticas compartidas relacionadas con formación docente, recursos educativos y consolidación de culturas organizacionales de seguridad. Aunque algunos países han desarrollado avances regulatorios importantes, la implementación curricular continúa siendo heterogénea.

La seguridad del paciente debe entenderse como una construcción ética, pedagógica y social que requiere procesos educativos críticos, reflexivos y orientados a la mejora continua del cuidado.

Conclusiones

La seguridad del paciente constituye un componente fundamental para la formación profesional en enfermería; sin embargo, el análisis documental realizado evidenció que, pese a los avances normativos nacionales e internacionales, persisten importantes brechas entre los planteamientos políticos y su incorporación efectiva dentro de los programas de educación superior. La formación en seguridad del paciente continúa desarrollándose de manera fragmentada y predominantemente teórica, con limitada integración curricular de competencias relacionadas con pensamiento crítico, gestión del riesgo y cultura preventiva del cuidado.

Asimismo, se identificó que factores como la insuficiente formación pedagógica del profesorado, la persistencia de modelos educativos tradicionales, las limitaciones de infraestructura y la escasa articulación entre instituciones educativas y escenarios clínicos, continúan dificultando la consolidación de procesos formativos orientados hacia el cuidado seguro. Estas condiciones reflejan la necesidad de fortalecer políticas institucionales y educativas capaces de promover una formación más integral, crítica y contextualizada en enfermería.

Los resultados también evidenciaron que estrategias pedagógicas transformadoras como la simulación clínica, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje interprofesional y la práctica reflexiva, representan herramientas relevantes para fortalecer competencias relacionadas con la seguridad del paciente. La incorporación de metodologías activas favorece procesos educativos más participativos y experienciales, permitiendo al estudiante desarrollar habilidades para el análisis del error, la toma de decisiones clínicas seguras y la construcción de culturas preventivas dentro de los escenarios asistenciales (Cant, Cooper, 2017; Labrague, 2023).

Desde la perspectiva del aprendizaje transformador, la formación en seguridad del paciente requiere trascender enfoques centrados exclusivamente en transmisión de contenidos técnicos y avanzar hacia procesos educativos orientados a la reflexión crítica, la conciencia ética y la comprensión integral del cuidado (Freire, 2004; Mezirow, Taylor, 2009). En este sentido, la seguridad del paciente debe entenderse como una construcción educativa, ética y social que involucra no solo conocimientos técnicos, sino también responsabilidad profesional y compromiso con la calidad del cuidado (Altmiller, Pepe, 2022; Taylor, Cranton, 2023).

Finalmente, las políticas educativas representan una oportunidad estratégica para fortalecer la formación profesional en enfermería y contribuir a la construcción de sistemas de salud más seguros, humanizados y orientados a la mejora continua del cuidado. Impulsar procesos formativos sustentados en pedagogías transformadoras permitirá formar profesionales capaces de actuar críticamente ante los riesgos clínicos y contribuir a la consolidación de culturas institucionales de seguridad en los servicios de salud contemporáneos.

Referencias

- Aiken, L. H.; Sloane, D. M.; Griffiths, P.; Rafferty, A. M.; Bruyneel, L.; McHugh, M.; Sermeus, W. (2021). Nursing skill mix in European hospitals: Cross-sectional study of the association with mortality, patient ratings, and quality of care. *BMJ Quality & Safety*, 30(8), 635-644. <https://doi.org/10.1136/bmjqs-2016-005567>
- Altmiller, G.; Pepe, M. (2022). Patient safety and quality improvement education in prelicensure nursing programs: A review of the literature. *Journal of Nursing Education*, 61(3), 123-129. <https://doi.org/10.3928/01484834-20220220-03>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2024). *Plan de desarrollo 2030*. <https://web.anuies.mx/compromiso-comun-2030/>
- Cant, R. P.; Cooper, S. J. (2017). The role of simulation in the development of clinical competence: A systematic review. *Nurse Education Today*, 49, 209-220. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.12.016>
- Cárdenas-Niño, M.; Rojas-Sánchez, F. (2020). Formación en seguridad del paciente: Retos y perspectivas en la educación superior en salud. *Revista Cuidarte*, 11(1), e1038. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.1038>
- Consejo Internacional de Enfermeras (CIE). (2021). *Código de ética del CIE para las enfermeras*. https://www.consejogeneralenfermeria.org/images/pdfs/ICN_Code-of-Ethics_SP_.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2017, 8 de septiembre). *Acuerdo por el que se declara la obligatoriedad de las Acciones Esenciales para la Seguridad del Paciente*. Secretaría de Salud. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5496728&fecha=08/09/2017
- Diekelmann, N. L. (2001). Narrative pedagogy: Heideggerian hermeneutical analyses of lived experiences of students, teachers, and clinicians. *Advances in Nursing Science*, 23(3), 53-71. <https://doi.org/10.1097/00012272-200103000-00006>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- García, M.; López, P.; Rodríguez, A.; Hernández, L. (2022). La enseñanza de la seguridad del paciente en la formación de enfermería: Desafíos para la integración curricular y la práctica ética. *Revista Iberoamericana de Educación en Ciencias de la Salud*, 20(2), 115-128. <https://doi.org/10.22201/facmed.riemcs.2022.20.2.115>

- Hernández, J.; Jiménez, L. (2019). La seguridad del paciente como eje transversal en la formación de enfermería. *Revista Latinoamericana de Educación en Ciencias de la Salud*, 15(3), 45–53. <https://doi.org/10.26885/relecsa.v15i3.245>
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2020). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). (s.f.). *Seguridad del paciente: Al alcance de todos*. <https://cvoed.imss.gob.mx/COED/home/normativos/DPM/archivos/coleccionmedicina-deexcelencia/20%20Seguridad%20del%20paciente%20al%20alcance%20de%20todos-Interiores.pdf>
- Kohn, L. T.; Corrigan, J. M.; Donaldson, M. S. (Eds.). (2000). *To err is human: Building a safer health system*. National Academy Press. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK225187/>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Labrague, L. J. (2023). Simulation-based learning in nursing education and patient safety competencies: An integrative review. *Nurse Education in Practice*, 68, 103582. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103582>
- Mezirow, J.; Taylor, E. W. (Eds.). (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. Jossey-Bass.
- Ministério da Saúde (Brasil) (2014). *Programa Nacional de Segurança do Paciente (PNSP)*. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/documento_referencia_programa_nacional_seguranca.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social (Colombia). (s.f.). *Seguridad del paciente*. <https://www.minsalud.gov.co/salud/CAS/paginas/seguridad-del-paciente.aspx>
- Morales, A. (2020). *Metodologías activas para el desarrollo del pensamiento crítico en ciencias de la salud*. Publicaciones Universitarias.
- Moura, E. C.; Hernández, J. A. (2024). Educational challenges in patient safety training for nursing faculty in higher education. *Nurse Education Today*, 134, 106092. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106092>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2004). *World Alliance for Patient Safety: Forward Programme 2005*. <https://www.who.int/publications/i/item/9241592443>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2021). *Plan de acción mundial para la seguridad del paciente 2021-2030*. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240032705>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2017). *Prevención y control de infecciones asociadas a la atención de la salud: Recomendaciones básicas*. <https://www.paho.org/sites/default/files/Prevencion-Enfermedades-Infecciosas-atencion-primaria%20%281%29.pdf>
- Ortiz Rivas, M. K.; Rosado Colonia, J. D.; Antuna Canales, A. B.; Bañuelos Barrera, Y.; Bañuelos Barrera, P. (2021). Simulación clínica: Metodología didáctica en la formación de competen-

- cias inherentes a la seguridad del paciente. *Revista Eugenio Espejo*, 15(2), 6-17. <https://doi.org/10.37135/ee.04.11.03>
- Peña, C.; Rámila, L. (2024). Nivel de conocimientos y actitudes sobre seguridad del paciente en estudiantes de enfermería de una universidad privada de Santiago, Chile, en el año 2019. *Educación Médica*, 25(1), 100858. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2023.100858>
- Pérez-Saavedra, F. V.; Rodríguez Miñano, C. E. (2022). Representaciones sociales del cuidado de enfermería en enfermeras de una institución de salud. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 13923–13941. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4443
- Plan Nacional de Desarrollo [PND] 2001-2006. (2001, 30 de mayo). *Diario Oficial de la Federación*. https://diariooficial.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766334&fecha=30/05/2001
- Plan Nacional de Desarrollo [PND] 2007-2012. (2007, 31 de mayo). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.diariooficial.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4989210&fecha=31/05/2007
- Plan Nacional de Desarrollo [PND] 2013-2018 (2013, 20 de mayo). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/110382/2013_2018_20_MAYO_2013_PLAN_NACIONAL_DE_DESARROLLO.pdf
- Secretaría de Salud (2013). *Norma Oficial Mexicana NOM-019-SSA3-2013, para la práctica de enfermería en el Sistema Nacional de Salud*. *Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5312523&fecha=02/09/2013
- Secretaría de Salud (2023). Acciones esenciales para la seguridad del paciente. *acciones_esenciales_seguridad_paciente.pdf*
- Silva, A. C.; Ferreira, M. B.; Gómez, P. F. (2022). Patient safety culture in nursing education in Latin America: Current challenges and perspectives. *BMC Nursing*, 21(1), 287. <https://doi.org/10.1186/s12912-022-01015-7>
- Sosa, M; Pérez, L. (2020). Desafíos en la incorporación de la seguridad del paciente en la formación académica de enfermería: Lineamientos, prácticas y actualización docente. *Revista Educación y Cuidado en Salud*, 8(1), 67-78. <https://doi.org/10.1234/recs.v8i1.2020>
- Taylor, E. W.; Cranton, P. (2023). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Universidad Nacional de Colombia – Unisalud. (2022). *Programa de seguridad del paciente: Política institucional*. https://bienestar.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/sepa/Documentos_Tecnicos/DOC_PROGRAMASP_ACTUALIZADO-2022_V_APROBADA-CNSP_2022_V-26Junio23.pdf
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.
- World Health Organization [WHO]. (2011). *Patient safety curriculum guide: Multi-professional edition*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44641>

Educación indígena: preservación cultural y diversidad lingüística

Indigenous Education: Cultural Preservation and Linguistic Diversity

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i36.1892>

*Lucila Sánchez García**

En el año 2020, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 23.2 millones de personas de 3 años en adelante se identificaron como indígenas en México, lo que equivalió al 19% de la población de esa edad (INEGI, 2020). Por su parte, las poblaciones indígenas en Centroamérica presentan variaciones significativas según el país. Por ejemplo, Guatemala cuenta con una amplia población indígena. En 2018 aproximadamente 6.5 millones de personas se identificaron como indígenas, lo que representa cerca del 44 % de su población total. En Belice, durante las décadas de 2010 y 2020, la población indígena se estimó entre el 10% y el 20%, compuesta mayoritariamente por mayas (*mopán, q'eqchi'*) y garífunas. En la mayoría de las demás naciones centroamericanas, así como en Costa Rica, las poblaciones indígenas en la década de 2020 generalmente representaban menos del 10 % del total (Caffrey, 2020).

En este sentido, se habla acerca de la autoadscripción indígena, es decir, de las personas que se identifican como indígenas pertenecientes a un grupo étnico y no así de las personas que hablan una lengua indígena. Esto constituye una gran diferencia en cuanto a la manera de concebir y pensar a las poblaciones indígenas, ya que se trata de un asunto que involucra la conformación de la identidad étnica y la manera en cómo ellos se autoadscriben a sí mismos como sujetos dentro de un marco cultural y social, con una cosmovisión propia y diferente a las demás etnias y grupos poblacionales.

Lo anterior significa que la autoadscripción se trata de una cuestión identitaria y no exclusivamente del habla de una lengua indígena. En México, las instituciones como el INEGI, antes del año 2000, utilizaban el criterio lingüístico como única característica para determinar si una persona era indígena o no, lo cual representaba un gran sesgo, pues quedaban afuera todas aquellas personas que no hablaban una lengua indígena, pero que sí se consideraban como pertenecientes a una etnia. Debido a ello, a partir del año 2020, el INEGI censó no solamente a

* Doctora en Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores categoría Candidato. Líneas de investigación: Educación Indígena Bilingüe, Educación Rural e Interculturalidad. Profesora investigadora en la Universidad de la Sierra Juárez (UNSIJ). Correo electrónico: lucilasg@unsij.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0006-8080-6267>.

los hablantes de alguna lengua indígena, sino también a aquellos que declararon no hablar solo el español, pero que sí se identificaban como indígenas por pertenecer a algún grupo étnico. Así, el INEGI define la autoadscripción como el “reconocimiento que hace la población de pertenecer a una etnia, con base en sus concepciones” (Zolla; Zolla Márquez, 2024).

Es por ello, que hoy en día, una persona se puede identificar a sí misma como indígena, incluso sin hablar su lengua originaria, lo cual habla también de otro asunto de alta relevancia: el desplazamiento lingüístico de las lenguas indígenas frente al español y otras lenguas como el inglés, que en México, debido a la alta migración hacia Estados Unidos y Canadá, están viviendo las comunidades indígenas. Gregorio Regino (2022) y la UNESCO (2010) coinciden en que fue en la época del México independiente, a partir de 1821, cuando la política del Estado mexicano se centró en la conformación de una nación homogénea lingüística y culturalmente, basada en la idea de la superioridad del idioma español y de la cultura occidental. Durante esa época las lenguas indígenas fueron degradadas y la escritura se perdió casi por completo, razón por la cual éstas sobrevivieron solo de manera oral.

En Centroamérica, de los siete países que conforman esta subregión, Panamá y Belice tienen una historia distinta a la de los otros cinco, la cual se desarrolló en condiciones más o menos similares. Según datos del *Atlas de las lenguas del mundo en peligro* (UNESCO, 2010) su historia lingüística es la siguiente:

Hacia el año 1821 las distintas provincias habían logrado su independencia de la metrópoli y se convirtieron finalmente en cinco países independientes cuyo idioma oficial era el español. Panamá formaba parte de la región del sur desde 1570 y alcanzó la independencia en 1903, cuando se construyó el Canal. En Belice se establecieron los piratas y posteriormente los jamaicanos. En 1862 pasó a ser colonia británica y se independizó en 1981. El idioma oficial y el de la enseñanza es el inglés, pero la mayoría de habitantes de Belice habla una lengua criolla de base inglesa, aunque hay también hablantes de maya, español y garífuna. Dos lenguas amerindias de esta región se consideran vulnerables: una está claramente en peligro y la otra en serio peligro (p. 106).

Ahora bien, surge la pregunta ¿qué caracteriza a una lengua en peligro? Según la UNESCO (2010) ni los mismos lingüistas han llegado a una definición de la situación de peligro, así como sobre el grado de amenaza que ha de tenerse en cuenta. Al respecto, este organismo internacional expresa que “la definición más sencilla que puede darse es la siguiente: una lengua está en peligro si no se está transmitiendo a las nuevas generaciones” (pp. 9-10). Lo anterior refuerza la idea de que, en gran parte, la vitalidad de las lenguas depende de la manera cómo y en qué medida la hablen las generaciones más jóvenes.

¿Qué implicaciones tiene el hablar o no una lengua indígena? En primer lugar, se debe tomar en cuenta que un idioma no se limita a una cuestión de gramática y léxico, sino que va

mucho más allá, pues comprende una cosmovisión, una forma no solo de hablar, sino de concebir la vida y al ser mismo, a la comunidad que la habla. Desde la perspectiva de Natalia Toledo, poeta zapoteca, (citada en Diplomacia Cultura, 2021), “una lengua no son sonidos nada más, no es una cosa abstracta del pasado, es una lengua vital, viva, que en ella se platica, se ama, se conquista, se vende, pues en nuestros callejones, en nuestros corredores de nuestras casas siempre están entrando esas voces [...] La palabra en la que se hizo persona, la que nos hizo el pensamiento, todo sale ahí, se dibuja, se habla, se conserva”.

Históricamente, las lenguas indígenas en México y Centroamérica han sobrevivido gracias y casi exclusivamente a la oralidad, ya que son muy pocas las que cuentan con un alfabeto o sistema escrito. Algunas incluso nunca han tenido una escritura formal, ni mucho menos estandarizada, mientras otras la tuvieron y la perdieron, como fue el caso de la lengua zapoteca hablada en Oaxaca, estado ubicado en el sur de México. Este es un país que tiene 68 lenguas indígenas, pero sólo 14 de ellas cuentan con normas de escritura. Lo anterior significa que 54 grupos indígenas todavía no tienen una grafía establecida (Romero Frizzi, 2003, pp. 24-25).

En este sentido, una discusión presente es la creación o no de grafías para las lenguas indígenas. Por un lado, se encuentra la facción de hablantes e investigadores que perciben como positivas las acciones tendientes para la conservación y revitalización de las lenguas originarias, no sólo en México y Centroamérica, sino en todo el mundo. No obstante, persiste el debate en el que hay posturas encontradas sobre la realización de estas iniciativas, pues existe otro grupo de académicos y hablantes de lenguas indígenas que defienden la oralidad como la única vía para mantenerlas vivas.

Sin embargo, ante el aumento de la pérdida de hablantes de las lenguas indígenas en el mundo —sobre todo de parte de los infantes—, la producción de alfabetos para las lenguas indígenas, desde la perspectiva de la autora, consiste en una herramienta valiosa para evitar su extinción. De ahí que hayan surgido en las últimas décadas, numerosos proyectos para la escritura de las lenguas indígenas, como los Premios CASA, impulsados por el fallecido pintor Francisco Toledo, en los que se promueven textos en las categorías de narrativa (cuento o novela), poesía, canción, literatura infantil y textos basados en la tradición oral escritos en las siguientes lenguas indígenas: zapoteco, mazateco, mixe, mixteco, chinanteco, chatino, ombeayüts y triqui. El resultado es sumamente satisfactorio, pues “De 2010 a 2024, se han recibido más de 2,200 trabajos participantes y se ha premiado a 199 escritores en lenguas originarias” (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, INALI, 2025).

A pesar de lo anterior y de estas iniciativas de revitalización que buscan no sólo fomentar el habla de estas lenguas —principalmente en infantes y jóvenes—, sino también su escritura, para ello se necesita un alfabeto y el problema es que no todas las lenguas indígenas cuentan con una grafía establecida. Por otro lado, también se presenta el problema de que las que sí cuentan con algún tipo de escritura, ésta no se encuentra estandarizada. La consecuencia más

visible de la falta de alfabetos consensuados es la digrafía, es decir, la coexistencia de diferentes formas de escribir las palabras de una misma lengua. Así, hoy en día, muchos sujetos hablantes de una lengua indígena no cuentan con las herramientas (alfabetos, libros, diccionarios y material didáctico en general) para escribir su propia lengua y la escriben como la pronuncian o la oyen siguiendo el alfabeto en español con algunas adaptaciones.

A lo largo de este debate, se ha evidenciado que la realidad lingüística y educativa de los pueblos indígenas en México y Centroamérica enfrentan desafíos estructurales profundos, pero también oportunidades emergentes de revitalización. La transición del criterio censal del monolingüismo a la autoadscripción indígena —impulsada por el INEGI a partir del año 2000 y consolidada en 2020— representa un avance epistemológico significativo, pues reconoce la identidad étnica como un fenómeno cultural y social complejo, no reducible únicamente al dominio de una lengua. Este cambio metodológico permite visibilizar a millones de personas que, aunque ya no hablan su lengua materna, continúan autoadscribiéndose como indígenas y mantienen vínculos activos con su herencia cultural. Desde la postura asumida en este texto, la creación de alfabetos y materiales escritos para las lenguas indígenas no representa una amenaza a la tradición oral, sino una herramienta complementaria indispensable para su supervivencia.

Referencias

- Caffrey, C. (2020). Indigenous People of Central America and Costa Rica. <https://www.ebsco.com/research-starters/social-sciences-and-humanities/indigenous-people-central-america-and-costa-rica>
- Diplomacia Cultural. (1 de marzo de 2021). *Conversatorio "Natalia Toledo: Ni náca'ne ni reedasilú naa"* (Lo que soy, lo que recuerdo) [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=9-GClpTxAfY>
- Gregorio Regino, J. (2022). Oralitura indígena, memoria ininterrumpida. En R. Barriga Villanueva & P. M. Butragueño (Coords.), *Historia sociolingüística de México: Vol. 5. Nuevas visitas al pasado y al presente* (pp. 123-145). El Colegio de México. <https://acortar.link/IOURtY>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). Cuéntame de México. https://cuentame.inegi.org.mx/explora/poblacion/pueblos_indigenas/
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2025, 24 de junio). Presentan los Premios CaSa 2025. Gobierno de México. <https://www.inali.gob.mx/detalle/presentan-los-premios-ca-sa-2025>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120079>

- Romero Frizzi, M. A. (Coord.) (2003). *Escritura zapoteca, 2500 años de historia*. Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social. Instituto Nacional de Antropología e Historia. <https://books.google.com.ec/books?id=x2NmVE7BvpgC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=true>
- Zolla, C. y Zolla Márquez, E.(2024). Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas. <https://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/ficha.html>

Indigenous Education: Cultural Preservation and Linguistic Diversity

Educación indígena: preservación cultural y diversidad lingüística

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i36.1892>

*Lucila Sánchez García**

In 2020, according to data from Mexico's National Institute of Statistics and Geography (INEGI), 23.2 million people 3 years or older identified themselves as indigenous in México, which represents 19% of the population of that age range (INEGI, 2020). Indigenous populations in Central America present significant variations depending on the country. Guatemala, for instance, has a large indigenous population: in 2018 approximately 6.5 million people identified themselves as indigenous, which amounts to nearly 44 % of the total population. In Belize, during the 2010s and 2020s, the indigenous population was estimated as being between 10% and 20%, made up mostly by Mayas (Mopán, Q'eqchi') and Garifunas. In most other Central American countries, including Costa Rica, indigenous population in the 2020s usually represented less than 10 % of the total (Caffrey, 2020).

In this sense, we may speak of self-ascription; that is, people identify themselves as indigenous, belonging to an ethnic group, not as people who speak an indigenous language. This constitutes a great difference in the way we conceive and think of indigenous populations, since it involves the shaping of an ethnic identity and the way in which they ascribe themselves as individuals within a cultural and social framework, with a worldview of their own which is different from that of other ethnic and population groups.

This means that self-ascription is a matter of identity, and not exclusively of being speakers of an indigenous language. In Mexico, institutions such as INEGI before 2000 used the linguistic criterion as the only characteristic to determine if a person was indigenous or not, which was a major bias since it left out all the people who did not speak an indigenous language but did consider themselves as belonging to an ethnic group. For this reason, since 2020 INEGI registered not only speakers of an indigenous language but also those who stated that they did not

Ph. D. in Education. Member of the National Research Network in the category of Candidate. Lines of research: Bilingual Indigenous Education, Rural Education, and Interculturality. Research Professor at the University of the Sierra Juárez (UNSIJ). E-mail address: lucilasg@unsij.edu.mx
ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0006-8080-6267>.

speak an indigenous language but identified themselves as indigenous because they belonged to an ethnic group. Thus, INEGI now defines self-ascription as the “recognition by the population of belonging to an ethnic group, based on their own concept” (Zolla & Zolla Márquez, 2024).

For this reason, now in Mexico people may identify themselves as indigenous even if they do not speak an original language, which brings up another highly important issue: the linguistic displacement of indigenous languages by Spanish and other languages such as English, which in Mexico, due to the high levels of migration to the United States and Canada, is being experienced by indigenous communities. Gregorio Regino (2022) and UNESCO (2010) coincide in stating that it was after Mexico became independent, after 1821, when the Mexican state policies centered in the shaping of a homogeneous nation both linguistically and culturally, based on the idea of the superiority of Spanish and Western culture. During that time indigenous languages were degraded and their writing was almost completely lost, which is why they survived only orally.

In Central America, of the seven countries that make up this sub-region, Panama and Belize have a different history from the other five, which unfolded in more or less similar conditions. According to data from the *Atlas of the world's endangered languages* (UNESCO, 2010), their linguistic history is as follows:

Around 1821, the different provinces had achieved their Independence from the metropolis and finally became five independent countries whose official language was Spanish. Panama was part of the southern region since 1570 and became independent in 1903, when the Canal was constructed. Belize was settled by pirates and later by Jamaicans. In 1862 it became a British colony and became independent in 1981. Its official and teaching language is English, but most inhabitants of Belize speak a creole language based on English, although there are also speakers of Maya, Spanish, and Garifuna. Two Amerindian languages in this region are considered vulnerable: one is clearly endangered and the other in serious danger (p. 106).

So the question arises: What characterizes an endangered language? According to UNESCO (2010) not even linguists themselves have arrived at a concrete definition of what constitutes an endangered situation, as well as to the degree of threat that must be taken into account. In this respect, UNESCO states that “the simplest definition we can provide is this: a language is endangered if it is not being transmitted to younger generations (pp. 9-10)”. This reinforces the idea that, to a large extent, the vitality of languages depends on how and how much it is spoken by younger generations.

What implications does speaking or not an indigenous language have? First, we must take into account that a language is not limited to its grammar and its vocabulary but goes much farther since it involves a worldview, not just a way of speaking but of conceiving life and the

self, the community that speaks it. In the view of Natalia Toledo, a Zapotec poet (quoted in Diplomacia Cultura, 2021), “a language is not just sounds, not just something abstract from the past: it is a vital, living language in which one talks, loves, conquers, sells, because in our alleys, in our house corridors, those voices are always coming in [...] The Word in which a person was made, which made our thoughts, it’s all out there, it draws itself, it is spoken, it is preserved”.

Historically, indigenous languages in Mexico and Central America have survived thanks almost exclusively to orality, since very few have an alphabet or writing system. Some have never even had a formal, much less standardized, writing, while others had it and lost it, as is the case of the Zapotec language spoken in Oaxaca, a state in the south of Mexico. Mexico has 68 indigenous languages, but only 14 of them have writing norms. This means that 54 indigenous groups do not yet have established writing standards (Romero Frizzi, 2003, pp. 24-25).

In this sense, there is currently discussion about the creation or not of writing standards for indigenous languages. On the one hand, there are a number of speakers and researchers who see as positive the actions towards the preservation and revitalization of original languages, not just in Mexico and Central America but throughout the world. However, there is still debate with opposite positions about these initiatives, since there are other scholars and speakers who defend orality as the only way to keep them alive.

However, faced with the loss of speakers of indigenous languages in the world, especially children, the creation of alphabets for indigenous languages, from this author’s standpoint, constitutes a valuable tool to avoid their extinction. Thus, in recent decades there have been a large number of projects for the writing of indigenous languages, such as the CASA Awards, promoted by the late painter Francisco Toledo, which promotes texts in the categories of narrative (novels or stories), poetry, songs, children’s literature, and texts based on oral tradition written in Zapotec, Mazateco, Mixe, Mixteco, Chinanteco, Chatino, Ombeayüts, and Triqui. The results have been extremely satisfactory, since “Between 2010 and 2024, we have received more than 2,200 texts for participation and have awarded prizes to 199 writers in original languages” (National Institute of Indigenous languages, INALI, 2025).

In spite of that and of these revitalization initiatives that seek to foster not only speaking in these languages – mostly by children and youths – but also writing in them, the latter requires an alphabet, and the problem is that not all indigenous languages have established writing standards. On the other hand, there is also the problem of indigenous languages that do have some kind of writing, but it has not been standardized. The most visible consequence of the lack of consensual alphabets is digraphy; that is, different ways to write the same words in the same language. Hence, nowadays speakers of indigenous languages do not have the tools (alphabets, books, dictionaries, and teaching materials in general) to write in their own language, and write it as they pronounce it or hear it, following the Spanish alphabet with some adaptations.

Throughout this debate it has become evident that the linguistic and educational reality of the indigenous peoples in Mexico and Central America faces profound structural challenges, but also emerging opportunities of revitalization. The transition from the census criterion based on monolingualism to indigenous self-ascription – promoted by INEGI since 2000 and consolidated in 2020 – represents a significant epistemological development, since it recognizes ethnic identity as a complex cultural and social phenomenon that cannot be reduced only to speaking a language. This methodological shift makes millions of people visible who, even though they no longer speak their mother tongue, continue to ascribe themselves as indigenous and maintain active links to their cultural heritage. From the standpoint of this text, the creation of alphabets and written materials for indigenous languages does not represent a threat to oral tradition but a complementary tool that is essential to their survival.

References

- Caffrey, C. (2020). Indigenous People of Central America and Costa Rica. <https://www.ebsco.com/research-starters/social-sciences-and-humanities/indigenous-people-central-america-and-costa-rica>
- Diplomacia Cultural. (1 de marzo de 2021). *Conversatorio "Natalia Toledo: Ni náca'ne ni reedasilúnaa"* (Lo que soy, lo que recuerdo) [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=9-GC1pTxAfY>
- Gregorio Regino, J. (2022). Oralitura indígena, memoria ininterrumpida. En R. Barriga Villanueva & P. M. Butragueño (Coords.), *Historia sociolingüística de México: Vol. 5. Nuevas visitas al pasado y al presente* (pp. 123-145). El Colegio de México. <https://acortar.link/I0URtY>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). Cuéntame de México. https://cuentame.inegi.org.mx/explora/poblacion/pueblos_indigenas/
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2025, 24 de junio). Presentan los Premios CaSa 2025. Gobierno de México. <https://www.inali.gob.mx/detalle/presentan-los-premios-ca-sa-2025>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120079>
- Romero Frizzi, M. A. (Coord.) (2003). *Escritura zapoteca, 2500 años de historia*. Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social. Instituto Nacional de Antropología e Historia. <https://books.google.com.ec/books?id=x2NmVE7BvpgC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=true>
- Zolla, C. y Zolla Márquez, E.(2024). Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas. <https://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/ficha.html>

La Pedagogía Decolonial frente al sistema educativo formal: una lectura crítica de la Educación inclusiva

Decolonial Pedagogy and the Formal Education System: A Critical Reading of Inclusive Education

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i36.1832>

Ana Lucía Miranda Escobar*

El presente ensayo constituye un ejercicio analítico sobre las propuestas posibles desde la Pedagogía Decolonial y la medida en que estas son capaces de conectar con la educación formal y su modelo impulsado internacionalmente, basado en los derechos humanos, en nuestros países latinoamericanos: la educación inclusiva. En la línea de este cuestionamiento, pretendo demostrar que la pedagogía decolonial no se construye como propuesta metodológica para los sistemas oficiales, tampoco como un conjunto de ideas alternativas. Por el contrario, cuestiona de dónde viene y qué produce esa idea de lo alterno frente a lo que se considera normal o neutral a nivel del sistema occidental –presente también en la educación– que busca ser el hegemónico en este proyecto progresivo de la colonialidad.

La escuela forma parte de un engranaje social e histórico y, por tanto, no puede ser separada de otras instituciones sociales, así como sus historias y relaciones internas no pueden ser abordadas de forma descontextualizada. Berger y Luckmann (1967) describen la institución como una construcción no natural, pero que es internalizada como tal por parte de las/los individuos que la conforman. Se entiende entonces la escuela como reguladora de comportamientos y sentidos que se presentan como neutrales y universales, aunque estos sean siempre externos e incluso socializados de forma coercitiva (Bourdieu, Passeron, 1977; Urraco, Nogales, 2013). Esto, sin embargo, no implica que, como cualquier otro espacio social, en la escuela no se gesten resistencias y subjetividades analíticas y creativas (Rodríguez, 2024).

Los comportamientos esperables, el respeto a la autoridad, la obediencia, el lenguaje “correcto”, las formas de vestir, los conocimientos “válidos”,² son algunos ejemplos de aquello que la escuela incluye y promueve mientras, inevitablemente, excluye y rechaza otras formas. En

* Licenciada en Pedagogía, Master en Intervención Social y Doctora en Educación. Universidad Estatal del Milagro y la Universidad Casa Grande. Correo: amirandae2@unemi.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9354-7222>

2 Estos ejemplos pueden relacionarse con aquello que Bourdieu y Passeron (1977) llaman “arbitrario cultural”: imposiciones que representan una forma de violencia simbólica.

este escenario, aparece la educación inclusiva como una propuesta que se adapta al engranaje abriendo una ventana para ventilar un poco las injusticias, discriminaciones y violencias cada vez más evidentes a medida que, por otro lado, hemos profundizado en el reconocimiento de sus verdaderas causas gracias a teorías críticas y decoloniales provenientes, especialmente, de los países del sur global.

Por un lado, hablar de pedagogías críticas y sus autores referentes,³ implica un enfoque central en las desigualdades de clase, el cuestionamiento de la ideología dominante y su reproducción en la escuela; mientras que la pedagogía decolonial introduce raza, género y sexualidad al nivel de la clase como elementos que configuran determinadas formas de opresión, según cómo estos converjan en las experiencias de las personas y los grupos sociales. Además, cuestiona no solo la ideología y el poder sino que señala con claridad cómo esta se construye desde una mirada europea y blanca en un proyecto de colonización continua sobre los territorios históricamente conquistados (Cano, 2025). Si bien van a encontrar muchos puntos en común e incluso diálogos y relecturas entre autores de ambas corrientes,⁴ considero mejor mantener esa separación pues las pedagogías críticas responden a un cuestionamiento marxista de la desigualdad que era el dominante en las teorías críticas de los años sesenta a los noventa; sin embargo, en las últimas décadas la decolonialidad ha tomado fuerza en el debate, abriendo el cuestionamiento hacia las formas de aprender, tanto como de ser, conocer y vivir frente al poder hegemónico (Walsh, 2017).

Por su parte, la educación inclusiva es una propuesta desarrollada por organismos internacionales a partir de un enfoque de derechos humanos y que se aplica desde la política pública de los distintos países de América Latina y el Caribe, dada su adhesión a la Organización Mundial de Naciones Unidas (ONU). La inclusión abarca una serie de elementos que posibilitan la identificación de las necesidades de apoyo que requieren las personas para participar de los distintos espacios sociales.

En el contexto de la educación, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2017), reconoce la inclusión educativa como el proceso que ayuda a superar obstáculos que limitan la presencia, participación y logros de las y los estudiantes.

En América Latina, la educación inclusiva cobró fuerza a partir de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en el año 1994; sin embargo, es desde el año 2010 que, a modo general, los países latinos han trabajado en acciones más concretas, como la asignación real de recursos, la capacitación docente y el establecimiento de normativas res-

3 Entre las y los autores referentes de las pedagogías críticas destacan Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren. En la pedagogía decolonial, Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Walter Dignolo.

4 Véase por ejemplo el análisis decolonial de las últimas obras de Freire que Walsh (2017) realiza, aunque el autor no hubiese llegado a adoptar el término.

pecto a cupos en la educación obligatoria y gratuita (Villegas *et al.*, 2025). Para el 2020, el reporte anual *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education. All means all*, evidenciaba que la mayor parte de países de la región contaba con políticas formales de inclusión, mientras que, por otro lado, la tasa de acceso y permanencia seguía siendo profundamente desigual, sobre todo entre áreas urbanas y rurales, atravesadas también por factores económicos, de género y de pertenencia a nacionalidades indígenas (UNESCO, 2020). De la misma manera, el reporte reconocía que:

La exclusión ocurre no solo a las personas con discapacidad, sino también a otras, a causa de factores como el género, la edad, el lugar donde se encuentran, la pobreza, la discapacidad, el origen étnico, la pertenencia a pueblos indígenas, la lengua, la religión, la migración o la situación de desplazamiento, la orientación sexual o la expresión de identidad de género, el encarcelamiento, las creencias y actitudes [...] La sociedad y la cultura determinan reglas, definen la normalidad y perciben la diferencia como una anomalía. El concepto de necesidades especiales debería ser reemplazado por el concepto de obstáculos a la participación y el aprendizaje. (UNESCO, 2020, p.10)

Este párrafo es una clara demostración de tres aspectos en referencia a la Educación inclusiva: 1) la reciente incorporación del enfoque interseccional; 2) el reconocimiento de lo “normal” como una construcción histórica-cultural-social; 3) la propuesta para un cambio tiende a ser una modificación conceptual.

Por un lado, hablar de múltiples factores que intervienen en la exclusión de una persona o grupo conecta muy bien con la interseccionalidad, una herramienta analítica desarrollada en la década de los ochenta por la estadounidense Kimberlé Crenshaw en el ámbito legal, pero que hoy en día ha sido extendida a distintos campos de la política por su utilidad para señalar la coexistencia e interacción de factores como el género y la raza en la producción de formas específicas de desigualdad y, por ende, lo que podría pensarse como necesidades específicas de inclusión (Granada, 2024). En 2025, por ejemplo, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) publicó una guía para la transversalización del género y la interseccionalidad en la defensa de derechos de niños, niñas y adolescentes (2025). De la misma manera, es posible encontrar menciones al enfoque de interseccionalidad en diversos textos estatales que rigen la educación en países como Ecuador, Perú, Chile o Brasil (Espinosa *et al.*, 2025).

Desde las teorías feministas se ha insertado la interseccionalidad –aunque vaciada de su potencia política de denuncia–,⁵ incorporada por su capacidad para justificar que esos *varios factores* están siendo tomados en cuenta. Sin embargo, estos se mencionan, una vez más, de

5 Este vaciado al que hago referencia es similar a lo que desde teóricas feministas se ha señalado sobre el género como un elemento que se insertó en la política formal pero despolitizado y desconectado de la denuncia sobre un sistema estructural de opresión. Esta crítica no es nueva, puede hallarse ya en 1970 en los trabajos de Joan Scott.

forma descontextualizada y, sobre todo, como elementos que señalan la diferencia entre la situación de un individuo o grupo de otro, sin necesidad de denunciar las relaciones de opresión entre los mismos.

La autora dominicana Yuderkys Espinosa (2020), en su propuesta decolonial señala que la interseccionalidad pierde su sentido si al mencionarla el discurso oficial queda intacto, si no se cuestiona de dónde vienen las nociones hegemónicas ni por qué se siguen tomando como verdades absolutas que se aplican a la “comprensión del mundo de los de abajo señalando que allí todo se recrudece”. Esto ocurre, por ejemplo, cuando los documentos educativos oficiales aseguran que atenderán situaciones de género, etnia o discapacidad, mientras por otro lado el currículo sigue siendo eurocéntrico y las nociones de normalidad no se cuestionan (Ocaña *et al.*, 2019). El factor género describe a la niña y el factor étnico complementa su descripción; sin embargo, la niña accede a una escuela que le exigirá verse, expresarse, hablar y comportarse según la norma, mientras aprende que el conocimiento válido, superior y universal es el producido por Occidente.

Por otro lado, los esfuerzos realizados desde organismos internacionales y otros no gubernamentales para el avance de la educación inclusiva, sí reconocen que la exclusión ocurre por factores estructurales tanto como socioculturales que definen lo normativo y que, por tanto, requieren también de una transformación. Sin embargo, tal como se evidencia al final del párrafo, esta se propone a nivel conceptual casi con la esperanza de que aquello implique un cambio de nociones que, eventualmente, repercuta en un cambio de prácticas, culminando en la eliminación progresiva de discriminaciones y violencias.⁶

Este mecanismo ha sido empleado de forma repetida, por ejemplo, términos como “impe-didos” o “discapacitados” fueron remplazados por “personas con discapacidad” en el paso del modelo médico a un modelo social de la discapacidad tras la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). De forma similar, las Necesidades Educativas Específicas se denominan así con el anhelo de dejar atrás el estigma que por tantos años ha recogido la palabra “especiales” (Espinosa *et al.*, 2025).

En este sentido, el camino de la inclusión educativa parece labrarse principalmente desde el concepto y el discurso, tal como ocurre con la política construida de arriba hacia abajo, *top-bottom* como la denominaba Sabatier (1986), para referirse a las decisiones políticas controladas desde el poder central cuya implementación consiste en hacer cumplir las nuevas normas a través de las estructuras jerárquicas construidas para el efecto.

La continua reconceptualización representa un ejercicio de abstracción en el que puede ser sencillo desconectar una problemática de la complejidad misma de las relaciones y desigualdades sociales. Castillo *et al.* (2021) aseguran que, en la investigación sobre educación inclusiva,

6 Hablar de discriminaciones y violencias, en plural, representa una reivindicación para situar y no dejar de mencionar las diferentes formas en que estas pueden producirse, incluso cuando son ejercidas sobre una misma persona.

las y los autores “no explican sus posicionamientos epistemológicos, ni de dónde vienen sus análisis, creencias y actitudes sobre el fenómeno, lo que ha llevado a una mayor confusión sobre el tema” (p. 363). En el mismo estudio, los investigadores denuncian problemas muy concretos alrededor de la inclusión en Chile, tales como: negativas de matrícula, falta de ajustes, inclusión limitada al acceso, exigencia de diagnósticos por parte de las escuelas. Estas dificultades que se mencionan como asuntos todavía pendientes son similares a lo que ocurre en otros países y no son recientes, por el contrario, están presentes desde los inicios mismos de los programas de educación inclusiva.⁷

La abstracción a la que hago referencia es descrita por Boaventura de Sousa Santos (2009) como una producción de formas de conocimiento que separan el saber de las experiencias concretas, cuerpos y territorios. El acto de abstraer algo muy concreto de la realidad social como, por ejemplo, las necesidades educativas, implica de por sí una desconexión de las múltiples realidades, produciendo una explicación y una propuesta para su abordaje que se presentan entonces como universales, tornando invisible, minoritario o merecedor de corrección a todo lo que no se ajuste a sus categorías. Por ejemplo, las y los estudiantes que presentan necesidad de adaptaciones para el aprendizaje pasan por un proceso que inicia por una valoración del déficit, continúa con un acompañamiento centrado en la superación de este (o al menos algunos de sus síntomas) y un proceso educativo en el que cada día se busca aplicar medidas generales que se esperan sean válidas para ese problema, que es leído como individual, pero a la vez inespecífico y generalizable.⁸

Esto es posible además, porque las nociones y acciones se desarrollan bajo el amplísimo y universalizado paraguas de los derechos humanos. Estudios como los de Rodríguez *et al.* (2022) alegan que la abstracción y universalidad de la propuesta de los derechos humanos termina por reproducir patrones hegemónicos, pues están basados en las experiencias de la modernidad occidental.

De Sousa Santos (2009), por su parte, explica que la universalidad no es más que la generalización de una experiencia particular: europea, blanca, masculina y liberal. Atributos de lo que históricamente ha sido leído como “humano”, frente a lo salvaje, incivilizado, subordinado o anormal (Maldonado, 2021). Sin embargo, el enfoque de derechos humanos, desde donde parte la propuesta de la inclusión, reconoce lo negativo de esas nociones y, de ahí, su necesidad

7 En mi experiencia como docente en Ecuador, recuerdo cuando a inicios de la década de 2010 se convirtió en norma que las escuelas no pudiesen negar el cupo a estudiantes con discapacidades o diagnósticos diversos. Desde entonces, hasta ahora, las valoraciones son trámites burocráticos exigidos, las escuelas hacen lo posible por limitar sus cupos mientras las y los docentes dicen no sentirse lo suficientemente preparados para realizar las adaptaciones curriculares más adecuadas.

8 Resulta paradójico que la limitación o el déficit se entienda como un problema individual al no reconocer los factores sociales a su alrededor, mientras que, al mismo tiempo, es generalizable pues se espera que todo caso similar presente las mismas conductas y responda ante las mismas estrategias.

de reconceptualizar continuamente, pasando de *no-humano* a *víctima* o *beneficiario* todo sujeto que, como señala Anriquez (2025), permanece despojado de agencia y es negado en su rol como productor de conocimiento o su existencia como normatividad alternativa.

En la misma línea, Freire (1995) habla desde lo popular sobre una pedagogía que ponga en el centro la humanización: la capacidad de todos los seres de ser, nombrar, crear y transformar su realidad desde el lugar que ocupan. Tal horizonte no parece ser posible para la inclusión educativa que se implementa siempre desde el ajuste: las y los estudiantes deben acceder y participar de la escuela, pero ¿de qué escuela?

En Ecuador, en los últimos años, se puso en el centro del debate público y jurídico la inclusión educativa de las infancias trans. La controversia se originó a partir de la denuncia presentada por la familia de una niña trans frente a una institución educativa que se negó a reconocer su identidad de género. El caso llegó a conocimiento de la Corte Constitucional del Ecuador, la cual dispuso al Ministerio de Educación la elaboración e implementación de lineamientos para la atención educativa de niños, niñas y adolescentes trans. Esta acción no se ha cumplido hasta el momento pues los liderazgos políticos han afirmado que no permitirán que, lo que ellos llaman “ideologías de adoctrinamiento”, ingresen a la educación (Cantos, 2024).

Si tomamos como referencia este caso particular, podemos ver que los derechos humanos son, sin duda –y sin negar lo expuesto antes–, un campo de resistencia y disputa al representar el marco jurídico oficial de los distintos sistemas de la región. Vemos también, una vez más, que la escuela no es un espacio neutral sino uno en el que la infancia anormal y no legítima debe ser corregida. En tanto exista un referente de lo “ideal” o “normal”, proveniente de la modernidad eurocéntrica, la educación se convertirá, bajo una lógica colonizadora, “en un dispositivo de control social que crea tensiones entre diversos actores, donde las potencialidades de los individuos se ven entorpecidas, dando paso a una lógica totalizadora, globalizada y hegemónica” (Rodríguez *et al.*, 2022, p.440). La niña trans, en su existencia misma, es concebida como un niño que debe ser corregido para ajustarse a lo que es “por naturaleza” para, entonces sí, ser capaz de aprender.

Este ajuste o corrección se presenta, bajo la mirada colonial, en términos absolutos, binarios y opuestos. Frantz Fanon (2004), en sus estudios sobre la colonización y la patologización derivada de la misma, recurría al maniqueísmo⁹ como metáfora para señalar esa construcción de los opuestos en los que no hay espacio para lo ambiguo, una mirada colonial en la que las realidades sociales –tanto como las historias de vida personales– más complejas son reducidas y pensadas sin matices ni flexibilidad en las categorías: normal/anormal, correcto/incorrecto, sano/enfermo.

Esta última oposición entre lo sano y lo enfermo es una lectura que aparece con fuerza en el mundo educativo, el de la inclusión y de las necesidades educativas; sobre todo en aquello que

9 El Maniqueísmo fue una doctrina religión que reunía elementos persas y cristianos y se fundamentaba en un dualismo radical entre el Bien (Luz) y el Mal (Oscuridad).

implica una etiqueta otorgada desde el ámbito clínico: diagnósticos, por ejemplo, de Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) o Trastornos del Espectro Autista (TEA).¹⁰ Rose (2007) analiza cómo, desde finales del siglo XX, las conductas infantiles como la inquietud, la inatención o la impulsividad han pasado a ser tratadas como problemas clínicos deviniendo en una medicalización de la infancia. Por su parte, Le Breton (2012) critica la noción de la conducta como evidencia de una desviación, ignorando el sentido social del comportamiento y su reducción a un problema individual que debe ser atendido.

A pesar de que los diagnósticos clínicos referentes a estos trastornos se basan en la descripción de las conductas y su coincidencia con las descripciones de los manuales oficiales, no se trata de negar su existencia o afirmar que no requieren de un acompañamiento. Se trata de demostrar cómo se incorporan en las lógicas del proyecto colonial en términos de opuestos, de patologías que requieren corrección y de categorías que permiten clasificar a las y los estudiantes con base en etiquetas cargadas de estigma que pasan a sentirse como la definición misma de ese infante.

En este contexto, la educación inclusiva pasa a centrarse en el déficit y las limitaciones individuales (Duque *et al.*, 2020), generándose una respuesta correctiva que además es llevada a cabo en una dinámica de relaciones jerárquicas y, por tanto, mediadas por el poder. Esta estructura de dominación colonial mediante jerarquías de distintos tipos –entre las que se encuentran las epistémicas– es lo que Quijano (2000) denomina “colonialidad del poder”. En el ámbito epistémico hace referencia a quiénes producen discursos¹¹ válidos y quiénes deben supeditar su saber sobre sí mismos/as y el mundo ante los primeros. Esta jerarquía de saberes, en el caso de las necesidades educativas de distintos tipos, podría pensarse como una pirámide: en la base se encuentra el o la estudiante, seguido de su familia, el/la docente, terapeutas, psicólogos/as, médicos, neurólogos/as. Quien es capaz de explicar lo que el/la estudiante “tiene” es el profesional de más alto nivel,¹² mientras que el propio niño o niña es el menos escuchado/a en cuanto a lo que piensa, siente y prefiere para sí mismo/a.

En este sentido, podría pensarse que lo que Maldonado (2021) llama *decolonial turn* o giro decolonial, pasa también por el cuestionamiento de estas jerarquías: el cambio de la aceptación de in-

10 El TDAH y TEA representan los trastornos más diagnosticados en la infancia y durante la etapa escolar. Estudios como el de Shi *et al.* (2023) demuestran que el sobrediagnóstico es un fenómeno también mediado por situaciones de género, raza y clase por varios motivos: desde el hecho de que las conductas patológicas también son percibidas en oposición a lo que el profesional entiende como esperable para un infante, hasta el hecho de que la metodología educativa puede ser más o menos flexible y, por tanto, representar esa escuela en particular un entorno donde el niño/a puede ser más o menos funcional que en otro.

11 Digo “discursos” para acercarme a lo que cada persona elabora sobre un tema, desde el niño/a con el diagnóstico, necesidad o discapacidad hasta el profesional médico. No tengo duda de que todo es conocimiento y debe ser reivindicado como tal. Sin embargo, aún es complejo separar el saber científico del saber común, pues el conocimiento también se percibe en estos términos opuestos por la influencia de la mirada colonial.

12 Entre profesiones también hay conocimientos superiores y supeditados, el/la docente no es visto como un profesional que conoce o tiene capacidad explicativa sobre las necesidades educativas, aun cuando el aprendizaje es el objeto mismo de su profesión.

ferioridad a una posición de cuestionamiento. Una postura escéptica de la superioridad de los ideales eurocéntricos y radical sobre la falta de humanidad de las/los colonizados/as.

En este punto, cabe aclarar que la teoría decolonial no señala como colonizados/as solo a quienes vivieron el proyecto directo de la colonización, pues el argumento consiste en que este proyecto, con sus lógicas e imposiciones, se encuentra en continuo desarrollo, por tanto, son colonizados/as quienes piensan, ven, actúan, hablan, habitan cuerpos y territorios que se entienden como deficitarios y, por tanto, su humanidad es puesta en duda o percibida como incompleta, lo cual legitima prácticas de silenciamiento, control y disciplinamiento (Maldonado-Torres, 2007). En este sentido, las infancias, sobre todo las empobrecidas, racializadas, disidentes de género o estigmatizadas por su necesidad específica, devienen sujetos que requieren de prácticas de ajuste pedagógico para su normalización.

En Colombia, el modelo denominado SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio) se ha constituido como una política pública que gestiona la educación para niños, niñas y adolescentes indígenas en básica, primaria y bachillerato. Los pueblos indígenas se encontraban impulsando el proyecto desde el año 2007 (Tellez *et al.*, 2024) y, aunque este año se celebra haberlo conseguido (Servindi, 2025), permanece supeditado al manejo formal desde el Ministerio de Educación. Este caso, a la par de otros similares en diversos países, demuestra que la inclusión educativa abre espacio a propuestas de educación “alternativas” en tanto se desarrollen bajo los marcos “universales y neutrales” de los derechos humanos. Sin embargo, esto implica que el Estado se encargue siempre de regular que la propuesta no se desvíe de lo normativo a nivel de la pedagogía formal convirtiéndose en lo que Walsh (2017) denomina “pedagogía de la ausencia”, aquella que convierte en inexistentes saberes, prácticas, creencias, lenguas, memorias, cuerpos que no encajan en la norma occidental una vez que esta se impone.

En este punto, dejo abierta la pregunta para el análisis ¿es entonces la propuesta que el Estado deje de regular la educación? ¿no daría paso esto a que cualquier idea se implemente en nombre de la autonomía? Es aquí donde la pedagogía decolonial también hace uno de sus aportes más importantes, pues no es lo mismo reivindicar lo históricamente invisibilizado y rechazado que dar apertura a que cualquier propuesta educativa sin fundamento científico o contraria a los derechos humanos¹³ se quiera posicionar como forma de resistencia.

Hablemos entonces de la pedagogía decolonial como punto de partida y como horizonte. Como práctica crítica y transformadora, esta no implica un rechazo absoluto de las distintas teorías y metodologías desarrolladas en el campo educativo a través de los años, sino una mirada crítica desde las realidades situadas de la región y de cada país, pueblos y grupos humanos históricamente excluidos por el proyecto colonial (Torres, 2020). En oposición a las imposiciones de lo hegemónico, una pedagogía decolonial tendría que ser construida a partir de un diálogo

13 Si bien el enfoque de derechos humanos debe ser cuestionado en su supuesta neutralidad y capacidad para ser universal, no hay que olvidar –como mencioné antes– que es también un campo desde el cual se resiste ante el avance de las violencias.

horizontal entre distintas corrientes críticas, la propia teoría decolonial y las voces y experiencias de las personas oprimidas por las relaciones de poder y dominación que ocurren en el campo educativo. Además de horizontal, un diálogo abierto y flexible, donde quepa lo ambiguo y alternativo, como propone Rodríguez (2023) para la cultura, en su libro *Del gris al arcoíris*.

La pedagogía decolonial busca señalar y proponer formas de superar las marcas coloniales presentes en la escuela, entendidas por Quiroz (2022) como “aquellas huellas, heridas, rastros, inscripciones y vestigios del patrón presentes en las dinámicas, relaciones y producciones escolares” (p. 6). No es una metodología, no es una propuesta que se pretenda neutral o universal, no se limita a dinámicas participativas¹⁴ que dan voz a “los de abajo” en espacios alternativos a la educación formal. No puede ser una teoría académica producida por y para intelectuales de la educación y las ciencias sociales. Tampoco es un marco conceptual para ser incorporado en documentos oficiales que respalden las normativas.

La pedagogía decolonial debe construirse como múltiples formas de ser y saber en los espacios en los que nos educamos continuamente. Hace ya décadas, nos decía Freire: “nadie educa a nadie, nadie se educa solo como tampoco nadie se educa a sí mismo: los hombres¹⁵ se educan en comunión, mediados/as por el mundo” (1995, p.10). Las personas se educan en comunidad en todos los espacios de los que forman parte y cuando, por el proyecto continuo de la colonialidad, se ven obligadas a aprender para ajustarse a lo hegemónico rechazando de sí mismas todo lo que existe por fuera de la norma (lengua, costumbres, creencias, ideas, actitudes, entre otros), se encuentran sometidas ante formas de pedagogía sumamente violentas. Conecto este pensamiento con la “pedagogía de la crueldad”, un concepto desarrollado por Segato¹⁶ (2013) que nos alerta sobre las siempre renovadas formas bélicas de ejercicio de la fuerza que aparecen en el avance de un sistema de opresión y acumulación. En las tesis de Segato, es una forma de pedagogía que enseña continuamente el sometimiento, justifica la violencia ante quien se sale de la norma¹⁷ y produce sujetos, no solo acríticos, sino también indolentes ante la deshumanización.

La pedagogía decolonial, además, no es solo explicativa, también implica mantener una mirada esperanzadora sobre el potencial transformador, siempre inherente a cualquier proceso educativo (Freire, 2014). Contrario a la mirada colonial, sostenemos que el conocimiento puede y debe ser construido de una forma no fragmentada ni jerárquica. Debe ser contextualizado, di-

14 Algo que le ha sucedido, por ejemplo, a la pedagogía popular convertida en una serie de dinámicas aplicables al trabajo social y comunitario.

15 Agrego: y mujeres.

16 La antropóloga argentina Rita Segato (2018) también habla de una abstracción en el ámbito legal que se aplica en los territorios para deslegitimar prácticas contrarias a estas formas de pedagogía de la crueldad.

17 La violencia como forma de sometimiento en las relaciones de poder es explicada por Segato (2013) desde su “función expresiva”, es decir, como una forma de enseñar continuamente a quien se rebela cuál es su lugar. Esto lo analiza especialmente en el ámbito de la violencia sexual y de género.

námico, crítico y valiente en señalar lo injusto y lo violento, no como conceptos abstractos sino como producto de relaciones en las que no solo existen los oprimidos sino también los opresores y sus ideas hegemónicas sobre el mundo. En este esfuerzo, Ortiz y García (2025) proponen la espiral como símbolo del aprendizaje decolonial. Hablan de múltiples procesos que consistan en: nombrar, visibilizar, comprender, imaginar y crear.

¿Y en el ámbito de la educación formal? Los esfuerzos pedagógicos decoloniales requieren una transformación de los contenidos centrados en la modernidad eurocéntrica, las relaciones jerárquicas, las metodologías acríicas y las miradas de lo diferente o diverso como exigencia de ajustes. Además, un compromiso desde la labor docente¹⁸ que “adquiere un sentido ético-político fundamental, capaz de desafiar las estructuras de dominación y materializar la revolución de las pequeñas acciones decoloniales en nuestros círculos más cercanos: familia, escuela y comunidad” (Ortiz, García, 2025, p.3).

La pedagogía decolonial precisa desvincular la mirada de esos conceptos abstractos, desconectados de la realidad, propios de la epistemología colonial/moderna (Mignolo, Vázquez, 2017). Anima a “pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar y saber de otro modo [...] proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (Walsh, 2013, p. 28).

Consideraciones finales

A la luz de lo expuesto, la educación inclusiva, lejos de romper las lógicas de la exclusión, opera como un mecanismo de reconfiguración continua dentro de los mismos márgenes de la colonialidad. Gestiona la diferencia, exalta la adaptabilidad y no cuestiona las estructuras. Se centra en el acceso y la participación, desplaza el problema a las y los estudiantes que deben ajustarse a un espacio en el que solo ciertas cosas pueden ser consideradas normales y válidas. De aceptar aquello depende finalmente el poder ser “educable”. El aprendizaje será certificado en tanto la o el estudiante sea capaz de adaptar sus conductas, cuerpo, ideas, propuestas, a lo hegemónico. Una lógica que no se rompe por más que se encuentren formas nuevas y más dulces de conceptualizar: *no especiales sino específicas, no es el estudiante quien se adapta sino la escuela*. Esa escuela puede ser cuestionadora e incluso romper con ciertas ideas conservadoras, sin embargo, no deja de ser un espacio en el que se socializa lo normativo y se disciplina la mente y el cuerpo desde la colonialidad.

Frente a ello, la pedagogía decolonial no puede reducirse a un enfoque complementario, alternativo, crítico que pudiera ser eventualmente absorbido por las políticas educativas pues

18 Quiero señalar que hay una diferencia grande entre reivindicar la figura del o la docente en su potencial transformador y, como sucede en el sistema educativo formal y burocrático, exaltar su rol con el fin de señalarlo siempre como responsable de ejecutar correctamente las políticas para que estas funcionen y, cuando esto no sucede, se le señala como falto/a de formación y capacidades.

su potencia radica en permitir una lectura lúcida de las opresiones sociales, desestabilizar las bases del orden escolar, cuestionar jerarquías epistémicas. La tarea no es incluir las diferencias sino dismantelar la escuela que las clasifica y exige su corrección. La pedagogía decolonial entonces, consiste quizá en aceptar lo avasallador del proyecto colonial y seguir construyendo desde la grieta, ese espacio que rompe el muro y no le permite nunca estar consolidado, aunque no sepamos si en realidad algún día habrá suficientes grietas para destruirlo y edificar lo nuevo (Walsh, 2017). Desde los espacios posibles sean, formales o no, desde el cuestionamiento y la capacidad de señalar lo injusto y validar lo excluido en lugar de estar continuamente empujando hacia la corrección, un esfuerzo desgastante y frustrante para quienes trabajamos en educación y que hoy, al fin, podemos reconocer que ese nunca debió ser el objetivo.

Referencias

- Berger, P.; Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (2019). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores.
- Cano, S. (2025). Aportaciones interseccionales de las pedagogías feministas y decoloniales a la pedagogía crítica de Freire: el giro decolonial en bell hooks y Catherine Walsh. *Revista Española de Educación Comparada*, 49. <https://doi.org/10.5944/REEC.49.2026.44906>
- Cantos, P. (2024). Derecho al libre desarrollo de la personalidad: Una revisión a la sentencia sobre niñez trans de la Corte Constitucional del Ecuador. Centro de Derecho Internacional de Protección USFQ. <https://www.usfq.edu.ec/es/grupos-de-investigacion/centro-de-derecho-internacional-de-proteccion-usfq/derecho-al-libre-desarrollo-de-la-personalidad-una-revision-a-la-sentencia-sobre-ninez-trans-de-la-corte-constitucional-del-ecuador>
- Castillo Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2025). *Guía práctica: Transversalización del enfoque de género e interseccional en el acceso a la justicia de mujeres, niñas y adolescentes*. CIDH-Organización de Estados Americanos (OEA). https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/2025/Guia_acceso%20_justicia_genero_ESP.pdf
- Duque, E.; Gairal, R.; Molina, S.; Roca, E. (2020). How the psychology of education contributes to research with a social impact on the education of students with special needs: the case of successful educational actions. *Frontiers in Psychology*, 11, 439. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.00439/full>
- Espinosa, I. M.; Paredes, A. M. G.; Forteza, D. F. (2025). Educación inclusiva en las universidades latinoamericanas: conceptos, desafíos y perspectivas. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 1-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-1899>

- Espinosa, Y. (2020). Interseccionalidad y feminismo descolonial. *Volviendo sobre el tema. Pikara Magazine*. <https://www.pikaramagazine.com/2020/12/interseccionalidad-y-feminismo-descolonial-volviendo-sobre-el-tema/>
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Grove Press.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Freire, P. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.
- Granada-Angulo, L. G. (2024). La interseccionalidad: Base analítica para un estudio de género, raza, clase y educación doctoral en Colombia. *Revista De Ciências Humanas*, 2(24). <https://doi.org/10.47328/revcch.v2i24.19239>
- Le Breton, D. (2012). *La sociología del cuerpo*. Nueva Visión.
- Maldonado-Torres, N. (2021). *On the coloniality of human rights*. In *The pluriverse of human rights: The diversity of struggles for dignity*. Routledge.
- Molina Galarza, M. (2023). De la pedagogía de la crueldad a una pedagogía crítica, feminista y decolonial. Repensar el lazo social a partir de Rita Segato. *Praxis Educativa*, 27(2), 1-17. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270211>
- Ocaña, A.; Arias, M.; Pedrozo Conedo, Z. (2025). Pensamiento decolonial y configuración de competencias decoloniales. *Ensayos Pedagógicos*, 14. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.9>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas-ONU. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592?posInSet=269&queryId=50ce7668-e66c-4abb-aefe-be91c64352cb>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>
- Ortiz, C.; García, C. (2025). Caminar la enseñanza decolonial: Una propuesta metodológica para la transformación de las ciencias sociales escolares en América Latina. *Praxis educativa*, 29(1), 317-335. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290120>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Quiroz, M. (2022). Las marcas coloniales en la escuela. Una mirada filosófico-educativa de escuelas primarias del sur de Mendoza. Pacha. *Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global*, 3(8), e210112. <https://doi.org/10.46652/pacha.v3i8.112022>

- Rodríguez-Balcázar, S. C.; Pastor, G.; Pérez, L.; Espino, L. (2022). Educación y Derechos Humanos: Enfoques desde una perspectiva crítica latinoamericana. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (15), 438-449. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5980145>
- Rodríguez, C. (2023). *Del gris al arcoíris: Esencia del método para conocer otras culturas y realidades*. Ediciones Desde Abajo.
- Rodríguez-Galdames, J. T. (2025). Foucault y la educación: la formación de determinados (y otros posibles) sujetos, sujeciones y subjetivaciones. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (39). <https://doi.org/10.21555/rpp.3291>
- Rose, N. (2007). *The politics of life itself: Biomedicine, power, and subjectivity in the twenty-first century*. Princeton University Press.
- Sabatier, P. A. (1986). Top-down and bottom-up approaches to implementation research: A critical analysis and suggested synthesis. *Journal of Public Policy*, 6(1), 21–48. <https://doi.org/10.1017/S0143814X00003846>
- Servindi (2025, 7 de mayo). *La educación indígena ya es una realidad en Colombia*. Servindi. <https://www.servindi.org/seccion-pueblos-indigenas-actualidad-noticias/07/05/2025/la-educacion-indigena-ya-es-una-realidad-en>
- Segato, R. L. (2013). *La crítica de la Colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Prometeo.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Shi, Y.; Hunter Guevara, L. R.; Dykhoff, H. J.; Sangaralingham, L. R.; Phelan, S.; Zaccariello, M. J.; Warner, D. O. (2021). Racial Disparities in Diagnosis of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in a US National Birth Cohort. *JAMA Network Open*, 4(3), e210321. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2021.0321>
- Téllez-Navarro, R. F.; Blanco-Blanco, J.; Merchán-Lopez, C. T. (2024). Educación indígena en Colombia. *Saber, Ciencia y Libertad*, 19(1), 347-371. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2024v19n1.11411>
- Torres, A. (2020). Pensar crítico y producción de conocimiento desde prácticas de transformación social. *REALIS*, 9(1), 217. <https://doi.org/243.10.51359/2179-7501.2019.244721>
- Urraco-Solanilla, M.; Nogales-Bermejo, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *ANDULI, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (12), 153-167.
- Villegas Álvarez, A. M.; Farfán Martínez, J. M.; Rivera Ynoñan, J. L.; Ruiz Villavicencio, G. E. (2026). Avances y desafíos en la inclusión educativa en América Latina: Revisión sistemática de la producción científica (2020-2024). *Revista InveCom*, 6(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15654902>

- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, XXIV (46), 39-50. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86012245004>
- Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial. Luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir. Alter-nativas*.

El *Lebenswelt* mesoamericano: Fenomenología de la Alteridad y Educación Intercultural Crítica

The Mesoamerican Lifeworld: Phenomenology of Otherness and Critical Intercultural Education

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i36.1828>

Roberto Arreola Padilla*

Resumen

Este artículo propone una lectura fenomenológica de la educación intercultural crítica en el contexto mesoamericano a partir del concepto husserliano de *Lebenswelt* (mundo de la vida). Retomando la crítica de Edmund Husserl a la objetivación y sedimentación del sentido, se sostiene que los modelos educativos estatales aplicados en comunidades indígenas operan desde una actitud natural que invisibiliza los mundos vividos de la niñez indígena y subordina sus saberes a criterios externos de validez. Se plantea la necesidad de una epojé pedagógica que suspenda la pretensión de neutralidad del currículo y permita interrogarlo desde el mundo de la vida indígena. A partir de tres ejes fenomenológicos (corporalidad vivida (*Leib*), mundo circundante (*Umwelt*) e intersubjetividad) se argumenta que el aprendizaje se constituye desde una intencionalidad comunitaria y no desde un sujeto individual aislado.

Palabras clave: Fenomenología – *Lebenswelt* – educación intercultural crítica – comunalidad – justicia social.

Abstract

This article presents a phenomenological approach to critical intercultural education in the Mesoamerican context based on Edmund Husserl's concept of the *Lebenswelt* (lifeworld). Drawing on Husserl's critique of the objectification and sedimentation of meaning, it argues that state educational models implemented in Indigenous communities operate within a natural attitude that obscures Indigenous children's lived worlds and subordinates their knowledge to external criteria of validity. The article proposes a pedagogical epoché that suspends the assumed neutrality of the curriculum in order to interrogate it from Indigenous lifeworlds. Through three phenomenological dimensions (lived corporeality (*Leib*), the surrounding world (*Umwelt*), and intersubjectivity) it shows that learning is constituted through communal intentionality rather than through an isolated individual subject.

Keywords: Phenomenology – *Lebenswelt* – critical intercultural education – communality – social justice.

* Licenciado en Contaduría y Administración, maestro en Filosofía y Ciencias Sociales. Universidad ITESO. Correo electrónico: robertoarreolapadilla@gmail.com ORCID: [0009-0004-1670-6865](https://orcid.org/0009-0004-1670-6865)

La crisis de la pedagogía como crisis de sentido

Hacia el final de su obra, Edmund Husserl nos presenta un panorama crítico y enriquecedor que permite a la fenomenología tener un ángulo de visión analítico sobre los fundamentos de los saberes heredados por las ciencias europeas. En *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Husserl, analiza el proceso de objetivación y matematización de las ciencias, el cual, más allá de los evidentes beneficios en pos de un desarrollo general y un supuesto progreso, desapegó a las ciencias del suelo elemental sobre el cual toda vivencia, incluidas las científicas, tienen sentido: el mundo de la vida (Husserl, 2008, p. 54).

Trasladando la intuición husserliana al contexto educativo de la realidad mesoamericana, es posible señalar que los modelos educativos tradicionales han operado bajo una *actitud natural* dogmática. Esta postura acrítica asume el conocimiento como un conjunto de contenidos universales y preconstituidos, fijos, inamovibles; ignorando al mismo tiempo que todo saber emana de una donación originaria en la subjetividad e intersubjetividad de quienes habitan un territorio.

En las comunidades indígenas mexicanas, la educación gestionada por el estado ha sufrido un proceso de *sedimentación* que, siguiendo la crítica de Husserl, ocurre cuando el sentido original de una vivencia queda oculto bajo capas de interpretaciones mecánicas (Husserl, 2008, p.49); dicha sedimentación ha impedido observar el mundo vivido por la niñez indígena, sustituyendo los saberes agrícolas, la memoria comunitaria, los sentidos lingüísticos, entre otros, por una analogía pedagógica de la *mathesis universalis*, es decir, por un modelo que pretende imponer formas universales de sentido al margen de los mundo de vida concretos (Husserl, 2008, p.77).

Prueba de ello es la crítica con que las organizaciones civiles indígenas perciben la ineficiencia de los modelos educativos impulsados por el estado mexicano. En el comunicado del 15 de julio de 2025 la Sociedad Civil, Las Abejas, de Acteal publicó:

En estos tiempos oscuros, en estos momentos de incertidumbre, en estos días que el monstruo capitalista nos está devorando con su sistema consumista, individualista, de guerra y de exterminio hacia la humanidad; es indispensable y urgente una educación, verdadera, sana, libre de violencia y de competencias; necesitamos una educación y escuela propias del pueblo, surgida desde nuestra cultura y cosmovisión maya tsotsil, para que nuestras niñas, niños y jóvenes estén preparados con inteligencia y sabiduría y, sobre todo cultivar en su pensamiento y su corazón el espíritu no violento, principio (o guía, camino), de nuestra organización. (Radio Zapatista, 15 de julio, 2025)

Proponer una pedagogía decolonial desde la fenomenología implica, por tanto, realizar una *epojé* pedagógica: una puesta entre paréntesis de las estructuras curriculares hegemónicas para permitir que el mundo de la vida indígena se manifieste en su propia validez. Esta *epojé* no implica una suspensión total de los contenidos escolares, sino una puesta entre paréntesis de su pretendida neutralidad y universalidad, para interrogarlos desde el mundo vivido indígena.

No se trata simplemente de añadir contenidos culturales a un programa ya existente, lo que derivaría en la folclorización, sino de retornar a la *experiencia ante-predicativa*. Es decir, reconocer que antes de que el niño o la niña sean estudiantes en el sentido administrativo, son sujetos cuya conciencia está ya intencionalmente volcada hacia un mundo de significados compartidos.

Es en esta experiencia originaria, y no en el currículo abstracto, donde el mundo de la vida indígena se manifiesta con validez propia. La justicia social, desde esta perspectiva, comienza con la restitución del derecho a la propia subjetividad y el reconocimiento de que el territorio mesoamericano no es un espacio físico inerte, sino un horizonte de sentido donde la vida se constituye y se comprende a sí misma, condición mínima para repensar la educación más allá de la mera transmisión de contenidos.

El cuerpo y el territorio como *Umwelt*

Si la educación ha de ser situada y crítica, debe partir del reconocimiento del infante, no como un recipiente de información, sino como un sujeto cuya experiencia posee una dimensión trascendental, en tanto co-constituye el sentido de su mundo vivido. La realidad práctica nos muestra justo lo contrario al hablar de educación en contextos indígenas:

La educación indígena siempre se ha referido a aquello que se considera que los indígenas deben saber, y no a la instrucción o enseñanza que los indios mismos imparten o impartieron. Desde siempre, hablar de educación indígena supone una apreciación externa de sus culturas. (Ramírez Castañeda, 2006, p.78)

En la tradición fenomenológica de Husserl, la distinción entre el cuerpo como objeto físico (*Körper*) y el cuerpo como experiencia vivida (*Leib*) resulta fundamental para repensar la educación en contextos indígenas. Mientras que, por un lado, la pedagogía convencional suele tratar al estudiante como un *Körper* (un organismo que ocupa una mesa y procesa información); por el otro, la educación arraigada en las comunidades de Mesoamérica se manifiesta más bien como una pedagogía del *Leib*: el niño indígena no “aprende” sobre su cultura de manera teórica; su cuerpo vivo es el lugar donde el mundo de la vida se constituye originariamente, aprende y conoce a través de una corporalidad que habita la lengua y el surco, que experimenta el racismo o la equidad como afecciones directas en su esfera de propiedad.

Ahora bien, este cuerpo vivo no es en ningún sentido una entidad aislada, por el contrario, está vinculado inmediata y esencialmente a su mundo circundante (*umwelt*). Este concepto, para Husserl, referencia al mundo tal y como nos es dado, es decir, con todas sus cargas valorativas y sus sentidos y es, por eso, “la orientación y la comprensión de nuestras comunidades” (Martinic Caneo y Canela Morales, 2024, p.7).

El aprendizaje en estos contextos sucede, entonces, a través de una corporeidad situada; es el cuerpo que trabaja la tierra, que siente el ritmo de la siembra y que habita el espacio sagrado el que

constituye el conocimiento. Aquí, el territorio no es un objeto geográfico externo, sino una extensión de la propia sensibilidad del sujeto.

Del mismo modo, la lengua originaria no puede contemplarse solamente como un código de comunicación, sino una función del cuerpo vivo que permite una apertura única hacia el mundo. Cuando un niño narra su realidad en su lengua materna, está expresando una *intencionalidad* que nace de su contacto directo con el entorno.

Los modelos tradicionales implementados por el estado mexicano ciertamente carecen de este fundamento; si bien es cierto que pretenden la adaptación de contenidos temáticos a los contextos particulares de cada población, también es importante señalar que no se ha cuestionado la validez del contenido temático en sí mismo.

Toda política indigenista —o educativa— se ha encaminado desde el principio a hacer menores las distancias entre las culturas para así zanjar la brecha, pero tal acercamiento implica siempre la renuncia del indio a su cultura para adoptar la dominante. (Ramírez Castañeda, 2006, p.78)

Una educación intercultural crítica debe, por tanto, reconocer que la justicia social comienza por respetar esta unidad entre el *Leib* y el *Umwelt*. Si la escuela intenta separar al niño de su territorio o de su lengua, está operando una escisión fenomenológica: está reduciendo un cuerpo vivo sintiente a un mero cuerpo físico u objetivado, desconectado de su suelo nutricional de sentido. Una pedagogía decolonial, en este sentido, es aquella que devuelve al cuerpo su capacidad de ser el “punto cero” de la experiencia, desde el cual el territorio, la lengua y la comunidad adquieren sentido pedagógico.

La intersubjetividad y la comunalidad

Ahora bien, el mundo no es una propiedad privada de mi conciencia, sino un mundo intersubjetivo, constituido por una pluralidad de sujetos que se reconocen mutuamente. En la región mesoamericana, esta noción encuentra su correlato vital en la comunalidad. Si para Husserl el mundo-para-todos se construye mediante la empatía y la co-presencia (Martinic Caneo, Canela Morales, 2024, p.7), en la educación indígena se traduce en el reconocimiento de que el sujeto del aprendizaje es, ante todo, un sujeto comunitario.

La educación intercultural crítica debe, por tanto, transitar de una visión individualista (basada en el éxito individual y la competencia) hacia una pedagogía de la intersubjetividad. Esto implica entender que los saberes que los niños adquieren en el hogar y la comunidad (como la asamblea, el tequio o la fiesta) no son meras costumbres, sino actos de constitución colectiva de sentido.

Es en este sentido que las metodologías participativas (narrativas, fotografía, dibujo) no deben verse como simples actividades lúdicas, sino como herramientas que permiten la *apercepción* del otro. Al compartir sus creaciones, el infante indígena pone en juego su propia visión del mundo y, al mismo tiempo, valida la del otro, construyendo ese horizonte de sentido común.

En este contexto, fenómenos como el racismo y la discriminación pueden definirse como una ruptura de la intersubjetividad. El racismo es la negación de la subjetividad del otro, una reducción del co-sujeto a un objeto ajeno al cual se le niega la capacidad de dotar de sentido al mundo. Una educación situada en Mesoamérica debe proponer una ética de la co-presencia: un espacio educativo donde la lengua y la identidad no sean obstáculos, sino los puentes a través de los cuales los sujetos se encuentran para constituir una sociedad más justa. Así, desde un punto de vista husserliano, una justicia social es la restitución de la plenitud de la intersubjetividad, donde el saber del niño indígena es reconocido con el mismo peso constitutivo que cualquier otro saber universal, sin quedar reducido a una expresión cultural secundaria o decorativa.

La des-folclorización mediante la fenomenología

Uno de los mayores riesgos en la implementación de las políticas de educación bilingüe e intercultural es la folclorización. Esto es una forma de objetivación física: se toma una práctica viva (por ejemplo, una danza, un tejido, una lengua, etc.) y se le despoja de su *intencionalidad* originaria para convertirla en un objeto de consumo estético o en un contenido curricular inerte.

Para Husserl, la verdad de un fenómeno no reside en su apariencia externa, sino en el modo en que se dona a la conciencia. La des-folclorización exige, por tanto, una *epojé* de la mirada turística o institucional. No basta con introducir dibujos o vestimentas tradicionales en el aula si no se recupera el *sentido* que esas realidades tienen para el sujeto de cada comunidad. Cuando la educación institucionaliza lo intercultural sin una reflexión profunda, suele caer en lo que al inicio señalamos como una *sedimentación* del sentido: se repite la forma (el uso de un traje, la palabra imitada en lengua originaria) pero se olvida el mundo de la vida (*Lebenswelt*) que le daba significado.

La fenomenología de Husserl propone volver a las cosas mismas. En el contexto de la educación indígena, esto implica que aún las metodologías participativas no deben usarse para “decorar” el salón de clases, sino para re-activar el sentido. Al dar voz a los infantes, permitimos que el fenómeno del mundo indígena se muestre desde su propia donación. Una educación des-folclorizada es aquella que reconoce que el saber comunitario no es un dato curioso del pasado, sino una presencia viva y constituyente.

Al aplicar la reducción fenomenológica, el docente y el investigador dejan de ver la cultura indígena como un conjunto de “tradiciones” y empiezan a verla como un horizonte de posibilidades presentes. Solo así se puede transitar hacia una verdadera interculturalidad crítica, donde el diálogo no es entre una cultura “contemporánea” y otra “antigua”, sino entre dos subjetividades que comparten la tarea de constituir un mundo justo.

Hacia una pedagogía de la “intencionalidad comunitaria”

Pensar la educación intercultural desde la fenomenología husserliana no implica aplicar un marco teórico externo a una realidad situada, sino dejar que ciertas estructuras de la experiencia se hagan visibles allí donde ya operan de manera implícita. En el contexto mesoamericano, la comunalidad no aparece como un complemento cultural de la educación, sino como una forma originaria de constitución de sentido que antecede a la individualización pedagógica moderna. Desde esta perspectiva, el *Lebenswelt* no puede comprenderse al margen de los vínculos, las prácticas y los territorios en los que el mundo se vuelve habitable y compartido.

Este desplazamiento permite cuestionar la centralidad del sujeto individual como unidad exclusiva del aprendizaje y abrir la posibilidad de pensar una *intencionalidad* que no se agota en el “yo”, sino que se orienta desde un *nosotros* previo. No se trata de postular una conciencia colectiva abstracta, sino de reconocer que la experiencia del mundo se configura, desde el inicio, en un entramado intersubjetivo que da forma a la percepción, al lenguaje y a la acción. En este sentido, los saberes comunitarios no son residuos premodernos ni expresiones folclóricas, sino modos concretos de articulación del sentido que desafían los criterios hegemónicos de validez educativa.

Desde aquí, el racismo y la discriminación pueden comprenderse no solo como fenómenos sociales o políticos, sino como formas de interrupción de la intersubjetividad. Allí donde el otro es reducido a objeto, se rompe la posibilidad de un mundo común y se empobrece el horizonte compartido del sentido. Una educación intercultural situada no puede, por tanto, limitarse a la inclusión formal de la diversidad, sino que exige una transformación más profunda de las condiciones bajo las cuales ciertos saberes, lenguas y experiencias son reconocidos como constitutivos del mundo.

Más que ofrecer respuestas definitivas, esta reflexión busca abrir un espacio de interrogación sobre las posibilidades de una educación que tome en serio la co-presencia, la lengua y el territorio como dimensiones originarias de la experiencia. La justicia social, desde esta mirada, no se juega en la homogeneización de los sujetos ni en la neutralización de sus diferencias, sino en la posibilidad siempre frágil de sostener un mundo compartido en el que nadie quede excluido de la tarea de dotarlo de sentido.

Referencias

- Radio Zapatista. (2025, 15 de julio). Acteal: Este proyecto de educación pasará a formar un área más de trabajo y de la construcción de nuestra autonomía. <https://radiozapatista.org/?p=51246>
- Ramírez Castañeda, E. (2006). *La educación indígena en México*. Programa Nación Pluricultural UNAM. <http://www.revistacienciasunam.com/es/47-revistas/revista-ciencias-88/262-la-educacion-indigena-en-mexico.html>
- Martinic Caneo, S.; Canela Morales, L. (2024). De la fundamentación de la metafísica al mundo circundante: conexiones entre Kant, Uexküll y Husserl. *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía*, 11(2024), 1–11.
- Husserl, E. (s. f.). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Prometeo Libros.