

# Estratificación lingüística sociointercultural en la escuela primaria general pública de Goros pueblo en Ahome Sinaloa

Socio-intercultural linguistic stratification at the general public elementary school of Goros pueblo in Ahome, Sinaloa

*Pável Ernesto Sánchez Ávila*

*Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México*

pavel.sanchez@upes.edu.mx

 <https://orcid.org/0009-0004-9379-829X>

*Ernesto Guerra García*

*Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México*

drguerragarcia@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6966-8071>

Recepción: 07 Febrero 2025

Aprobación: 10 Junio 2025



Acceso abierto diamante

## Resumen

Se presenta un estudio de estratificación sociolingüística en una escuela primaria convencional situada en una comunidad indígena yoreme mayo. El objetivo es analizar la dispersión lingüística de niños de quinto y sexto grado derivada de la hibridación cultural e identitaria. A través de una investigación multimétodo predominantemente microetnográfica se encontró que de los niños que hablan al menos algo de yoremnokki y que en su casa también lo practican: a) 24% de consideran yoremes, b) 3% se consideran no indígenas; de los niños que hablan algo de su lengua, pero que en su casa no lo practican a) 16% se considera indígena y 3% no se adscribe a esta cultura; de los niños que no hablan algo de yoremnokki aun cuando sí se habla en su casa 17% se considera yoreme y 7% no desea adscribirse; finalmente los niños que no hablan algo de yoremnokki y que no lo hablan en su casa 7% se considera yoreme y el 23% no es indígena. Esto apunta a una complejidad sociolingüística en la que cualquier política de intervención siempre saldrá en perjuicio de alguno de ellos.

**Palabras clave:** sociolingüismo, hibridación cultural, yoremnokki, desplazamiento lingüístico.

## Abstract

A study of sociolinguistic stratification in a conventional primary school located in a Yoreme Mayo indigenous community is presented. The objective is to analyze the linguistic dispersion of fifth and sixth grade children derived from cultural and identity hybridization. Through a predominantly microethnographic multi-method research, it was found that of the children who speak at least some Yoremnokki and who also practice it at home: a) 24% consider themselves Yoremes, b) 3% consider themselves non-indigenous; of the children who speak some of their language, but do not practice it at home: (a) 16% consider themselves indigenous and 3% do not belong to this culture; of the children who do not speak some Yoremnokki even though it is spoken at home, 17% consider themselves Yoreme and 7% do not wish to join; Finally, children who do not speak some Yoremnokki and who do not speak it at home, 7% consider themselves Yoreme and 23% are not indigenous. This points to a sociolinguistic complexity in which any policy of intervention will always be to the detriment of one of them.

**Keywords:** sociolinguising, cultural hybridization, yoremnokki, linguistic displacement.

## Introducción

El desplazamiento lingüístico es prácticamente una constante en casi todas las lenguas indígenas en México y en general de la actual problemática que sufren muchas de las culturas latinoamericanas, constituida por el centenario fenómeno de su enfrentamiento con el idioma castellano.

Como menciona Ospina (2015) “las prácticas lingüísticas están cambiando a ritmo acelerado, las sociedades se están complejizando de manera creciente en cuanto a su diversidad lingüística” (p. 14). En esta complejidad, no todos los pueblos originarios han seguido las mismas suertes ni han vivido de la misma forma lo que ha originado las dificultades para evitar que se hablen cada vez menos. De hecho, pocas son las investigaciones que han profundizado en la complejidad de su análisis. De aquí que es importante estudiar cada caso para entender su especificidad.

El desplazamiento y muerte de lenguas indígenas se ha multiplicado mundialmente a tal grado, que se estima que la mayoría podría desaparecer en menos de cien años (Nettle y Romaine, como se citó en Rico-Lemus, 2015).

Aun cuando algunos autores como Korsbaek y Cámara (2009) mencionan que un grupo étnico es constituido por su proyecto político y que la lengua no lo determina, el estado que guarda las lenguas que usa “son centrales para la formación y el sentido de identidad, para el conocimiento, la generación y transmisión de valores, así como para la comunicación y la expresión del intelecto, de la emoción, del humor, de la genialidad artística y de la cultura en general” (Ospina, 2015, p. 14).

En el norte de Sinaloa, la cultura yoreme mayo ha resistido los embates de los procesos de aculturación que se han mantenido desde los primeros contactos con los españoles y posteriormente con los mexicanos. Actualmente, las comunidades donde se encuentra este pueblo son interculturales, en el sentido que conviven no indígenas con hablantes – en mayor o menor medida – de yormenokki.

Goros Pueblo es una de estas comunidades con mayor ascendencia de esta cultura y al igual que las demás su composición intercultural ha hecho que el yoremnokki se encuentre amenazado. Se encuentra a 19.6 kilómetros (en dirección Suroeste) de la localidad de Los Mochis.

El tema antropológico central al que se puede contribuir en este trabajo, desde la sociolingüística, se refiere al papel que juegan el conflicto lingüístico y la lengua vernácula para la reproducción de la identidad étnica y la sobrevivencia del grupo indígena como tal.

Existen pueblos indígenas que al parecer ya han aceptado que su lengua va a desaparecer y con ello piensan que parte de su cultura se dispersará y que únicamente podrán comunicarse en castellano. Sin embargo, muchos yoremes mayo desean revertir la tendencia al desplazamiento, pero para hacerlo es necesario iniciar conociendo más el fenómeno para posteriormente trazar estrategias más asertivas desde la misma etnia.

A través de un estudio multimétodo y de corte etnográfico realizado en el primer semestre de 2024, mediante el trabajo de campo en esta escuela y utilizando técnicas de observación, entrevista y algunas encuestas se buscó caracterizar la forma del desplazamiento lingüístico.

Se trata de esclarecer, conocer y explicar el entramado sociointercultural en relación con la pérdida de lengua yoremnokki, sus causas y los factores que intervienen en su decadencia.

Dentro de la complejidad del fenómeno se debe entender que cada aspecto presenta ecología de presiones (Terborg, Velazquez y Trujillo, 2021) en la que en términos llanos se identifican presiones a favor y en contra que ponen en la balanza la magnitud del desplazamiento lingüístico del yoremnokki en este caso.

La escuela Nigromante es particularmente especial, pues no se considera de carácter indígena pero se encuentra en una zona de ascendencia yoreme mayo. Es decir se encuentra como una franja intermedia entre la cultura indígena y la sociedad mayoritaria no indígena. En esta franja se espera encontrar todo lo que no esté en el extremo identitario, es decir no es una escuela indígena donde se encuentran niños yoreme mayo hablantes de lengua con intenciones de reforzar su cultura, pero tampoco es una escuela general con niños no indígenas

monoculturales. Se trata de una auténtica interculturalidad y su estudio permitirá encontrar mejores estrategias de educación intercultural.

La situación es tan compleja que se asemeja a la pulverización de un espacio cuando cae una bomba, o la balcanización de las regiones, separándose en países con diferente habla y costumbres. Así aquí, la dispersión de los repertorios lingüísticos y culturales aparecen de acuerdo con el proceso de destrucción cultural que sigue su curso.

Existen en la escuela y en la comunidad de Goros diferentes posibilidades lingüísticas. Los niños y niñas, pueden hablar nada, poco, algo o dominar su lengua, sus familiares cercanos (papá, mamá o abuelos), pudieran hablar nada o algo de su lengua, y además se encuentra el fenómeno de la autoadscripción, pues un niño o niña con ascendencia indígena y hablante de la lengua pudiera autoadscribirse o no a su cultura.

Ante esta pulverización sociolingüística, la siguiente pregunta de investigación servirá de guía para el presente trabajo ¿Cuáles y cómo son las posibilidades sociolingüísticas de los estudiantes en la Escuela Primaria Nigromante del Ejido Goros en Ahome, Sinaloa?

### Los yoreme mayo de Sinaloa

La población indígena de Sinaloa, se compone de yoremes y de los demás grupos étnicos que se presentan en la dinámica migratoria del Estado; según el censo de población y vivienda de 2020 era de alrededor de 35,539 indígenas que contrastan con los 43,430 que había en 2010 – Una reducción significativa del 18% – que representa un cambio del 1.57% de la población total en el Estado del 2010 al 1.17% de la actual población en 2020 de 3,026,943 (INEGI, 2020). Esta cifra demuestra en cantidad el desplazamiento lingüístico del yoremnokki en el Estado, ya que en proporción hay menos indígenas respecto de la población total.

Los yoremes se encuentran en continuo contacto con los no indígenas “yoris” donde viven cotidianamente los procesos interculturales. Los municipios de mayor población indígena actualmente en Sinaloa son (INPI, 2020): Ahome con un 34.72%, El Fuerte, que representa el 13,3% del total, Mazatlán con un 12,8%, Guasave con el 10.79% y Culiacán con un 9.59 del total, según se muestra en la tabla 1.

Se observa como hay un cambio significativo en la población indígena de Ahome que se incrementó en los últimos 10 años y la de El Fuerte que se redujo en el mismo periodo. Lo que da prueba de la gran movilidad de los pueblos indígenas y en consecuencia del desplazamiento lingüístico que se sufre por el estrés de las migraciones.

Tabla 1

Población indígena en Sinaloa en 2020 por municipio de acuerdo con el porcentaje del total de población indígena.

Municipio	población indígena 2020	PORCENTAJE EN 2020	PORCENTAJE EN 2010
Ahome	89969	34.72%	8.16%
El Fuerte	34476	13.30%	31.40%
Mazatlán	33262	12.84%	8.33%
Guasave	27957	10.79%	10.35%
Culiacán	24852	9.59%	13.09%
Choix	12101	4.67%	4.53%
Navolato	11380	4.39%	9.59%
Escuinapa	9735	3.76%	1.83%
Salvador Alvarado	4177	1.61%	0.97%
Elota	3121	1.20%	3.34%
Rosario	2801	1.08%	0.91%
Concordia	2502	0.97%	0.15%
Sinaloa	1943	0.75%	4.91%
Angostura	529	0.20%	1.08%
San Ignacio	201	0.08%	0.41%
Mocorito	47	0.02%	0.44%
Cosalá	41	0.02%	0.13%
Badiraguato	35	0.01%	0.38%
<b>TOTAL</b>	<b>259129</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Construcción propia con base en datos del INPI en Los Mochis.

## El yoremnokki

De acuerdo con el INALI (2009) en México existen 11 familias lingüísticas: 1) Álgorica, 2) Yuto-nahua, 3) Cochimí-yumana, 4) Seri, 5) Oto mangué, 6) Maya, 7) Totonaco-tepehua, 8) Tarasca, 9) Mixe -zoque, 10) Chontal de Oaxaca y 11) Huave, en 364 variantes pertenecientes a 68 grupos etnolingüísticos; pero no todas las lenguas se encuentran en el mismo grado de vitalidad, de tal forma que este organismo las ha clasificado en cuatro grupos según si el riesgo de desaparición: 1) muy alto, 2) alto, 3) mediano y 4) no inmediato (Vargas-García, 2016).

Una variante lingüística será considerada en muy alto riesgo de desaparición (1) si el número total de hablantes de lengua indígena es menor a 1000, el porcentaje de hablantes de lengua indígena de 5 a 14 años respecto del total es menor a 10% y el número total de localidades en las que se habla es menor a 20. Hay 51 variantes en este caso. Una variante lingüística será considerada en alto riesgo de desaparición (2) si el número total de hablantes es menor a 1000, el porcentaje de hablantes de 5 a 14 años respecto del total es mayor a 10% y el número total de localidades en las que se habla está entre 20 y 50. Hay 48 variantes en esta situación (INALI, 2012).

Una variante lingüística será considerada en riesgo mediano de desaparición (3) si el número total de hablantes es mayor a 1000, el porcentaje de hablantes de 5 a 14 años respecto del total es menor a 25%, y el número total de localidades en la que se habla está entre 20 y 50. Hay 88 variantes en esta situación. Una variante lingüística será considerada en riesgo no inmediato de desaparición (4) si el número total de hablantes

es mayor a 1000, el porcentaje de hablantes de 5 a 14 años respecto del total es mayor a 25%, y el número total de localidades en la que se habla es mayor a 50. Hay 77 en esta circunstancia (INALI, 2012).

El grupo yoreme mayo pertenece al grupo Yuto-nahua y se encuentra en alto riesgo de desaparición.

Al seguir el grado de vitalidad del INALI (2012) se tiene que el yoremnokki se encuentra en alto riesgo de desaparición. De ahí también la importancia de esta investigación, pues las escuelas primarias no se pueden desligar de su responsabilidad histórica.

## Modelo de análisis sociolingüístico

Para entender a profundidad la circunstancia en la que se encuentra cada niño en la escuela se propone el siguiente modelo sociolingüístico que muestra con claridad las posibilidades lingüísticas y de hibridación cultural en la escuela de Goros Pueblo, que como se ha mencionado no es una institución indígena pero se encuentra en una comunidad reconocida como bastión fundamental de la cultura yoreme mayo. Se exploran 16 posibilidades en los y las alumnas de la escuela que se muestran en la Tabla 2

Las posibilidades 1 y 9 se refiere a niños o niñas que conocen algo del yoremnokki; en este estrato se consideran desde infantes que saben una cantidad mínima de 20 palabras hasta los que hablan con fluides el yoremnokki, que además en su casa algunos familiares hablan la lengua y que ellos o ellas se reconocen como yoreme mayo. Son los que pudiéramos encontrar de manera natural en una comunidad indígena. Hay transmisión lingüística y cultural de una generación a otra además de recoger del medio repertorios culturales que fortalecen su identidad. También se trata de familias no indígenas que por llevar tanto tiempo en la cultura se han adscrito a ella a tal grado que sus hijos se reconocen como yoremes (Adopción étnica).

**Tabla 2**

Posibilidades sociolingüísticas en los niños de la escuela en medio indígena

posibilidad	Genero	Hablan algo de su lengua (hl)	Sus familiares hablan la lengua en casa (hlcasa)	Se consideran indígenas (Yoreme)
1	Niños	Hl	hlcasa	Yoreme
2	Niños	Hl	hlcasa	no indígena
3	Niños	Hl	nohlcasa	Yoreme
4	Niños	Hl	nohlcasa	no indígena
5	Niños	no hl	hlcasa	Yoreme
6	Niños	no hl	hlcasa	no indígena
7	Niños	no hl	No-hlcasa	Yoreme
8	Niños	no hl	No-hlcasa	no indígena
9	niñas	Hl	hlcasa	Yoreme
10	niñas	Hl	hlcasa	no indígena
11	niñas	Hl	No-hlcasa	Yoreme
12	niñas	Hl	No-hlcasa	no indígena
13	niñas	no hl	hlcasa	Yoreme
14	niñas	no hl	hlcasa	no indígena
15	niñas	no hl	No-hlcasa	Yoreme
16	niñas	no hl	No-hlcasa	no indígena

construcción de los autores.

Las posibilidades 2 y 10 se refieren a niños o niñas que conocen algo del yoremnokki, que en su casa algunos familiares hablan la lengua, pero que no se quieren adscribir a la cultura yoreme mayo. Se trata de infantes que se encuentran en dos vías: (Ruptura étnica) aquellos que pudieran sentir algún prejuicio por la cultura yoreme aun cuando sus padres se reconocen como indígenas (desindianización), pero también (Adopción étnica) se trata de aquellos que pertenecen a familias no indígenas que han aprendido algo de yoremnokki y que van en proceso de (indianización).

Las posibilidades 3 y 11 se refieren a niños o niñas que conocen algo de yoremnokki, que no hablan en casa esta lengua, pero que se reconocen como yoreme mayo. Igual pudiera tratarse de dos vías, la primera y la más común es que son infantes cuyos padres perdieron el idioma en los procesos generacionales de aculturación, pero se siguen reconociendo como yoreme mayo, entonces los niños recuperan del entorno (de los amigos, por ejemplo) repertorios culturales, entre ellos la lengua, que les ayuda a fortalecer su identidad; la segunda vía se trata de niños que hablan algo de yoremnokki, que sus padres no son yoreme mayo, pero que ellos, absorbidos por el entorno cultural, se quieren adscribir a esta cultura (Adopción étnica).

Las posibilidades 4 y 12 se trata de niños o niñas que conocen algo de yoremnokki, pero que en su casa no hay familiares que lo hablen y que no se reconozcan como indígenas. Al igual que las posibilidades anteriores se trata de dos posibles vías; la primera es de infantes cuyos padres son yoreme mayo pero que perdieron su idioma en los procesos de aculturación generacional a tal grado que ya no se adscriben a esta cultura (Ruptura étnica); la segunda y la más probable, se trata también de niños que provienen de familias no indígenas y que de forma natural no se adscriben a la cultura indígena.

Las posibilidades 5 y 13 se tratan de infantes que no conocen el yoremnokki aun cuando lo hablan en su casa, pero que se adscriben a la cultura yoreme mayo. Igual se encuentran las dos vías la de los padres yoreme mayo que por alguna razón no lo enseñaron yoremnokki a sus hijos y la de los padres no indígenas que aprendieron la lengua en el medio y sus hijos se adscriben como yoremes en procesos de indianización (Adopción étnica).

Las posibilidades 6 y 14 se refieren a niños o niñas que no saben palabras en yoremnokki, pero en su casa si lo hablan y que ellos o ellas no se adscriben como yoreme mayo. Se trata también de dos vías, infantes que pertenecen a la generación donde se encuentra la ruptura étnica directa, pues aun cuando sus familiares pertenezcan a la cultura, ellos o ellas ya no desean seguirla, pero también pueden ser niños o niñas cuyos padres no son yoreme mayo pero que adquirieron la lengua en el medio cultural.

Las posibilidades 7 y 15 se refieren a niños y niñas que no conocen el yoremnokki, que en su casa no se practica pero aun así se adscriben a la cultura yoreme mayo. Igual se encuentran los padres yoreme mayo que no hablan la lengua pero que se siguen reconociendo como parte de la etnia o las familias no indígenas cuyos hijos desean adscribirse a la cultura y asea por afinidad con sus amigos o amigas yoreme o por alguna circunstancia especial (Adopción étnica).

Las posibilidades 8 y 16 se refieren a infantes que normalmente su familia no es yoreme mayo, por lo que no se habla el yoremnokki en casa y ellos no están obligados a aprenderlo. También se puede tratar de padres con ascendencia yoreme que perdieron el idioma generaciones atrás y que ya no se reconocen como indígenas (Ruptura étnica).

En este modelo de análisis se encuentran conceptos que es necesario dar una definición propia para un mejor entendimiento. El primero de ellos es el de 'vías', se refiere a dos procesos de aculturación, el directo de desindianización donde los indígenas van perdiendo sus repertorios culturales, en este caso la lengua, hasta el momento de ruptura étnica y el inverso donde las familias no indígenas van adquiriendo estos repertorios hasta adscribirse a la cultura en una adopción étnica.

La ruptura étnica se da cuando el niño no se adscribe a la cultura, aun cuando en sus antecedentes existen generaciones que sí fueron indígenas; la adopción étnica es cuando el niño adopta la cultura, yoreme en este caso, aun cuando en sus antecedentes no se encuentren elementos de la cultura receptora.

De aquí que se presenta la hibridación cultural (García-Caclini, 2001), no en el sentido de que todos los niños son semejantes en sus repertorios culturales y competencias lingüísticas, sino en el sentido de una dispersión de opciones y posibilidades derivadas de las diferentes condiciones familiares.

Esta hibridación no es un término biológico, sino más bien sociointercultural que desde la pedagogía anuncia atender la diversidad de posibilidades en la escuela, desde niños que se adscriben a la cultura yoreme mayo, niños que también se adscriben y que han perdido repertorios culturales, niños que presentan una ruptura con su cultura y otros que, de acuerdo con sus antecedentes, nunca han pertenecido a la cultura.

Se requiere entonces una nueva propuesta de intervención en las escuelas generales no indígenas en contextos de diversidad cultural. La escuela no puede ser universalista ni monoculturalista alineada a objetivos de aculturación y extinción lingüística.

## Hibridación sociointercultural

El hecho de que niños con ascendencia yoreme mayo y niños no indígenas coincidan en una escuela con una orientación no indígena da muestra de la complejidad que Guerra-García y Meza-Hernández (2015) enmarcaban en el concepto de sociointerculturalidad, en el que se presentan dinámicas interculturales, intraculturales e intrasociales.

Aquí es importante establecer una definición de cultura acorde con el presente estudio, para el efecto se ha seleccionado la que brinda Gasché (2004), para él se trata del

...resultado observable de la actividad humana, y no como una serie de elementos y representaciones y valores simplemente disponibles y que, según algunos, determinan el actuar humano... la cultura considera como resultado de la actividad no es entonces una entidad estable, sino evolutiva cuya realización y aspecto concreto depende de las opciones que sus miembros toman en cada instante de su actuar. De este concepto de una cultura producida y condicionada por la actividad de las personas se deriva, desde luego, una estrategia pedagógica intercultural que parte de las actividades productoras de cultura... (p. 279).

En este contexto en la escuela pública general de Goros existe una hibridación cultural que al seguir a García-Caclini (1989, como se citó en Sandoval Godoy, 2003) parte de un pasado histórico, heterogéneo y contradictorio propio de la realidad contemporánea de América Latina, donde ha habido sedimentación, yuxtaposición y entrecruzamiento de tradiciones indígenas con el hispanismo colonial católico, que ha generado formaciones híbridas en todos los estratos sociales.

En esta hibridación cultural se encuentran niños a) con ascendencia yoreme mayo, que se adscriben a su cultura, b) con ascendencia yoreme mayo, que no se adscriben a su cultura, c) sin ascendencia yoreme mayo, que conocen y reconocen esta cultura y d) sin ascendencia yoreme mayo que no conocen ni reconocen el valor cultural de los yoreme mayo.

Se encuentran en un Estado en el que, a pesar de que menos del 2% (INEGI, 2020) de la población es yoreme mayo, su presencia es significativa y tiene un valor simbólica para todos los sinaloenses. Indígenas y no indígenas disfrutan de sus tradiciones culturales.

En esta hibridación cultural se realizan comparaciones interpretativo semióticas, se generan transformaciones históricas donde se realizan procesos de simbolización y resimbolización de rituales y de repertorios culturales heredados por la memoria histórica frente a las nuevas condiciones y contextos, como una forma de resolver conflictos políticos y sociales entre las culturas que participan (Sandoval-Godoy, 2003).

La hibridación, la aculturación y la transculturalización son parte de la interculturalidad pues corresponden a las relaciones que se dan entre grupos (Villalobos-Herrera y Ortega-Salgado, 2012). Cabe aclarar aquí que los dos grupos en cuestión pudieran ser los niños indígenas y no indígenas, pero en este caso los grupos no se encuentran separados, sino que coexisten en un solo espacio, pues son los restos de dos grupos que antaño estuvieron separados y que a través de procesos históricos se fueron uniendo. Las fronteras entre un grupo y

otro se fueron ampliando. La escuela se encuentra en esa gran frontera entre lo que fue la etnia yoreme mayo y los mexicanos sinaloenses en el norte del estado.

Los niños y niñas indígenas y no indígenas, conviviendo juntos en un aula “son sujetos de conocimientos y experiencias, y constituyen un universo en permanente movimiento e interacción” (García-Palacios y Valiente Catter, 2021, p. 9)

Los procesos de construcción identitaria en contextos sociointerculturales toman relevancia no sólo en los procesos educativos sino también para entender la estructura de relaciones sociales, donde los sujetos configuran su identidad en relación con “otros” no tan lejanos, como en este caso, que los niños indígenas y no indígenas conviven en un mismo espacio, donde aun cuando el modelo de sociedad no indígena se impone, los procesos de aculturación directa (hacia los indígenas) e inversa (de los yoremes para los niños no indígenas) se encuentran presentes.

Los niños indígenas y no indígenas producen y habitan las culturas en sus propias maneras que, de alguna forma, son autónomas y distintas a las de los adultos con quienes viven y conviven. Reinventan imaginarios y formas culturales. Al participar en la producción de sus propias tradiciones culturales, como lo es una canción yoreme, en el caso de los niños indígenas, despliegan singulares herramientas conceptuales que constriñen y moldean de manera significativa, sus producciones culturales y las de los niños no indígenas que conviven con (Hirschfeld, 2002, como se citó en Nuñez-Patiño y Baronnet, 2017); esto es similar a lo que le ocurre a los niños indígenas cuando los niños no indígenas participan en una canción propia de su cultura; esto último es lo más común. Siguiendo lo anterior se puede entender que la niñez, indígena y no indígena, por separado y juntos reconstruyen identidades específicas al estar en estos contextos sociointerculturales.

Estas nuevas construcciones identitarias se producen en un marco de referencia sociohistórico específico en espacios asimétricos que condicionan las relaciones entre yoremes y la sociedad sinaloense (Medina, 2007, como se citó en Nuñez-Patiño y Baronnet, 2017).

Desde una perspectiva crítica la niñez es una construcción social, cultural e histórica, en la que se involucran factores de clase, género, etnia y en este caso la intensidad en la relación con otras culturas. Las niñas y niños tienen un papel activo en la co-construcción de las diversas sociedades.

En este caso es necesario reconocer la existencia de múltiples niñeces, se trata en este caso de una niñez que se encuentra en la interface de una cultura y otra; no se trata de la niñez de contextos monoculturales con pretensiones universalistas. Se trata de aceptar y valorizar otras formas de ser niña y niño desde otras contextualidades (Mejía-Pérez, 2021).

La construcción del niño como sujeto de estudio, que a la vez es un sujeto activo en el proceso de aprendizaje, abre alternativas de análisis desde la premisa de que los niños aprenden en su cultura (Vygotski, 1988, como se citó en Nuñez-Patiño y Baronnet, 2017).

Pero en este caso, ya no solo se trata de su cultura madre, sino de este espacio sociointercultural como lo es la escuela primaria en Goros. Se trata de una generación de niños que no se desarrollan en un contexto monocultural.

Aquí “el concepto de infancia se relativiza y se complejiza al considerar a la infancia, no como una idea universal, sino como la condición social delimitada por una construcción histórica y culturalmente diferenciada y caracterizada por relaciones de poder” (Gaitán, 2006, como se citó en Nuñez-Patiño y Baronnet, 2017, p. 21).

Ahora bien, el niño yoreme mayo no es cualquier niño, pues esta niñez se construye por la sociedad indígena y no indígena, caracterizada por estigmas racistas y discriminatorios, que a pesar de las buenas intenciones de las políticas públicas, la realidad es sufrida por los mismos infantes (García-Palacios y Paloma-Aveleyra, 2021).

## Multimétodo

Para la realización del presente trabajo se utilizó una perspectiva multimétodo; como menciona Sabriego (como se citó en Gallardo et al., 2017) la complementariedad es necesaria, sobre todo cuando los estudios son de carácter amplio espacial y temporalmente hablando, esta perspectiva es importante en investigación educativa pues permite la posibilidad de integrar las diferentes disciplinas que se conjugan en un fenómeno determinado, como en este caso que se abordan temas de corte sociolingüístico, etnológico, y educativo, entre otros.

Continuando con este enfoque, la idea es proveer estudios de mayor alcance y presentar resultados más completos de lo que se pudieran presentar utilizando un sólo método, generar una visión integradora tanto del proceso de investigación como del objeto de estudio, dimensionar y comparar la aportación de cada paradigma investigativo, su complementariedad en la explicación y comprensión del fenómeno estudiado (Gallardo et al., 2017).

La investigación se realice con un carácter micro-etnográfico, orientada a entender lo que la gente hace, cómo se comporta y cómo interactúa, además se propone describir sus creencias, valores, perspectivas y motivaciones. La etnografía, base de este método “se dedica a la observación y descripción de los diferentes aspectos de una cultura, comunidad o pueblo determinado, como el idioma, la población, las costumbres y los medios de vida” (Peralta-Martínez, 2009, p. 37).

Se trata de descubrir, entre otras cosas, el sentido que los niños de 5º y 6º grado dan al uso del yoremnokki en el periodo de estudio. Se seleccionaron estos grados porque en esta etapa los niños pudieron brindar más información sobre su situación lingüística, familiar y educativa.

El trabajo se presenta con un carácter eminentemente descriptivo. Aún cuando reconocemos que la investigación por antonomasia, es fundamentalmente descriptiva, ya que ninguno de los tipos o procedimientos investigativos escapa al espíritu y a la definición generalizada del concepto, para nuestro caso particular la descripción del desplazamiento del yoremnokki en una escuela general no indígena enclavada en Goros, una comunidad de tradición yoreme mayo.

Esta acción descriptiva ha consistido en el desglose de cada uno de los elementos que componían el desplazamiento lingüístico en cuestión hasta llegar a entender, a través de la representación teórica, lo que sucedió. De esta manera se buscó analizar los datos reunidos para descubrir el comportamiento de las categorías involucradas, para así llegar al conocimiento de las experiencias sociolingüísticas llevadas a cabo en la escuela y particularmente en el 5º y 6º grado y de cómo se encontraba el desplazamiento de la lengua en el periodo de estudio.

Es importante hacer notar que, a través del método descriptivo, se hace resaltar la importancia del contexto donde se desarrolla el estudio; a la vez, se hace un especial esfuerzo por describir el escenario, los principales actores y sus actividades con detalles suficientes para dar una imagen mental del lugar y de lo que en él ocurrió.

De aquí que el método utilizado tome también la característica de analítico, ya que implicó la defragmentación en el modelo de estratificación sociolingüística propuesto para posteriormente sintetizar su comportamiento a través de las variables estudiadas.

El análisis se entiende como la descomposición de un fenómeno en sus elementos constitutivos; desatar, descomponer, desliar, defragmentar, desarmar, separar, entre otros pueden ser términos que apliquen en el análisis (Lopera-Echavarría et al., 2010).

## Resultados

La comunidad de Goros Pueblo no solo tiene una composición intercultural de familias indígenas y no indígenas; un hecho de mayor importancia es que en su gran mayoría las familias se consideran híbridas, es decir, dentro de una misma familia, algunos miembros han seguido las tradiciones, la lengua y la cultura, mientras que el resto no se reconoce como parte de la etnia.

“mi abuela si era completamente yoreme, yo ya no soy porque mi papá no siguió las costumbres y mi mamá no es indígena” (Estudiante, Goros, febrero de 2024).

“mi hermano si es yoreme, aprendió a hablar la lengua con sus amigos y practica la danza y las festividades” (Estudiante, Goros, marzo de 2024).

“mi papá se casó dos veces, mi mamá si habla la lengua y me la enseñó, pero mis medios hermanos no son indígenas, porque la otra señora es yori” (Estudiante, Goros, marzo 2024).

“mi hermano habla poco la lengua, porque desde joven se fue a Estados Unidos, cuando regresó ya no siguió las costumbres” (Estudiante, Goros, abril de 2024).

Si desde el núcleo familiar se encuentran las dos lenguas compitiendo, existe una gran desventaja para el uso del yoremnokki, pues aun estando en el corazón de la etnorregión, la lengua madre se presenta como débil ante la presencia del uso intensivo del español.

Se encuentra que para el grupo yoreme en Goros la cohesión cultural familiar es difícil de mantener, debido a diversas circunstancias, una de ellas es que la familia nuclear está cayendo en desuso de tal manera que las familias extensas de diferente conformación cultural presionan al desplazamiento lingüístico.

Como mencionan Gundermann et al. (2009) “la red parental y la localidad pueden tener una influencia favorable para la mantención y, eventualmente, la ampliación de los conocimientos lingüísticos, pero es indispensable la acción de la familia, donde se aprende realmente la lengua”. (p. 59)

Se detectó que en Goros el 50% de los hablantes habían aprendido a hablar la lengua por la enseñanza de sus madres, un 30% que la habían adquirido de todo el núcleo familiar incluyendo tíos y abuelos, el resto la ha aprendido con el contacto de amigos y por el uso cotidiano que se le ha dado.

Se aplicaron 30 encuestas a niños de quinto y sexto de la escuela primaria “Nigromante”. 57% niños y el restante 3% en niñas, con una edad entre 10 y 12 años.

Al seguir el modelo de estratificación sociolingüística propuesto, se encontraron los resultados que se presentan en la tabla 3.

**Tabla 3**  
Posibilidades sociolingüísticas en los niños de la escuela “El Nigromante”

Posibilidad	Genero	Hablan algo de su lengua (hl)	Sus familiares hablan la lengua en casa (hlcasa)	Se consideran indígenas (Yoreme)	Porcentaje
1	Niños	Hl	hlcasa	Yoreme	17%
2	Niños	Hl	hlcasa	no indígena	3%
3	Niños	Hl	nohlcasa	Yoreme	3%
4	Niños	Hl	nohlcasa	no indígena	0%
5	Niños	no hl	hlcasa	Yoreme	17%
6	Niños	no hl	hlcasa	no indígena	7%
7	Niños	no hl	No-hlcasa	Yoreme	7%
8	Niños	no hl	No-hlcasa	no indígena	3%
9	niñas	Hl	hlcasa	Yoreme	7%
10	niñas	Hl	hlcasa	no indígena	0%
11	niñas	Hl	No-hlcasa	Yoreme	13%
12	niñas	Hl	No-hlcasa	no indígena	3%
13	niñas	no hl	hlcasa	Yoreme	0%
14	niñas	no hl	hlcasa	no indígena	0%
15	niñas	no hl	No-hlcasa	Yoreme	0%
16	niñas	no hl	No-hlcasa	no indígena	20%

construcción de los autores.

Se puede observar en el análisis de esta tabla 6 que hay una diferencia significativa entre las respuestas de los niños y de las niñas, principalmente en las posibilidades 8 y 16. De acuerdo con la observación del contexto indígena, las niñas tienden a ocultar su origen étnico. Esto es parte de un endoracismo que ya se ha detectado en escuelas de origen indígena. Definitivamente hay una diferencia de género en el desplazamiento lingüístico. Se trata de un asunto intracultural, pero que resulta de años de interacciones interculturales.

Este dato contrasta con las posibilidades 1 y 9, en la que los niños tienden más a adscribirse a la cultura yoreme mayo que las niñas, se observa también una diferencia significativa (17% en el caso de los hombres vs 7% en el caso de las mujeres).

También es de interés observar las posibilidades 5 y 13 en la que sólo los niños reportan que aun cuando en su casa se habla yoremnokki, ellos no lo saben pero siguen adscribiéndose como yoreme mayo. Las niñas prefirieron no hablar de ello. Sin embargo es importante destacar las posibilidades 3 y 11 donde son más las niñas que conocen la lengua y se reconocen como yoreme mayo aun cuando en su casa no hay familiares que lo practican. La transmisión que se da en la comunidad, fuera del núcleo familiar también toma relevancia en este caso.

En la tabla 4 se puede mostrar directamente los dos extremos de los estratos del modelo, véase las posibilidades 1 y 8, uno de ellos es el de los niños que son yoreme mayo con todas sus variantes en sus competencias lingüísticas y condiciones familiares y el otro extremo son los niños que no se adscriben a la cultura. Al hacer un recuento el 64% de los niños se adscriben y el 36% o no son yoremes o dejaron de serlo y que presentan una ruptura étnica.

Hay dos datos interesantes que se reflejan en esta tabla, el de la posibilidad 5 de los niños yoremes que en el cambio generacional ya no hablan la lengua aun cuando en su familia si lo hagan (17%) y que da evidencia del desplazamiento y el de la posibilidad 3, de los infantes yoremes (niños y niñas) que aun cuando ya no se habla el yoremnokki en casa ellos recuperan a través del medio cultural algunos repertorios lingüísticos como evidencia de recuperación (16%).

**Tabla 4**  
Posibilidades sociolingüísticas en los niños de la escuela “El Nigromante”

Posibilidad	Hablan algo de su lengua (hl)	Sus familiares hablan la lengua en casa (hlcasa)	Se consideran indígenas (Yoreme)	Porcentaje
1	Hl	hlcasa	Yoreme	24%
2	Hl	hlcasa	no indígena	3%
3	Hl	nohlcasa	Yoreme	16%
4	Hl	nohlcasa	no indígena	3%
5	no hl	hlcasa	Yoreme	17%
6	no hl	hlcasa	no indígena	7%
7	no hl	No-hlcasa	Yoreme	7%
8	no hl	No-hlcasa	no indígena	23%

construcción del autor y de su Director de Tesis.

Hay que aclarar que aun cuando las cantidades de desplazamiento y recuperación son similares, la entropía lingüística hace que tenga más peso la pérdida generada por el desplazamiento, pues la recuperación no es similar al total de lo perdido.

Es importante destacar que a pesar de que el 64% de los infantes se adscriben a la cultura yoreme mayo (más en los niños que en las niñas) sólo 3 de los 17 niños y 2 de las 13 niñas hablan con fluidez el yoremnokki, esto da muestra del desplazamiento lingüístico que se muestra en esta escuela primaria.

A veces también los pequeños datos que parecieran insignificantes dan evidencia de algo muy importante; en el caso de las niñas hay dos que no sabían si eran yoreme mayo. Esta indecisión es el inicio de un proceso ya sea de adscripción o de ruptura con la etnia.

## Conclusiones

La diversidad sociocultural en México representa un reto para la política educativa, pues es el Estado a través de sus representantes quienes tienen el poder (legal) de determinar los objetivos y modalidades escolares en las comunidades y zonas indígenas.

En este caso, en la escuela primaria general no indígena Nigromante surge la problemática educativa del reforzamiento de la identidad y la cultura. Por ¿cómo hacerlo si no todos los niños se adscriben como yoremes y se encuentran en diversas circunstancias sociolingüísticas? No existen programas específicos que atiendan esta problemática.

A nivel jurídico, los recientes cambios legislativos en cuanto a los derechos lingüísticos de los pueblos no aportan solución al respecto. Lo que se hace en este caso es una escolarización en castellano aportando a los procesos de aculturación y de desplazamiento lingüístico.

Es decir no existe una educación intercultural que visualice la problemática específica y menos que de solución a la misma.

Para comprender mejor los fenómenos sociales de diglosia, o de dominación de una lengua sobre otra, que se reflejan en las aulas, falta desarrollar desde la sociolingüística, en vínculo con el análisis antropológico, líneas convergentes de investigación social construidas y aplicadas por los mismos educadores con sus alumnos en los distintos niveles; sobre los usos y efectos concretos de los lenguajes, las actitudes lingüísticas, los contactos conflictivos o los fenómenos de desplazamiento (Baronnet, 2013, p. 184).

Si esto fuera posible se podría reajustar la acción pedagógica en el sentido requerido para los estudiantes de acuerdo con su condición lingüística y cultural.

Una escuela no indígena en un contexto indígena presenta por default problemáticas culturales insalvables y más que dar solución pudiera estar contribuyendo al desplazamiento lingüístico. Siendo el 64% de niños que se adscriben a la cultura yoreme mayo ¿no debería ser esta escuela de corte indígena para reforzar estas identidades híbridas alrededor de su cultura? ¿presenta la educación intercultural una solución a estos problemas identitarios de los niños? o ¿es el esquema de educación básica general parte del problema de pulverización de las identidades en los niños de Goros?

Es obvio que debería ser una escuela indígena, o al menos de carácter intercultural, pero no de la interculturalidad ingenua que perjudica en lugar de reivindicar a la cultura, sino de aquella que con carácter científico pueda distinguir esta variedad de situaciones más allá de la polarización indígena-no indígena.

Las niñas tienden a ocultar su origen étnico como parte del endoracismo, esto indica una diferencia de género en el desplazamiento lingüístico; los niños tienden más a adscribirse a la cultura yoreme mayo que las niñas.

Algunos niños reportan que aun cuando en su casa se habla yoremnokki, ellos no lo saben pero siguen adscribiéndose como yoreme mayo. Sólo las niñas que conocen la lengua se reconocen como yoreme mayo aun cuando en su casa no hay familiares que lo practican.

Los dos extremos son infantes que se adscriben como yoreme mayo, con familias indígenas que hablan algo de su lengua e infantes que no se adscriben a la cultura y que no tienen familia indígena. Pero hay una serie de posibilidades intermedias. El 64% de los niños se adscriben y el 36% o no son yoremes o dejaron de serlo y representan la ruptura étnica.

Hay niños yoremes que en el cambio generacional ya no hablan la lengua aun cuando en su familia si lo haga; también hay infantes yoremes (niños y niñas) que aun cuando ya no se habla el yoremnokki en casa ellos recuperan a través del medio cultural algunos repertorios lingüísticos. La entropía lingüística hace que tenga más peso la pérdida generada por el desplazamiento, pues la recuperación no es similar al total de lo perdido.

El 64% de los infantes se adscriben a la cultura yoreme mayo (más en los niños que en las niñas) sólo 3 de los 17 niños y 2 de las 13 niñas hablan con fluidez el yoremnokki, esto da muestra del desplazamiento lingüístico que se muestra en esta escuela primaria.

El 62% de los niños que se adscribieron como yoreme mayo se definió como indígena negro; en su mayoría reconocían su piel café sin ningún conflicto. En el caso de las niñas sólo se reconocieron como yoreme mayo pero prefirieron evitar la pregunta del color. Además el 18% de los hombres y el 46% de las mujeres se reconocieron de piel blanca. Esto evidencia nuevamente el endoracismo de género.

Los niños no se sienten tan discriminados por ser yoreme mayo o por hablar la lengua, más bien la discriminación viene por el color, por la pobreza y por xenofobia. Sólo un 8% de niños se sienten discriminados por pertenecer a su etnia. Las niñas se sienten discriminadas por ser mujeres.

## Referencias

- Gallardo Pérez, H. de J., Vergel Ortega, M. y Villamizar Araque, F.Y. (2017). Investigación intervención y enfoque multimétodo en ciencias humanas y educación matemática. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 9 (Esp.2). DOI: <https://doi.org/10.22335/rllct.v9i2.458>
- García-Canclini, N. (2001). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Debolsillo.
- García Palacios, M. y Paloma Aveleyra, R. (2021). Los niños del “indio-niño”. Discursos sobre la niñez indígena en las fuentes sobre el Chaco argentino (fines del siglo XIX - principios del siglo XX). *Indiana*, 38(1), 51-78. [https://www.researchgate.net/publication/352997234\\_Los\\_ninos\\_del\\_indio-nino\\_Discursos\\_sobre\\_la\\_ninez\\_indigena\\_en\\_las\\_fuentes\\_sobre\\_el\\_Chaco\\_argentino\\_fines\\_del\\_siglo\\_XIX\\_-\\_principios\\_del\\_siglo\\_XX](https://www.researchgate.net/publication/352997234_Los_ninos_del_indio-nino_Discursos_sobre_la_ninez_indigena_en_las_fuentes_sobre_el_Chaco_argentino_fines_del_siglo_XIX_-_principios_del_siglo_XX)
- Gasché, J. (2004). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. [http://red.pucp.edu.pe/ridei/wpcontent/uploads/biblioteca/ninos\\_maestros\\_comuneros\\_modelo\\_sintac](http://red.pucp.edu.pe/ridei/wpcontent/uploads/biblioteca/ninos_maestros_comuneros_modelo_sintac)
- Guerra-García, E. y Meza-Hernández, M.E. (2015). La sociointerculturalidad, propuesta metodológica para el análisis de la diversidad cultural. El caso de la Universidad Autónoma Indígena de México. En C. Pech-Salvador y M. Rizo-García (Coords.). *Interculturalidad: miradas críticas* (pp 33-52). Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gundermann, H., Vergara, J. I. y González, H. (2009). El proceso de desplazamiento de la lengua *aymara* en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 7 (12), 47-77. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55211259004.pdf>
- INALI (2012). *Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo*. <https://www.inali.gob.mx/detalle/mexico-lenguas-indigenas-nacionales-en-riesgo-de-desaparicion-variantes-lingueisticas-por-grado-de-riesgo-inali-2012>
- INALI (2009). *Catálogo de lenguas indígenas nacionales. Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. INALI. [https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo\\_lenguas\\_indigenas.pdf](https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf)
- INEGI (2020). *Diversidad*. <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/sin/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=25#:~:text=En%20Sinaloa%20hay%2035%2C539%20personas,que%20hablan%20alguna%20lengua%20ind%C3%ADgena.&text=2%2C794,-FUENTE%3A%20INEGI,de%20Poblaci%C3%B3n%20y%20Vivienda%202020.&text=De%20cada%20100%20personas%20que,ind%C3%ADgena%20%2012%20no%20hablan%20espa%C3%B1ol>
- INPI (2020b). *Población indígena en hogares según pueblo indígena por municipio, 2020*. <https://www.inpi.gob.mx/indicadores2020/8-poblacion-indigena-en-hogares-segun-pueblo-por-municipio-censo-2020-100122.xlsx>
- Korsbaek, L. y Cámara, F. (2009). *Etnografía del sistema de cargos en comunidades indígenas del Estado de México*. M.C. Editores.
- Lopera Echavarría, J. D., Ramírez Gómez, C. A.; Zuluaga Aristazábal, M. U. y Ortiz Vanegas, J. (2010). El método analítico como método natural. Nómadas. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 25 (1), 1-28. <https://www.redalyc.org/pdf/181/18112179017.pdf>
- Mejía-Pérez, R.F. (2021). Niñez indígena trabajadora migrante en contextos urbanos: participación, poder y resistencia. *Linhas Críticas*, 27 (e35051). <https://www.redalyc.org/journal/1935/193567258039/html/>

- Núñez Patiño, K. y Baronnet, B. (2017). Infancias indígenas y construcción de identidades *Argumentos*, 30(84), 17-36. <https://www.redalyc.org/pdf/595/59552650002.pdf>
- Ospina, A. M. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y Función*, 28 (2), 11-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5916300>
- Peralta Martínez, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, (74), 33-52. <https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551760003.pdf>
- Rico-Lemus, G. (2015). Contracción y desintegración de la comunidad lingüística p'urhépecha en el siglo XXI: el caso de la región lacustre de Pátzcuaro. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 36(144), 257-302. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-39292015000400257&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292015000400257&lng=es&tlng=es)
- Sandoval Godoy, S. A.. (2003). Hibridación social: un modelo conceptual para el análisis de la región y el territorio. *Región y sociedad*, 15(28), 47-80. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-39252003000300002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252003000300002&lng=es&tlng=es)
- Terborg, R., Velázquez, V. y Trujillo, I. (2021). *Presiones que obligan a los hablantes de lenguas originarias, indígenas y minorizadas a abandonar sus lenguas*. UNAM. [https://publicaciones.enallt.unam.mx/adjuntos/Presiones\\_Completo.pdf](https://publicaciones.enallt.unam.mx/adjuntos/Presiones_Completo.pdf)
- Vargas García, I. (2016). El potencial de la música en las prácticas (re)vitalizadoras y de fortalecimiento lingüístico y cultural de los pueblos indígenas mexicanos. *Cuicuilco*, 23 (66), 75-93. <https://www.redalyc.org/pdf/351/35145982005.pdf>
- Villalobos Herrera, Á. y Ortega Salgado, C. (2012). Formas de interculturalidad en el arte: hibridación y transculturación. *Ra Ximhai*, 8(3), 33-47. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46123843003.pdf>

## Información adicional

*redalyc-journal-id*: 6681



**Disponible en:**

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668181839003>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante  
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la  
academia

Pável Ernesto Sánchez Ávila, Ernesto Guerra García  
**Estratificación lingüística sociointercultural en la escuela  
primaria general pública de Goros pueblo en Ahome  
Sinaloa**  
**Socio-intercultural linguistic stratification at the general  
public elementary school of Goros pueblo in Ahome,  
Sinaloa**

*Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*  
vol. 10, núm. 22, p. 1, 2025  
Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia  
[investigacion@revistacopala.net](mailto:investigacion@revistacopala.net)

**ISSN-E:** 2500-8870

**DOI:** <https://doi.org/10.35600/25008870.2025.22.0392>



**CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE**

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-  
CompartirIgual 4.0 Internacional.**