

Entre lo intercultural, lo comunal y las redes jesuitas: Experiencias de dos instituciones de educación superior privadas impulsadas desde abajo en comunidades indígenas mexicanas

María del Carmen Rivera-Olvera¹

Alejandro Mira Tapia²

DOI: <https://doi.org/10.20435/tellus.v25iesp.1105>

Resumen: Este artículo compara las experiencias de dos instituciones interculturales de educación superior en México, surgidas desde iniciativas comunitarias y una convergencia de diversos actores sociales, incluyendo organizaciones no gubernamentales, comunitarias, líderes locales y sectores progresistas de la Iglesia católica. Estas instituciones buscan construir una propuesta educativa integradora, manteniendo una estrecha relación con las comunidades indígenas que las albergan, mientras enfrentan desafíos estructurales que las colocan en desventaja frente a otras universidades del país. Se analizan dos programas académicos pioneros en sus campos: la Licenciatura en Educación Intercultural y la Licenciatura en Economías Solidarias. A través de estos casos, se retrata la coherencia de proyectos educativos que no solo forman individuos, sino que también sientan las bases para un cambio estructural orientado hacia la justicia social y la sostenibilidad comunitaria.

Palabras clave: educación superior intercultural; universidades interculturales; educación comunal.

Resumo: Este artigo compara as experiências de duas instituições interculturais de ensino superior no México, criadas a partir de iniciativas comunitárias e da convergência de diversos atores sociais, incluindo organizações não governamentais, comunitárias, líderes locais e setores progressistas da Igreja Católica. Essas instituições buscam construir uma proposta educacional inclusiva, mantendo uma estreita relação com as comunidades indígenas que as abrigam, enquanto enfrentam desafios estruturais que as colocam em desvantagem em relação a outras universidades do país. O estudo analisa dois programas acadêmicos pioneiros em seus campos: o Bacharelado em Educação Intercultural e o Bacharelado em Economias Solidárias. Através desses casos, o artigo destaca a coerência de projetos educacionais que não apenas formam

¹ Universidad Regional del Sureste, Oaxaca, México.

² CINVESTAV, Ciudad de México, México.

indivíduos, mas também estabelecem as bases para uma mudança estrutural voltada para a justiça social e a sustentabilidade comunitária.

Palavras-chave: ensino superior intercultural; universidades interculturais; educação comunal.

Abstract: This article compares the experiences of two intercultural higher education institutions in Mexico, both emerging from community-driven initiatives and the convergence of diverse social actors, including non-governmental organizations, community leaders, local advocates, and progressive sectors of the Catholic Church. These institutions aim to build an inclusive educational model, maintaining a close connection with the Indigenous communities they serve, while facing structural challenges that place them at a disadvantage compared to other universities in the country. The study focuses on two pioneering academic programs: the bachelor's degree in Intercultural Education and the bachelor's degree in Solidarity Economies. Through these cases, the article highlights the coherence of educational projects that not only shape individuals but also lay the groundwork for structural change, promoting social justice and community sustainability.

Keywords: intercultural higher education; intercultural universities; community-based education.

1 INTRODUCCIÓN

En el contexto mexicano, el estudio de las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) ha desatendido en gran medida las iniciativas civiles no estatales, comúnmente clasificadas como "privadas", aunque sus estudiantes no siempre deban cubrir elevadas cuotas. Estas propuestas, diferenciadas de la educación superior intercultural oficial, han sido impulsadas por la convergencia de diversos actores sociales, incluyendo organizaciones no gubernamentales, comunitarias, líderes locales y sectores progresistas de la Iglesia católica, quienes han desarrollado una sólida trayectoria en proyectos de desarrollo local y educación popular con impactos significativos en regiones indígenas históricamente marginadas.

En este marco, han emergido instituciones universitarias y programas de formación profesional dirigidos a jóvenes indígenas y rurales, fundamentados en una noción de interculturalidad "propia" que contrasta con el enfoque estatal. Lejos de replicar modelos elitistas o excluyentes, estas iniciativas configuran espacios educativos con marcada vocación comunitaria, situándose entre el modelo oficial de Universidad Intercultural (UI) y los proyectos educativos originados

en movimientos indígenas desde perspectivas decoloniales, autonómicas o comunales (González; Rojas, 2013; Medina; Baronnet, 2013). En este contexto, el presente artículo se nutre de los resultados de dos investigaciones de tesis de posgrado³ realizadas en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (IIE-UV), cuyos análisis abordan las propuestas político-pedagógicas y la experiencia formativa de jóvenes de pueblos originarios en el Instituto Intercultural Ñöñho (IIÑ) en Querétaro y el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) en Oaxaca, fundados en 2009 y 2006 respectivamente, vinculados al Sistema Universitario Jesuita. Estas universidades destacan por sus innovadores programas de Licenciatura en Economías Solidarias y en Educación Intercultural, pioneros en sus respectivos campos, así como por otros aspectos relevantes de la formación académica y la vinculación comunitaria que fomentan.

El Sistema Universitario Jesuita (SUJ) está compuesto por instituciones de educación superior e investigación vinculadas a la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús. Si bien estas instituciones comparten objetivos comunes, cada una tiene autonomía para diversificar sus propósitos según el contexto local. De manera general, puede decirse que estas universidades buscan incidir socialmente, promover el desarrollo y crecimiento colectivos, enmarcados en los principios de justicia social. Estos objetivos se alinean con las metas de las comunidades indígenas en las que se insertan ambas instituciones, mismas que serán abordadas con mayor detalle en párrafos posteriores.

Así, este artículo tiene como objetivo explorar los casos de estas dos universidades interculturales mexicanas que han surgido desde iniciativas comunitarias o proyectos "impulsados desde abajo" (Bertely, 2011), entrelazados entre sí por su relación orgánica con el SUJ, pero distintas en el tejido de los actores locales que impulsaron su creación. El análisis se centra en cómo dos programas de licenciatura distintos consolidan sus propuestas educativas a través de prácticas cotidianas que no solo reflejan los valores e ideologías institucionales, sino que también están profundamente vinculadas con la cosmovisión y la cultura política de las comunidades en las que están inmersas.

³ Se trata de una tesis de maestría (Mira, 2017) y otra de doctorado (Rivera-Olvera, 2024), las cuales exploran, desde perspectivas diferenciadas, las experiencias y transformaciones identitarias vividas por estudiantes de las dos instituciones en estudio.

Estas prácticas, que incluyen el respeto por los saberes ancestrales y la integración de perspectivas comunitarias, fortalecen el vínculo entre la educación formal y las realidades locales. Los programas y las instituciones presentados en este estudio son un testimonio de que una educación diferente y transformadora en clave intercultural y comunal es posible, no por ello libre de contradicciones. En sus acciones, promueven la revitalización de identidades indígenas, la justicia social, la equidad y la sostenibilidad comunitaria, empoderando a las nuevas generaciones de los pueblos originarios para afrontar los retos de un mundo globalizado y en constante reconfiguración.

2 EL INSTITUTO SUPERIOR INTERCULTURAL AYUUK

Este centro universitario nació en el año 2006, como parte de la preocupación de intelectuales *ayuuk*⁴ por ofrecer educación culturalmente pertinente, respetuosa de las tradiciones, lenguas y culturas, sin que ello representara un impedimento para el crecimiento profesional de los jóvenes de la zona. Los actores clave en este proceso fueron la organización civil SER-MIXE (Servicios del Pueblo Mixe) y David Fernández, quien favoreció el acercamiento al SUJ, que terminó por sentar las bases legales y requerimientos para la obtención del registro de la institución ante la autoridad educativa. Por su parte, los comuneros de Jaltepec de Candayoc ofrecieron las tierras para la construcción de esta universidad, que desde entonces se ubica ahí.

Jaltepec, una comunidad mixe situada en la Sierra Norte de Oaxaca, forma parte de la Zona Media de la región *ayuuk*. Con poco más de dos mil habitantes, su crecimiento demográfico ha sido lento durante las últimas décadas (INEGI, 2010). Aunque la lengua *ayuuk* aún es hablada por algunos pobladores, principalmente adultos, en los últimos años se ha observado un creciente interés por su revitalización.

El clima tropical de Jaltepec es predominantemente templado y húmedo durante gran parte del año. Sin embargo, en primavera y verano las temperaturas

⁴ El término *ayuuk* se utiliza para referirse tanto a la lengua conocida oficialmente como *mixe* como a sus hablantes. Es relevante destacar que existen variaciones en la escritura del término, que responden a las diferentes variantes dialectales de la lengua. Esta lengua, que forma parte de la familia lingüística mixe-zoque, se habla principalmente en la Sierra Norte del estado de Oaxaca, en una zona compuesta por un conjunto de pueblos que le autodenominan Sierra Mixe.

suelen superar los 40 °C. Las abundantes lluvias que caen a lo largo del año benefician tanto a la vegetación como a la agricultura local. Los principales cultivos de la comunidad incluyen maíz, limón y café, además de la cosecha de canela. También se comercializa madera proveniente de la zona boscosa.

Jaltepec se destaca por su riqueza en biodiversidad. Su extenso río abastece de agua a los habitantes durante todo el año, siendo un recurso vital para las actividades agrícolas y cotidianas de la comunidad. Jaltepec es también una comunidad tradicional, con diversas fiestas y mayordomías a lo largo del año, generalmente relacionadas con santos de la religión católica. Esta, como la gran mayoría de comunidades indígenas en Oaxaca, se rige por usos y costumbres (sistemas normativos internos o sistemas normativos indígenas); es decir, que las autoridades se eligen “[...] mediante diversos procedimientos de participación directa en asambleas comunitarias conocido también como procedimiento de elección por usos y costumbres” (Corres; Polo, 2018, p. 7). Los representantes no forman parte de ningún partido político, son miembros de la población votados por otros pobladores. En la mayoría de los casos, son cargos poco o no remunerados, ya que prestar *el servicio* a la comunidad se considera una obligación y un honor, y quien no participa con la comunidad, puede perder sus derechos como miembro de esta.

El modelo educativo del ISIA está basado en el del Bachillerato Integral Comunitario (BIC), creado también en Oaxaca en 2001. Estas instituciones de nivel medio superior destacan la importancia de una educación intercultural orientada a la revalorización cultural y lingüística de las comunidades indígenas (Auli; de Ibarrola, 2022). Asimismo, promueven la capacitación para el trabajo mediante cuatro líneas formativas: desarrollo comunitario, interpretación en lengua indígena, promoción de la salud comunitaria y educación musical, orientadas a fortalecer la vinculación de los jóvenes con sus comunidades y explorar alternativas que faciliten su permanencia o retorno a ellas. Este propósito se refuerza mediante proyectos de Investigación-Acción Participativa (IAP), que buscan consolidar los vínculos familiares y comunitarios, promoviendo así la integración y el compromiso social de los estudiantes con sus lugares de origen.

Tanto los BIC como el ISIA son instituciones creadas desde un enfoque educativo comunitario e intercultural, el cual *“considera al contexto local como impulsor del aprendizaje”* (López-Castillo, 2011) y busca revitalizar las lenguas,

culturas e identidades de los estudiantes a través de programas con pertinencia cultural y social, así como mediante la vinculación comunitaria.

Estos principios se fortalecen en prácticas cotidianas que, en gran medida, respetan las tradiciones y las formas de organización social de las comunidades de origen de los estudiantes, lo *comunal*⁵ (Martínez, 2010; Díaz Gómez, 2014; Maldonado; Maldonado, 2018; Sánchez-Antonio, 2021). Un claro ejemplo de ello es la asamblea universitaria, el máximo órgano decisorio de la institución, conformado por todos los miembros de la comunidad universitaria y, a menudo, dirigido por estudiantes. En estos espacios, las jerarquías se diluyen, y se promueve la horizontalidad en las relaciones institucionales. El comedor universitario, por ejemplo, ofrece tres comidas diarias en un espacio común, privilegiando la convivencia y distribuyendo la responsabilidad en el consumo y limpieza del espacio y los utensilios de comida de manera individual. De igual manera, el cuidado y mantenimiento de las instalaciones se distribuye entre todos, pues aunque sí hay personal dedicado a acciones de cuidado diarias, los estudiantes y demás empleados son convocados con cierta regularidad para realizar tequio.

De igual manera, el ISIA mantiene alianzas y participa en eventos que fortalecen las enseñanzas que promueve, por ejemplo, con la Asociación Civil EDUCA-Servicios para una educación alternativa, se integra cada año en el encuentro de defensoras y defensores comunitarios (REDECOM). Con SERMixe, participan también anualmente en las Semanas de Vida y Lengua Mixes (SEVILEM), celebradas desde hace ya varias décadas, donde se discute, comparte y promueve la lecto-escritura de la lengua y cultura ayuuk, y en donde estudiantes y docentes participan activamente.

Actualmente, el ISIA oferta las licenciaturas de Comunicación para el Desarrollo Social, Administración para el Desarrollo Sustentable y Educación Intercultural; en 2017 ofertó también una única edición de la Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento (actualmente en reestructuración) y, recientemente, en colaboración con la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), son sede de la Maestría en Educación Comunal.

⁵ La comunalidad refiere al modo de vida y organización social de los pueblos indígenas que se materializan en el poder comunal y la distribución de tierras comunes, el trabajo colectivo para el bien común, como el tequio o mano vuelta, y la organización y disfrute de las fiestas populares (Rivera; Mofín; Mateos, 2023).

3 LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Este programa de licenciatura fue el último en abrirse y tenía como objetivo principal formar educadores de niveles básico, medio y medio superior que se desempeñaran, sobre todo, en contextos indígenas y rurales, promoviendo una educación con pertinencia cultural y lingüística. Inicialmente, se requería que los aspirantes fueran hablantes de alguna lengua indígena, pero debido al alto número de candidatos rechazados por este motivo, la convocatoria se amplió para incluir a todos los interesados en inscribirse. No obstante, *Lengua indígena* se integró como una asignatura obligatoria para todos los estudiantes durante los primeros dos años. En estas clases, los estudiantes pueden aprender o fortalecerse en alguna lengua, y si bien siempre hay docentes de ayuuk, también se imparten clases de otras lenguas, como el zapoteco, cuando los estudiantes quieren fungir como docentes.

El plan de estudios de esta licenciatura consta de ocho semestres e incluye algunas asignaturas compartidas con los otros dos programas, principalmente durante el primer año. A partir del tercer semestre, se incrementa el enfoque en materias orientadas a la enseñanza. De acuerdo con el perfil de egreso, los estudiantes deben ser capaces de fortalecer la sabiduría de los pueblos indígenas a través de procesos educativos que promuevan el diálogo intercultural, fundamentado en los principios de justicia e igualdad (Rivera Olvera, 2024). El plan se distingue por su compromiso con la formación de educadores críticos, con una clara conciencia social que se refleja en los contenidos y asignaturas que se estudian, por ejemplo: *Análisis histórico de la educación indígena en México*, *Derecho indígena y la educación*, *Etnoeducación*, *Pedagogía de la diversidad* y *Didáctica de la lengua indígena*. Además, muchas de las discusiones que se desarrollan en clase se complementan con y en otros espacios de reflexión y debate dentro de la universidad, lo que refuerza la formación integral de los alumnos. En el fondo, este programa responde a la necesidad de atender la histórica situación educativa precaria de los pueblos originarios y rurales de México, la cual ha inspirado, en gran medida, la creación de programas e instituciones como estos, con un fuerte compromiso con la equidad educativa y la justicia social.

Imagen 1 – Plan de estudios de la Lic. En Educación Intercultural



PLAN DE ESTUDIOS

LIC. EDUCACIÓN INTERCULTURAL

1 SEMESTRE	2 SEMESTRE	3 SEMESTRE	4 SEMESTRE	5 SEMESTRE	6 SEMESTRE	7 SEMESTRE	8 SEMESTRE
Estado actual de la Educación en México	Pedagogía I	Pedagogía II	Práctica de trabajo con grupos	Psicología del adolescente	Ética y resp. social	Etnoeducación	Pedagogía de la diversidad
Análisis sociocultural	Sociología de la Educación	Teoría del aprendizaje I	Teoría del aprendizaje II	Ambientes de aprendizaje	Didáctica	Didáctica de la lengua indígena	Taller de gestión escolar
Persona, comunidad y comunicación	Gestión curricular	Análisis hist. de la educ. indígena en México	Políticas educativas	Taller de práctica docente I	Taller de práctica docente II	Taller de educación a distancia	Seminario de Titulación II
Habilidades de investigación	Desarrollo sustentable	Organización comunitaria, gobierno local y municipal	Derechos indígenas y la educación	Evaluación Educativa	Tutoría	Seminario de Titulación I	
Matemáticas	Economía general y solidaria	Metodología para el desarrollo comunitario	Interculturalidad y relaciones sociales	Informática III: Métodos cuantitativos y cualitativos	Informática IV: Diseño de material didáctico con y sin computadora		
Informática I	Análisis histórico del entorno	Informática II: Tecnologías para la educación	Análisis coyuntural del entorno	Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV
Taller de lectura y redacción I	Evaluación rural participativa	Taller de lectura y redacción II					
Lengua indígena I	Lengua indígena II	Lengua indígena III	Lengua indígena IV			Optativa LIC I	Optativa LIC II

Nota: Las asignaturas sombreadas son las que se comparten con los otros dos programas de licenciatura. Fuente: Rivera-Olvera, 2024.

Uno de los recordatorios más frecuentes que se hace a los estudiantes es que la educación está presente en todas partes y puede ejercerse de diversas maneras. Se les motiva a buscar formas de incidir socialmente, incluso si no desean hacerlo desde la docencia. En cuanto a los egresados, además de quienes trabajan en instituciones educativas en alguna comunidad, una gran mayoría se integra en organizaciones sociales, impulsan proyectos en sus comunidades o regresan para ofrecer servicios y reintegrarse. Algunos se interesan por la revitalización de lenguas originarias, otros por la creación de acervos lingüísticos o herbarios, y también hay quienes brindan asesoría a niñas y niños. Según lo expresado por docentes y exdirectivos, la mayoría de los egresados priorizan el impacto social sobre la remuneración económica, y existe una alta inclinación por el retorno a la vida en comunidad, aun si no es a la propia.

Las experiencias de los jóvenes en esta universidad parecen ser mayoritariamente positivas, destacándose diversos aspectos que contribuyen a su bienestar

y desarrollo personal. El entorno comunitario en el que se encuentra inmerso el ISIA desempeña un papel crucial en favorecer la situación de vida de los estudiantes. Este entorno no solo reduce las tensiones económicas asociadas a la vida universitaria, sino que también facilita su transición hacia una nueva etapa en sus vidas. Al alejarse de sus núcleos familiares, los jóvenes se integran a un espacio con características similares a las de sus comunidades de origen, lo que mitiga significativamente el impacto del choque cultural que suele generarse en otros contextos educativos.

De igual manera, los estudiantes reportan atravesar un profundo proceso de deconstrucción y autoconocimiento. Este proceso los lleva a cuestionarse a sí mismos, a reflexionar sobre sus planes de vida y a revalorizar sus raíces culturales. En muchos casos, este recorrido personal se traduce en un sentido renovado de pertenencia y en un proceso de re-arraigo hacia sus comunidades y su identidad cultural. Cabe apuntar que este proceso no se limita exclusivamente a los estudiantes, sino que alcanza a todos los miembros de la comunidad universitaria, indígenas y no indígenas, se ven interpelados por este proceso transformador. Así, el ISIA se configura como un espacio de aprendizaje mutuo, donde se fomenta una convivencia intercultural basada en el respeto, la reflexión crítica y la construcción colectiva de saberes (Rivera Olvera; Morfín Otero; Mateos-Cortés, 2023).

4 EL INSTITUTO INTERCULTURAL ÑÖÑHO

El Instituto Intercultural Ñöñho A.C. (IIÑ) fue inaugurado el 12 de octubre de 2009, durante la conmemoración del Día de la Resistencia Indígena, en San Ildefonso Tultepec, municipio de Amealco, Querétaro, México. Este instituto tiene sus raíces en una iniciativa originada en 2006 como una asociación civil para la formación de cooperativistas indígenas y mestizos de la Unión de Cooperativas Ñöñho de San Ildefonso A.C. (UCÑSI). Su consolidación se concretó en 2012, tras evolucionar de Centro de Estudios Campesinos (CEC) a Centro de Estudios Solidarios (CES) y finalmente a una universidad y asociación civil de vertiente comunitaria e intercultural. Desde sus primeros años, esta asociación civil se dedicó a la capacitación en cooperativismo, economía solidaria y proyectos ecosociales, buscando fortalecer las capacidades locales y promoviendo la autogestión y el

desarrollo comunitario entre las familias campesinas, comerciantes y artesanas de esta importante región otomí o ñoño del centro de México.

San Ildefonso, como otros territorios indígenas de México y América Latina, es una localidad que enfrenta condiciones de marginación y pobreza multidimensional. Su población, cercana a los 11,000 habitantes en 2010 (INEGI, 2010), distribuidos en 11 barrios clasificados de alta y muy alta marginación, ha desarrollado históricamente estrategias de subsistencia como la migración, el trabajo campesino, la comercialización de artesanías y empleos precarizados. Cerca de 5,200 habitantes son hablantes de hñño (Hernández, 2014). La necesidad de transformar estas condiciones marcadas por la desigualdad racializada (Wade, 2011) llevó a la creación de una universidad accesible para los hijos de cooperativistas y otros jóvenes ñño, en una estrategia que trasladaba los principios de la economía solidaria al ámbito de la educación intercultural (Mira, 2017a).

El proceso de institucionalización del IIÑ fue impulsado por actores civiles, religiosos, comunitarios y académicos dedicados al desarrollo social de la región. Destacan el Grupo Jade, IDEAR y las Religiosas de la Asunción⁶, así como un grupo de actores comunitarios que promovieron un proyecto educativo centrado en el cooperativismo y la economía solidaria. La iniciativa también contó con el apoyo de académicos especialistas en educación intercultural, como Sylvia Schmelkes, y otros actores del SUJ de la Universidad Iberoamericana (UIA) de Ciudad de México y Puebla, y del ITESO en Guadalajara, además de antropólogos y lingüistas de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Tras tres años de trabajo colectivo,

⁶ Grupo Jade fue una organización civil que se dedicó a crear estrategias productivas y procesos cooperativistas en áreas de pobreza, principalmente en los estados mexicanos de Jalisco, Oaxaca y Querétaro desde los años 80. Sus miembros estaban formados en educación popular, derechos humanos, cooperativismo y economías solidarias, y colaboraban con actores progresistas de la iglesia católica, como los Jesuitas y las Comunidades Eclesiales de Base (CEB). En 2005, adquirieron su estatus legal y empezaron actividades en Querétaro. Por su parte, *IDEAR A. C.* fue una agencia de desarrollo local fundada en 1999 en Querétaro. Comprometida con impulsar alternativas de desarrollo en regiones pobres, acompañaba a organizaciones sociales en la construcción de comunidades dignas a través de proyectos integrales. Finalmente, las *Religiosas de la Asunción*, conocidas en San Ildefonso como "las madres", pertenecen a una congregación católica internacional fundada en París en 1839. Han sido cercanas a la teología de la liberación latinoamericana y tienen presencia en Guanajuato, Puebla, Querétaro y Ciudad de México, trabajando en instituciones educativas y misiones en comunidades rurales e indígenas. En San Ildefonso formaron la asociación civil Misión San Ilde A.C., que permaneció durante cuarenta años realizando labores de evangelización y de desarrollo comunitario.

el IIÑ surgió en 2012 como una asociación civil y cooperativa de la UCÑSI, con un proyecto político – pedagógico orientado a la formación de actores locales capaces de transformar las relaciones materiales que condicionan la vida en esta región, integrando principios de la economía social, la interculturalidad y la revitalización cultural otomí.

Así, con 15 jóvenes otomíes y mestizos, el IIÑ inició sus actividades en un pequeño inmueble donado en comodato por las Religiosas de la Asunción y con mobiliario adquirido gracias a contribuciones de la UIA de la Ciudad de México en el año 2009. En el año 2022, el IIÑ cerró sus puertas, debido a la falta de presupuesto, de matrícula y por considerarse que los servicios que había prestado en San Ildefonso por más de una década habían culminado.

5 LA LICENCIATURA EN EMPRENDIMIENTOS EN ECONOMÍAS SOLIDARIAS

Desde 2009 y hasta el año 2018, el IIÑ ofertó un único programa de Licenciatura en Emprendimientos en Economías Solidarias (LEES)⁷. Su finalidad era “Formar profesionales sensibles frente a las necesidades de sus comunidades, capaces de desarrollar proyectos de economía solidaria como propuesta alternativa dentro del mercado global” (IIÑ, 2009⁸; Mira, 2017a, p. 75). En función de ello, el perfil profesional se orientó a la capacitación de actores locales en la creación de empresas y proyectos basados en la economía solidaria como alternativa a los modelos capitalistas basados en dinámicas de explotación y desposesión (Reygadas, 2014). Para ello, el programa fomentó el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, integradas con principios interculturales diseñados desde la perspectiva del IIÑ en conexión con el mundo ñöñho. Este enfoque buscó impulsar modelos económicos sostenibles y solidarios fundamentados en principios culturales de raíz comunitaria, fortaleciendo al mismo tiempo el compromiso etnopolítico de los egresados con sus familias y comunidades.

⁷ Luego de un proceso de reestructuración, la oferta académica del IIÑ se amplió a cuatro líneas terminales: agroecología, traducción, medios comunitarios y en economías solidarias.

⁸ INSTITUTO INTERCULTURAL ÑÖÑHO. Proyecto del IIÑ. Documento interno, 2009.

Tabla 1 – Principios interculturales y ecosociales del curriculum del IIN

Concepto	En hñöñho	Concepto	En hñöñho
Hermanidad / solidaridad	<i>Kü</i>	Propiedad social	<i>Komuhäi</i>
Transformación social	<i>R'ayo hnihi</i>	Visión empresarial	<i>Di hanthu'nardöt'a'befi</i>
Innovación	<i>R'ayo nfödi</i>	Ayuda mutua	<i>Mfoxkwi</i>
Búsqueda de la verdad	<i>Di ñöhuno'öma'joni</i>	Promoción de la cultura e identidad	<i>Jö'itho</i>
Autonomía	<i>No'oda monga arhnini</i>	Vivir del trabajo	<i>M'buikor'befi</i>
Calidad y sustentabilidad	<i>Ra hoga'befi</i>	Sentido de vida y festivo	<i>Te arte ardöngo</i>

Fuente: elaboración propia en función *Proyecto del IIN*. Documento interno (2009).

El plan de estudios original de la LEES se integró por 60 materias distribuidas en diez cuatrimestres, abarcando cinco áreas clave: instrumental básica, interdisciplinar, economía solidaria, profesional e intercultural. Además, se estructuró en seis componentes académicos esenciales: formación en la diversidad sociocultural, competencias empresariales, generación de alternativas socioeconómicas, educación para la solidaridad y autosostenibilidad, aprovechamiento de las TIC, y un enfoque cooperativo. Este diseño buscaba formentar un aprendizaje integral y contextualizado, adaptado a los desafíos locales y a la realidad económica de las comunidades.

Tabla 2 – Áreas formativas de la LEES

Área	Competencias
Instrumental básica	Se orienta al desarrollo de habilidades en rubros como redacción, comunicación oral y escrita, uso de las TIC, en métodos de aprendizaje en el aula, así como en herramientas para la investigación. Los ejercicios de investigación que se realizan en el IIN son orientados a conocer aspectos de la historia local, y las prácticas sociales y culturales de las comunidades y barrios a los que pertenecen los alumnos.
Interdisciplinar	Agrupar la mayor carga de materias, se concentra en la apropiación de contenidos relativos en disciplinas como Administración y Gestión de empresas sociales, incluyendo contenidos en Matemáticas, Estadísticas, Mercadotecnia y Finanzas, así como en Derecho y Economía.

Área	Competencias
Economía solidaria (EcoSol)	Se abordan las materias con contenidos teóricos constitutivos de del enfoque de la EcoSol, al igual que sobre los fundamentos e historia del cooperativismo. La revisión bibliográfica sobre experiencias y proyectos diversos relacionados acon la práctica de las economías alternativa – alternativas – del contexto latinoamericano y nacional—, así como la asistencia a eventos y foros sobre esta temática, han sido algunas de las actividades de aprendizaje que se realizan en esta área.
Profesional	Integra conocimientos provenientes de todas las anteriores, pero se orienta a que los alumnos adquieran habilidades prácticas que posteriormente puedan utilizar en su ejercicio profesional. Talleres como Negociación y Conflicto, o Desarrollo Emprendedor, así como las materias de Contabilidad de Costos, o Análisis de la Realidad, componen este conjunto de contenidos.
Intercultural	Integra los espacios curriculares destinados al aprendizaje de lenguas, incluyendo el idioma inglés, aunque fundamentalmente se orienta al aprendizaje de la lengua hñöñho y su articulación con la cultura otomí. Opera también como un área que transversaliza el enfoque intercultural a toda la vida escolar del <i>Instituto</i> .

Fuente: Mira (2017b, p. 37).

Como comunidad de aprendizaje, el IIN abordaba varios retos relacionados con la enseñanza de la economía solidaria mediante tres estrategias pedagógicas innovadoras. Primero, fomentando el aprendizaje colectivo a través de métodos de trabajo cooperativo, instando a los docentes a priorizar actividades grupales en las que los estudiantes colaboren para cumplir objetivos comunes. En segundo lugar, el IIN funcionaba como incubadora de proyectos, proporcionando a los estudiantes un espacio para desarrollar iniciativas de impacto productivo, cultural o social a lo largo de su formación. La idea es que estos proyectos no solo beneficiaran a las comunidades, sino que también puedan convertirse en oportunidades de empleo para los graduados (Mira, 2017b).

Finalmente, el programa incorporó prácticas profesionales y servicio social a partir del sexto cuatrimestre, permitiendo que los estudiantes se integraran a cooperativas o empresas solidarias ya establecidas, ya fuera en el entorno local o fuera de él, por ejemplo, el Proyecto cooperativo y de Economía Solidaria Centeótl' en Zimatlán, Oax., la cooperativa de producción de café "Yashalum de Santiago Apóstol A.C.", en Yajalón, Chis., la cooperativa indígena de café Batsil Maya en Chilón, también en Chiapas o la cooperativa El Grullo en Jalisco, que formaban

parte de las redes de proyectos económicos con las que contaba el IIÑ. La intención de esta estrategia educativa fue que los y las estudiantes pudieran construir aprendizajes significativos en su área profesional a través de la acumulación de experiencia social en la generación real de proyectos económicos y emprendimientos solidarios (Leite, 2010), y no solo bajo referentes teóricos.

El eje intercultural del IIÑ se enfocó en la enseñanza del hñöñho a los estudiantes y en la realización de actividades académicas, de investigación y de vinculación comunitaria, concebidas como acciones colectivas orientadas a la reivindicación étnica y la preservación de la lengua y cultura del pueblo otomí. Estas acciones se complementaron con alianzas estratégicas que consolidaron su impacto. Entre ellas destacan las colaboraciones con otras instituciones de educación superior intercultural, como la Universidad Veracruzana Intercultural, su activa participación en la Red de Universidades Interculturales (REDUI) y su integración en redes político-académicas del SUJ. Asimismo, el IIÑ trabajó con actores comunitarios comprometidos con la defensa de territorios indígenas, como la Red Intercultural para el Buen Vivir y el Seminario Resistencias y Alternativas, en las que convergen instituciones como el ISIA, el ITESO, la UIA de Ciudad de México y COMUNARR A.C. A nivel regional, el IIÑ mantuvo colaboraciones con la UAQ, CECADECO y el comité organizador de la Feria del Maíz de Amealco, fortaleciendo un diálogo constante que convirtió estas iniciativas en experiencias formativas clave para los estudiantes.

Con este enfoque pedagógico, el IIÑ aspiraba a que los estudiantes se formaran no solo como profesionales capacitados en las áreas mencionadas, sino también como agentes de cambio social regional que puedan aplicar sus conocimientos en la generación proyectos coherentes con la realidad de los pueblos hñöñho de esta región del sur del estado céntrico de Querétaro en México.

La planta docente del IIÑ estuvo conformada por un grupo diverso de profesionales, incluyendo docentes e investigadores de otras Instituciones de Educación Superior (IES), profesionistas vinculados a organizaciones civiles, independientes y egresados del propio IIÑ. Su carácter de asociación civil, sin financiamiento estatal directo en educación superior, definió una dinámica de trabajo académico basada en la colaboración voluntaria y un fuerte compromiso político con los objetivos de la institución. Esta situación generó una relación

itinerante y, en ocasiones, discontinua, debido a las múltiples responsabilidades de los integrantes. Sin embargo, la consolidación de equipos docentes con niveles consistentes de participación resultó crucial para garantizar la estabilidad y solidez del IIÑ. Esto permitió que, a pesar de los desafíos, sus objetivos educativos y comunitarios se mantuvieran firmes, promoviendo una formación profesional comprometida con la reivindicación cultural y el fortalecimiento educativo de las juventudes nōñho.

5.1 Los estudiantes y egresados de la LEES: agentes de transformación económico-social

Al IIÑ asistieron un grupo de poco más de 50 jóvenes provenientes de familias de campesinos y comerciantes de San Ildefonso y otras comunidades otomíes y mestizas de la región, todos ellos con procesos diversos de autoadscripción socio-étnica. En su mayoría, estos estudiantes representaron la primera generación, y en muchos casos, los primeros integrantes de sus familias en alcanzar el nivel de educación superior. Este hecho se dio en un contexto de significativas dificultades económicas, por lo que el apoyo de las Religiosas de la Asunción y, en algunos casos, de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) a través de becas, fue crucial para la culminación de sus estudios. Asimismo, se trata de sujetos que enfrentaron, en grados variables, experiencias de discriminación en las escuelas locales y en sus interacciones con poblaciones mestizas de la cabecera municipal y de la ciudad de Querétaro. Aunque el IIÑ no siempre fue su primera opción educativa, con el tiempo se consolidó como una alternativa dentro de las mismas familias, en especial cuando otros parientes habían cursado estudios en el Instituto, como era conocido localmente.

A partir del acompañamiento etnográfico realizado con dos generaciones de estudiantes de la LEES, se observó que los jóvenes otomíes desarrollaron una variedad de actividades mediante las cuales desplegaron su agencia comunitaria, vinculándola tanto a su formación profesional como a un proceso de reafirmación de su identidad indígena. Estos estudiantes, al participar en un espacio académico que mantuvo un diálogo profundo con el territorio y las demandas de su comunidad, desarrollaron un conjunto de estrategias interculturales que son posibles de diferenciar en tres núcleos de prácticas: económico-productivas, culturales

y sociales (Mira, 2017b). Cada uno de estos núcleos responde a problemáticas como la marginación socioeconómica, el desplazamiento cultural y lingüístico, así como la violencia en contextos juveniles.

5.1.1 Estrategias Económico-Productivas

Estas estrategias se refieren a actividades económico-productivas que desarrollaron los estudiantes y egresados en relación estrecha con la propuesta político-pedagógica de la LEES orientadas a enfrentar la marginación socioeconómica que afectaba a su comunidad. Un ejemplo significativo fue la creación de la Red de Producción Doméstica de Hortalizas y Huevo, un proyecto iniciado por estudiantes del Instituto e integrantes de las UCÑSI. Esta red, que comenzó con la producción de huevo orgánico y hortalizas en hogares locales, se expandió hasta convertirse en un sistema integral de producción y consumo local. Otra iniciativa similar, fue la propuesta de desarrollo de una moneda comunitaria denominada “böjo”. Esta moneda local buscaba fomentar el intercambio de productos y servicios en la comunidad, promoviendo el consumo interno y fortaleciendo las relaciones económicas entre los miembros de San Ildefonso.

Otros ejemplos, refieren al desarrollo de invernaderos, huertos familiares, viveros o espacios para la crianza de animales en los hogares de los estudiantes y egresados, promoviendo la autosuficiencia alimentaria y desafiando los efectos del proceso de descampesinización que amenaza las sociedades rurales. A través de estas actividades, los estudiantes y egresados lograron crear alternativas productivas que contribuían a reducir la dependencia económica de fuentes externas. Asimismo, la inserción de estos jóvenes en otros proyectos de la UCÑSI implicaba una búsqueda permanente de expandir la cultura cooperativa y la autogestión económica entre las familias indígenas de la zona.

No obstante, algunos estudiantes y egresados experimentaron dificultades debido a la falta de experiencia en la gestión de financiamientos, lo que limitó el alcance de ciertos proyectos. A pesar de estos desafíos, los conocimientos adquiridos en el IIÑ les permitieron diseñar y llevar a cabo iniciativas que, si bien eran pequeñas en escala, tenían un impacto significativo en el fortalecimiento económico y la autonomía de su comunidad. No obstante, uno de los retos más importantes para el IIÑ fue la capacidad de sostener y financiar estas iniciativas

para garantizar su consolidación, ya que, en la mayoría de los casos, fueron experiencias relativamente breves en cuanto a su duración.

5.1.2 Estrategias culturales

Estas estrategias fueron acciones de fortalecimiento cultural y revitalización lingüística, un aspecto fundamental para los jóvenes que buscaban reafirmar su identidad otomí y proteger su legado cultural. El aprendizaje del hñöñho era una prioridad en el IIÑ, y algunos estudiantes y egresados se involucraron en actividades de investigación y artísticas que involucraban el uso del hñöñho de forma escrita, ya sea en producciones literarias o en el desarrollo de textos académicos y de difusión derivados de trabajos de investigación sobre maíces regionales o plantas medicinales, por mencionar algunos ejemplos.

Además, desarrollaron iniciativas culturales como el museo comunitario “Nt’okwa Ar Nguu Beni ya ñöñho” que tenía como objetivo preservar y difundir la historia y cultura otomí. Este museo, creado con la colaboración de egresados del IIÑ, servía como un espacio de reflexión y aprendizaje en el que se celebraban y promovían los conocimientos y prácticas ancestrales de su pueblo. Los egresados también participaban en eventos culturales locales y regionales, donde exponían sus artesanías y productos, recreando esta relación entre emprendimientos en economías solidarias, el orgullo ñöñho y la participación económica de los jóvenes en redes de comercio local.

Asimismo, algunos jóvenes colaboraron en instituciones estatales en roles de mediación, traducción y gestión de saberes tradicionales, abogando por la integración de enfoques interculturales en servicios públicos como la salud y la educación. Sin embargo, este trabajo no estaba exento de desafíos; muchos enfrentaban condiciones de trabajo precarias, tratos desiguales y una falta de reconocimiento formal de sus habilidades. A pesar de ello, su participación en estos proyectos reflejaba su compromiso con la revitalización cultural y la defensa de su identidad étnica en un contexto en el que persistían presiones de asimilación cultural.

5.1.3 Estrategias de fortalecimiento de los vínculos comunitarios

Se trató de ejercicios de intervención comunitaria y de trabajo grupal en lo que se involucraban activamente los estudiantes y egresados del IIÑ abordando problemáticas como la violencia y otros riesgos que afectaban principalmente a la población juvenil de San Ildefonso. En respuesta a la violencia social, el consumo de drogas, el alcoholismo, y el alto índice de suicidios en la región, algunos egresados del IIÑ colaboraban como promotores comunitarios en programas de intervención con enfoques básicos de acompañamiento psicosocial o socioemocional con otros sectores de jóvenes. Estas iniciativas, coordinadas en conjunto con Misión San Ilde A.C. y el Centro de Integración Juvenil de Querétaro, buscaban sensibilizar a los jóvenes sobre temas como la violencia de género, el embarazo adolescente y el consumo de sustancias, promoviendo el autocuidado y fortaleciendo su autoestima.

Otro componente clave en la reconstrucción del tejido social juvenil era la expresión cultural. Para ello, los estudiantes y egresados participaban en compañías de teatro indígena que abordan temas como el suicidio, la violencia intrafamiliar, el desapego familiar, la migración y la injusticia histórica. Estas representaciones no solo ofrecían un espacio de expresión para los jóvenes otomíes, sino que también funcionaban como un medio para abordar problemáticas locales desde una perspectiva crítica y sensibilizar a la comunidad sobre estas temáticas. A través de la creación y actuación de obras de teatro, los jóvenes del IIÑ encontraban una manera de confrontar las realidades que experimentaban cotidianamente y de fortalecer su conciencia étnica desafiando algunos estereotipos y actitudes que naturalizaban el racismo, incluso al interior de sus propias comunidades.

6 REFLEXIONES FINALES

Siguiendo a González y Rojas (2016), el campo de la educación superior intercultural en México se distingue por la diversidad y desigualdad de sus condiciones institucionales, particularmente en los proyectos desarrollados al margen de las políticas oficiales de corte multicultural. Ejemplos como el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) en territorio mixe y el Instituto Intercultural Nöñhö (IIÑ) en territorio otomí destacan por su arraigo en prácticas organizativas locales y procesos de educación comunitaria que promueven modelos de colaboración

intercultural, consolidándose como instituciones alternativas dentro del enfoque estatal. Estas instituciones, impulsadas por actores comunitarios, organizaciones civiles y redes como el SUJ, han operado por más de una década bajo estructuras de gobernanza interinstitucional gestionadas localmente. Su singularidad radica en la integración de perspectivas críticas del pensamiento intercultural latinoamericano, enfoques en economías sociales y principios de justicia social, articulando su labor cotidiana y de incidencia local con conceptos como la comunalidad oaxaqueña y el fortalecimiento de procesos educativos transformadores en contextos indígenas.

Tras la comparación y el análisis de estas dos instituciones, observamos una notable coherencia entre las propuestas educativas, las actividades promovidas, la vinculación con las comunidades y el fortalecimiento de la identidad étnica. Esta congruencia se refleja en la dinámica de vida que caracteriza a estas comunidades de matriz indígena en México, a las que estas instituciones se integran de forma más o menos orgánica, donde la educación se vive como un acto de comunalidad (Díaz Gómez, 2014), es decir, una forma de existencia colectiva que enriquece tanto a los individuos como al tejido social inmediato.

Ahora bien, apuntalando al proceso educativo que vivencian los estudiantes en estas instituciones, consideramos que en el ISIA y en el IIN se generan reflexiones profundas y un cuestionamiento crítico de la educación tradicional que han recibido los jóvenes; su formación previa ha influido significativamente en sus objetivos de vida llevándolos a explorar y construir nuevas formas de aprender, vivir y relacionarse. Así, el impacto de la educación alternativa que promueven estas instituciones no es violenta ni destructiva; por el contrario, busca rescatar y fortalecer los saberes locales, permitiendo a los estudiantes y a las comunidades a crecer y prosperar sin tener que renunciar a su identidad cultural. Sin embargo, no se debe omitir que algunos estudiantes también enfrentan tensiones al reflexionar hasta qué punto estas IES se alinean con sus intereses profesionales y sociales. Este cuestionamiento, como señala Meseguer (en 2012), refleja cómo los imaginarios que permean a las juventudes indígenas y rurales en México están atravesados tanto por condiciones locales, como estructurales y globales.

En este escenario, este enfoque educativo se posiciona como un acto revolucionario en sí mismo: una forma de resistencia activa, una defensa del territorio simbólico y cultural, y un ejercicio pleno de libre determinación. Sin embargo,

este camino no está exento de desafíos, ya que enfrenta numerosos obstáculos, incluidos conflictos derivados de intereses políticos y económicos que buscan perpetuar sistemas educativos hegemónicos y excluyentes.

A pesar de estas dificultades, las expectativas hacia los egresados de estas instituciones son prometedoras. Se espera que, como profesionales con una sólida formación crítica y un compromiso social genuino, contribuyan a la construcción de sociedades más justas, equitativas y respetuosas de la diversidad cultural (Rivera Olvera; Morfín Otero; Mateos-Cortés, 2023). En este sentido, estas universidades no solo forman individuos, sino que también siembran las bases para un cambio estructural que apuesta por la justicia social y la sostenibilidad comunitaria.

REFERENCIAS

AULI, I.; DE IBARROLA, M. La formación para el trabajo en un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca. Análisis desde sus egresados. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, [S. l.], v. 52, n. 2, p. 53-92, 2022. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.491>

BERTELY, M. Educación superior intercultural en México. *Perfiles educativos*, [S. l.], v. 33, p. 66-77, 2011. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500007. Acceso en: 30 oct. 2024.

CORRES, Jaime Bailón; POLO, Carlos Sorroza. *Mujeres, avecindados, migrantes y pobladores de las agencias municipales: derechos humanos y participación política en los municipios de usos y costumbres de Oaxaca*. Ciudad de México: CNDH México, 2018.

DÍAZ GÓMEZ, F. *Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe / Ayuujksënää yën – ayuujkwënää ny – ayuujk mēk äjtën*. México: UNAM, 2014.

GONZÁLEZ, É.; ROJAS, A. Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena. In: BERTELY BUSQUETS, M.; DIETZ, G.; DÍAZ TEPEPA, M. G. (Coord.). *Multiculturalismo y educación. 2002-2011*. México, D.F.: ANUIES, COMIE, 2013.

HERNÁNDEZ, O. *Entre el habitus y la agencia: trayectorias de vida de un grupo de mujeres Nãñho*. 2014. Tesis (Maestría en Ciencias Sociales) – FLACSO México, México, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Ciudad de México: Gobierno de México, 2010.

LEITE, K. C. Apontamentos sobre a relação da Economia Solidária com a Educação. *Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO*, [S. l.], v. 2, n. 23, p. 143-168, 2010.

MALDONADO, B.; MALDONADO, C. Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos. *Sinéctica*, México, n. 50, 2018.

MARTÍNEZ LUNA, J. *Eso que llaman comunalidad*. México: CONACULTA, Secretaría de Cultura de Oaxaca, 2010.

MEDINA MELGAREJO, P.; BARONNET, B. Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia. In: BERTELY BUSQUETS, M.; DIETZ, G.; DÍAZ TEPEPA, M. G. (Ed.). *Estados del conocimiento (2002-2011)*. 2013. p. 415-443.

MIRA, A. *El papel de la profesionalización intercultural en los procesos de afirmación étnica y resignificación identitaria*: los jóvenes otomíes de la Licenciatura en Emprendimientos en Economías Solidarias del Instituto Intercultural Ñöñho, Querétaro. 2017. Tesis (Maestría) – Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México, 2017a.

MIRA, A. Saberes escolares y estrategias interculturales en estudiantes y egresados del Instituto Intercultural Ñöñho. *Anthropologica*, [S. l.], v. 35, n. 39, p. 25-56, 2017.

REYGADAS, L. Más acá y más allá de la utopía. Dilemas y potencialidades de las economías alternativas. In: REYGADAS, L. et al. *Economías alternativas*. Utopías, desencantos y procesos emergentes. México: UAM, Juan Pablos editor, 2014. p. 11-48.

RIVERA OLVERA, M. C. *Transformaciones identitarias en las trayectorias formativas universitarias de estudiantes indígenas*: experiencias de estudiantes de la licenciatura en ciencias de la educación de la UABJO y la licenciatura en educación intercultural del ISIA. 2024. Tesis (Doctorado) – Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México, 2024.

RIVERA OLVERA, M. C.; MORFÍN OTERO, F.; MATEOS-CORTÉS, L. S. Huellas comunitarias en las trayectorias formativas de estudiantes del Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, [S. l.], v. 53, n. 3, p. 579-611, 2023. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.590>

SÁNCHEZ-ANTONIO, J. C. Genealogía de la comunalidad indígena: Descolonialidad, transmodernidad y diálogos inter-civilizatorios. *Latin American Research Review*, [S. l.], v. 56, n. 3, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25222/larr.839>

WADE, P. Multiculturalismo y racismo. *Revista Colombiana de Antropología*, [S. l.], v. 47, n. 2, 15-35, 2011.

Sobre los autores

Maria del Carmen Rivera-Olvera: Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación. **E-mail:** 20mriverao@urse.edu.mx, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9609-5424>

Alejandro Mira Tapia: Doctorante en el programa de posgrado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV (México). Licenciado en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Querétaro y maestro en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. **E-mail:** alejandro.mira07@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4189-0831>

Recibido el 29/11/2024

Aprobado el 23/01/2026