

# INVESTIGACIÓN VINCULADA

## CONECTANDO SABERES LOCALES PARA SOLUCIONES GLOBALES

**JOSÉ PADILLA-VEGA  
GUADALUPE GARCÍA EUÁN**  
coordinadores



# INVESTIGACIÓN VINCULADA

## CONECTANDO SABERES LOCALES PARA SOLUCIONES GLOBALES

JOSÉ PADILLA-VEGA  
GUADALUPE GARCÍA EUÁN  
coordinadores



2025 by Atena Editora

Copyright © 2025 Atena Editora

Copyright do texto © 2025, o autor

Copyright da edição © 2025, Atena Editora

Os direitos desta edição foram cedidos à Atena Editora pelo autor.

*Open access publication by Atena Editora*

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira Scheffer

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Yago Raphael Massuqueto Rocha



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

A Atena Editora tem um compromisso sério com a transparência e a qualidade em todo o processo de publicação. Trabalhamos para garantir que tudo seja feito de forma ética, evitando problemas como plágio, manipulação de informações ou qualquer interferência externa que possa comprometer o trabalho.

Se surgir qualquer suspeita de irregularidade, ela será analisada com atenção e tratada com responsabilidade.

O conteúdo do livro, textos, dados e informações, é de responsabilidade total do autor e não representa necessariamente a opinião da Atena Editora. A obra pode ser baixada, compartilhada, adaptada ou reutilizada livremente, desde que o autor e a editora sejam mencionados, conforme a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Cada trabalho recebeu a atenção de especialistas antes da publicação. A equipe editorial da Atena avaliou as produções nacionais, e revisores externos analisaram os materiais de autores internacionais.

Todos os textos foram aprovados com base em critérios de imparcialidade e responsabilidade.

# INVESTIGACIÓN VINCULADA: CONECTANDO SABERES LOCALES PARA SOLUCIONES GLOBALES

## | Autores:

José Padilla-Vega  
Guadalupe García Euán

## | Revisão:

Os autores

## | Diagramação:

Nataly Gayde

## | Capa:

Yago Raphael Massuqueto Rocha

### Datos de catalogación en publicación internacional (CIP)

I62      Investigación vinculada: conectando saberes locales para soluciones globales / Organizador José Padilla-Vega, Guadalupe García Euán. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2025.

Formato: PDF  
Requisitos del sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acceso: World Wide Web  
Incluye bibliografía  
ISBN 978-65-258-3967-7  
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.677262201>

1. Metodología científica. I. Padilla-Vega, José (Organizador). II. García Euán, Guadalupe (Organizador). III. Título.

CDD 001.42

Preparado por Bibliotecario Janaina Ramos – CRB-8/9166

## Atena Editora

📞 +55 (42) 3323-5493

📞 +55 (42) 99955-2866

🌐 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

✉ [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

# **CONSELHO EDITORIAL**

## **CONSELHO EDITORIAL**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ariadna Faria Vieira – Universidade Estadual do Piauí  
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Cirênio de Almeida Barbosa – Universidade Federal de Ouro Preto  
Prof. Dr. Cláudio José de Souza – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Dr. Elio Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – Universidade Federal de Rondônia  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Glécilla Colombelli de Souza Nunes – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Prof. Dr. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco  
Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso  
Prof. Dr. Julio Cândido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Esta obra fue financiada con recursos PRODEP-2024

*"Este programa es público, ajeno a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa"*

# SUMÁRIO

## SUMÁRIO

### SECCIÓN I - EDUCACIÓN, HUMANIDADES Y ARTES

#### CAPÍTULO 1 ..... 2

DESAFÍOS DE ESTUDIAR Y TRABAJAR EN ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR

**Blanca Lilia Ramos González**

**José Concepción Aquino Arias**

**Adriana Esperanza Pérez Landero**

DOI <https://doi.org/10.22533/at.ed.6772622011>

#### CAPÍTULO 2 ..... 19

EL DIÁLOGO ENTRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LA CULTURA DE PAZ

**Egla Cornelio Landero**

**Rosa Cornelio Landero**

**Alfredo Islas Colín**

DOI <https://doi.org/10.22533/at.ed.6772622012>

#### CAPÍTULO 3 ..... 37

LA AUTONOMÍA PROFESIONAL: APROXIMACIONES A LA CONCEPCIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

**Diana Silvia Ginés López**

**Martimiana Ruiz Valenzuela**

**Concepción Almeida Martínez**

**Emmanuel Alejandro Puc Canales**

DOI <https://doi.org/10.22533/at.ed.6772622013>

#### CAPÍTULO 4 ..... 48

LA GESTIÓN DIRECTIVA Y PEDAGÓGICA DE LA DIRECCIÓN ACADÉMICA Y LAS PERSPECTIVAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE TABASCO

**Elizabeth Parcero Martínez**

DOI <https://doi.org/10.22533/at.ed.6772622014>

# SUMÁRIO

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 5 .....** **63**

EL APRENDIZAJE SITUADO ANTE UNA TEORÍA CONSTRUCTIVISTA EN LA ENSEÑANZA DEL CH'OL

**Nicolás Arcos López**

**Abel Llergo Martínez**

**Pedro Ignacio García**

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6772622015>

### **CAPÍTULO 6 .....** **79**

LA VINCULACIÓN COMUNITARIA: UN EJE SUSTANTIVO DE LA UIET

**Norma Loreli Ramos Utrilla**

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6772622016>

### **CAPÍTULO 7 .....** **89**

LA INVESTIGACIÓN VINCULADA EN LA INTERCULTURALIDAD

**Sadid Pérez Vázquez**

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6772622017>

### **CAPÍTULO 8 .....** **99**

RECONOCIMIENTO DE LA PARTERÍA POR MUJERES JÓVENES DE TACOTALPA, TABASCO

**Antonino Díaz Jiménez**

**María Isabel Villegas Ramírez**

**Guadalupe Morales Valenzuela**

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6772622018>

### **CAPÍTULO 9 .....** **107**

ESTRATEGIA EDUCACIONAL, FERIA DE TRANSFORMACIÓN DE PRODUCTOS AGROPECUARIOS: UN ANÁLISIS REFLEXIVO DESDE LA BENEMÉRITA UNACH

**Santa Dolores Carreño Ruiz**

**Abisag Antonieta Ávalos Lázaro**

**Rubén Monroy Hernández**

# SUMÁRIO

## SUMÁRIO

**Victorio Moreno Jiménez**

**Alex Ricardo Ramírez García**

**Candelario Rodríguez Pérez**

DOI <https://doi.org/10.22533/at.ed.6772622019>

### **SECCIÓN II - MANEJO DE RECURSOS NATURALES Y DESARROLLO COMUNITARIO**

#### **CAPÍTULO 10.....122**

PLANTAS CON HOJAS COMESTIBLES EN UNA COMUNIDAD CH'OL DEL MUNICIPIO DE TACOTALPA, TABASCO

**Karina Sánchez Domínguez**

DOI <https://doi.org/10.22533/at.ed.67726220110>

#### **CAPÍTULO 11.....137**

CARACTERIZACIÓN MORFOMÉTRICA DE PLEUROTUS DJAMOR Y SCHizophyllum commune EN LA SIERRA DE TACOTALPA, TABASCO

**José Padilla-Vega**

**Silvia Yanet De La Cruz Narváez**

**Celia Isabel Gutiérrez Díaz**

DOI <https://doi.org/10.22533/at.ed.67726220111>

#### **CAPÍTULO 12.....148**

DIVERSIDAD DE USOS DE PLANTAS Y ANIMALES DE LOS HUERTOS FAMILIARES DE LA RANCHERÍA BOQUERON 5° CECCIÓN DEL MUNICIPIO DEL CENTRO, TABASCO, MÉXICO

**Karina de los Ángeles Ramírez Méndez**

**Miguel Alberto Magaña Alejandro\***

**Félix Enrique Ramírez Méndez**

DOI <https://doi.org/10.22533/at.ed.67726220112>

# SUMÁRIO

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 13 ..... 159**

EL CHILE AMASHITO (*CAPSICUM ANNUM VAR. GLABRIUSCULUM*),  
PATRIMONIO BIOCULTURAL EN CENTLA, TABASCO

**Jaime Carrillo Contreras**

**Guadalupe Morales Valenzuela**

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.67726220113>



# **SECCIÓN I**

## **EDUCACIÓN, HUMANIDADES Y ARTES**



## C A P Í T U L O 1

# DESAFÍOS DE ESTUDIAR Y TRABAJAR EN ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR

**Blanca Lilia Ramos González**

<https://orcid.org/0000-0002-5149-6179>

**José Concepción Aquino Arias**

<https://orcid.org/0000-0003-4313-6138>

**Adriana Esperanza Pérez Landero**

<https://orcid.org/0000-0001-9058-3411>

**RESUMEN:** Trabajar y estudiar simultáneamente se ha convertido en una necesidad y, al mismo tiempo, en un desafío para muchos jóvenes universitarios. Esta doble condición genera experiencias complejas que contribuyen a su formación integral, al prepararlos para enfrentar diversos escenarios tanto profesionales como personales. Los estudiantes deben desenvolverse cotidianamente en dos sistemas altamente demandantes: el académico y el laboral. El objetivo de esta investigación fue analizar los principales desafíos que enfrentan los alumnos que trabajan y estudian de manera simultánea en la División Académica de Educación y Artes. La metodología se enmarcó en un paradigma cualitativo, con un diseño fenomenológico y un enfoque constructivista. Se realizaron entrevistas a profundidad para conocer las percepciones y experiencias de los participantes. Entre los principales resultados se encontró que la mayoría de los informantes señalaron razones de índole personal como la causa principal para buscar empleo, especialmente la necesidad de contar con recursos económicos que les permitan cubrir gustos, comodidades y gastos cotidianos. Se concluye que los estudiantes enfrentan importantes desafíos en los ámbitos escolar y laboral, estrechamente vinculados con otros factores determinantes como el contexto económico, familiar y personal.

**PALABRAS CLAVE:** estudiantes trabajadores, desafíos universitarios, equilibrio académico-laboral.

## INTRODUCCIÓN

Trabajar y estudiar al mismo tiempo representa un desafío complejo y extenuante para los jóvenes universitarios, quienes deben esforzarse el doble para cumplir con las exigencias de ambos entornos. Su rutina diaria suele incluir levantarse temprano, asistir a clases, realizar tareas académicas, trasladarse a sus centros de trabajo, desvelarse y, con frecuencia, descansar poco, lo cual afecta su productividad y bienestar integral. Esta situación genera diversos desafíos que pueden disminuir el rendimiento académico o incluso propiciar la deserción escolar.

En esta investigación, el factor personal se identificó como el principal eje de los desafíos que implica compaginar estudio y trabajo. Entre los problemas más comunes se encuentran las dificultades de atención y memoria, esenciales para un buen desempeño académico. Los estudiantes suelen olvidar actividades o mostrar poca concentración, debido a la sobrecarga de compromisos. A ello se suma el cansancio físico y mental, junto con niveles elevados de estrés, derivados de desvelos constantes, tareas, proyectos, exposiciones y responsabilidades laborales.

Otro aspecto relevante es la alimentación inadecuada, consecuencia de pasar la mayor parte del día fuera de casa. Esto provoca malestares físicos, irritabilidad, bajo estado de ánimo, dificultades de aprendizaje y problemas de concentración. Una dieta desbalanceada o la falta de horarios regulares para comer repercuten directamente en la salud mental y en el rendimiento académico, pudiendo generar ansiedad y agotamiento.

La gestión del tiempo constituye otro reto importante. Muchos estudiantes carecen de una planificación eficiente para organizar sus actividades y no suelen utilizar herramientas como agendas o calendarios semanales. Su tiempo libre es escaso y, al no establecer prioridades, experimentan sobrecarga y frustración. Además, debido a su poca experiencia en el ámbito laboral, muestran dificultades para administrar sus ingresos, lo que con frecuencia los lleva a gastar de manera impulsiva.

En cuanto al factor educativo, compaginar los estudios con el trabajo puede incrementar el riesgo de abandono escolar, ya que algunos estudiantes deciden dejar la universidad para dedicarse por completo a un empleo o emprender un proyecto personal. La baja participación en clase es otro desafío frecuente, derivado de la falta de preparación previa o de ausencias constantes, lo que a su vez genera impuntualidad, inasistencias y bajas calificaciones.

El rendimiento académico depende en gran medida del compromiso del estudiante; sin embargo, muchos adoptan actitudes pasivas ante esta doble carga, lo que limita sus logros y metas. Las técnicas de estudio empleadas suelen ser

insuficientes y poco efectivas, dificultando un aprendizaje significativo. Asimismo, la carga curricular puede resultar excesiva si no se cuenta con un horario flexible que permita periodos adecuados de descanso y equilibrio entre las responsabilidades académicas y laborales. En muchos casos, los estudiantes optan por dar de baja temporal algunas asignaturas para poder sobrellevar ambas exigencias.

Respecto al factor familiar, algunos estudiantes no cuentan con apoyo económico por parte de sus familias, lo que los impulsa a trabajar para cubrir los gastos de su carrera o del hogar. Otros, aunque cuentan con respaldo familiar, deben contribuir económicamente al sustento familiar, reduciendo así su tiempo de convivencia y afectando la relación afectiva con sus seres queridos.

El factor laboral también influye de manera significativa. Los estudiantes suelen incorporarse a empleos con poca remuneración o sin estabilidad, lo que puede llevarlos a abandonar sus estudios. En ocasiones, los centros de trabajo asignan actividades fuera del horario laboral, interfiriendo con el tiempo destinado a clases y provocando sanciones o recortes salariales. Además, el desgaste físico y mental acumulado reduce la productividad, la concentración y la motivación, generando agotamiento y estrés laboral.

La presente investigación se llevó a cabo con estudiantes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), pertenecientes a la División Académica de Educación y Artes, en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, ubicada en Avenida Universidad s/n, Zona de la Cultura, Colonia Magisterial, Villahermosa, Centro, Tabasco, México. Se eligió esta institución pública de educación superior porque, en esta etapa formativa, los jóvenes son mayores de edad, con mayor autonomía, responsabilidad y capacidad de toma de decisiones.

Las motivaciones personales para abordar este tema se centraron en conocer cómo otros estudiantes enfrentan los desafíos de estudiar y trabajar simultáneamente, cómo gestionan su tiempo, qué estrategias utilizan para mantener el equilibrio entre ambos ámbitos y si han logrado superar los obstáculos cotidianos. También se buscó identificar los tipos de empleo que desempeñan, sus características y si las universidades ofrecen horarios flexibles que faciliten la continuidad académica.

Desde el punto de vista profesional, el estudio permite reflexionar sobre las estrategias institucionales que podrían apoyar a los estudiantes que laboran, tanto en la organización de sus horarios como en la comprensión docente ante sus ausencias o bajo desempeño. Este conocimiento es relevante para las futuras licenciadas en Ciencias de la Educación, quienes, en su ejercicio docente, podrán comprender y atender de mejor manera a los alumnos que combinan estudio y trabajo.

Los resultados de esta investigación benefician a la comunidad educativa al ofrecer información útil sobre los desafíos de los estudiantes trabajadores,

permitiendo anticipar dificultades y diseñar estrategias de apoyo académico y emocional. Asimismo, la universidad puede aprovechar estos hallazgos para implementar políticas de flexibilización horaria y programas de acompañamiento que reconozcan el esfuerzo de quienes se forman profesionalmente mientras trabajan.

Un estudio de referencia es el realizado por Moreno (2013), quien investigó la práctica de estudiar y trabajar simultáneamente en el Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara. Su objetivo fue determinar la tendencia de los estudiantes de la Licenciatura en Turismo respecto a la combinación de ambas actividades y sus efectos en el rendimiento escolar. Entre los principales resultados, se identificaron las razones por las que los estudiantes optan por no combinar trabajo y estudio: el 16% prefiere dedicarse únicamente a sus estudios, el 7% no presenta necesidad económica, el 6% no ha encontrado un trabajo de su agrado y el 8% considera que no dispone del tiempo suficiente para hacerlo.

Diversas investigaciones han abordado la problemática de los estudiantes universitarios que trabajan, analizando los efectos que esta doble condición tiene sobre sus trayectorias formativas y su desempeño académico.

Pacífico et al. (2016) desarrollaron un estudio titulado *Los estudiantes universitarios que trabajan: percepciones y valoraciones de sus trayectorias formativas y de los factores que operan sobre las mismas*, realizado en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), en Argentina. Los autores identificaron factores personales, institucionales y laborales que obstaculizan las trayectorias académicas de los estudiantes que combinan trabajo y estudio. En cuanto al ritmo de avance en la carrera, los datos muestran que solo el 17% de los estudiantes presenta una inserción temprana en el mercado laboral; de ellos, únicamente el 5% logra mantener un avance adecuado en su formación, mientras que el 82% se rezaga significativamente y el 13% restante mantiene un rendimiento cercano al esperado. Estos resultados reflejan que el trabajo durante los estudios universitarios tiende a generar retrasos en las materias y limita la participación en actividades extracurriculares.

Por su parte, Hernández y Vargas (2016) analizaron las condiciones del trabajo estudiantil urbano y el abandono escolar en el nivel medio superior en México. Su estudio, con una muestra trimestral de 120,260 viviendas donde habitaban adolescentes de preparatoria, permitió conocer el impacto del trabajo sobre la permanencia escolar. Los resultados muestran que laborar más de 20 horas semanales, tanto en el sector industrial como en el agrícola, incrementa las probabilidades de deserción. En particular, los jóvenes que trabajan en la industria presentan el riesgo más alto de abandonar sus estudios, incluso cuando trabajan menos de 20 horas.

Trabajar menos de 20 horas en el sector industrial aumenta en un 94% la probabilidad de abandono escolar en comparación con quienes solo estudian.

Asimismo, Nessier et al. (2017) llevaron a cabo una investigación titulada *Los estudiantes universitarios que trabajan: desafíos de la simultaneidad*, también en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Aplicaron encuestas a estudiantes de las carreras de Contador Público Nacional, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía. Los resultados mostraron que, a medida que los estudiantes avanzan en sus programas, crece notablemente el número de quienes combinan estudio y trabajo. Esta tendencia varía según la carrera: en las licenciaturas, la mayoría de los encuestados trabajan mientras estudian; en cambio, en la carrera de Contador Público Nacional, la proporción entre quienes estudian y trabajan y quienes solo estudian se mantiene equilibrada.

Por otro lado, Zúñiga et al. (2019) realizaron una investigación sobre las horas de trabajo de los estudiantes en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). A través de encuestas aplicadas a aproximadamente 3,000 alumnos de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, se encontró que el 5% trabaja durante sus estudios. Entre los resultados más relevantes, el 69% señaló no contar con un horario laboral flexible y el 96% consideró que su empleo no afecta de manera negativa su desempeño académico. En general, los principales desafíos identificados por los estudiantes de nivel superior fueron la falta de tiempo para organizar sus actividades, la dificultad para mantener un buen rendimiento académico, el rezago en sus trayectorias y la posibilidad de deserción escolar. Sin embargo, estos factores dependen en gran medida del tipo de trabajo, del número de horas laboradas, de la organización personal y, sobre todo, de la existencia de políticas universitarias que favorezcan la flexibilidad horaria y la conciliación entre estudio y empleo.

En relación con el componente teórico, resulta pertinente mencionar el aporte del psicólogo humanista Abraham Maslow, quien en su obra *Una teoría sobre la motivación humana* (1943) formuló la conocida teoría de las necesidades humanas. Maslow propuso que las personas están motivadas por una jerarquía de necesidades que influyen tanto en su vida personal como en su desempeño laboral. Como señala la Universidad Americana de Europa (UNADE, 2020), “aquello que entendemos como pirámide de Maslow es la jerarquización de nuestras necesidades, ordenadas en base a nuestro bienestar. El psicólogo expuso que conforme satisfacemos las necesidades más básicas, aspiramos a otras más complejas”.

Las necesidades identificadas por Maslow se dividen en cinco niveles:

- 1. Fisiológicas**, que incluyen respirar, alimentarse, beber agua y dormir.
- 2. De seguridad y protección**, relacionadas con la estabilidad física, el empleo, los ingresos, la seguridad moral, familiar y patrimonial.

- 3. De afiliación o pertenencia**, vinculadas con el desarrollo afectivo y la necesidad de asociación, participación y aceptación social.
- 4. De reconocimiento**, que implican la valoración personal y social del individuo.
- 5. De autorrealización**, referidas al desarrollo espiritual y moral, la búsqueda de sentido y la contribución altruista a los demás.

El pensamiento de Maslow destaca conceptos como motivación, meta motivación, deseo, jerarquía de necesidades y autorrealización, los cuales permiten comprender las aspiraciones personales y profesionales de los estudiantes que enfrentan la doble carga de estudiar y trabajar. En este sentido, las motivaciones de estos jóvenes pueden entenderse como respuestas a distintas etapas de dicha jerarquía, desde la satisfacción de necesidades básicas hasta la búsqueda de desarrollo personal y profesional.

## METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, el cual permite analizar los fenómenos sociales a partir de la interpretación de significados, experiencias y percepciones. Este enfoque posibilita la recopilación y el análisis de datos no numéricos con el propósito de comprender las vivencias y opiniones de los participantes en torno a los desafíos que enfrentan al estudiar y trabajar simultáneamente.

No obstante, también se incorporaron herramientas del paradigma cuantitativo con el fin de complementar la información obtenida y aportar datos objetivos expresados en cifras o porcentajes. La combinación de ambos enfoques permitió enriquecer el análisis y ofrecer una comprensión más amplia del fenómeno estudiado.

El paradigma cualitativo resultó pertinente porque el tema requiere reflexión, descripción y comprensión profunda del problema en el contexto de los propios estudiantes. Este enfoque facilita explorar las razones que motivan sus comportamientos, actitudes y decisiones, así como los significados y perspectivas que construyen a partir de su experiencia de vida dual, entre el ámbito académico y el laboral.

El enfoque de investigación adoptado fue el constructivista, ya que se ajusta a las necesidades y características del estudio. Según Ramón y García (2013), el constructivismo “trata de comprender los fenómenos o conductas desde la misma perspectiva de los involucrados en el estudio, parte de las vivencias de los sujetos” (p. 29). Este enfoque permitió analizar e interpretar el problema desde la perspectiva y vivencias de los estudiantes, comprendiendo los desafíos de trabajar y estudiar al

mismo tiempo, así como la manera en que su conocimiento, identidad y personalidad se construyen en función del contexto en el que se desenvuelven.

El tipo de investigación seleccionado fue la fenomenología, la cual, de acuerdo con De los Reyes et al. (2020), “encuentra sus fundamentos en la interpretación y comprensión de los fenómenos, desde el estado subjetivo ascendente del ser mismo” (p. 205). Este tipo de estudio fue idóneo porque se orienta a describir la esencia de las experiencias subjetivas de los estudiantes ante los desafíos que enfrentan al combinar trabajo y estudio. La fenomenología permite interpretar cómo los participantes sienten, perciben y otorgan significado a sus vivencias cotidianas, considerando sus emociones, percepciones y valoraciones.

Las unidades de análisis de esta investigación correspondieron a estudiantes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), específicamente de la División Académica de Educación y Artes (DAEA), ubicada en Avenida Universidad s/n, Zona de la Cultura, Colonia Magisterial, Villahermosa, Centro, Tabasco, México. Se trata de una institución pública de educación superior que cuenta con cinco licenciaturas, tres posgrados, una planta docente de 229 profesores, 3,304 estudiantes, de los cuales 855 pertenecen a la Licenciatura en Ciencias de la Educación; además, dispone de 88 profesores adscritos a este programa, 43 trabajadores administrativos y de intendencia, y tres turnos de estudio: matutino, vespertino y mixto (2.º Informe de Actividades de la DAEA, 2020–2021).

La población de estudio estuvo conformada por cuatro grupos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación: dos grupos de sexto semestre y dos de séptimo semestre. En el turno matutino participaron estudiantes de las asignaturas Economía de la educación, con un total de 32 alumnos, e Instrumentos para el diagnóstico vocacional, con 31 alumnos. En el turno vespertino participaron estudiantes de las asignaturas Política y gestión educativa, con 28 alumnos, y Diseño curricular, con 37 alumnos. En total, la población fue de 128 estudiantes. De ellos, se seleccionó una muestra de 20 alumnos entrevistados, de acuerdo con criterios específicos establecidos para el estudio.

Dado el tipo de investigación, se utilizó una muestra subjetiva o intencionada, basada en criterios predefinidos que permitieron seleccionar los casos más pertinentes para comprender el fenómeno y responder las preguntas de investigación. Los criterios de selección fueron: ser estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación inscritos en sexto o séptimo semestre, haber trabajado o estar trabajando durante sus estudios y desempeñarse en cualquier tipo de empleo (emprendimiento propio, trabajo temporal o permanente, o en instituciones públicas o privadas). Estos criterios se establecieron porque los estudiantes de estos semestres suelen

tener mayor experiencia laboral y una comprensión más profunda de los desafíos de estudiar y trabajar de manera simultánea.

Para la obtención de los datos se utilizó la técnica de la entrevista, para la cual fue necesario elaborar una guía de entrevista. León (2006, como se citó en Farfán y Reyna, 2017) señala que “la guía de entrevista es un instrumento que permite realizar un trabajo reflexivo para la organización de los temas posibles que se abordarán en la entrevista. No constituye un protocolo estructurado de preguntas, sino una lista de tópicos y áreas generales a partir de la cual se organizarán los temas sobre los que tratarán las preguntas” (p. 38).

Se eligió este instrumento porque la investigación se enmarca en el paradigma cualitativo y, mediante el uso de la guía, se logró una mejor organización, claridad y orientación al aplicar las entrevistas. Esto permitió obtener información profunda, reflexiva, amplia y enriquecedora, dirigida exclusivamente a los alumnos que trabajan, quienes viven directamente los desafíos analizados. Además, la entrevista permitió indagar los puntos de vista, experiencias, opiniones, motivos, obstáculos, emociones, valoraciones y aprendizajes de los estudiantes, aportando información esencial para alcanzar los objetivos del estudio.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo con el instrumento aplicado, se presentan los siguientes resultados:

### 1. Razones para buscar empleo.

La mayoría de los informantes señaló que las principales razones para buscar un empleo se relacionan con aspectos personales y económicos. En el ámbito personal, los estudiantes manifestaron la necesidad de contar con recursos económicos para satisfacer gustos y comodidades propias de su edad. En el ámbito económico, la búsqueda de empleo se vincula con la falta de recursos para sostener sus estudios, comprar materiales o equipos como una computadora para sus clases virtuales, y con el deseo de apoyar a sus padres o contribuir a la economía familiar. En general, los estudiantes que trabajan muestran una visión orientada al futuro, motivada por la intención de mantenerse en la universidad y cumplir con las responsabilidades derivadas de ambos entornos: académico y laboral.

### 2. Grado académico en que comenzaron a trabajar.

Los entrevistados indicaron haber iniciado su vida laboral desde etapas tempranas. Algunos comenzaron a trabajar durante la preparatoria y otros al ingresar a la universidad, al percatarse de los múltiples gastos que implican los estudios, como materiales, copias, transporte, renta o alimentación. En general, los participantes

iniciaron sus actividades laborales entre el primer y tercer semestre de la licenciatura, aunque algunos lo hicieron incluso antes de comenzar sus estudios universitarios.

### **3. Turno laboral.**

Las respuestas mostraron gran diversidad respecto al turno en que los estudiantes trabajan. La mayoría organiza su jornada laboral en función de su horario escolar, lo que les permite cumplir con ambas responsabilidades. Algunos laboran por la mañana y asisten a clases por la tarde; otros estudian por la mañana y trabajan por la tarde o la noche. De este modo, sus días suelen ser extensos, con salidas tempranas de casa y regresos nocturnos. Durante los períodos vacacionales, la mayoría aprovecha para trabajar más horas, tanto en turno matutino como vespertino, debido a su disponibilidad de tiempo.

### **4. Tipo de contrato laboral.**

En términos generales, la mayoría de los estudiantes cuenta con contratos temporales, lo que significa que no disponen de prestaciones, vacaciones o seguridad médica. Esto se debe a que muchos laboran en negocios o empresas informales. Solo dos estudiantes mencionaron tener contratos permanentes en empresas privadas, con mejores condiciones laborales.

### **5. Otros miembros de la familia que trabajan.**

Las respuestas a esta pregunta fueron variadas. La mayoría indicó que en su familia el principal proveedor económico es el padre, seguido de los hermanos o hermanas. En algunos casos, los participantes mencionaron que además de ellos trabajan sus padres o parejas, mientras que otros afirmaron ser los únicos miembros del hogar con empleo.

### **6. Organización del tiempo entre escuela y trabajo.**

Los estudiantes afirmaron que organizan su tiempo tomando como base su horario escolar. Procuran destinar ciertas horas al trabajo y otras al estudio, con el fin de cumplir con las exigencias de ambos ámbitos. Algunos señalaron que los fines de semana son el único momento que tienen para descansar. También explicaron que antes de aceptar un empleo dialogan con sus jefes para acordar horarios compatibles con sus clases; sin embargo, esto a veces implica aceptar desventajas, como una menor remuneración o la obligación de permanecer más horas para completar la jornada laboral. Además, la mayoría intenta conseguir empleos cercanos a la universidad para reducir el tiempo de traslado. En sus rutinas consideran el descanso, el tiempo para estudiar, realizar tareas, distraerse o convivir, aunque siempre otorgan prioridad a sus estudios, que consideran su principal motivo para trabajar.

### **7. Distribución del dinero.**

Los estudiantes manifestaron que priorizan los gastos escolares, como materiales, transporte o alimentación. Tratan de distribuir sus ingresos de manera equitativa entre los gastos académicos, familiares y personales. Asimismo, la mayoría procura ahorrar y gastar con prudencia, evitando compras innecesarias. Una parte de sus ingresos se destina al apoyo familiar y otra a sus necesidades personales. Para optimizar su economía, algunos cocinan en casa, lavan su propia ropa y adquieren productos duraderos, buscando que el dinero rinda durante toda la semana.

### **8. Estrés derivado de la jornada escolar y laboral.**

La totalidad de los participantes afirmó que estudiar y trabajar simultáneamente les genera estrés. Comentaron que al finalizar la semana se sienten agotados física y mentalmente, sin energía suficiente para realizar otras actividades. Las principales causas de estrés se relacionan con la acumulación de tareas académicas, los compromisos laborales y la falta de tiempo para el descanso. Los estudiantes que tienen negocios propios señalaron que su carga de trabajo es constante, ya que deben atender a sus clientes casi todos los días, lo cual incrementa la presión. Algunos manifestaron síntomas de cansancio y malestar físico, que en ocasiones atribuyen al estrés psicológico. Para aliviarlo, suelen buscar espacios de recreación o descanso, como caminar en áreas verdes o pasar tiempo al aire libre. Entre los factores que más contribuyen al estrés destacan la coincidencia de horarios entre trabajo y universidad, los traslados largos, el tráfico y los períodos de evaluación académica.

Sin embargo, no todos perciben la situación de igual manera. Algunos estudiantes, especialmente quienes trabajan solo los fines de semana o en actividades que disfrutan, señalaron que el trabajo no les genera altos niveles de estrés. En general, la mayoría reconoció que la simultaneidad de responsabilidades académicas y laborales implica un esfuerzo físico y emocional considerable, así como la necesidad de una organización constante para mantener el equilibrio entre ambos ámbitos.

### **9. Desde tu experiencia, ¿qué problemas genera estudiar y trabajar al mismo tiempo?**

La mayoría confirmó que la simultaneidad estudio-trabajo sí genera problemas. El más recurrente es la desatención escolar: se reduce el tiempo dedicado a estudiar, se llega tarde a clase, se acumulan actividades y disminuye el aprendizaje significativo. En el ámbito personal, destacan una alimentación inadecuada y escaso tiempo para hacer ejercicio; esto provoca cansancio, irritabilidad y baja concentración. En lo social, se limita la convivencia con pares y amigos, lo que afecta las redes de apoyo. En lo académico, se reporta dificultad para cumplir tareas y estudiar con calidad debido al cansancio. Varios estudiantes estiman que su rendimiento puede descender a alrededor de un 60% en períodos de alta carga. Señalan, además, estrés persistente por solapamiento de horarios, largos traslados y períodos de evaluación; algunos

refieren síntomas físicos (dolor de cabeza, fatiga) y sensación de saturación mental. Aunque no todos lo viven igual, el patrón predominante es de desgaste físico, emocional y académico.

#### **10. ¿Cuáles son las consecuencias de tener poco tiempo para estudiar?**

Se mencionan calificaciones más bajas, trabajos hechos con prisa y menor comprensión de los contenidos. Aparecen rezagos en la trayectoria (menor carga de materias por semestre) y retrasos para cumplir requisitos. La priorización deficiente entre trabajo y estudio incrementa el riesgo de reprobación, especialmente en periodos de examen. Algunos estudiantes consideran que la posibilidad de construir horarios flexibles en la UJAT mitiga parcialmente estas consecuencias, pero insisten en que la clave es la organización y la definición de prioridades. Aun quienes se organizan reconocen efectos negativos: tareas incompletas, reprobación ocasional y vacíos de conocimiento al presentar exámenes.

#### **11. ¿Qué impacto tiene en tu salud estudiar y trabajar al mismo tiempo?**

El impacto se reporta principalmente en la salud mental: estrés, angustia, frustración y, en algunos casos, síntomas de depresión o ansiedad. En la salud física se observan malos hábitos de alimentación, sueño insuficiente y falta de actividad física. Varias y varios estudiantes refieren haber requerido consulta médica o indicaciones para manejo del estrés (por ejemplo, ejercicio regular). Son frecuentes las oscilaciones de peso, el mal descanso y el agotamiento general, con efectos en el desempeño escolar y laboral, cuya magnitud varía según el tipo de empleo y el horario.

#### **12. ¿Por qué el trabajo es un impedimento para el buen desarrollo académico?**

Aunque se reconocen consecuencias negativas (menos tiempo, cansancio), la mayoría no lo considera un impedimento absoluto. En su dimensión positiva, el trabajo aporta experiencia, habilidades y oportunidades, sobre todo cuando se relaciona con la carrera. El efecto depende de la compatibilidad entre horarios, la carga laboral y la capacidad de organización del estudiante.

#### **13. ¿Qué estrategias de aprendizaje utilizas para tener un buen desempeño?**

Las estrategias se adaptan al poco tiempo disponible: elaboración de resúmenes y organizadores gráficos, lectura en traslados, toma de notas en clase, uso de horas intermedias entre asignaturas, estudio autodidacta y comunicación con docentes para negociar entregas razonables. Se subrayan la organización, el reconocimiento del propio estilo de aprendizaje y el aprovechamiento de espacios cortos de estudio.

#### **14. ¿Qué competencias has adquirido en la escuela y cómo te benefician en el área laboral?**

Se reportan competencias de planeación, organización, comunicación oral y escrita, liderazgo, trabajo en equipo, tolerancia y paciencia, así como manejo de herramientas tecnológicas. Una voz reflexiva señala que el trabajo también desarrolla competencias no siempre adquiridas en el aula: diálogo, pensamiento crítico, responsabilidad, ética y respeto en contextos intergeneracionales. En conjunto, las competencias más mencionadas son: uso de aplicaciones, habilidades sociales, trabajo colaborativo, capacidad analítica, gestión del tiempo y expresión efectiva.

#### **15. ¿De qué manera los profesores son flexibles con estudiantes que trabajan?**

Predomina la percepción de escasa flexibilidad: se exige asistencia estricta y puntualidad sin considerar traslados o choques de horario, lo que repercute en la evaluación. No obstante, algunos docentes muestran comprensión y apertura para ajustar plazos o considerar circunstancias específicas. La experiencia, por tanto, es heterogénea.

#### **16. ¿Cuántas materias toman en cuenta asistencia y puntualidad como criterio de evaluación?**

La mayoría de las asignaturas pondera asistencia y puntualidad, con tolerancias de 5 a 10 minutos. En varios cursos la participación equivale a asistencia y se otorgan puntos adicionales por no registrar faltas. Se recuerda el reglamento que condiciona el derecho a examen ordinario a un mínimo de asistencias, por lo que incluso con tareas cumplidas una baja asistencia puede significar perder la materia.

#### **17. ¿Has dado de baja temporal alguna materia por cuestiones de trabajo? ¿Por qué?**

Una parte importante del estudiantado ha dado de baja asignaturas por incompatibilidad horaria, falta de tiempo o previsión de incumplimiento. Otros refieren no haberlo hecho. En general, la baja temporal se utiliza como estrategia para equilibrar la carga cuando el trabajo impide sostener el ritmo académico.

#### **18. ¿Tu empleo se relaciona con tu carrera universitaria? ¿Por qué?**

Las respuestas son mixtas. Algunos trabajos guardan relación parcial (organización, clima laboral, comunicación, liderazgo, aspectos administrativos), mientras que otros son empleos informales sin vínculo directo con los contenidos disciplinarios. Aun en estos casos, se reconocen transferencias de habilidades genéricas (gestión, trato con personas, resolución de problemas).

#### **19. ¿Cómo afecta emocionalmente la falta de apoyo familiar al rendimiento académico?**

Se considera que el apoyo familiar es un factor protector clave. Su ausencia genera sentimientos de soledad, desánimo y ansiedad, con efectos negativos en el rendimiento y la continuidad escolar. Algunos estudiantes refieren mensajes desalentadores por parte de familiares (por ejemplo, presionar para renunciar al

trabajo), lo que incrementa el estrés. Quienes sí cuentan con apoyo reportan mayor motivación y estabilidad emocional. En síntesis, el apoyo familiar influye tanto en el estado emocional como en el desempeño académico, aunque su impacto varía entre casos.

## **20. ¿Por qué muchas horas de trabajo representan un desgaste físico y mental?**

Las respuestas indican que el desgaste depende del tipo de empleo: permanecer de pie por períodos prolongados o pasar muchas horas frente a una computadora genera fatiga acumulada. Al llegar a casa, el cansancio reduce la disposición para estudiar o realizar tareas. La falta de sueño afecta la atención y el rendimiento tanto en clase como en el trabajo; se reportan somnolencia, baja concentración y frustración ante tareas que resultan más difíciles de comprender. La presión de cumplir simultáneamente con escuela y trabajo produce rumiación constante (pensar en pendientes de uno u otro ámbito), lo que agrava el agotamiento mental. Aunque la organización personal ayuda, con frecuencia no es suficiente: la energía y la concentración disminuyen, los desvelos se vuelven habituales y se descuidan necesidades básicas como descanso, alimentación y espacios de ocio. El resultado es un desgaste físico y emocional sostenido, especialmente en jornadas extensas que inician muy temprano y concluyen entrada la noche.

## **21. ¿Desearías trabajar más horas de las que trabajas actualmente para generar más ingresos?**

Las posturas son ambivalentes. Por un lado, varias y varios estudiantes desearían ampliar horas para incrementar ingresos, ahorrar para gastos escolares o familiares y experimentar la satisfacción de costear sus necesidades con su propio esfuerzo. Por otro lado, reconocen que más horas intensificarían el estrés y el cansancio; algunos incluso han considerado dejar la universidad para trabajar tiempo completo, pero reconocen el costo académico y personal de esa decisión. Se señala que la disponibilidad de horarios universitarios flexibles podría facilitar una mayor dedicación laboral sin comprometer el estudio. Aun así, otras personas prefieren no aumentar horas por el desgaste acumulado o por ambientes laborales poco favorables.

## **22. ¿Has pensado abandonar la carrera para dedicarte a trabajar tiempo completo?**

La mayoría admite haberlo considerado en momentos de crisis emocionales, sobrecarga de tareas, problemas de transporte y escasez de tiempo. También incide la percepción de que en el trabajo algunas personas ascienden sin contar con licenciatura, lo que genera dudas sobre la continuidad escolar. No obstante, prevalece la decisión de concluir la carrera: reordenan prioridades, se automotivan y mantienen la meta de titularse, conscientes de los beneficios profesionales de la formación universitaria.

### **23. ¿Qué desventajas tienes cuando no llegas puntual al trabajo?**

Se reportan descuentos salariales, llamados de atención, afectación de la imagen profesional y, en algunos casos, sanciones formales. Para reponer retrasos, se prolonga la jornada, lo que impacta la asistencia a clases o el retorno al hogar. La impuntualidad suele asociarse a factores externos (distancia, tráfico, tiempos de traslado, compatibilidad de horarios), pero sus consecuencias económicas y disciplinarias recaen directamente en la persona estudiante.

### **24. ¿Cuáles son las experiencias que te ha dejado el trabajo?**

Las experiencias son diversas, pero convergen en la percepción de independencia, satisfacción y desarrollo personal. Trabajar mientras se estudia ha permitido financiar la carrera, valorar el tiempo, adoptar hábitos (puntualidad, disciplina, constancia) y fortalecer competencias socioemocionales (comunicación, liderazgo, inteligencia emocional). La exposición al mundo laboral ofrece aprendizajes prácticos que difieren de lo aprendido en el aula: trato con públicos diversos, resolución de problemas reales, responsabilidad y trabajo en equipo. En síntesis, el empleo se reconoce como una fuente de crecimiento que complementa la formación universitaria, pese a los desafíos cotidianos.

### **25. ¿Qué expectativas tienes sobre tu futuro laboral?**

Las y los estudiantes aspiran a mejorar su posición laboral, continuar su formación (cursos, diplomados, posgrados), y ejercer en áreas afines a la docencia o a la gestión educativa. Buscan un empleo estable, con mejores ingresos y alineado con su campo de estudio. En general, proyectan metas altas y un compromiso por aprovechar oportunidades de desarrollo profesional y académico.

### **26. ¿Qué aprendizajes te ha dejado estudiar y trabajar al mismo tiempo?**

Se destacan aprendizajes en organización del tiempo, perseverancia y superación personal. El proceso refuerza la convicción de que es posible compatibilizar ambas esferas si se cuenta con objetivos claros y disciplina. También se mencionan competencias adquiridas: autonomía, habilidades sociales, escucha activa, sensibilidad hacia otras realidades, y capacidades técnicas y de gestión. Se valora el contacto con personas experimentadas y la ampliación de redes. A la par, se reconoce el costo emocional y físico (estrés, cansancio, tentación de abandonar), pero se enfatiza el orgullo de sostener el doble esfuerzo. En conclusión, estudiar y trabajar ha permitido desarrollar dedicación, disciplina, valoración del tiempo y del dinero, así como experiencias transferibles a la vida profesional futura.

## **CONCLUSIÓN**

De acuerdo con los resultados obtenidos, se concluye que los estudiantes que trabajan y estudian simultáneamente enfrentan grandes desafíos en los ámbitos

escolar y laboral, los cuales se relacionan estrechamente con factores económicos, familiares y personales. Muchos recurren al trabajo para solventar sus gastos académicos, pero también para apoyar a sus familias o cubrir necesidades personales, lo que incrementa su carga de responsabilidades. Esta situación repercute tanto en su desempeño académico como en su bienestar físico y emocional.

La falta de tiempo, el cansancio, el estrés y la desorganización son problemas recurrentes. Algunos estudiantes presentan dificultades para concentrarse, cumplir tareas, asistir puntualmente o aprobar materias, llegando en ciertos casos a considerar la deserción escolar. El intento por ahorrar tiempo los lleva, en ocasiones, a descuidar su alimentación o descanso, afectando su salud general. Factores externos, como los traslados, el tráfico y la incompatibilidad de horarios, agravan este escenario.

No obstante, los estudiantes implementan diversas estrategias para afrontar estas dificultades. Entre ellas destacan la organización del tiempo, el aprovechamiento de horas libres, el estudio autodidacta y la priorización de las actividades escolares. Aunque el ambiente laboral puede ser exigente y afectar su concentración, muchos logran mantener un rendimiento estable gracias a su esfuerzo y disciplina.

El estudio muestra que los desafíos de estudiar y trabajar se extienden más allá de lo académico. En el plano personal y familiar, algunos enfrentan la falta de comprensión o apoyo de sus padres, lo que incrementa la presión emocional. Sin embargo, la mayoría reconoce que esta experiencia les ha permitido adquirir habilidades valiosas, fortalecer su carácter y desarrollar competencias laborales y sociales útiles para su futuro profesional.

Desde una perspectiva teórica, los resultados se vinculan con tres marcos conceptuales. En primer lugar, la teoría de las necesidades humanas de Abraham Maslow, que plantea la búsqueda de satisfacción progresiva de las necesidades básicas hasta llegar a la autorrealización. Los estudiantes, al trabajar, procuran satisfacer la necesidad de seguridad económica y de autorrealización personal mediante la culminación de sus estudios y la contribución al bienestar familiar.

En segundo lugar, la teoría del capital humano explica cómo la combinación de experiencia laboral y formación académica fortalece el desarrollo de habilidades, competencias y conocimientos, incrementando la competitividad profesional. En este sentido, el trabajo ofrece al estudiante un aprendizaje complementario que enriquece su formación integral.

Finalmente, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, inscrita en el paradigma constructivista, sostiene que el conocimiento se construye activamente a partir de la experiencia. Los estudiantes aplican lo aprendido en la universidad a su contexto laboral y viceversa, generando aprendizajes transferibles como la organización, la responsabilidad, el pensamiento crítico y la autodisciplina.

El estudiar y trabajar simultáneamente implica un proceso complejo que demanda esfuerzo, constancia y resiliencia. Aunque conlleva sacrificios y un alto nivel de exigencia física y mental, también genera beneficios duraderos en el desarrollo personal y profesional. Este estudio invita a reflexionar sobre la importancia de comprender y valorar la situación de los estudiantes trabajadores, quienes representan un ejemplo de perseverancia y superación frente a las adversidades cotidianas.

## REFERENCIAS

- DAEA. (2021). *2º Informe de actividades 2020–2021*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. <https://archivos.ujat.mx/2022/divDAEA/2dolInformeActividadesDAEA2020-2021.pdf>
- Delos Reyes, H., Rojano, A., & Araújo, L. (2020). La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. *Pensamiento y Gestión*, (47), 203–223. <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n47/2145-941X-pege-47-203.pdf>
- Farfán, M., & Reyna, I. (2017). *Elaboración de una aplicación web para el control de inventario de las salas de Literatura de la Biblioteca Pública Central Rómulo Gallegos ubicada en la Parroquia Catedral del municipio Heres de Ciudad Bolívar, estado Bolívar*. Instituto Universitario de Tecnología. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxwcm95ZWNN0b2l2MjU5MzI2OTB8Z3g6NjdIMGRmYTRIODY4NzhkMQ>
- Hernández Robles, A. K., & Vargas Valle, E. D. (2016). Condiciones del trabajo estudiantil urbano y abandono escolar en el nivel medio superior en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 31(3), 663–696. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0186-72102016000300663](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-72102016000300663)
- Moreno, M. (2013). *Práctica actual en los estudiantes universitarios: Estudiar y trabajar al mismo tiempo*. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2692.pdf>
- Nessier, A., Pagura, M., Pacífico, A., & Zandomeni, N. (2017). Estudiantes universitarios que trabajan: Desafíos de la simultaneidad. *Escritos Contables y de Administración*, 8(2), 57–78. <https://doi.org/10.52292/j.eca.2017.600>
- Pacífico, A., Nessier, A., Zandomeni, N., & Trevignani, V. (2016). Estudiantes universitarios que trabajan: Percepciones y valoraciones de sus trayectorias formativas y de los factores que operan sobre las mismas. *Octava Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*, Panamá. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1982>
- Ramón, P., & García, V. (2013). *Guía para la elaboración de proyectos en investigación*

*educativa*. Colección Rosario María Gutiérrez Ekildsen, Pedagogía y Educación.

Rodríguez, S. (2020, 13 de octubre). Trabajos para estudiantes: 10 empresas que están contratando becarios y recién egresados. *OCCMundial*. <https://www.occ.com.mx/blog/trabajos-para-estudiantes/>

Universidad UNADE. (2020, 28 de abril). ¿Para qué sirve y cómo me afecta la pirámide de Maslow? *UNADE Universidad Americana de Europa*. <https://unade.edu.mx/para-que-sirve-la-piramide-de-maslow/>

Zuñiga, I., Vázquez, I., Ríos, A., Monjas, A., & Pérez, P. (2019). *Horas de trabajo de los estudiantes*. Universidad Autónoma de Nuevo León. [https://www.academia.edu/39299179/TRABAJO\\_DE\\_INVESTIGACIÓN\\_SOBRE\\_LOS\\_ESTUDIANTES\\_QUE\\_ESTUDIAN\\_Y\\_TRABAJAN](https://www.academia.edu/39299179/TRABAJO_DE_INVESTIGACIÓN_SOBRE_LOS_ESTUDIANTES_QUE_ESTUDIAN_Y_TRABAJAN)



## C A P Í T U L O 2

# EL DIÁLOGO ENTRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LA CULTURA DE PAZ

**Egla Cornelio Landero**

<http://orcid.org/ 0000-0003-4801-37>

**Rosa Cornelio Landero**

<https://orcid.org/0000-0002-0300-6702>

**Alfredo Islas Colín**

<https://orcid.org/0000-0002-2841-4315>

**RESUMEN:** El siguiente estudio es un análisis sobre el diálogo entre la educación intercultural y la cultura de paz, con el propósito de comprender cómo ambos enfoques se articulan para promover la inclusión, el respeto a la diversidad y la convivencia armónica en México. Desde un enfoque cualitativo, se examinan marcos normativos nacionales e internacionales, así como los fundamentos pedagógicos que sustentan la educación intercultural como derecho y como vía para el fortalecimiento del patrimonio cultural y lingüístico de los pueblos indígenas. Asimismo, se reconoce a las universidades interculturales como espacios de justicia epistémica donde convergen los saberes comunitarios con el conocimiento científico, generando modelos educativos que valoran la identidad y la cosmovisión de las comunidades originarias. En paralelo, la cultura de paz se plantea como un conjunto de valores y prácticas que impulsan la cooperación, la equidad y la resolución no violenta de los conflictos. El estudio evidencia que ambas dimensiones educación intercultural y cultura de paz se complementan para consolidar sociedades más justas, equitativas y sostenibles, en las que la educación se concibe como instrumento de transformación social y diálogo. En conclusión, se sostiene que el respeto mutuo, la empatía y la interculturalidad son pilares esenciales para construir una paz duradera basada en la dignidad humana y la diversidad cultural.

**PALABRAS CLAVE:** Educación, comunidades indígenas, interacción.

## INTRODUCCIÓN

La educación es la base fundamental para el desarrollo de la persona humana y de su personalidad, además, es para toda la vida. La educación intercultural es una propuesta pedagógica impulsada para todas las personas humanas a efectos de garantizar el respeto a la diversidad, la interrelación de las culturas sobre la base de un trato equitativo.

México tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, por ello, es un criterio fundamental para a quienes se aplica las disposiciones sobre pueblos indígenas la conciencia de su identidad indígena.

Las lenguas son formas orales funcionales y simbólicas de comunicación, que da identidad a las personas. Al respecto la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblo Indígenas, define que las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional, además, una de las principales expresiones de la composición pluricultural de la Nación Mexicana. (Artículo 3).

Conforme al Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas, que publica el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INLI) fueron consignadas: a) las 11 familias lingüísticas indoamericanas que tienen presencia en México con al menos una de las lenguas que las integran; b) las 68 agrupaciones lingüísticas correspondientes a dichas familias; y c) las 364 variantes lingüísticas pertenecientes a este conjunto de agrupaciones. (DOF, 2008)

Ahora bien, analizando información de INEGI, se encontró como datos, que los resultados de la ENADID 2023 señalan que 39.2 millones de personas se identificaron como indígenas, lo que representa 30.3 % de la población total. De estas personas, 51.8 % correspondió a mujeres (20.3 millones) y 48.2 %, a hombres (18.9 millones). Las entidades con mayor porcentaje de población autodescrita como indígena fueron: Oaxaca (73.6 %), Yucatán (71.9 %), Campeche (60.1 %), Hidalgo (54.2 %) y Guerrero (50.8 %).

Población hablante de lengua indígena a través de la ENADID 2023 identificó que en México había 7.4 millones de personas de 3 años y más hablantes de lengua indígena. Lo anterior equivale a 5.9 % de la población total de ese rango de edad. De estas personas, 52.4 % (3.9 millones) correspondió a mujeres y 47.6 % (3.5 millones), a hombres. (INEGI, 2023) Como se aprecia en la gráfica siguiente.

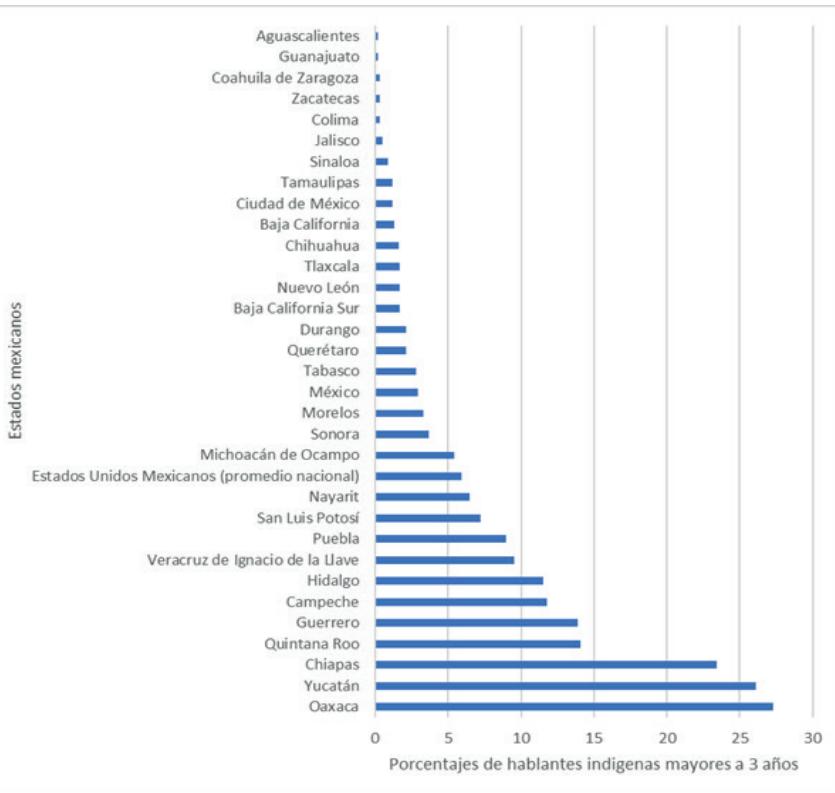


Figura 1. Población indígena de tres años y más por entidad federativa mexicana

Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI, 2023.

La historia de la educación en México, registra el abandono a los pueblos y comunidades indígenas, pues, siempre se les aculturaba con los mismos planes y programas de estudios, la política nacional educativa no consideraba sus diferencias, por lo tanto, es necesario recordar que para abatir las carencias y rezagos que venían afectan a los pueblos y comunidades indígenas en el año 2001, se reforma el original artículo segundo de la Constitución mexicana, y reglamentan derechos de los pueblos y comunidades indígenas. (CPEUM, DOF, 14-8-2001)

En efecto, cuando se hace el análisis de la legislación constitucional nacional se encuentra que el artículo primero de la Constitución dispone como un derecho fundamental de todas las personas los previstos en la misma, y los que se encuentran en tratados internacionales, en esa tesitura, el artículo segundo constitucional que reconoce la unidad nacional, en su apartado B dispone que las Federación, las

entidades federativas y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, en las que se les debe dar participación en el diseño y para una real operatividad.

## MÉTODO

Se emplea una metodología cualitativa, de tipo exploratorio y descriptivo. Este enfoque permite analizar y reflexionar sobre la relación entre la educación intercultural y la cultura de paz a partir de la revisión documental y del análisis teórico de fuentes secundarias.

El estudio se basa en la revisión y sistematización de textos normativos, académicos y oficiales, como leyes, tratados internacionales, documentos de la UNESCO, publicaciones científicas y marcos jurídicos nacionales. A partir de ellos, se identifican los fundamentos, principios y lineamientos que sustentan tanto la educación intercultural como proceso formativo que promueve la inclusión, el respeto a la diversidad y el diálogo de saberes, como la cultura de paz entendida como un conjunto de valores, actitudes y prácticas orientadas a la convivencia armónica y la justicia social. La metodología cualitativa se eligió por su capacidad de interpretar fenómenos sociales y educativos desde una perspectiva contextual y humanista, centrada en la comprensión más que en la medición.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se destaca que como obligación las autoridades del Estado deben:

III. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación. (CPEUM,2019)

En ese contexto, relacionado con el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que reconoce la educación como un derecho para todos fundamental y humano, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Se basa en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas y el criterio que la orienta deben ser los resultados del progreso científico, luchar contra la ignorancia y sus efectos, los fanatismos y los prejuicios.

Además, se sustenta en criterios orientadores que para el tema en cuestión se procura exaltar que la educación debe ser equitativa donde el Estado debe implementar medida y acciones que favorezcan el ejercicio pleno de este derecho, que remueva y combata las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito, que se haga efectivo el apoyo con las becas a estudiantes en vulnerabilidad social, mediante el establecimiento de políticas incluyentes y transversales. Que en los pueblos y comunidades indígenas se imparta la educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural. (CPEUM, LGE, 2019), articulando los criterios de inclusión interculturalidad e integralidad, cuyas definiciones se citan a continuación:

- f) Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación;
- g) Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social;
- h). Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar, (DOF 15-05-2019)

El andamiaje jurídico que se fue construyendo visibilizó la precariedad con la que se pretendía garantizar el derecho a la educación a los jóvenes de los pueblos indígenas, de tal suerte que, la Universidad Intercultural se impulsa en México a partir del año 2003, y en Tabasco por decreto de 5 de abril de 2006, se crea la Universidad Intercultural, como Organismo Público Descentralizado, entre su objeto busca promover un proceso de revaloración y revitalización de las lenguas y culturas originarias; impulsa una educación, cuya raíz surja de la cultura del entorno inmediato de los estudiantes para que sean profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en sus ámbitos comunitarios. (PO, 2006)

Esta educación intercultural sigue en progreso dentro del derecho a la educación, pues, en septiembre de 2019, se publica la Ley General de Educación, en la que se incluye un capítulo que regula educación intercultural y expresa que el Estado debe garantizar el derecho a los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas a recibir educación inclusiva, humanista, equitativa, en igualdad de oportunidades, con la garantía de pertinencia y de no discriminación. Al mismo tiempo que debe promover que la educación indígena contribuya a la generación del conocimiento, aprendizaje, reconocimiento, valoración, preservación y desarrollo tanto de la tradición oral y escrita indígena, como de las lenguas indígenas nacionales como medio de comunicación, de enseñanza, objeto y fuente de conocimiento. (LGE,2019)

Igualmente, en su artículo 57 la legislación citada, dispone que el “Estado garantizará y promoverá el uso de las lenguas indígenas en el sistema de educación indígena, intercultural y plurilingüe. Nunca podrá justificarse la eliminación de esta garantía por motivo del bajo número de hablantes.”

En lo concerniente a la educación inclusiva como un principio más allá de ser un criterio orientador la Ley lo define como:

Artículo 61. La educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir, reducir y eliminar las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todas las y los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación. La educación inclusiva se basa en el reconocimiento y la valoración de la diversidad, adaptando el Sistema Educativo Nacional para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de las y los educandos (LGE).

Así, pues, la Educación Superior Intercultural es el fomento del diálogo intercultural entre la educación, la investigación, la difusión del conocimiento de las lenguas y la cultura indígena, mediante programas educativos de calidad priorizando la vinculación comunitaria que sin duda detona el aprendizaje a lo largo de la vida.

En esa contextualización, este trabajo tiene como objetivo reflexionar acerca del diálogo entre la Educación Intercultural y la cultura de paz, articulando las expresiones de multiculturalidad, comunidades y pueblos indígenas con sus costumbres, valores y cosmovisión que promueva la convivencia armónica entre todas las personas respetando y reconociendo sus diferencias y derechos. Tiene un enfoque cualitativo ya se describen definiciones, los principios de la educación intercultural y su relación con las bases fundamentales de la cultura de paz.

Es un estudio de tipo exploratorio y descriptivo, pues, se busca teorizar comentando conceptos, derechos, principios e instituciones que se involucran con la Educación Intercultural y la cultura de paz, lo cual se obtiene de libros, artículos, legislaciones y documentos históricos.

Así que se parte de la pregunta ¿cómo se da el dialogo entre la Educación Intercultural y la cultura de paz? Con la finalidad de tener una respuesta en primer orden se define la educación intercultural, el desarrollo que han tenido las universidades interculturales en México, en segundo orden se aborda la educación para la paz, la cultura de la paz, y en un tercer orden se analizan los principios que UNESCO señala de la Educación Intercultural y las bases fundamentales de la cultura de paz. Esta temática la vamos a abordar a través de la discusión que se viene generando entre la Educación intercultural y la cultura de paz. De ahí que se ha denominado el diálogo entre estas dos disciplinas.

Por último, se busca como conclusión exponer ese diálogo que se construye entre la Educación Intercultural y la cultura de paz, que promueve la armonía entre las personas en las comunidades y pueblos indígenas, a través de reconocimiento y respecto de sus diferencia y derechos y les permite la armonía social y desarrollo.

## La educación superior intercultural

La educación superior es un derecho que coadyuva al bienestar y desarrollo integral de las personas. Este tipo de educación superior universitaria tiene por objeto la formación integral de las personas para el desarrollo armónico de todas sus facultades, la construcción de saberes, la generación, aplicación, intercambio y transmisión del conocimiento, así como la difusión de la cultura y la extensión académica en los ámbitos nacional, regional y local, que faciliten la incorporación de las personas egresadas a los sectores social, productivo y laboral. (LGES,2021)

De tal suerte que la educación superior intercultural ha tenido su desarrollo a propósito de garantizar el derecho para todos a la educación y el principio orientador de esta que es la inclusión. En efecto ha surgido del reclamo y exigencias del acceso desigual de los jóvenes de pueblos y comunidades indígenas a los sistemas de educación superior convencionales, razones y factores son diversos, como la pobreza, las distancias entre instituciones de educación superior y lugares de residencia de los estudiantes, la mala calidad de la educación básica, los elementos culturales propios de los pueblos indígenas y modificaciones tendientes al bilingüismo o la interculturalidad, la migración del campo a la ciudad y costumbres de las mismas comunidades con relación a que las mujeres estudien (UNESCO,2022).

La interrelación entre cultura y educación es el núcleo de identidad individual y social la UNESCO la ha definido como "el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias." (2022) En tanto que la educación es el medio fundamental para el desarrollo integral de la persona humana, así como el factor determinante para la adquisición de conocimientos significativos y la formación integral para la vida.

La interculturalidad, en su concepto gramatical evoca la relación entre culturas, de modo que, la educación intercultural, se basa en ese dialogo y respeto entre culturas, en la coexistencia de personas humanas de comunidades y pueblos que existen por una historia, cultura, costumbres etcéteras que se reconocen y se respetan.

En el Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación, refiere que la educación intercultural "pone el acento en el diálogo y en el respeto entre culturas; subraya el paso de la coexistencia, la tolerancia y la convivencia entre desiguales a la construcción de una comunidad de ciudadanos basada en la equidad, el respeto y el florecimiento de la diversidad." (2016)

Así que para articular la democracia como criterio orientador de la educación como se aprecia en el artículo tercero de la Constitución mexicana, la educación intercultural se propone lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible, como está reconocido en la Ley General de Educación, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida y del reconocimiento de sus derechos, en un marco de inclusión social ( LGE, 2019).

De acuerdo con estudio de Instituciones de Educación Superior Interculturales e Indígenas, 2022, se encuentran registros de 24 instituciones en siete países como son Bolivia, Colombia, Nicaragua, México, Perú y Venezuela. (UNESCO) En el caso de México, según datos de la Secretaría de Educación Pública existen a la fecha 19 universidades interculturales distribuidas en los estados de Baja California, Campeche, Chiapas, Colima, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Tlaxcala, Autónoma Indígena de México, Tabasco, Pueblo Yaqui Sonora, Intercultural para la Igualdad Aguas Calientes, Intercultural del Pueblo Oaxaca y Jalisco. (SEP)

Como sostiene el estudio de la UNESCO, a través de estas instituciones de Educación Superior Intercultural, “se entiende la justicia epistémica como el proceso que busca la valoración de los conocimientos y saberes subalternos, en este caso, de los pueblos indígenas. Su propósito medular es revertir la constitución de imaginarios históricos de menosprecio y desvalorización derivados de relaciones coloniales y racistas entre sociedades dominantes y sectores subalternos”. (2022: p. 51)

Así, se tiene que la línea de tiempo de todo el desarrollo que ha tenido la Educación Superior Intercultural se integra por Tratados, Convenciones, Pactos, Declaraciones y Recomendaciones que han tenido como base fundamental los dos principios que se derivan de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) en su artículo 26 cuyo texto precisa:

- A) tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.
- B) favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Así que se representa gráficamente cada instrumento, aunque se tiene claro que las declaraciones y las recomendaciones no son documentos vinculantes, si forman parte de aquellas discusiones que han construido el diálogo para la Educación Intercultural. Como ilustración a lo narrado se cita la siguiente línea de tiempo.

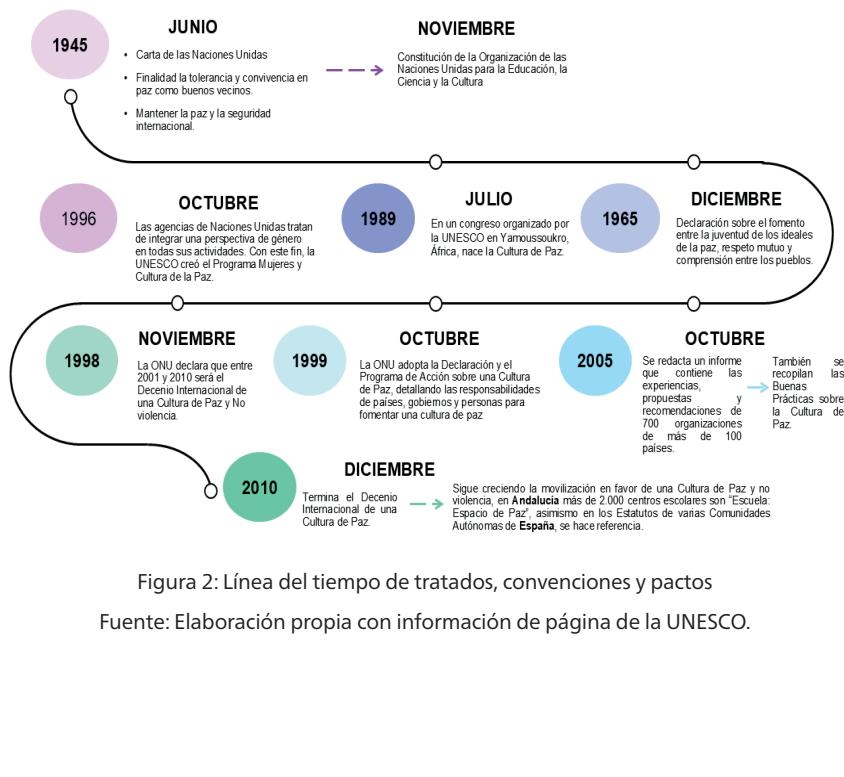


Figura 2: Línea del tiempo de tratados, convenciones y pactos

Fuente: Elaboración propia con información de página de la UNESCO.

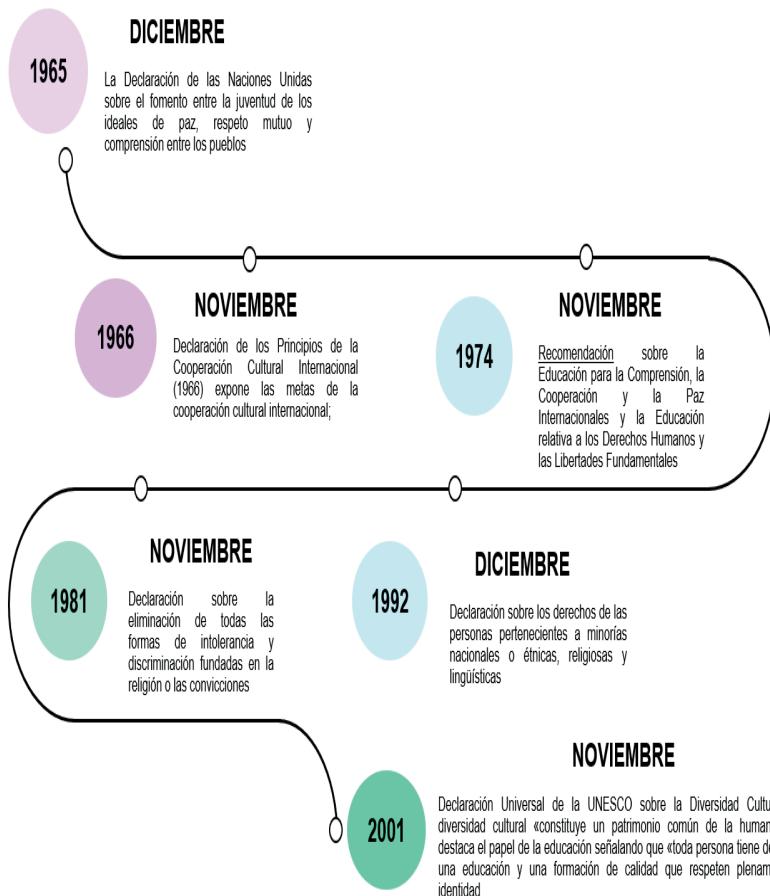


Figura 3. Declaraciones y recomendaciones

Fuente: elaboración propia con datos de la UNESCO.

Bajo el mismo hilo conductor de la exploración en la investigación vinculada, los antecedentes documentados por UNESCO refieren que la educación intercultural puede sintetizarse en los títulos de “los cuatro pilares de la educación” (la Educación encierra un tesoro 1996), que se esquematiza como sigue:

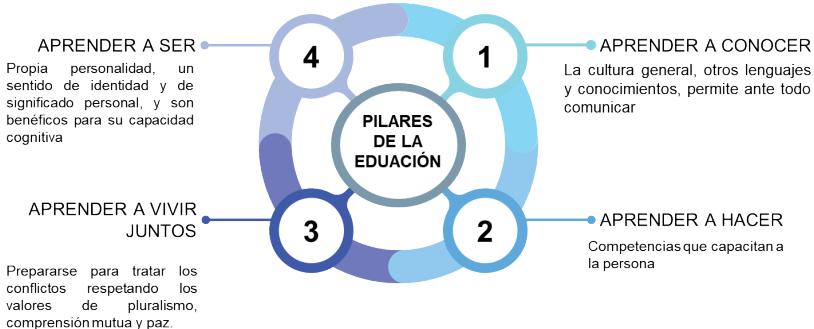


Figura 4. Pilares de la educación

Fuente: Elaboración propia con estudio de la UNESCO  
(la educación encierra un tesoro, 1996).

## La cultura de paz

La cultura de paz ha sido objeto de grandes movimientos de la comunidad internacional, a partir de discusiones y preocupaciones por transformar las ideas y pensamientos de la paz negativa que era más proclive a la guerra. En 16 de noviembre de 1945 la Carta de Constitución de la Organización de Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura, dispone “la difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre”, (UNESCO, 1945) en ese pensamiento de la comunidad internacional se expresa cuán importante es que los seres humanos cultiven la paz.

Posteriormente se tiene el antecedente de la Resolución 52/13, que nos proporciona una descripción amplia de lo que implica la cultura de paz, nos dice:

consiste en valores, actitudes y conductas que plasman y suscitan a la vez interacciones e intercambios sociales basados en principios de libertad, justicia y democracia, todos los derechos humanos, la tolerancia y la solidaridad, que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación y que garantizan el pleno ejercicio de todos los derechos y proporcionan los medios para participar plenamente en el proceso de desarrollo de su sociedad (ONU, 1998).

El objetivo de la cultura de paz es realizar acciones acordes con los valores para alcanzar la paz entre personas, grupos y naciones. Así ha sido el activismo de la comunidad internacional alentando a los Estados, y vemos que en la Resolución 53/243 la ONU, impulsa con acciones puntuales sobre Cultura de Paz, incluyendo además de los valores, el respeto a la vida, el desarrollo y protección al medio ambiente, respeto y promoción al derecho al desarrollo, la adhesión a los principios de libertad, tolerancia, justicia democracia, solidaridad pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento. (1999)

Den esa contextualización, la paz prosigue el objetivo de abatir la violencia (Cornelio, 2024) y transformar conflictos, alentando la seguridad, la confianza.

Johan Galtung, en la década de 1960, planteó la necesidad de no circunscribir la idea de paz al sentido negativo, como ausencia de guerra o violencia, sino trabajar el concepto en un sentido positivo, como una forma de cooperación igualitaria entre las personas para promover la justicia social, el bienestar en sentido material y espiritual (Jiménez, 2020).

Así que la cultura de paz se articula de tal forma con la educación superior intercultural, mediante los planes y programas de estudios que se impulsan desde las universidades interculturales, donde dialogan los saberes originarios de los estudiantes con los conocimientos que integran a través de la mediación comunicada por sus profesores y los objetivos, acciones transversales y simétricas que las políticas de las instituciones educativas impulsan, con la finalidad de impactar en colectivo a la comunidad.

Así, pues, la educación, los derechos humanos y la cultura de paz conforman el círculo de vida y paz deseado por el ser humano, pues, sus valores, actitudes y conductas en el día a día deben integrar los principios de libertad, justicia y democracia como forma de vida, la tolerancia, la solidaridad, el respeto y aprecio por el próximo y la no violencia (Cornelio, 2020), por ello, la educación Intercultural ha venido a ser catalizador de las causas que propician el conflicto, por tanto, se debe seguir impulsando para lograr sociedades igualitarias en paz y bienestar.

Enseguida se presenta una línea de tiempo que nos ilustra cuál ha sido el recorrido mediante acuerdos, diálogos y consensos de la construcción de la cultura de paz.

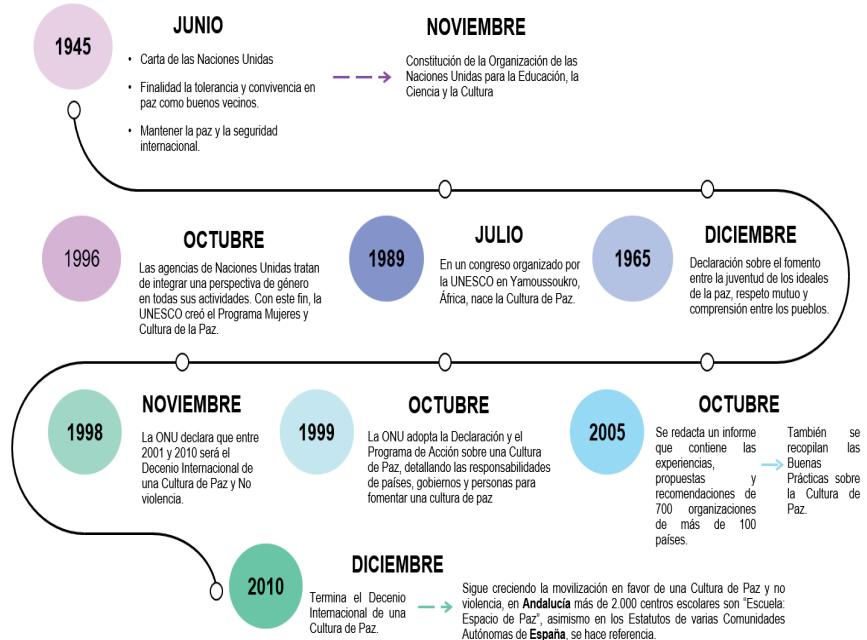


Figura 5. Construcción de la cultura de paz

Fuente: Elaboración propia con información de la ONU, UNESCO.

### Principios de interacción (diálogo) entre educación superior intercultural y la cultura de paz

Las interacciones que se suscitan entre la interculturalidad como base para la educación universitaria intercultural, a la vez construye o afianza los paradigmas de saberes comunitarios que los estudiantes traen de origen, al tener contacto con planes y programas de estudios planificados o centrados en la interculturalidad, en los saberes y conocimientos envuelven el diálogo que progresiona entre la educación universitaria impactando en la propia comunidad a través de la cultura de paz entre comunidades, pueblos y costumbres.

Sin duda, el modelo de educación universitaria intercultural, centrado en programas de estudios que está vinculado con los requerimientos o pertinentes a las problemáticas de la comunidad, da lugar a ese diálogo social comunitario, porque como refiere Nájera (2015) citando a Santamaría...

"la vinculación y la extensión deben entenderse como la salida y transferencia de saberes y prácticas de los conocimientos adquiridos en los recintos universitarios hacia los diferentes ámbitos de la sociedad que los demanden, en una lógica de

retroalimentación en la que la universidad aprenda y los diversos actores se vean beneficiados por los programas universitarios en vinculación. Por ello se dice que una vinculación exitosa empieza por el conocimiento mutuo de las partes (pp. 23-24).

En ese tenor, la relación holística que interrelaciona entre la universidad, los estudiantes y la comunidad es una trilogía fundada en el afianzamiento para crear los puentes de comunicación afectiva, de respeto a la lengua, la cultura, la cosmovisión, en suma, el respeto por la diversidad. Al respecto un estudio que publica UNESCO (2006) referente a la educación intercultural refiere como directrices los siguientes tres principios.

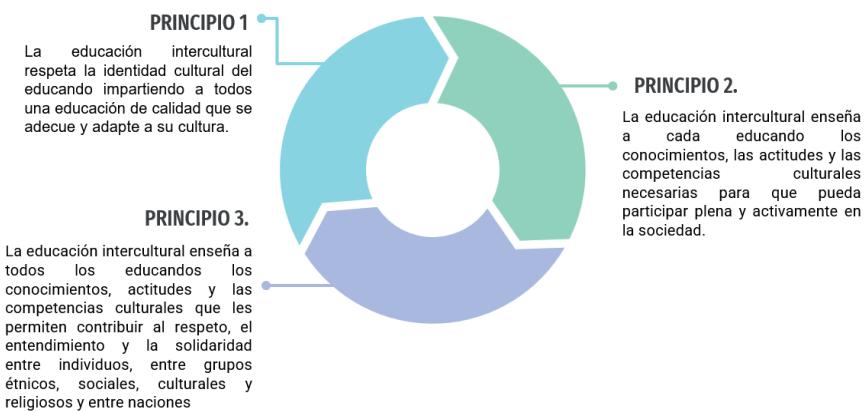


Figura 6. Tres principios de la educación intercultural

Esto es, estos tres principios nos ayudan a comprender que este tipo de educación respeta la identidad cultural, enseña al estudiante los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias, que les permiten contribuir al respeto, entendimiento y la solidaridad entre individuos, grupos étnicos, sociales, culturales, religiosos y entre naciones.

Ahora bien, la cultura de paz tiene como bases fundamentales los valores, las actitudes y los comportamientos. Los valores orientan al ser humano en todos los ámbitos de su vida, las actitudes los lleva a comportamientos como la decencia, la puntualidad el servicio la prudencia, la paciencia articulándose con el respeto a la diversidad, como se describe en el siguiente esquema.

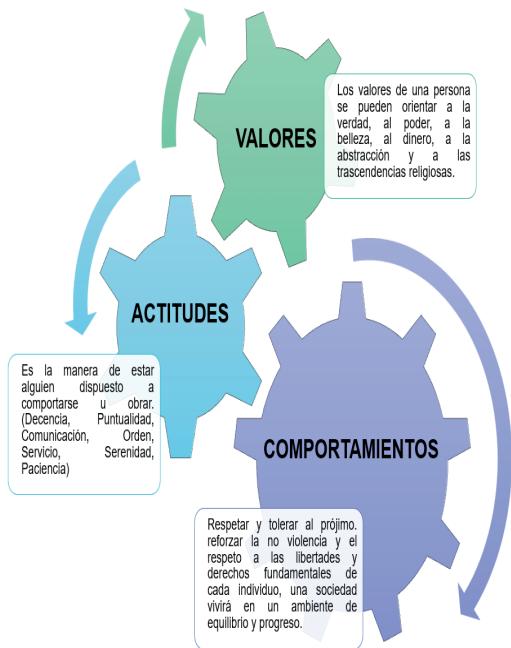


Figura 7. Bases fundamentales

Fuente: Elaboración propia con información de literatura de la UNESCO.

Finalmente, se puede afirmar que ese diálogo entre la educación superior intercultural y la interacción entre los miembros de pueblos y comunidades indígenas, que han tenido la oportunidad de cursar un programa de estudios con el enfoque de interculturalidad, de respeto a la diversidad cultural, a la lengua, a sus cosmovisión comunitaria, la cultura de paz se afianza mediante un nuevo diálogo, por ello, en este trabajo descriptivo se logra plasmar los siguientes dos esquemas que tienen como finalidad ilustrar los ámbitos de acción de la cultura de paz y un esquema de mecanismo para resolver conflictos, a través de la comunicación efectiva, el diálogo o consenso y la negociación.



Figura 8. Ámbitos de acción de la cultura de paz

Fuente: elaboración propia con datos de la UNESCO.

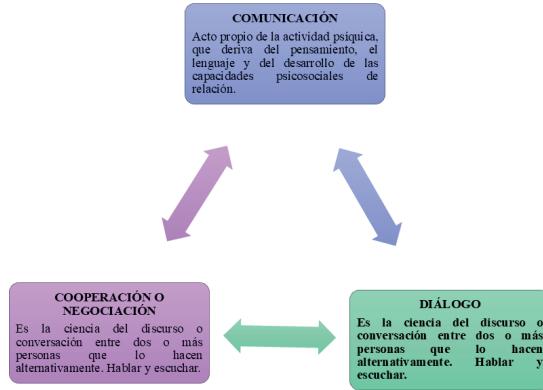


Figura 9. Mecanismos para resolver conflictos.

## CONCLUSIONES

Las reflexiones plasmadas en este escrito nos permiten vislumbrar que hay mucho por seguir impulsando para que la educación realmente sea un derecho para todos los seres humanos; que la cultura, la educación, los derechos humanos, la justicia y la paz, no pueden caminar por carriles contrarios, pues, son muchos miles de estos seres que sienten, esperan y desean su desarrollo que aún no les llega la luz de la educación, y solo se iluminan por sus saberes ancestrales o naturales.

El diálogo a través de la Educación Superior Intercultural promueve una relación justa y simétrica a través de planes y programas de estudios mediados entre los sujetos de este tipo de educación, las lenguas y los saberes con los diversos pueblos, así como la no discriminación o exclusión social y la construcción de una sociedad incluyente, plural, intercultural, tolerante y respetuosa de la diversidad y de las culturas.

Finalizando, con la narrativa que es compromiso de todos los seres de este planeta tierra, volvemos a la forma, reconociendo nuestra pluralidad, interculturalidad, para incluirnos en la interculturalidad del diálogo sostenido e incluyente con los pueblos indígenas, como sujetos de derecho público, fortaleciendo la relación de respeto e igualdad y dignidad, para lograr esa anhelada cultura de la paz, porque el fruto de la justicia se siembra en paz para aquellos que hacen la paz.

## REFERENCIAS

Antileo, E., (2022). Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina. Documento encargado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Recuperado en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380773>.

Cornelio Landero, E. (2020). Bases fundamentales de la cultura de paz. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 2(3), 9–25. Recuperado a partir de <https://estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/63>.

Cornelio Landero, E. (2024). *Mecanismos de solución de conflictos: los otros modelos de la justicia*. México: Tirant lo blanch.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 2017 ultima reforma 2024. Recuperado en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

FERNANDO I. SALMERÓN CASTRO. (2016). Diccionario Iberoamericano de filosofía de la educación. FCE: México. Recuperado en: <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=4>

Decreto de Creación de la Universidad Intercultural de Tabasco, (PO, 5 de abril de 2006, suplemento C 6634) Recuperado en: <https://uiet.edu.mx/docs/normatividad/AcuerdoCreacionyReformas.pdf>

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, (2008). CATALOGO de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. DOF. Recuperado en: [https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN\\_completo.pdf](https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf)

INEGI. (2023). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, ENADI. Recuperada en: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2023/doc/resultados\\_enadid23.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2023/doc/resultados_enadid23.pdf)

Jiménez Bautista, F. (2020) Pensar la paz: Lecturas desde Johan Galtung para una paz neutra. En Yudkin Suliveres, A. & Pascual Morán, A. (Eds.). Descolonizar la paz: Entramado de saberes, resistencias y posibilidades. Antología conmemorativa del 25 aniversario de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico. Recuperado en: <http://unescopaz.uprrp.edu/antologia25.html>

Ley General de Educación, 219 última reforma 2024. Recuperado en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Ley General de Educación Superior, 2021. Recuperado en: [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblo Indígenas, 2003 última reforma 2023. Recuperado en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>

UNESCO. (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Recuperado en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa).



## C A P Í T U L O 3

# LA AUTONOMÍA PROFESIONAL: APROXIMACIONES A LA CONCEPCIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Diana Silvia Ginés López

Martimiana Ruiz Valenzuela

<https://orcid.org/0009-0001-5657-181X>

Concepción Almeida Martínez

<https://orcid.org/0009-0000-7561-2720>

Emmanuel Alejandro Puc Canales

<https://orcid.org/0009-0002-2562-0890>

**RESUMEN:** En el marco de la Nueva Escuela Mexicana se han incorporado elementos que replantean la visión y los propósitos de la educación, lo cual representa un reto significativo para los actores involucrados en esta propuesta. Apropriarse de los conceptos clave que sustentan los principios de este proyecto nacional implica trascender el discurso y llevarlo a la práctica pedagógica. Para algunos, estas ideas son solo una narrativa institucional; para otros, constituyen la base de una transformación genuina en la manera de concebir y ejercer la docencia. Este trabajo busca recuperar esas miradas y percepciones que permiten comprender los puntos de inflexión y las posibilidades de cambio hacia nuevos escenarios educativos. En particular, se enfoca en los docentes como actores centrales del quehacer pedagógico, con el propósito de indagar en sus saberes y reflexiones acerca del significado de la autonomía profesional. Se pretende comprender qué relación guarda este concepto con la práctica magisterial, qué grado de conciencia tienen los profesores sobre sus alcances, implicaciones y beneficios, así como los factores que favorecen su desarrollo. Asimismo, se busca identificar cómo los docentes reconocen sus propias capacidades para apropiarse de la autonomía profesional y de qué manera la expresan en su práctica cotidiana.

**PALABRAS CLAVE:** autonomía, autonomía profesional, construcción de la autonomía, docentes.

## MÉTODO Y DESARROLLO

En el tránsito de los docentes por el ámbito educativo se van integrando a su quehacer diversas necesidades personales y profesionales que, en algún punto, pueden converger y permitir la construcción de su autoconcepto, así como el reconocimiento de sus fortalezas y áreas de oportunidad. Este proceso ocurre dentro de un contexto social dinámico que demanda cualidades y capacidades acordes con los cambios que se producen a lo largo del tiempo. Tal realidad impulsa a muchos maestros y maestras a buscar respuestas frente a las dudas y transformaciones que enfrentan en su labor cotidiana.

Como señalan Bazán y González (2007), “la práctica educativa y pedagógica posee por naturaleza características que tienen que ver con lo imprevisto, lo emergente, con la incertidumbre y el conflicto, nos revela la necesidad de transitar en los procesos de formación hacia acciones que estén orientadas por un interés con pretensiones prácticas, en el sentido de favorecer y propiciar destrezas, actitudes y capacidades que están estrechamente ligadas con la reflexión, el diálogo y los juicios autónomos en un contexto social particular” (p. 80).

En esa búsqueda constante, se generan condiciones que favorecen la práctica de la autonomía profesional, entendida como un proceso de construcción social, individual y permanente en el que intervienen la reflexión, los valores y los compromisos que orientan el actuar docente. Esta autonomía se concibe como una transformación personal que puede contribuir al cambio social en el entorno de los alumnos atendidos (Bazán y González, 2007).

Para responder a las preguntas sobre cómo se expresa la autonomía profesional de los docentes y cómo se percibe o conceptualiza, se consideró pertinente recurrir directamente a las voces de los actores. Por ello, la recopilación de información se realizó a través de una encuesta de carácter cualitativo, aplicada a una muestra significativa de docentes de educación básica. El instrumento fue enviado por correo electrónico y compartido con supervisores escolares para su difusión, invitando a la participación voluntaria. Tras varios días, se obtuvieron respuestas de 50 profesores. Cabe señalar que la invitación se dirigió a docentes de todas las modalidades de educación básica, con los siguientes resultados:

**Cuadro 1.** Número de docentes que participaron en la encuesta según la modalidad en el nivel de educación básica

| Nivel educativo                   | Encuestados |
|-----------------------------------|-------------|
| Educación especial                | 5           |
| Preescolar general                | 4           |
| Primaria de organización completa | 13          |
| Primaria multigrado               | 19          |
| Secundaria general                | 1           |
| Telesecundaria                    | 8           |
| <b>Total</b>                      | <b>50</b>   |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta aplicada a docentes de educación básica.

Para abordar la temática, se consideró fundamental contar con las opiniones de los profesores, por lo que se adoptó la metodología sociocrítica, entendida como aquella que permite comprender la realidad social a partir de las acciones de los sujetos (Bisquerra, 1989). Este enfoque facilita una aproximación genuina a las experiencias de los participantes y permite captar su punto de vista, su apreciación personal y su interpretación del contexto desde su propia práctica.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El acercamiento a lo que expresan los docentes posibilita conocer ideas que no deben ser desestimadas en la construcción de la autonomía profesional, derecho inherente a su labor educativa. Dicha autonomía está vinculada a la mejora continua, entendida por la Nueva Escuela Mexicana como “una búsqueda constante para ofrecer una educación humanista, integral, inclusiva, equitativa, democrática e intercultural, es decir, la educación que promueve el Estado mexicano desde una visión transformadora. Esta búsqueda es permanente, pues siempre habrá algo que podemos hacer mejor” (SEP, 2024, p. 8).

No obstante, las formas de pensar y actuar de muchos docentes se encuentran ligadas a las concepciones adquiridas durante su formación inicial o a orientaciones de planes de estudio anteriores, así como a los significados que ellos mismos construyen en interacción con sus colegas y con base en su experiencia. Esto genera, en algunos casos, dificultades para comprender con claridad el concepto de autonomía, sobre todo cuando no se reconoce que las propuestas educativas son dinámicas y se reconfiguran con el tiempo, lo cual puede provocar interpretaciones personales que derivan en confusiones prácticas.

A partir del análisis de los últimos tres planes de estudio (2011, 2017 y 2022), se identificó que la autonomía docente ha sido abordada desde diferentes enfoques: curricular y profesional. De manera específica, en los planes de 2017 y 2022 se observa una evolución conceptual, pasando de un énfasis técnico a una visión integral que reconoce la autonomía como un componente esencial para la profesionalización docente y la transformación educativa. Su reconocimiento y apropiación resultan necesarios para que los maestros la asuman como parte de su ejercicio profesional y la traduzcan en prácticas pedagógicas reflexivas y emancipadoras.

A continuación, se presenta una descripción que sintetiza las características y puntos de convergencia atribuidos a la autonomía docente a partir de los planes de estudio mencionados. Este análisis permite distinguir la manera en que la autonomía ha sido considerada dentro del ámbito educativo, reconociendo sus alcances y coincidencias entre los planes de estudio 2017 y 2022.

La información comparativa evidencia que la concepción de autonomía no ha permanecido estática; por el contrario, ha transitado por diferentes etapas de comprensión y aplicación. En los planes anteriores, la autonomía se asociaba principalmente a la gestión curricular y a la toma de decisiones pedagógicas en el aula. Sin embargo, en la propuesta educativa de la Nueva Escuela Mexicana, la autonomía adquiere un sentido más amplio, vinculado al desarrollo integral del docente como sujeto crítico, reflexivo y comprometido con la transformación social.

Esta evolución conceptual muestra que el enfoque actual de la autonomía docente no solo se limita a la libertad de enseñanza, sino que incorpora dimensiones éticas, comunitarias y colaborativas. Así, la Nueva Escuela Mexicana propone una autonomía sustentada en el diálogo profesional, la corresponsabilidad y la participación activa en la construcción de entornos educativos equitativos e inclusivos.

De esta manera, la autonomía profesional docente deja de concebirse como un ejercicio individual aislado y se reconoce como un proceso colectivo y formativo que contribuye al fortalecimiento de la identidad magisterial y a la mejora continua de la práctica educativa.

# Autonomía

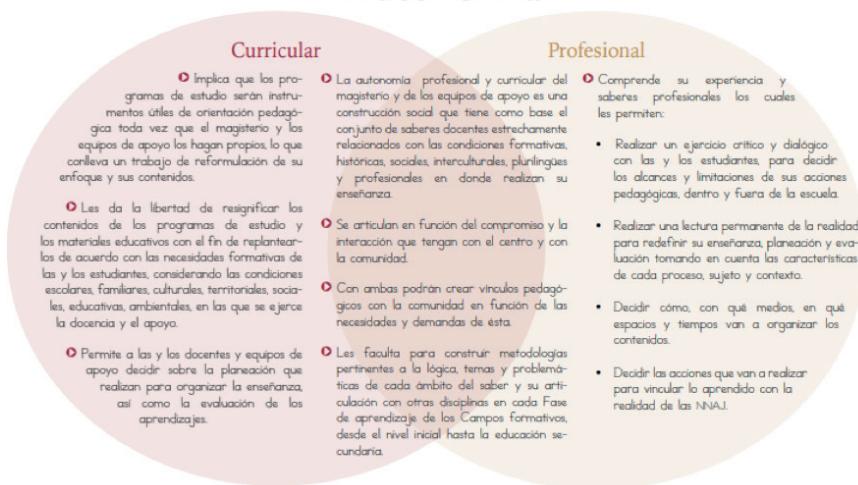


Figura 1. Autonomía

Fuente: Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022). *Guía del Consejo Técnico Escolar y del Consejo Técnico de Educación Especial (CTE-CAM), Fase intensiva, ciclo escolar 2022–2023.*

Como puede observarse, existen diferencias notables en el enfoque de la autonomía entre los planes de estudio 2017 y 2022. Aunque en ciertos aspectos ambos coinciden en su aplicación, las concepciones que los sustentan revelan matices distintos respecto al papel del docente y su capacidad de decisión dentro del proceso educativo. Esto hace evidente la necesidad de comprender cómo los propios maestros conciben la autonomía profesional, pues sus conocimientos, creencias y experiencias influyen directamente en la manera en que la ejercen en su práctica cotidiana.

En este sentido, el estudio buscó identificar las percepciones docentes en torno a la autonomía profesional y su relación con distintos ámbitos del quehacer educativo. Al preguntarles con qué aspectos asocian más este concepto, los resultados obtenidos permitieron reconocer las dimensiones desde las cuales los profesores entienden, valoran y aplican la autonomía en su labor pedagógica como se muestra en la figura siguiente, donde se da después a la pregunta ¿Con qué aspecto relaciona más la autonomía profesional?

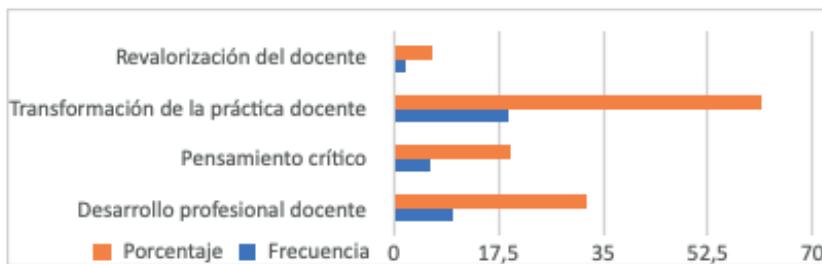


Figura 2. Respuestas a la pregunta ¿Con qué aspecto relaciona más la autonomía profesional?

La mayoría de los profesores relacionó la autonomía profesional con la transformación de la práctica docente, mientras que la revalorización del docente obtuvo el menor número de respuestas. Este resultado evidencia que los docentes perciben la autonomía como un medio para reflexionar, adaptar y mejorar su práctica educativa, más que como un reconocimiento externo o institucional.

No obstante, aproximarse a las conceptualizaciones de los docentes sobre la autonomía profesional no solo implica conocer qué entienden por ella, sino también indagar para qué la ejercen y con qué propósito la vinculan dentro de su quehacer cotidiano. En este sentido, las respuestas obtenidas en la encuesta muestran que el mayor número de docentes asocia la autonomía profesional con “la mejora de la práctica docente”, lo cual sugiere una visión orientada hacia el perfeccionamiento continuo y la búsqueda de calidad educativa desde la reflexión crítica de su propio trabajo (Figura 3).

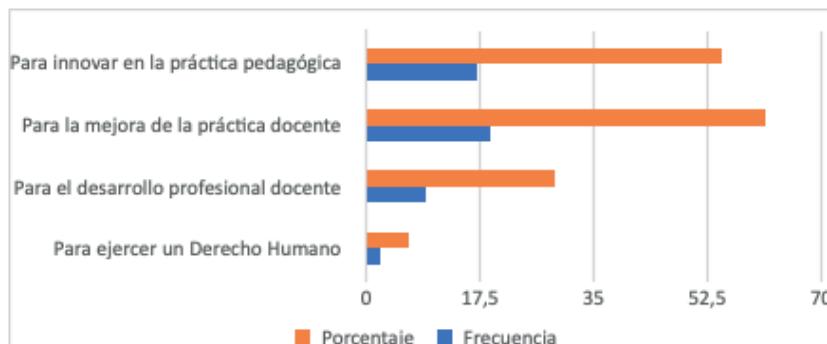


Figura 3. Respuesta a la pregunta ¿Para qué se requiere la autonomía profesional del magisterio?

## ¿Para qué se requiere la autonomía profesional del magisterio?

Sin embargo, es claro que se reconoce una subjetividad respecto a la mejora de la práctica docente, donde toda práctica, tal como refiere Prieto (2012), requiere un dominio teórico y epistémico de la formación. De esta manera, lo que para un maestro puede representar una mejora educativa, para otro puede no serlo.

Es ahí donde cobra relevancia el sentido de la autonomía profesional en la enseñanza, para que cada maestro o maestra decida, con sustento en los programas de estudio, sobre su ejercicio didáctico, el acercamiento epistemológico de los conocimientos y saberes que configuran el diálogo pedagógico con las y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica considerar la diversidad de sus grupos, el contexto en que viven, sus trayectorias formativas, su propia formación docente y su compromiso con el derecho humano a la educación de niñas, niños y adolescentes que acuden a la escuela (SEP, 2022: 21).

El ejercicio de la autonomía profesional en la práctica docente de los sujetos informantes se identifica en las siguientes expresiones compartidas e integradas en categorías, como se muestra en la tabla siguiente.

**Cuadro 2. Expresiones docentes referidas a la autonomía profesional, organizadas por categorías de análisis**

| Categoría  | Afirmaciones de los docentes   |
|------------|--|
| Libertad   | Sí, porque tengo la libertad de elegir qué metodologías trabajar de acuerdo con la necesidad y contexto del alumno. (Docente de primaria)<br>Sí, por la libertad de elección dentro de los parámetros de la NEM. |
| Iniciativa | Sí, porque tengo la iniciativa y hay condiciones para realizarlo.  |
| Innovación | Sí, porque practico la pedagogía y busco innovar con enseñanzas nuevas para los alumnos.   |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta aplicada a docentes de educación básica.

La práctica docente, dotada de autonomía, implica una gran responsabilidad. Si se toma desde el sentido de la libertad referida en los comentarios de los profesores, se hace presente la voluntad propia, la responsabilidad y el asumir consecuencias. Pensar en ser autónomo es pensar en ser libre, y esa es justamente la cuestión: reconocer los alcances de esa libertad y el marco de acción. ¿Para qué tengo esa libertad? ¿Sobre qué puedo ejercerla? En la medida en que esto se reconozca y se asuma conscientemente, es posible avanzar en la erradicación de ideas que a veces hacen pensar que la autonomía profesional está por encima del derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

El concepto de autonomía alude a un ser humano dotado de madurez en su actuar y en su pensar; una persona que muestra autosuficiencia y capacidad de asumir responsabilidades en el contexto en que se desenvuelve. Es un sujeto que actúa libremente, sin estar supeditado a la influencia de otros. No todos los profesionales están preparados para ejercer la autonomía profesional. Algunas expresiones de los docentes así lo demuestran:

- | Me permite elegir los contenidos necesarios para mis alumnos.
- | Puedo decidir la forma en que abordo los contenidos de la NEM y los relaciono con el entorno social donde se desenvuelven mis alumnos.
- | Puedo adaptar los conocimientos al nivel de los estudiantes.
- | Gracias a ello se nos permite a los docentes frente a grupo aplicar y lograr un buen desempeño en el ámbito laboral.
- | Aplico actividades que considero serán útiles para los alumnos.

Es inevitable reconocer que las personas necesitan desarrollar la capacidad de ser autónomas; es decir, la habilidad para ser y hacer. Esto lleva a pensar que existen profesionales que no logran dicha autonomía, quizás por falta de comprensión, desinterés o carencia de compromiso. Gimeno Sacristán (1999) analiza estos aspectos como ingredientes indispensables para fortalecer y ajustar la autonomía.

La autonomía es un concepto que, en su acepción más profunda, tiene raíces kantianas y se ha revitalizado tras el giro subjetivista del pensamiento contemporáneo. Conlleva significados asociados a la libertad, la realización personal, la independencia de criterio intelectual y moral, la ausencia de opresión y la capacidad de adentrarse en terrenos elegidos por uno mismo.

La educación y la autonomía creadora puesta a su servicio requieren proyectos visibles por los que trabajar. Se es autónomo para ser más libre creando, lo que implica tener algo sustancial que realizar en la vida, con los demás y en el trabajo; es decir, proponerse metas relevantes, adheridas a la mejora de la educación.

La carencia de autonomía implica depender de otros al decidir y ejecutar acciones propias. Conquistarla supone eliminar obstáculos para las libertades, generar climas de diálogo e intercambio y liberarse de relaciones de poder que limiten las decisiones, pensamientos o acciones de los sujetos (Gimeno Sacristán, 1999).

En concordancia, el Plan de Estudios para Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 establece en su estructura curricular la autonomía profesional del magisterio como un elemento esencial. A partir de las distintas realidades que enfrenta un docente —su actuar, su espacio, sus decisiones— se reconoce que éstas estarán influenciadas por juicios, experiencias, motivaciones, ética y dignidad. Se trata de un microespacio de acción donde el maestro ejerce control con base en su saber y formación, para

favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera de la escuela. En este sentido, la autonomía profesional docente es real y necesaria para transformar la educación y avanzar hacia los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

## CONCLUSIONES

En el contexto actual, donde la educación enfrenta desafíos sin precedentes y las demandas de una sociedad en constante cambio se hacen cada vez más evidentes, la autonomía profesional de los docentes se erige como una necesidad imperiosa. No se trata únicamente de otorgarles mayor libertad en sus prácticas, sino de reconocer y promover una autonomía que trascienda el interés personal y se convierta en un motor de transformación social. Ejercer la autonomía profesional implica mirarse a sí mismo, asumir que ser autónomo es más que un deber: es un compromiso cotidiano con la mejora personal y profesional, con la generación de condiciones y oportunidades para que los estudiantes aprendan en contextos significativos.

Para que los docentes alcancen una verdadera autonomía profesional, es fundamental que comprendan la profundidad y complejidad de este concepto. La autonomía no constituye un objetivo aislado, sino un proceso reflexivo que exige compromiso genuino con la educación y la sociedad. El profesorado debe situarse en el centro de esta transformación, adoptando una postura creativa, crítica y analítica que le permita cuestionar y perfeccionar sus prácticas pedagógicas, así como incidir en la mejora del sistema educativo en su conjunto. Como señala Bazán (2007), esta autonomía promueve no solo el conocimiento, sino también la acción ética y responsable.

Este enfoque reflexivo debe ir acompañado de un sentido de compromiso social que impulse a los docentes a pensar más allá de sus responsabilidades inmediatas y a reconocer cómo sus decisiones y acciones inciden en el bienestar colectivo. La autonomía profesional debe orientarse hacia una misión más amplia: transformar la sociedad mediante una educación que no solo prepare a los estudiantes para el futuro, sino que los forme como agentes activos de cambio. Este compromiso requiere equilibrar la innovación y la creatividad en la práctica docente con una profunda responsabilidad hacia los efectos de dichas prácticas en la vida de los estudiantes y en la comunidad.

Asimismo, es indispensable que la concepción del rol docente evolucione. El papel del profesor no puede limitarse a ser un ejecutor de programas preestablecidos; debe concebirse como un creador de contextos de aprendizaje significativos y transformadores. Esta visión demanda una emancipación desde la escuela, en la cual los docentes se constituyan como líderes de su propio desarrollo profesional y se conviertan en catalizadores de una educación orientada a la equidad, la justicia social y la inclusión.

En última instancia, la autonomía profesional docente tiene el potencial de desencadenar procesos de enseñanza y aprendizaje capaces de responder a las demandas y expectativas de una sociedad en evolución. Los maestros y maestras no solo podrán perfeccionar su práctica pedagógica, sino también contribuir de manera significativa a la construcción de una educación verdaderamente transformadora, en la que todos los actores educativos comparten la visión de un bienestar social común.

Por todo lo anterior, se vuelve urgente y necesario fortalecer una autonomía profesional consciente, que supere los enfoques meramente instrucionales o de conveniencia personal, y que deje atrás modelos dependientes de estructuras externas o ideológicas que limitan la mejora educativa. La autonomía debe asumirse como una práctica activa, comprometida, responsable, creativa e innovadora, sustentada en valores éticos y morales que permitan al docente desempeñar su labor con excelencia. Solo así podrá evaluarse, fortalecerse y transformar su propia realidad, recordando siempre que nadie puede perder aquello que nunca ha tenido.

## REFERENCIAS

- Bazán, D., & González, L. (2007). Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (11), 69–90. Recuperado el 8 de septiembre de 2024, de <https://www.redalyc.org/articulo/oa?id=243117032004>
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica* (p. 407). Barcelona: CEAC.
- Gimeno Sacristán, J. (1999, 30 de octubre). *El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes*. Ponencia presentada en el Congreso “Educación y Sociedad. La profesión docente. Claves en la Europa del mañana”. Torremolinos, España. Reproducida con permiso del Colegio de Docentes y Licenciados de Málaga.
- Prieto de Pinilla, B. H. (2012). Revisitando la práctica docente. *Sophia*, (8). Recuperado el 8 de septiembre de 2024, de <https://www.redalyc.org/articulo/oa?id=413740749004>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022, 19 de agosto). *Anexo al Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Recuperado el 1 de septiembre de 2024, de [http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/php/docs/Plan\\_de\\_Estudios\\_para\\_la\\_Educacion\\_Preescolar\\_Primaria\\_y\\_Secundaria.pdf](http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/php/docs/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf)

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022* (pp. 10–11). Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (s. f.). *El proceso de mejora continua: Orientaciones para las escuelas de educación básica*. Recuperado de [http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2425\\_s0\\_insumos\\_docen\\_para\\_el\\_Proceso\\_Mejora\\_Continua\\_Escuela.pdf](http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2425_s0_insumos_docen_para_el_Proceso_Mejora_Continua_Escuela.pdf)



## C A P Í T U L O 4

# LA GESTIÓN DIRECTIVA Y PEDAGÓGICA DE LA DIRECCIÓN ACADÉMICA Y LAS PERSPECTIVAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE TABASCO

**Elizabeth Parcero Martínez**

<https://orcid.org/0009-0006.4639-6698>

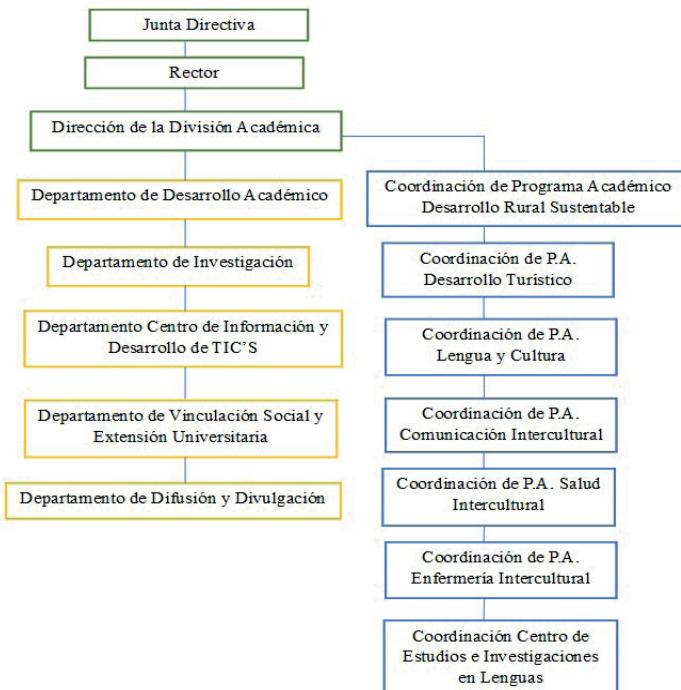
## INTRODUCCIÓN

En la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), el modelo de enseñanza-aprendizaje se basa en el modelo educativo intercultural, el cual se enfoca en principios de respeto e igualdad, y promueve la inclusión mediante la generación de un diálogo permanente ante la diversidad, respetando en todo momento la variedad lingüística, cultural y social. Este modelo busca que los estudiantes se incorporen activamente en el proceso educativo y puedan formarse profesionalmente sin distinción alguna. Además, procura que las culturas y los conocimientos diversos sean aprovechados como elementos para fortalecer la identidad de los pueblos originarios e integrar los saberes culturales mediante la aceptación y el respeto permanentes hacia la diversidad.

En este apartado se analiza la función directiva y las perspectivas docentes, mediante la organización, planeación y gestión de los procesos académicos. En la UIET, el organigrama está conformado por tres divisiones importantes para la gestión directiva del trabajo académico, estructuradas de la siguiente manera (Figura 1).

Figura 1. Estructura orgánica de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco.

**Estructura orgánica Dirección de la División Académica**



Fuente: Elaboración propia.

El presente estudio se realizó en la Dirección de la División Académica, conformada por las siguientes áreas de trabajo: Departamento de Desarrollo Académico, Departamento de Investigación, Departamento del Centro de Información y Desarrollo de TIC, Departamento de Difusión y Divulgación, Coordinación del Programa Académico (P.A.) en Desarrollo Rural Sustentable, Coordinación del P.A. en Desarrollo Turístico, Coordinación del P.A. en Lengua y Cultura, Coordinación del P.A. en Comunicación Intercultural, Coordinación del P.A. en Enfermería Intercultural, Coordinación del P.A. en Salud Intercultural y Coordinación del Centro de Estudios e Investigaciones en Lenguas.

La Dirección de la División Académica coordina cada uno de estos departamentos y programas, desarrollando diversas actividades administrativas y pedagógicas con el propósito de atender a la población estudiantil en su proceso formativo. El trabajo académico-administrativo constituye un proceso colegiado que permite llevar a cabo eficazmente las actividades académicas.

La gestión directiva se entiende como el conjunto de acciones encaminadas a la consecución de los objetivos y propósitos de una entidad. Surge de un ejercicio propio de la administración y se enfoca en facilitar la coordinación de una organización, tanto en su contexto interno como externo, por parte del equipo directivo, el cual orienta y controla todas las actividades curriculares y extracurriculares, procurando el éxito y la calidad del quehacer pedagógico y convivencial. Los equipos directivos cumplen un papel fundamental en estos procesos, ya que son los encargados de proponer estrategias de mejoramiento para el cumplimiento de las metas institucionales, en concordancia con la misión, visión y horizonte institucional. Esto se logra mediante la apropiación de los objetivos corporativos y el diseño y ejecución de acciones pertinentes, tales como la proyección anual, la evaluación de procesos, la planeación de acciones de mejora, el diseño de planes para el aprovechamiento de los recursos institucionales y el fortalecimiento de los valores que promueve la universidad como parte esencial de su cultura institucional (Miranda, 2016, p. 56).

La gestión directiva constituye un factor clave en la organización de los equipos académicos, al establecer acuerdos sobre el rumbo de la institución y definir lineamientos de trabajo orientados al desempeño profesional y la orientación del equipo docente.

Los docentes, al igual que el personal directivo, desempeñan un papel fundamental en la formación de los estudiantes. Cada día se preparan mejor para enfrentar los retos que plantea el ámbito educativo y brindar atención integral al alumnado. Están comprometidos con su labor y buscan estrategias pedagógicas que favorezcan la orientación y el acompañamiento académico.

El papel de los formadores no consiste únicamente en “enseñar” (explicar-examinar) conocimientos con vigencia limitada, sino en ayudar a los estudiantes a “aprender a aprender” de manera autónoma en esta cultura del cambio. Asimismo, deben promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que, aprovechando la inmensa información disponible y las potentes herramientas TIC, consideren las características individuales del alumnado (formación centrada en el estudiante) y fomenten un procesamiento activo e interdisciplinario de la información, de modo que construyan su propio conocimiento y no se limiten a una simple recepción pasiva o memorización de contenidos (Pere, 2000, p. 2).

La función de la directora se centra en supervisar el avance de los procesos educativos, tales como los proyectos, las capacitaciones y el cumplimiento de las tareas asignadas. Este proceso resulta necesario, ya que no todos los docentes asumen con responsabilidad sus funciones. En este sentido, el directivo que representa a la institución tiene la capacidad de orientar y acompañar al profesorado en el cumplimiento de sus responsabilidades, aunque algunos docentes, de manera comprometida, realizan sus actividades sin requerir supervisión directa.

La intervención en la práctica docente, con el propósito de mejorarla, se lleva a cabo principalmente mediante reuniones en las que se analizan las problemáticas que enfrentan los profesores en el ejercicio de su labor. En estos espacios, se promueve el diálogo y la búsqueda colectiva de soluciones que fortalezcan la práctica educativa (Palomar, 2001, p. 25).

La directora académica es responsable de coordinar la labor pedagógica e informar sobre las actividades que requieren seguimiento, como los procesos de recuperación de materias intersemestrales, la solicitud de carga horaria de los siete programas académicos y la revisión de informes institucionales. Las actividades académicas que se remiten a la dirección tienen como finalidad ser analizadas y, en su caso, recibir observaciones o sugerencias de mejora.

Ejercer este rol implica asumir de manera idónea las tareas de planificación, organización, coordinación y evaluación de las actividades que se desarrollan en la institución, garantizando con ello la eficacia del proceso educativo y el fortalecimiento de la calidad académica.

## MÉTODOS

La presente investigación se basó en una metodología cualitativa, con el propósito de profundizar en la función pedagógica de una directora académica de una universidad intercultural. Bisquerra (2004) señala que "la investigación educativa se centra en identificar, describir y utilizar apropiadamente las normas y valores emanados desde los organismos y entidades científicas para hacer de la investigación educativa una actividad responsable y científica" (p. 51).

El estudio se enfocó en el ámbito educativo, específicamente en la gestión directiva y pedagógica de la Dirección Académica y en las perspectivas docentes. El enfoque cualitativo permitió comprender e indagar la realidad educativa mediante procedimientos que facilitan la obtención e interpretación de la información. La unidad de análisis estuvo conformada por una directora académica y tres docentes de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), con el objetivo de describir y analizar la función directiva y pedagógica.

La investigación se desarrolló en tres fases: la primera, fase preparatoria, consistió en el trabajo de campo inicial para la recopilación de información; la segunda, fase analítica, correspondió al procesamiento y análisis de los datos obtenidos; y la tercera, fase informativa, concluyó con la presentación y difusión de los resultados.

El estudio se enmarca dentro del método del estudio de caso, que según Bisquerra (2004) es de tipo "particularista, orientado a comprender profundamente la realidad y analizar situaciones únicas" (p. 312). Esta modalidad permitió comprender un caso específico dentro de un contexto determinado, mediante la obtención, análisis e interpretación de los datos recolectados.

Asimismo, el enfoque metodológico se fundamentó en la descripción de las experiencias de los actores educativos. Reyes (2011) destaca que el estudio de caso “busca comprender cómo la gente involucrada en un caso, actividad o problemática experimenta dicha situación. Este tipo de investigación tiene como propósito entender un fenómeno en particular; no intenta generalizar, sino conocer y comprender una problemática específica” (p. 14).

La técnica empleada para la recolección de información fue la entrevista semiestructurada, con el fin de obtener datos detallados y profundos sobre la gestión directiva y pedagógica. Este tipo de entrevista se basa en una guía de preguntas que permite al investigador introducir nuevas interrogantes conforme avanza la conversación, con el objetivo de obtener información más completa sobre los temas de interés (Hernández, 2006, p. 597).

La selección de los informantes se realizó mediante el muestreo por referencias, considerando criterios como pertenencia a una zona indígena, antigüedad laboral y edad. En total se entrevistaron tres docentes y la directora académica. La entrevista semiestructurada constituyó un instrumento fundamental para la obtención de datos relevantes dentro del marco del estudio. Finalmente, el análisis de la información se realizó a partir del procesamiento de las entrevistas mediante matrices factuales, lo que permitió identificar categorías, patrones y significados en torno a la función pedagógica y la gestión directiva en la UIET.

## RESULTADOS

En la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco se observa una estructura administrativa y académica organizada, donde cada integrante cumple con las funciones que le corresponden dentro del colegiado institucional. En este contexto, se identificó que la directora académica demuestra un alto compromiso hacia los docentes a su cargo. Para alcanzar los objetivos institucionales, el trabajo colaborativo resulta esencial, ya que fortalece la calidad educativa y el desarrollo de la institución. La directora impulsa constantemente acciones orientadas al fortalecimiento de los procesos académicos y a la adecuada organización del trabajo educativo.

En relación con el cumplimiento de la función pedagógica, uno de los informantes señaló: “*La directora me da consejos, inclusión en diversos proyectos, la confianza para participar en proyectos o actividades, capacitaciones, asistencia a cursos y talleres, facilidades para los trámites y tiempo para externar las inquietudes*” (Informante 4, 2021).

La directora académica mantiene un trabajo planificado y realiza las gestiones necesarias para atender las solicitudes del colectivo docente. En la universidad, se reconoce que su principal función es promover acciones que favorezcan la mejora

de la educación, mantener una comunicación cercana con los docentes para conocer sus fortalezas, oportunidades, debilidades e inquietudes, así como fomentar la participación del profesorado en proyectos institucionales. Este acompañamiento refuerza la asesoría educativa y la colaboración entre pares para alcanzar los objetivos académicos.

De acuerdo con García (2015), el director pedagógico debe cumplir con sus funciones: organizar el trabajo de la institución educativa, planificar anualmente el desempeño laboral y el cumplimiento de funciones. Cada autoridad educativa debe asumir un liderazgo pedagógico, demostrando ser una persona competente de acuerdo con su nivel de preparación académica al momento de dirigir un plantel educativo” (p. 13).

Para la mejora de la función pedagógica es fundamental cumplir con lo establecido en el manual de funciones, aunque en la práctica no siempre sucede así. Surgen nuevas acciones que deben implementarse para responder a las necesidades académicas del momento. En ocasiones, los planes de trabajo no se ejecutan en su totalidad, lo que provoca modificaciones y genera desmotivación entre los docentes. Estas dificultades evidencian la necesidad de fortalecer los procesos de organización interna. En este sentido, un plan de trabajo coordinado permite identificar las acciones específicas que deben realizarse para mejorar la gestión pedagógica.

La función de los docentes es esencial en el seguimiento de las actividades pedagógicas, ya que son los principales responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje. Trabajar de forma colaborativa favorece la planeación y el desarrollo de estrategias didácticas más efectivas. Por su parte, la directora aplica estrategias de acompañamiento mediante reuniones periódicas para dar seguimiento a las actividades académicas, evaluar los avances y reconocer los logros del personal docente.

Como señaló una de las entrevistadas: “*Incialmente, cuando llegué a la dirección académica, empecé a solicitar reuniones por academia para conocer las necesidades del área académica. Hay cosas que ya conocía por mi experiencia como profesora, pero al llegar a la dirección he tratado de retomar esas demandas de los profesores y del área académica para contrarrestar ciertas acciones*” (Informante 2, 2021).

La academia constituye un cuerpo colegiado integrado por un coordinador y su equipo docente. El coordinador funge como líder que orienta los procesos académicos, mientras que los maestros son los formadores responsables de la enseñanza. En este sentido, se evidencia el interés de la directora por garantizar que los equipos de trabajo funcionen adecuadamente. Las reuniones periódicas representan un espacio clave de organización, toma de decisiones y fortalecimiento de la comunicación entre la dirección y el colectivo docente.

La directora académica debe ser una persona competente, preparada y, sobre todo, empática, capaz de ejercer un liderazgo efectivo sin recurrir a actitudes autoritarias. En contraste, desde la perspectiva docente, se busca desde el inicio del semestre conocer el estatus académico de los estudiantes mediante una evaluación diagnóstica, la revisión de trabajos, el seguimiento del avance de los contenidos y la aplicación de evaluaciones continuas. A través de estos procesos, se identifican las necesidades específicas del grupo con el objetivo de alcanzar una tasa alta de aprobación. *"Ya si de plano el estudiante no le echa ganas, pues es poco posible lograr más"* (Informante 6, 2024).

Apoyar y guiar a los estudiantes en su proceso formativo implica una reflexión constante, ya que no todos presentan las mismas condiciones ni el mismo desempeño académico. Por ello, resulta indispensable implementar actividades que fomenten hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje autónomo. Los docentes reconocen la importancia de brindar acompañamiento académico y asesoría personalizada, considerando que cada estudiante enfrenta contextos sociales y educativos distintos. A través de la escucha activa se pueden generar procesos de aprendizaje más efectivos.

*"La evaluación y la retroalimentación adecuada, oportuna y clara ayudan a que los estudiantes puedan aprender, comprender y aplicar el conocimiento. Asimismo, busco estrategias accesibles y prácticas, que den resultados positivos. Trato de emplear materiales y lecturas que complementen la explicación que doy en cuanto a los contenidos"* (Informante 2, 2021).

El docente reconoce que las actividades académicas y pedagógicas implican la aplicación de estrategias antes, durante y después de cada proceso educativo para fortalecer la práctica docente. La enseñanza, por tanto, es un proceso dinámico que requiere preparación constante para alcanzar resultados satisfactorios. Según Zilberstein (2016), la planificación garantiza que el profesor pueda dirigir de manera científica el proceso de enseñanza-aprendizaje, dominar el currículo, conocer el diagnóstico integral de los estudiantes, el contenido de la asignatura y los métodos de enseñanza más adecuados para la formación integral. También implica dominar la bibliografía básica y otras fuentes que amplíen el conocimiento, así como los métodos más efectivos para el control de la instrucción y la educación (p. 90).

La planeación docente en la universidad constituye un eje fundamental que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Implica la actualización continua de materiales didácticos y estrategias pedagógicas que favorezcan la mediación educativa. Los docentes asumen el papel de facilitadores del conocimiento, orientando, ejecutando acciones y monitoreando los logros del estudiantado.

*"Desde el momento en que me asignan una materia empiezo a idear cómo abordarla, revisar los contenidos temáticos y las actividades a desarrollar. Asimismo, trato de adaptar el contenido a las características del grupo. Por ello, busco materiales de apoyo para hacer más amenos los contenidos de las asignaturas y, sobre todo, ofrecer utilidad para su campo laboral y en su vida personal"* (Informante 3, 2021).

La función de los docentes en el seguimiento de las actividades pedagógicas es fundamental, ya que contribuye directamente a la formación integral del estudiante. En la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, los profesores asumen la responsabilidad de actualizar sus conocimientos, estrategias didácticas y prácticas pedagógicas para fortalecer el proceso educativo.

La planeación de estrategias permite mejorar la práctica docente mediante actividades enfocadas en los planes y programas de estudio y la organización del aprendizaje. Dentro del sistema educativo mexicano, la planeación y el seguimiento constituyen elementos esenciales para no desatender los procesos formativos. En este sentido, la figura directiva desempeña un papel de liderazgo académico, orientando, diseñando y promoviendo planes estratégicos que aseguren el cumplimiento de los objetivos institucionales.

A continuación, se presentan las estrategias de planificación de la función pedagógica desde la Dirección Académica.

*"La función pedagógica que aplica la directora académica se centra en la planificación de los ciclos semestrales a través de las coordinaciones de licenciatura. Un ejemplo de ello es el diseño de los procesos curriculares, en los cuales se siguen las indicaciones establecidas por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Además de sus múltiples responsabilidades administrativas, la directora también imparte clases en la Licenciatura en Lengua y Cultura. Asimismo, solicita a los coordinadores de licenciatura la programación de actividades o prácticas comunitarias que desarrollan los docentes, con el fin de incorporarlas en el calendario semestral y gestionar apoyos como transporte, combustible y gastos operativos ante la Dirección de Administración y Finanzas. De igual forma, da seguimiento y cumplimiento a la gestión de la carga horaria"* (Informante 4, 2021).

El seguimiento de la planificación como estrategia para cumplir los objetivos de la función pedagógica implica un proceso de organización que articula las tareas educativas dentro de la gestión académica. Este proceso cobra relevancia al involucrar la participación de los actores que conforman el sistema educativo, con el objetivo de proponer mejoras y fortalecer la eficiencia institucional. El directivo es quien determina las acciones y alcances de la planificación, coordina las tareas y evalúa nuevas alternativas de acción. El cumplimiento de la función pedagógica, por tanto, es una responsabilidad compartida entre la directora y su equipo de trabajo.

Las estrategias de gestión implementadas por la directora académica se basan en la coordinación, supervisión e intervención oportuna para asegurar el adecuado seguimiento de las acciones administrativas y pedagógicas. Sin embargo, las decisiones no dependen únicamente de la directora, sino que se toman de manera colegiada, con la participación de coordinadores y otras áreas administrativas.

*La planificación de las actividades requeridas por las asignaturas, principalmente las prácticas, se solicita previo al inicio del semestre. A partir de ellas se genera un calendario por licenciatura y para la Dirección Académica. La evaluación es otro factor importante, ya que tanto los estudiantes como el personal docente son evaluados; los primeros por sus aprendizajes y los segundos por los estudiantes al finalizar el semestre* (Informante 3, 2021).

Las acciones propuestas dentro de las academias, coordinadas por la Dirección Académica, están orientadas a la planificación, ejecución y verificación del cumplimiento de los objetivos establecidos al inicio del semestre. Estos procesos —planeación, organización y evaluación— conforman un ciclo integral que permite analizar los resultados y proponer mejoras continuas en la práctica educativa. En este sentido, Ramírez (2018) sostiene que “la planificación estratégica favorece el cambio positivo, orientando a las instituciones de educación superior desde un estado real hacia uno deseado, identificando su razón de ser, debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas” (p. 15).

La distribución de responsabilidades entre las partes involucradas es un elemento fundamental para el control y cumplimiento de los procesos académicos. En la universidad existen áreas académicas y administrativas que desarrollan funciones específicas, siguiendo la normatividad institucional para garantizar el cumplimiento de la función pedagógica. Marturet (2010) destaca que “fijar momentos de planificación conjunta y trabajo colectivo fortalece la coherencia y la articulación de contenidos y propuestas. Gobernar la escuela supone también tomar decisiones respecto de qué tareas hacer, cuáles priorizar, cuáles postergar o delegar, y cómo organizarlas en el tiempo” (p. 3).

En este marco, la planificación docente se considera una herramienta esencial de gestión y administración educativa. La directora académica planifica junto con los coordinadores de licenciatura, estableciendo la calendarización de actividades y prácticas de campo. Esta coordinación permite gestionar los apoyos necesarios para el cumplimiento de los objetivos académicos. La evaluación, por su parte, constituye un proceso indispensable para identificar retos, dificultades y áreas de oportunidad tanto en los estudiantes como en los docentes.

La directora ejecuta sus funciones a través de un trabajo colegiado, ya que muchas de las actividades académicas requieren ser consultadas y aprobadas por las áreas correspondientes. En este sentido, los proyectos académicos son analizados de manera conjunta por el equipo directivo, con el propósito de emitir observaciones y fortalecer su coherencia institucional.

La planificación puede originarse a partir de un problema identificado o de la previsión de necesidades institucionales. Generalmente, la planeación define qué hacer, cómo hacerlo, para qué, con qué recursos, quiénes participarán y cuándo se llevará a cabo. Carriazo (2020) afirma que “de esta función dependen todas las demás funciones administrativas, ya que el administrador dirige, organiza, evalúa y controla todo lo comprendido en la planeación con un fin determinado” (p. 3).

Por último, el plan estratégico se concibe como un proceso metódico y ordenado que orienta el desarrollo e implementación de las funciones pedagógicas. A la par, los docentes también contribuyen con la función pedagógica al desarrollar las actividades establecidas por la dirección académica al inicio de cada semestre.

*Se realizan capacitaciones frecuentes con los estudiantes, quienes aprenden a utilizar diferentes tecnologías de la información. En este semestre, por ejemplo, los alumnos de la Licenciatura en Lengua y Cultura usan la plataforma Moodle para el desarrollo de clases en línea. Como docente, he recibido diversas capacitaciones por parte de la institución* (Informante 4, 2021).

La gestión comprende los procesos académicos que se realizan entre los coordinadores y la directora, a partir de las necesidades de la institución y de los estudiantes; es, por tanto, un proceso participativo y dialéctico. La directora de la universidad desempeña trabajos académicos, analiza y se centra en las dimensiones formativas de los estudiantes, procurando que los docentes mantengan una mejora continua en los procesos de la función pedagógica mediante la ejecución de planes de mejora. Asimismo, los docentes reconocen que la institución gestiona actividades de capacitación a través de proyectos coordinados entre la directora y los coordinadores de licenciatura, quienes dan seguimiento a la planificación solicitada por la dirección para cumplir con los objetivos pedagógicos, en un ejercicio de trabajo colaborativo.

Las funciones administrativas son aquellas tareas organizadas y planificadas previamente por el director y su equipo, las cuales dan coherencia y eficacia al proceso de gestión. Cada director o directora desarrolla de manera distinta las actividades académicas, tales como la organización del trabajo, la sistematización de tareas o la ejecución de acciones concretas para fortalecer la docencia.

Las actividades que desarrolla la directora académica en la institución se centran en el aprendizaje del alumno, mediante un modelo pedagógico que sea comprendido por todos los docentes y el personal administrativo. *Cuando se desconoce la razón*

*por dar clases, el modelo educativo que estamos dando como docentes difícilmente puede lograrse. La estrategia de aprendizaje requiere que todos conozcamos el modelo educativo; es fundamental* (Informante 1, 2024).

La dirección de educación superior tiene como principal objetivo fortalecer el aprendizaje de los estudiantes y conocer los fines educativos que orientan la gestión institucional. Para lograr una estrategia de trabajo colaborativo, se coordinan las labores docentes y administrativas, garantizando la calidad educativa. La directora demuestra compromiso y actitud académica, adquiere nuevos conocimientos a partir de la experiencia y asume un papel de liderazgo mediador para atender las diversas actividades que se presentan.

"La dirección académica juega un papel fundamental, desde la promoción y diseño de un modelo educativo hasta su implementación y evaluación, involucrando a todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje: alumnos, profesores, directivos, profesionistas de apoyo y personal administrativo. Cada uno, bajo su propio rol y desde su competencia, contribuye a la calidad académica" (Elizondo, 2011, p. 4).

La directora académica muestra actitud para orientar y delegar responsabilidades; desarrolla capacidades para la gestión y se preocupa por el buen desarrollo de los trámites, identificando los aspectos que deben mejorarse. Los procesos académicos y administrativos deben ejecutarse de forma conjunta, ordenada y organizada. Algunos procedimientos administrativos son de naturaleza burocrática, lo que obliga al cumplimiento estricto de los lineamientos establecidos. Cada actividad se asigna por áreas, y su cumplimiento se mide con base en resultados.

*Como directora académica, no reviso la planeación didáctica. Esta función pedagógica corresponde directamente a los docentes. Dentro de mis funciones no está revisar las planeaciones; hay un área responsable, que es Desarrollo Académico y las coordinaciones. Sin embargo, cuando detecto alguna deficiencia en las planeaciones o recibo quejas de los estudiantes por incumplimientos, informo al coordinador y al profesor correspondiente* (Informante 2, 2024).

Las diversas funciones implican ventajas y desventajas: la primera radica en el conocimiento académico que posee la directora, mientras que la principal desventaja es el desconocimiento parcial de ciertos procesos administrativos, lo cual, sin embargo, no limita su capacidad de aprendizaje.

"La descripción de puestos es fundamental para la organización institucional y el desempeño de cada colaborador, pues en ella se detallan los procesos, actividades y responsabilidades que deben ejercerse en cada área o departamento, siempre en función de un objetivo común" (Solórzano, 2016, p. 16).

En la universidad, la gestión académica y administrativa resulta esencial, ya que requiere un desempeño responsable de las funciones asignadas. Los conocimientos que no se poseen inicialmente se adquieren a partir del interés, la capacitación y la actualización continua, fortaleciendo las competencias necesarias para desarrollar correctamente las actividades que nutren el proceso pedagógico.

La función pedagógica que aplica la directora académica se orienta a la planificación de los ciclos semestrales a través de las coordinaciones de licenciatura. Un ejemplo reciente es el diseño de los nuevos planes curriculares, en los cuales se siguen las indicaciones de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Además de sus múltiples responsabilidades, imparte clases en la Licenciatura en Lengua y Cultura, solicita a los coordinadores las actividades o prácticas comunitarias desarrolladas por los docentes para incorporarlas al calendario semestral y gestiona apoyos logísticos —como transporte y combustible— ante la Dirección de Administración y Finanzas. También da seguimiento y cumplimiento a la carga horaria (Informe 3, 2021).

La función de la directora académica se centra principalmente en promover, programar y planificar actividades en beneficio del estudiantado. Las acciones que se realizan son solicitadas por las autoridades superiores para verificar el cumplimiento de los procesos académicos.

La función de la directora académica se enfoca en promover, programar y planificar actividades para el beneficio de los estudiantes. Estas acciones involucran otras áreas administrativas y constituyen procesos necesarios para el cumplimiento de los objetivos educativos (García, 2015, p. 2).

Además, para desarrollar la función pedagógica se requiere de competencias que permitan enfrentar los retos propios del ámbito educativo. La adquisición de dichas competencias resulta indispensable para fortalecer los conocimientos en áreas específicas y mejorar la práctica docente. Para optimizar la función pedagógica, es necesario aplicar los principios de acción —aceptar los cambios, mejorar continuamente y reconocer la diversidad de funciones—, así como realizar actividades complementarias relacionadas con la tarea educativa y aprovechar las experiencias adquiridas en la práctica.

Por su parte, la gestión administrativa que realiza la directora contribuye al fortalecimiento del ámbito pedagógico, ya que ambos procesos se encuentran estrechamente vinculados: sin procedimientos claros, no hay resultados eficientes. De ahí la importancia de cumplir con la gestión mediante la adecuada elaboración de documentos, trámites, oficios, solicitudes y reportes institucionales.

*La gestión administrativa es muy amplia. Si yo me acoplara exactamente a lo que dice el manual, haría otras cosas distintas a las que realizo como encargada de la dirección académica. Sin embargo, las acciones que llevo a cabo están más enfocadas en la didáctica pedagógica: desarrollo y elaboración de horarios, cargas académicas, ingreso y seguimiento de los estudiantes en la universidad, ejecución y seguimiento de proyectos institucionales como el Programa Estratégico Institucional de Fortalecimiento de la Capacidad y Competitividad Académica (PROFEXCE), informes de proyectos y rendición de cuentas ante la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe sobre los planes y programas de estudio, así como acciones de diseño o rediseño curricular (Informante 2, 2021).*

En la universidad se cuenta con un organigrama institucional que define los cargos, funciones y responsabilidades. La estructura está encabezada por la Junta Directiva y la Rectoría, seguidas de tres direcciones principales: la Dirección de División de Planeación, Desarrollo y Evaluación; la Dirección de División de Administración y Finanzas; y la Dirección de División Académica. Estas instancias trabajan de manera coordinada en la toma de decisiones, el establecimiento de acuerdos y el seguimiento de los procesos administrativos y pedagógicos. En este contexto, la directora académica desempeña un papel clave al gestionar las acciones y recursos ante dichas direcciones para garantizar el cumplimiento de los objetivos institucionales.

## CONCLUSIÓN

La presente investigación tuvo un alcance descriptivo orientado a identificar la función directiva de la Dirección Académica de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco y las perspectivas docentes. Los resultados permiten concluir que la gestión de actividades académicas implica un proceso de coordinación constante con las distintas áreas administrativas, cuyo propósito principal se centra en fortalecer el ejercicio de la función directiva mediante la toma de acuerdos y la designación de responsables para la ejecución de tareas específicas.

La directora académica ha implementado estrategias de organización y comunicación a través de reuniones periódicas con los coordinadores de licenciatura, donde se comparten avances, se da seguimiento a las actividades y se identifican áreas de oportunidad y mejora en los procesos educativos. Su papel directivo supone asumir el reto de planear, organizar y dirigir el trabajo académico, fomentando el trabajo colaborativo y fortaleciendo las capacidades del equipo docente para alcanzar los objetivos institucionales.

El ejercicio de la función directiva exige un liderazgo activo, sustentado en la planeación estratégica, la coordinación y la comunicación efectiva. La directora

académica asume la responsabilidad de orientar los procesos pedagógicos y administrativos, adaptándose a las demandas cambiantes de la institución y respondiendo a las solicitudes de las instancias superiores. Esto implica desarrollar competencias en gestión, diálogo, toma de decisiones y conocimiento de la normatividad educativa vigente.

Asimismo, se reconoce que el cumplimiento de las funciones académicas no recae en una sola persona, sino en un trabajo colectivo articulado entre docentes, coordinadores y directivos. La gestión universitaria requiere compromiso, responsabilidad y organización, ya que los procesos administrativos y pedagógicos están estrechamente vinculados. La directora académica, al frente de estos procesos, ha adquirido nuevas competencias comunicativas y administrativas que contribuyen al fortalecimiento institucional y a la mejora continua de la calidad educativa.

La función directiva se consolida como un eje transversal que articula la planeación, ejecución y evaluación de las acciones académicas. La gestión eficiente, la colaboración entre áreas y el liderazgo pedagógico permiten avanzar hacia una institución más organizada, inclusiva y comprometida con la formación integral de los estudiantes. En este contexto, la gestión no solo representa un conjunto de tareas administrativas, sino un proceso integral que da sentido y coherencia al desarrollo académico de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco.

## REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Muralla.
- Carriazo, C., Pérez, M., & Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87–95. <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/html/>
- Elizondo, J. (2011). Competencias que debe tener un director académico universitario para la educación superior basada en competencias. *Revista de Educación Educativa*, 29(1), 205–218. [https://www.researchgate.net/publication/259602576\\_competencias\\_que\\_debe\\_tener\\_un\\_director\\_academico\\_universitario\\_para\\_la\\_educacion\\_superior\\_basada\\_en\\_competencias](https://www.researchgate.net/publication/259602576_competencias_que_debe_tener_un_director_academico_universitario_para_la_educacion_superior_basada_en_competencias)
- García, K. (2015). *Función técnico-pedagógica del director y la actualización docente* (Tesis de licenciatura). Universidad Rafael Landívar.
- Hernández, S. (2006). *Metodología de la investigación*. Best Seller.
- Marturet, M., & Bavaresco, P. (2010). *El trabajo del director y el proyecto de la escuela* (Versión Adobe Digital). <https://docplayer.es/32508368-Entre-directores-de-escuela-primaria-el->

trabajo-del-director-y-el-proyecto-de-la-escuela.html

Miranda, M. (2016). La gestión directiva: Un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 1–28. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-74672016000200562](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200562)

Palomar, G. (2001). *La calidad de la educación y la función pedagógica del director del plantel de educación primaria* (Tesis de maestría). Tlaquepaque.

Pere, M. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación* (Versión Adobe Digital).

Reyes, C. M. (2011). *¿Cómo elaborar tu proyecto de investigación?* Conacyt.

Ramírez, G. (2018). La planeación estratégica y la calidad docente en la universidad. *Torreón Universitario*, 7(19), 7–17.

Solórzano, I. (2016). *Manual de funciones del personal administrativo de la Asociación de Trabajadores de Papelera Nacional S.A.* (Tesis de ingeniería comercial). Universidad Estatal de Milagro.

Zilberstein, J., Silvestre, M., & Olmedo, S. (2016). *Diagnóstico y transformación de la institución docente*. CEIDE.



## C A P Í T U L O 5

# EL APRENDIZAJE SITUADO ANTE UNA TEORÍA CONSTRUCTIVISTA EN LA ENSEÑANZA DEL CH'OL

Nicolás Arcos López

<https://orcid.org/0000-0003-3787-6682>

Abel Llergo Martínez

<https://orcid.org/0009-0000-6452-1604>

Pedro Ignacio García

<https://orcid.org/0009-0001-9936-6226>

**RESUMEN:** En el presente artículo se hace un análisis del constructivismo a partir del “Aprendizaje Situado” (AS) debido a la relación que existe entre la forma de ver y experimentar la vida dentro de la educación. El AS pretende una innovación educativa en donde los estudiantes aprendan y actúen sobre la realidad. El resultado de las entrevistas aplicadas a alumnos hablantes y no hablantes de lenguas indígenas de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) dan cuenta de la presencia del AS en el contenido de las asignaturas, sin embargo, el conflicto interno que suele presentarse dentro del grupo impide que se lleve de manera exitosa la propuesta. De ahí la importancia de explicar su significado, la metodología que emplea y el papel que ejerce el alumno y el docente en la implementación de dicha estrategia en el aprendizaje de la lengua *ch'ol* en la UIET.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje situado, constructivismo, intercultural, lengua, educación.

## INTRODUCCIÓN

Actualmente la UIET presenta un caso atípico en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas *ch'ol* y castellano, a pesar de la presencia de lengua indígena en los alumnos no existe un bilingüismo coordinado que permitan a las lenguas indígenas sean objeto de conocimiento y medio de comunicación e instrucción generalizado en el ámbito escolar. En este sentido, el *ch'ol* no es la principal lengua en la vida escolar, es todo lo contrario, se encuentra relegada a las horas semanales establecidas

curricularmente. A pesar de esta situación, es la lengua de conocimiento que se originan en el contexto comunitario, son las vividas y expresadas a través del ch'ol. Los jóvenes de esta universidad leen y producen textos en ambas lenguas en el primer nivel, y algunos han logrado representar a la UIET en eventos académicos municipales, estatales y nacionales.

En este trabajo se ponen en relación el proyecto de aprendizaje de la lengua ch'ol en la UIET con metodologías de enseñanza de las lenguas que se han mostrado más progresistas (Cummins, 2002) desde el enfoque del aprendizaje situado. El trabajo se encuentra estructurado de la siguiente forma, en primer lugar, se refiere sobre el objetivo del enfoque constructivista en la educación y sus principales características, posteriormente, se define el aprendizaje situado con el fin de conocer su importancia y finalidad en la construcción del aprendizaje del alumno basado en la realidad.

## Del diseño y procedimiento metodológico

El lugar donde se desarrolló el estudio es la UIET, con sede en Oxolotán, Tacotalpa, Tabasco. En esta universidad se tiene registro de 1,715 (1,088 mujeres y 627 hombres) estudiantes que se consideran hablantes de algunas de las lenguas indígenas de Tabasco y Chiapas, y el resto, hablantes del español. En el cuadro 1. se observa la cifra total de los estudiantes inscritos por licenciatura y sexo. En el cuadro 2. se muestra el número de estudiantes hablantes de lenguas indígenas y español.

Cuadro 1. Matrícula de estudiantes inscritos en las diversas licenciaturas en la UIET.

| PROGRAMA EDUCATIVO                     | PERÍODO ESCOLAR: agosto-diciembre 2023 |            |              |
|--|--|------------|--------------|
|  | Femenino                               | Masculino  | TOTAL        |
| Lic. Desarrollo Rural Sustentable      | 36                                     | 36         | 72           |
| Lic. Desarrollo Turístico              | 64                                     | 36         | 100          |
| Lic. Lengua y Cultura                  | 243                                    | 107        | 350          |
| Lic. Comunicación Intercultural        | 52                                     | 42         | 94           |
| Lic. Salud Intercultural               | 167                                    | 77         | 244          |
| Lic. Enfermería Intercultural          | 224                                    | 75         | 299          |
| Lic. Desarrollo Rural Sustentable SEMI | 115                                    | 117        | 232          |
| Lic. Comunicación Intercultural SEMI   | 97                                     | 78         | 175          |
| Lic. Derecho Intercultural             | 90                                     | 59         | 149          |
| <b>TOTAL</b>                           | <b>1,088</b>                           | <b>627</b> | <b>1,715</b> |

Fuente: UIET Departamento de Información, Estadística y Evaluación. 2023.

Tabla 2. Hablantes de lenguas indígenas y español en la UIET

| HLI          | TOTAL        |
|--------------|--------------|
| CH'OL        | 191          |
| YOKOT'AN     | 302          |
| ZOQUE        | 5            |
| TSOTSIL      | 10           |
| TSELTAL      | 0            |
| AYAPANEKO    | 0            |
| ESPAÑOL      | 1,207        |
| <b>Total</b> | <b>1,715</b> |

Fuente: Departamento de Información, Estadística y Evaluación. 2023.

La UIET cuenta con 3 profesores de la lengua *ch'ol*, 3 facilitadores en *yokot'an* y 1 docente para la lengua zoque. Tres de estos profesores fueron estudiantes y egresados de las licenciaturas que se ofertan en la UIET. La coordinadora de lenguas comentó que todos los profesores de UIET se les han invitado a diversos cursos para su actualización pero que no todos asisten.

Los alumnos fueron entrevistados en diferentes momentos y en ocasiones se establecieron pláticas informales que nos permitieron comprender aspectos relacionados con las decisiones didácticas que tomaron en sus clases. Las entrevistas realizadas fueron de distinto tipo, aunque la mayoría fueron individuales y semiestructuradas (específicas). No obstante, algunas fueron semiestructuradas inespecíficas, pues intentamos ahondar en “cuestiones ambiguas o aparentemente lejanas del objeto de investigación” (Jiménez, 2005).

## El enfoque constructivista

El constructivismo concibe que el desarrollo cognoscitivo del sujeto parte de formas hereditarias muy elementales, para ser construido por él mediante un proceso psicogenético, en correspondencia con la idea central del constructivismo general de que el acto de conocer consiste en una construcción progresiva del objeto por parte del sujeto (Piaget, 1969). Ausubel (1963) considera que el concepto de “aprendizaje significativo” y la “significatividad” es posible si se logran relacionar los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto. Ausubel también hace una fuerte crítica al aprendizaje por descubrimiento y a la enseñanza mecánica repetitiva tradicional, al indicar que resultan muy poco eficaces para el aprendizaje de las ciencias. Estima que aprender significa comprender y para ello es condición

indispensable tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre aquello que se le quiere enseñar.



Figura 1. Los juegos es una de las estrategias que permiten la construcción del aprendizaje y ayuda a la socialización de los diversos actores sociales. Archivo personal.

Desde el punto de vista de Bruner, el aprendizaje no es repentino o súbito; por el contrario, se trata de un proceso cognitivo analizable que lleva a nuevos procesos que impulsan la actividad comprobadora (Bruner, 1956). Bruner plantearía que para comprender a los seres humanos es preciso comprender antes la forma cómo sus experiencias y sus actos están moldeados por sus intenciones. Sin embargo, Montessori (1986) se dio cuenta que los niños aprendían mediante la acción, no del pensamiento, sino que a través de sus sentidos ellos iban articulando el aprendizaje. Descubre que los sentidos abren las puertas a la inteligencia de los infantes, iniciando la educación de la sensibilidad. La escuela debe establecer las libres manifestaciones naturales de los niños, pues aquí la libertad es sinónimo de actividad, el niño es libre de elegir lo que desea aprender y a su vez, utilizar el espacio que necesite para fortalecer su aprendizaje, respetándose plenamente su espontaneidad.

Serrano González-Tejero y Pons Parra (2011) consideran que el constructivismo no es resultado de una copia de la realidad existente, es un proceso dinámico a través del cual la información de afuera (externa) es interpretada por la mente del sujeto.

Durante este proceso el sujeto va construyendo progresivamente conocimientos más complejos a partir de lo que va conociendo e interactuando en la realidad. Por otra parte, Araya, Alfaro y Andonegui (2007) destacan que el sujeto construye el conocimiento de la realidad a partir de una serie de mecanismos cognitivos disponibles, se trata de un conocimiento que se crea y logra conforme se va actuando sobre la realidad.

## El aprendizaje como un proceso constructivista

El constructivismo considera que el sujeto es capaz de generar su propio aprendizaje a partir de la interacción con el ambiente y también es capaz de desarrollar diversas capacidades y habilidades para experimentar, explicar y comprender el contexto que habita.

Serrano y Pons Parra (2011) proponen el “triángulo cognitivo” el cual se integra por tres elementos: docente-alumno-contenido. En esta estructura se encuentra el alumno (el centro del constructivismo) que constituye el elemento medidor para la construcción de conocimientos culturales, seguido de los contenidos como saberes universales y culturales, representa un significado preestablecido de manera socio-cultural acompañado del significado, y por último, el docente, es un mediador entre la estructura cognitiva del alumno y los contenidos dotados de significado, es el guía de la actividad mental del alumno construida desde las diversas experiencias.



Fifura 2. La profesora Parcero entablando un diálogo en equipo con nuestras entrevistadas. Archivo personal.

En este proceso Hernández y Díaz (2015) consideran el aprendizaje como la acción construida desde el interés y la motivación personal, mismos que ayudarán a interpretar y desenvolverse en la realidad. En este proceso intervienen cuatro aspectos:

*1. La experiencia personal del sujeto que aprende:* Resultado de todas las sensaciones, sentidos e ideas. Se da al momento de actuar e interactuar en la realidad, y al mismo tiempo se logra obtener las habilidades, capacidades y actitudes para el aprendizaje. Al responder una de las interrogantes planteadas la alumna Norma hace una comparación de su habilidad en la comunicación verbal (explicación de un tema, uso de vocabulario técnico de tu licenciatura) y comunicación asertiva (escuchar mejor a los demás):

*Wajali' mach weñ kujilik ty'añ yik'oty muk'oñtyo' tyi bák'eñ, ma'añik mi imejle' kak'beñtyak chuki mi k'ajtyiñtyak jiñi xpásjuñ, wále' kujilix cha'añ mero weñix, mux kpejkañob yik'oty mux mejle' kak'beñob jiñi xpásjuñ che'ja'el mux kmejle' tyi ty'añ ba'ka'bálob lakpi'álob, wolix kmero weñatyak majle' tyi jujump'ej k'iñ.*

"antes era muy callada y tímida, no era capaz de responder a las preguntas que me hacía el profesor, ahora siento que he mejorado mucho, interactuó con ellos y le doy buenas respuestas al maestro y soy capaz hasta de hablar en público, es una barrera que voy mejorando cada día".

*2. El contexto:* Se refiere al medio socio-cultural donde se crece y desenvuelve de manera cotidiana. Osvaldo, estudiante de Lengua y cultura comenta que uno de los recursos empleados es "...viendo y leyendo su historia de la comunidad de origen".

*3. La interacción con otras personas:* Es la convivencia con los otros, enriquece los saberes y el lenguaje. Las personas con las que se convive son los mediadores en la construcción de conocimientos. Sin embargo, al cuestionar a la estudiante Adelaida comenta que dentro del grupo al que pertenece se percibe el ambiente de la siguiente forma:

Tyeñe mi ktyempaloñ kbä yik'otyob xixikob jiñ wiñikob yik'oty wiñikob, kome ma'añik mi kweñ pejkaloñ kbä tyi yambä semestre, ta' ikayá ipejkañob ibä xixikob yik'oty wiñikob

"Siempre hemos formado equipo de mujeres con mujeres y hombres con hombres, debido a la mala interacción o los problemas surgidos de semestres anteriores, y la separación de las mujeres hacia los hombres".

*4. La problematización sobre la realidad:* Son los cuestionamientos e inquietudes sobre los acontecimientos ya establecidos, son esenciales para la toma de decisiones y el actuar.

En esta construcción destacan la capacidad sensorial, la adquisición y el uso del leguaje. Es decir, los seres humanos tenemos registro de la información por medio de los sentidos y gracias a ella se establecen las relaciones de informaciones

ya depositadas con los nuevos datos retenidos en la memoria. Es un conocimiento amplio, flexible y modificable (Hernández y Díaz, 2015).

El aprendizaje constructivista es evolutivo y el nivel de retención de información se presenta de acuerdo al nivel de experiencias que logran transitar los seres humanos en cada etapa del desarrollo, se produce de manera interna y personal, y se consolida a partir de las relaciones establecidas con diversos sujetos en diferentes contextos. Ruddy, alumna de la UIET hace hincapié sobre relación entre lo visto en clase y su aplicación en la vida diaria: *che'i, kome che' wol lakñop tyi jujump'ej k'iñ mi imejle' lak'āñ tyi lakmelbaltyak tyi lakoty'oty yik'oty tyi ilumal jujuntyikil lakpi'ilob* "sí, conforme a lo que uno aprende cada día se va relacionando más en la vida social tanto fuera de casa con (lo) (a)dentro y la cultura de cada uno".

Cuando el aprendizaje logra ser construido puede ser percibida de la siguiente forma (Hernández y Díaz, 2015):

- a) es capaz de mediar el aprendizaje de otros si reconoce y comparte su conocimiento,
- b) encuentra significado a todo lo que aprende porque lo comprende y lo aplica en su vida diaria,
- c) se siente motivado y se implica en cada actividad que realiza,
- d) comparte sus anécdotas, experiencias y situaciones de vida con los demás, por lo que aplica estrategias para solucionar problemas, y
- e) posee una buena autoestima emocional, así que tiene responsabilidad en su propio aprendizaje.

## ¿Qué es el Aprendizaje Situado?

El AS es un conocimiento de la realidad, se logra a partir de la integración de nuevos saberes de manera activa en un determinado contexto (Wenger, 2001; Benavides, Madrigal y Quiroz, 2009). Propone la resolución independiente de problemas que se presentan en contextos concretos y pretende la adquisición de habilidades y estrategias intelectuales, y con ello, la endoculturación (Brown, Collins y Duguid, 1989). Hernández y Díaz (2015: 69) definen el AS como un "proceso cognitivo y conductual que permite a un sujeto aprehender la realidad de su entorno para atenderlo epistemológicamente y afirmar nuevamente en la realidad de conocimientos aplicados". Es la relación que existe entre la educación con la realidad y se procura que los contenidos teóricos o reflexivos se encuentren contextualizados y sean significativos y útiles de manera cotidiana en la vida. De igual forma, el AS pretende que el aprendizaje sea colaborativo a partir de cuatro pilares de la educación: saber ser, saber hacer, saber resolver y saber convivir con los otros.

## Metodología de Aprendizaje Situado

El AS establece cuatro pasos. 1) Partir de la realidad, 2) Análisis y Reflexión, 3) Resolver en Común, 4) Comunicar y Transferir (Hernández y Díaz, 2015).

### 1.- Partir de la realidad

Antes del contenido, se inicia con la experiencia significativa de vida cotidiana del alumno. Reconocer y conectar las experiencias ayuda a descubrir el sentido que posee la vida con la educación. El mediador debe tener la capacidad de vincular experiencias o aspectos de la vida cotidiana de sus alumnos con los contenidos de la asignatura. Cuando se les preguntó a los estudiantes de la relación entre lo visto en clase y su aplicación en la vida diaria, Adelaida afirma: *tyi ikäñtiesayoñoob bajche' tyi alol chukityak mi tyeñe mejleltyak bajche' k'ux waj, ty'añtyak, wäyel, yik'oty yañtyakbä* "me enseñan como se dice las actividades diarias como comer, hablar, platicar, dormir, etc.".

### 2.- Análisis y reflexión

Es la etapa de los contenidos, busca que los alumnos lean, investiguen para reflexionar definiciones y analizar el conocimiento. Se realizan preguntas detonadoras para que los alumnos reflexionen, analicen y estimulen su capacidad cognitiva; el mediador demuestra el dominio de los contenidos y conocimientos de la asignatura para aterrizarlo a la realidad. Ruddy, alumna de la UIET comenta la forma y el sentido que ha tenido su preparación académica en cuanto a la lengua: *wajali mach kujilik ts'ibj tyi lakty'añ che' ta' k'axiyoñ tyi semestreyak ta' ktyojesa kome mux mejle kpejkañ yik'oty kts'ijbañ, maxtyo' mero weñik tyi pejtyel, pero weñix baje' tyi ochiyoñ* "anteriormente no sabía escribir la lengua indígena y conforme los semestres mejoré mucho porque lo puedo leer y escribir, no a la perfección, pero mejor de como entré". Los educandos deben dominar los contenidos no por memorización sino por la explicación acompañadas de la experiencia o vida cotidiana de los alumnos.



Figura 3. El alumno Oswaldo, mostrando su habilidad lingüística en ch'ol y castellano al explicar la importancia de las plantas medicinales en ambas culturas. Archivo personal.

### 3.- Resolver en común

Es la etapa donde los alumnos ponen en práctica la experiencia de la vida y los contenidos aprendidos. El mediador debe diseñar prácticas en donde sus alumnos demuestren el conocimiento adquirido aplicado a un problema o a resolver un caso. En este paso se ponen en desarrollo diferentes competencias a su vez, el trabajo colaborativo, la comunicación, la creatividad y la innovación. El trabajo colaborativo suele ser complicado desde un inicio para los integrantes del grupo como lo señala María:

"el individual si me gusta porque ya tengo una idea como haré mi trabajo y pues soy más responsable con eso, y sé en qué momento lo puedo trabajar sola. Y en equipo (colaborativo) casi no me gusta ya que tenemos que andar buscando a los compañeros que no son responsables para poder hacer el trabajo y otra pues tienes que estar reuniéndote en hacer el trabajo para poder avanzar".

Norma, habla del proceso que le ha llevado trabajar tanto de manera individual como de manera colaborativo con sus compañeros de grupo:

*Mi kmulañ e'tyel tyi kbajñal kome che' jiñ xpäsjuñ mi ik'el yik'oty mi yäp ke'tyel, che' ja'el wol kñop e'tyel yik'otyob kpi'älob wajali' maxtyo' mi kmulañ, pero wâle' kujilix cha'añ tyi lakbajñal ma'añik mi lu'mejle' lakmel tyeñe yom yambä lakpi'älob*

"Si me gusta trabajar individual porque así mi maestro me califica a mí y ve mi trabajo, igual he aprendido trabajar en grupo cosa que a mí no me gustaba antes, pero ahora sé que solos no podemos siempre vamos a necesitar de los demás".

El tema central del AS es involucrarse y participar en actividades de manera colaborativa (Zhu y Bargiela, 2013). Se pone en práctica el *in situ* teniendo en cuenta el conocimiento de las comunidades de aprendizaje y es el momento idóneo en que el aprendiz novato se integra (Wenger, 2001; Zhu y Bargiela, 2013).

#### 4.- Comunicar y transferir

El docente y los alumnos seleccionan la mejor manera de socializar el aprendizaje logrado. La estudiante Gabriela habla de la importancia de estudiar la lengua de su comunidad “son significativas por la licenciatura que llevo, fuera del contexto escolar me permite relacionarme con personas que hablan la lengua indígena”. Hernández y Díaz (2015: 80) argumentan que esta situación “hace que otros no solo conozcan el aprendizaje experimentado, sino que se sumen a él, lo refuerzen, se hagan “cómplices” de él”.

### La mediación en el Aprendizaje Situado

#### El papel de los alumnos

Hernández y Díaz (2015) consideran a los alumnos como los principales responsables de descubrir, conocer, producir y aportar sus conocimientos a la realidad. El alumno debe comprometerse a participar en todas las actividades que el mediador diseñe para la adquisición de los conocimientos. Los alumnos deben ser reconocidos y acompañados, porque es un ser con capacidades potenciales de aprendizaje. Cada uno de ellos cuenta con una disposición personal, habilidad, actitud y valor que abonará en su aprendizaje. Se trata que el aprendiz descubra satisfacciones por saber algo de la realidad de forma correcta, cuando finalmente se logra ese objetivo la motivación aumenta por el aprender debido a la capacidad, la libertad, y por la disposición por aprender desde y para la realidad.



Figura 4. Las alumnas muestran sus capacidades de aprendizaje a partir de la implementación de diversos materiales didácticos. Archivo personal.

#### *Papel del docente*

El docente tiene el papel de mediador entre el conocimiento y el alumno. En primer lugar, debe conocer las necesidades de los alumnos a partir de sus intereses, expectativas y condiciones. El docente debe de buscar estrategias adecuadas, elegir problemáticas reales y recuperando lo que sabe y ha vivido el alumno (Hernández y Díaz, 2015).

El mediador debe disponer de tiempo para orientar al alumno, pero también debe tomar distancia para permitir la autonomía, debe ser humanista y sensible a la vida del alumno, pero debe ser firme para orientar el aprendizaje y estimular los saberes de los alumnos en sus cuatro dimensiones: saber, hacer, ser y convivir.



Figura 5. El papel del docente en la construcción del conocimiento contextualizado es fundamental en la promoción de las costumbres y tradiciones. Archivo personal.

Hativa (2000), señala que las características personales del profesor parten del conocimiento institucional (currículo, fines educativos y diseño organizacional), del contexto, de la disciplina, de la didáctica, de su motivación para enseñar y sus percepciones.

### Momentos de la supervisión del Aprendizaje Situado

Villavicencio y Uribe (2017), proponen cuatro procedimientos que permiten darle seguimiento al AS:

- (i) Exposición de la información a partir de los diversos conceptos, teorías y métodos.
- (ii) Promoción de preguntas que generen debates y análisis de informaciones.
- (iii) Fomento del ensayo supervisado desde las actividades propias de la disciplina y el contexto. Por último,
- (iv) Los aprendices ejecutan las actividades profesionales de manera independiente.

Con estos pasos se pretende que la apertura de los diversos temas se dé a partir de las revisiones y discusiones de diversas bibliografías y finalmente, contextualizarlas a partir de la realidad.

## ¿Por qué educar hoy con Aprendizaje Situado?

Actualmente se propone una educación conectada con la realidad en donde las personas puedan darle solución a los diversos problemas de la humanidad. La educación en la posmodernidad trata de ver y experimentar el sentido de la vida. En palabras de Buenfil, Font y Peixoto (1998) se trata de dos aspectos fundamentales: el primero consiste en desencantar a los sujetos de la modernidad porque se piensa que con la razón se van a solucionar los problemas de la vida, y en segundo lugar, recuperar al individuo para destacar y rescatar al individuo sentimental, dejando a un lado el ser raciocinio que se ha venido manejando en décadas pasadas; por lo que, el objetivo principal de la posmodernidad, es el construir y en transformar el mundo, donde se desea construir un mundo con nuevas condiciones.

La posmodernidad se enfoca en tres dimensiones: a) es una condición existencial, el individuo existe, y se relaciona con los otros y con el mundo; b) es el horizonte intelectual, el cual se refiere a la representación de la vida que realiza cada individuo; y c) es una actitud ante la vida, actúa a partir de los valores que va creando a lo largo de la historia (Buenfil, Font y Peixoto, 1998).

El Aprendizaje Situado, es una innovación en la educación en la actualidad. Innovar para Rimari (s.f) es una motivación realizada desde fuera o dentro de la escuela que tiene la intención de cambio, transformación o mejora de la realidad existente.

La innovación educativa implica un cambio, una transformación en ideas, procesos y estrategias para hacer un cambio en las prácticas educativas actuales, es un proceso que analiza todo, las aulas, la organización de los centros, la cultura profesional y la dinámica de la comunidad educativa, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La innovación educativa tiene como principal objetivo, mejorar la calidad de la educación aunado a los objetivos que menciona Rivas (2000). En tanto que, hablar de Aprendizaje Situado es hablar de una educación que se origina de la realidad. Es una educación que cree en la transformación de las personas y en la transformación de la historia, de la cultura, de todo aquello que cargamos con inercias y que llegamos a pensar que jamás cambiará (Hernández y Díaz, 2015). El Aprendizaje Situado pone en juego todos aquellos aprendizajes que permitan al educando a decidir, innovar, crear, ser, hacer, convivir, trascender y compartir.

## CONCLUSIONES

El AS parte desde el enfoque constructivista al buscar que el alumno sea el responsable de construir su propio aprendizaje a partir de la observación o el análisis de la realidad en el que se encuentra inmerso, y en tanto que, el docente cumple con el papel de mediador al situar al alumno en las experiencias de la vida cotidiana y con ello lograr un aprendizaje significativo. En la UIET, esta forma de enseñar se ha llevado a cabo por parte de los docentes al momento de enseñar y aprender lenguas indígenas, los temas de las asignaturas se han implementado de manera contextualizada tomando en cuenta las costumbres y tradiciones de las comunidades indígenas. Desgraciadamente, las malas relaciones personales entre alumnos y alumnas han influido de manera negativa en esta propuesta de aprendizaje, sobre todo, en el trabajo colaborativo.

Por otra parte, se concluye que el AS es una propuesta de innovación educativa ya que propone un cambio o una transformación que conlleva a las prácticas educativas en la posmodernidad, este último, busca crear sujetos capaces de construir y transformar el mundo, relacionarse con los demás y con su entorno.

## REFERENCIAS

- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). *Constructivismo: orígenes y perspectivas*. *Laurus*, 13(24), 1–18. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Ausubel, D. P. (1963). *Psicología del aprendizaje verbal significativo*. New York: Grune and Stratton.
- Benavides Peart, D., Madrigal Lozano, V. M., & Quiroz Ballesteros, A. P. (2009). *La enseñanza situada como herramienta para el logro de un aprendizaje significativo*. *Fronteras Educativas*, 1, 1–19. [https://www.academia.edu/34203988/La\\_ense%C3%BDanza\\_situada\\_como\\_herramienta](https://www.academia.edu/34203988/La_ense%C3%BDanza_situada_como_herramienta)
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://www.johnseelybrown.com/Situated%20Cognition%20and%20the%20culture%20of%20learning.pdf>
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=YHt\\_M41uluUC](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=YHt_M41uluUC)
- Buenfil, R. N., Fernández Font, F., & Peixoto, A. (1998). *Modernidad y posmodernidad en educación*. *Sinéctica*, 13, 1–19. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/440/433>

Carretero, M. (2021). *Constructivismo y educación*. Tilde Editora. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=FbxbEAAAQBAJ>

Chadwick, C. B. (2001). *La psicología del aprendizaje del enfoque constructivista. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(4), 111–126. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27031405.pdf>

Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Morata.

Echeverría, M. P. P., Mateos, M., Pozo, J. I., & Scheuer, N. (2001). *En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje*. *Estudios de Psicología*, 22(2), 155–173. <https://doi.org/10.1174/021093901609479>

Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in higher education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Hernández, J. L., & Díaz Rosales, M. A. (2015). *Aprendizaje situado. Transformar la realidad educando*. Puebla: Grupo Gráfico.

Jiménez Naranjo, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada. Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=106862>

Miranda-Núñez, Y. R. (2022). *Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista*. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 72–84. <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1643>

Moreira, M. A. (2014). *Enseñanza de la física: aprendizaje significativo, aprendizaje mecánico y criticidad*. *Revista de Enseñanza de la Física*, 26(1), 45–52. <https://doi.org/10.55767/2451.6007.v26.n1.9515>

Montessori, M., & Bofill, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. México: Diana. <https://fundaciontorresyprada.org/wp-content/uploads/2022/01/LA-MENTE-ABSORBENTE-DEL-NINO.pdf>

Rimari Arias, W. (s. f.). *La innovación educativa, instrumento de desarrollo* (pp. 1–20). <https://dspace.ucuenca.edu.ec/items/2ebac5b6-c17b-4383-b4ba-2c29bada7585>

Rivas Navarro, M. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. España: Editorial Síntesis.

Sáez, M. R. (2019). *La educación constructivista en la era digital*. Revista Tecnología, Ciencia y Educación, 111–127. <https://doi.org/10.51302/tce.2019.244>

Serrano, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(1), 1–27. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v13n1/v13n1a1.pdf>

Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. (2019). *Misión y visión*. <http://www.uiet.edu.mx/index.php>

Valdés-Ayala, Z. S. (2012). *Constructivismo en educación: ilusiones y dilemas. Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 24–42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945730>

Villavicencio Martínez, R. A., & Uribe Bugarín, R. A. (2017). *Supervisión del aprendizaje situado: camino hacia un modelo didáctico*. En XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2755.pdf>

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Zhu, Y., & Bargiela-Chiappini, F. (2013). *Balancing emic and etic: Situated learning and ethnography of communication in cross-cultural management education*. Academy of Management Learning & Education, 12(3), 380–395. <https://doi.org/10.5465/amle.2012.0221>



## C A P Í T U L O 6

# LA VINCULACIÓN COMUNITARIA: UN EJE SUSTANTIVO DE LA UIET

**Norma Loreli Ramos Utrilla**  
<https://orcid.org/0009-0000-9473-4563>

**RESUMEN:** El texto aborda la importancia de la vinculación comunitaria como eje central del modelo educativo intercultural, particularmente en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET). La vinculación se concibe como un proceso formativo y social que articula el conocimiento académico con los saberes locales, promoviendo la participación activa de las comunidades en la identificación y solución de sus problemáticas. A través de metodologías participativas como las monografías y los diagnósticos comunitarios, se busca fortalecer la colaboración entre estudiantes, docentes y actores locales, generando proyectos que contribuyen al desarrollo sostenible, la cohesión social y la preservación cultural. Este modelo educativo promueve la reflexión crítica, el respeto por la diversidad y la construcción colectiva del conocimiento, entendiendo a la comunidad no como objeto de estudio, sino como sujeto activo en los procesos educativos. La vinculación institucional y académico-comunitaria de la UIET consolida una relación dinámica entre la universidad y las comunidades, permitiendo que los estudiantes se formen como profesionales sensibles, responsables y comprometidos con el bienestar regional. A pesar de los desafíos que enfrentan los proyectos, como la falta de continuidad y apoyo institucional, la vinculación representa una innovación educativa que prioriza el compromiso ético, la equidad y la transformación social, reafirmando la función de la universidad como agente de cambio en contextos interculturales.

**PALABRAS CLAVE:** Desarrollo, identidad, participación.

## INTRODUCCIÓN

Casillas y Santini (2006) sostienen que la finalidad de las universidades interculturales en México consiste en “preparar a jóvenes y adultos indígenas para que sean agentes activos de transformación en su entorno, a través de nuevas

oportunidades de educación que vinculen saberes y experiencias acumulados con las nuevas oportunidades de desarrollo que ofrece la sociedad actual” (p. 22). Esta concepción refleja una apuesta por la educación como medio para el fortalecimiento de las comunidades y la construcción de un diálogo entre los conocimientos tradicionales y las demandas del mundo contemporáneo. Así, las universidades interculturales se perfilan como espacios en los que convergen la formación académica, el compromiso social y la recuperación de los saberes locales, configurando un modelo educativo incluyente y transformador.

De acuerdo con Dietz y Mateos (2011), los propósitos de la universidad intercultural pueden enumerarse de la siguiente manera:

- a) formar profesionales e intelectuales comprometidos con sus regiones;
- b) establecer la investigación como eje central;
- c) promover un currículo flexible que responda a las necesidades y potencialidades regionales;
- d) garantizar que la selección de los estudiantes no implique criterios académicos excluyentes; y
- e) mantener una relación cercana con las comunidades y regiones indígenas del país.

En correspondencia con estos objetivos, las licenciaturas que ofrecen las universidades interculturales en México se diseñan con base en las características socioculturales y las necesidades de las regiones donde se ubican. Entre las carreras ofertadas se encuentran Desarrollo Rural Sustentable, Desarrollo Turístico, Lengua y Cultura, Derecho Intercultural, Comunicación Intercultural, Salud Intercultural y Enfermería Intercultural.

Según el Programa Institucional de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco 2019–2024, la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), fundada en 2005, asume el compromiso de fortalecer la educación superior con un enfoque incluyente que atienda a jóvenes indígenas del estado. Su propósito es ofrecer una formación integral en las ciencias y las humanidades, fomentando al mismo tiempo la preservación y difusión de las manifestaciones culturales y contribuyendo al desarrollo humano regional.

La estructura académica de la UIET se sustenta en cuatro funciones estratégicas del modelo intercultural: docencia, vinculación, investigación, y difusión y preservación de la cultura. Su enfoque educativo parte del reconocimiento de la diversidad cultural de México y de la necesidad de revitalizar las lenguas y culturas originarias, otorgando a la educación un papel central en ese proceso. El objetivo institucional es ofrecer experiencias educativas que permitan comprender la construcción de las realidades sociales desde distintas perspectivas, al tiempo que se fomenta la reflexión sobre la propia realidad.

## VINCULACIÓN

El concepto de vinculación ha adquirido una relevancia creciente en los últimos años, particularmente en torno a la reflexión sobre el papel de las universidades y los centros de investigación frente a los principales desafíos sociales, ambientales y productivos de las regiones donde se desarrollan.

En las universidades interculturales creadas bajo la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), la vinculación comunitaria fue incorporada desde el inicio como un componente esencial de su modelo educativo, convirtiéndose en una de las características que las distingue de otras instituciones de educación superior. En estas universidades se refleja una vocación orientada a generar oportunidades de empleo y autoempleo para los egresados, al mismo tiempo que promueven el desarrollo sostenible de las comunidades (Lehmann, 2015, p. 143).

La vinculación y el fortalecimiento de las lenguas originarias constituyen dos ejes fundamentales que buscan establecer un diálogo con los saberes locales, además de diagnosticar y atender de manera colaborativa las necesidades y problemáticas de las poblaciones circundantes (UNICH, 2008). En este sentido, la vinculación se concibe como un proceso formativo que articula el aprendizaje académico con las actividades cotidianas y los contextos socioculturales de los estudiantes.

Asimismo, la vinculación implica reconocer que existen diversas formas de conocimiento —cultural, social, científico y popular— y que todas son igualmente valiosas para la construcción de soluciones frente a los problemas complejos de la sociedad contemporánea (Navarro, 2019).

Por consiguiente, la generación de capacidades para la vinculación comunitaria, particularmente en las universidades interculturales, debe construirse a partir de una postura crítica y reflexiva, sustentada en el diálogo permanente con las familias, comunidades, organizaciones sociales y actores locales, con el fin de consolidar procesos y proyectos de largo alcance.

En este marco, la universidad tiene la responsabilidad de formar profesionales cuyo perfil responda a las necesidades de las comunidades de procedencia de los estudiantes, de modo que puedan convertirse en agentes de cambio social. Ello exige que la institución mantenga una participación constante en los procesos comunitarios que abarcan dimensiones económicas, sociales, culturales y ambientales.

La vinculación comunitaria es, por tanto, un componente esencial en la formación de gestores interculturales. A través del acercamiento e interacción con los actores locales, los estudiantes fortalecen sus habilidades, desarrollan experiencias de trabajo y participan en proyectos de investigación que acompañan los procesos de transformación comunitaria (Sánchez, 2018, p. 3).

Además, la vinculación constituye una oportunidad para reflexionar desde lo local, integrar los saberes tradicionales a la práctica educativa e inducir a los estudiantes al conocimiento de la historia regional en condiciones de igualdad con otras narrativas históricas. De esta manera, la comunidad deja de ser un objeto de estudio y se convierte en un sujeto activo que define los modos en que la vinculación se lleva a cabo y los mecanismos mediante los cuales se articulan los esfuerzos colectivos.

En México, la vinculación comunitaria representa uno de los rasgos distintivos de las universidades interculturales. Ha sido objeto de reflexión desde distintas perspectivas: como eje central del modelo educativo y como espacio de análisis crítico de las experiencias institucionales. Actualmente, su relevancia la posiciona como una innovación del modelo intercultural, al privilegiar la relación con la comunidad por encima de los vínculos empresariales, buscando incidir directamente en las problemáticas locales (Navarro, 2018).

En la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), desde los primeros semestres, se impulsa a los estudiantes a vincularse con alguna comunidad —ya sea la de origen o aquella acordada con su grupo— con el propósito de conocer las problemáticas socioculturales y recuperar los saberes locales presentes en la región.

## Tipos de vinculación en la UIET

El Departamento de Vinculación Social y Extensión Universitaria, adscrito a la División Académica, distingue dos tipos de vinculación:

1. Vinculación institucional.
2. Vinculación académico-comunitaria.

Este tipo de vinculación se lleva a cabo en los siguientes casos:

- I Cuando un organismo externo, gubernamental o no, solicita la colaboración de la UIET para el desarrollo de proyectos de investigación, intervención u otras actividades, con la participación de docentes y/o estudiantes.
- I Cuando se concreta la firma de convenios, acuerdos o contratos, con o sin financiamiento, para la ejecución de trabajos específicos en un periodo determinado o indeterminado.
- I Cuando la UIET es invitada a participar en programas o celebraciones temáticas, tanto en su sede como en otras instituciones, según lo establecido por el organismo solicitante.
- I Cuando desde la Rectoría o alguna dirección se plantea un trabajo articulado con otras dependencias, derivado de necesidades institucionales y dirigido a la comunidad estudiantil, académica o administrativa.

## Propósito

Coadyuvar en la atención de necesidades o problemáticas, tanto externas como internas, que requieran la participación integral de las áreas que conforman la institución. Dichas acciones deberán contar con la autorización de la Rectoría y serán ejecutadas y supervisadas por la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) a través del Departamento de Vinculación Social y Extensión Universitaria, en coordinación con el enlace designado por el organismo solicitante.

## Vinculación Académico-Comunitaria

Una de las funciones sustantivas de la Universidad Intercultural es la vinculación, denominada académico-comunitaria, porque estructura sus bases en los programas educativos con un énfasis práctico orientado a las comunidades del área de influencia de la UIET. Este enfoque ha permitido incidir en el desarrollo de los pueblos mediante la implementación de proyectos elaborados a partir de diversas metodologías relacionadas con la investigación-acción.

La vinculación académico-comunitaria posibilita comprender la manera en que la universidad puede intervenir en otros contextos más allá del aula, con o sin la participación directa de los estudiantes. A lo largo del tiempo, el seguimiento de estos proyectos de vinculación o de investigación aplicada ha confirmado que, a través de la UIET, se contribuye a mejorar las condiciones de vida en las comunidades, a documentar la memoria oral, valorar los proyectos comunitarios pertinentes en la región, elaborar productos amigables con el medio ambiente, rescatar las lenguas originarias y difundir la cultura local.

Este tipo de vinculación genera un impacto transversal, pues promueve que los docentes impulsen en los estudiantes la investigación y la acción participativa. Al identificar problemáticas reales —sociales, culturales, económicas y ambientales— los alumnos aplican los conocimientos adquiridos en el aula para proponer alternativas de solución en beneficio de las comunidades. Mediante la organización colectiva, coordinada por el profesorado, se atienden diversas necesidades identificadas en los diagnósticos locales, lo que fortalece el vínculo universidad-comunidad.

De esta manera, cada proyecto contribuye al enriquecimiento de los programas de estudio y al fortalecimiento de la relación entre la universidad y las comunidades. A su vez, fomenta la formación de profesionistas altamente capacitados, con sensibilidad social y respeto hacia la cosmovisión y los valores culturales de los pueblos con los que colaboran.

## OBJETIVOS

- | Fortalecer la vinculación comunitaria mediante el seguimiento de los proyectos desarrollados durante cada semestre.
- | Identificar los proyectos de vinculación vigentes, así como el área de influencia en la que la UIET genera impacto.
- | Contribuir a la sistematización y documentación de los proyectos de vinculación que se llevan a cabo de manera semestral.

## MÉTODOS

Para lograr una vinculación comunitaria efectiva, es necesario acercarse directamente a las localidades, establecer relaciones de confianza con los habitantes y trabajar de forma colaborativa con líderes y organizaciones comunitarias en la generación de procesos que movilicen a la población hacia el desarrollo.

A partir de los conocimientos adquiridos en las asignaturas del eje de vinculación, los estudiantes inician su trabajo comunitario con una visita a la localidad seleccionada, solicitando previamente la autorización del delegado o representante local mediante una carta de presentación formal. Este primer acercamiento permite establecer contacto con los habitantes y recopilar información básica para la elaboración de una monografía comunitaria.

Posteriormente, se lleva a cabo un diagnóstico participativo, herramienta fundamental para identificar las problemáticas existentes en la comunidad, así como las posibles soluciones y los planes de acción necesarios para atenderlas. Este proceso promueve la participación activa de la comunidad en la ejecución de las actividades propuestas, generando información que permite trazar líneas de acción colectivas e involucrar, cuando sea necesario, a actores externos a la localidad.

Para el desarrollo del diagnóstico se organizan talleres participativos, a través de los cuales se exploran las formas de vida de los habitantes, sus representaciones sociales, tradiciones, comportamientos y principales problemáticas. El diagnóstico integra información demográfica, cultural, educativa, de salud y necesidades locales, ofreciendo un panorama integral que orienta las acciones de intervención y vinculación.

Cada docente responsable del eje de vinculación o de manera independiente debe registrar su proyecto ante el Departamento de Vinculación Social y Extensión Universitaria, siguiendo la formatería institucional establecida. El procedimiento comprende los siguientes pasos:

1. El Departamento de Vinculación Social y Extensión Universitaria elabora o actualiza semestralmente los formatos de registro, según los indicadores y la información requerida por cada proyecto.
2. Los docentes deberán entregar impresos: el oficio de registro, la descripción del proyecto (Formato 1), el cronograma de actividades (Formato 2) y, al término del semestre, el informe final del proyecto (Formato 3), además de las notas informativas correspondientes a cada salida de campo.
3. El oficio de solicitud de registro deberá contar con el visto bueno del coordinador de licenciatura correspondiente.
4. La asignación de horas de descarga a los docentes se determinará en reunión de academia.
5. El número de salidas a campo se definirá conforme a las semanas de vinculación asignadas en la sede o unidades académicas, con posibilidad de contar con transporte institucional.
6. Las salidas de vinculación se suspenderán tres semanas antes del cierre del semestre, con el fin de que los docentes elaboren el informe final, el producto comprometido y su participación en las jornadas académicas.
7. Los avances o productos derivados de los proyectos deberán presentarse en las jornadas académicas al inicio de cada semestre, para su difusión entre las autoridades y la comunidad universitaria.
8. Los responsables de los proyectos deberán entregar al Departamento de Vinculación los productos comprometidos o los avances al cierre del semestre.
9. Los proyectos que cuenten con resultados susceptibles de publicación serán canalizados al Departamento de Investigación para la asignación de las horas correspondientes.

Los formatos utilizados para el registro y seguimiento de los proyectos de vinculación son los siguientes:

- | Formato de registro al Programa “Docentes en Vinculación”.
- | Formato 1. Descripción del proyecto.
- | Formato 2. Cronograma de actividades.
- | Formato 3. Informe final del proyecto de vinculación.
- | Notas informativas.

## RESULTADOS

La monografía comunitaria constituye el producto de una investigación participativa orientada a generar un conocimiento compartido sobre el territorio de interés. En ella se plasman aspectos vinculados con la cultura, las costumbres, el espacio territorial, los servicios públicos, la organización social, los medios de vida y otros elementos que conforman la identidad comunitaria. Su elaboración recurre a diversas fuentes de información procesadas por uno o varios autores, con el propósito de ofrecer una visión integral de la comunidad.

Cada uno de estos aspectos permite conocer la historia y la evolución de los pueblos desde sus orígenes hasta su condición actual. Contar con una recopilación escrita de estos acontecimientos es de gran importancia para beneficio de la propia comunidad, las generaciones futuras y las instituciones o personas interesadas en conocer su realidad sociocultural.

El proceso de vinculación comunitaria busca propiciar la interacción directa con los habitantes para identificar oportunidades de colaboración y desarrollo conjunto. A través del diálogo y la cooperación, se pueden detectar proyectos viables y darles seguimiento en coordinación con los miembros de la comunidad, generando beneficios mutuos.

La vinculación comunitaria resulta esencial porque fortalece la cohesión social, fomenta la colaboración y el apoyo mutuo, y promueve el desarrollo colectivo. Al trabajar de manera coordinada, la comunidad identifica y atiende sus necesidades, mejora la calidad de vida de sus integrantes y refuerza el sentido de pertenencia y solidaridad. Además, este trabajo conjunto puede generar impactos positivos en ámbitos como la educación, la salud, el medio ambiente y el bienestar general.

La elaboración del diagnóstico participativo tiene como finalidad promover el diálogo horizontal entre los miembros de la comunidad, bajo condiciones de igualdad. Este ejercicio fomenta el aprendizaje colectivo, facilita la discusión informada, la toma de acuerdos y la generación de información relevante para comprender las problemáticas locales. Asimismo, reconoce y valora los conocimientos y experiencias de los participantes como base para la toma de decisiones.

Todos los documentos derivados del registro de cada proyecto —monografías, diagnósticos, informes y productos académicos— son resguardados en formato impreso o digital en el Departamento de Vinculación Social y Extensión Universitaria. Su finalidad es facilitar su consulta a cualquier interesado, evitar la duplicidad de trabajos y prevenir el descontento de las comunidades ante solicitudes repetidas de información. Las monografías y diagnósticos elaborados se entregan también en formato impreso a las comunidades involucradas, como un ejercicio de reciprocidad y devolución del conocimiento generado.

## CONCLUSIONES

La propuesta de vinculación impulsada por las universidades interculturales ha privilegiado la colaboración con las comunidades por encima de los intereses empresariales. Este enfoque constituye una innovación dentro del modelo educativo intercultural, al buscar incidir directamente en las problemáticas locales y fortalecer las capacidades colectivas.

En este contexto, el enfoque de la interculturalidad ha demostrado incidir de manera favorable en la reafirmación de la pertenencia étnica y cultural. Los docentes y estudiantes que han participado en procesos de vinculación comunitaria han contribuido de forma positiva al desarrollo social y a la mejora de las condiciones de vida de las comunidades involucradas.

Más allá de constituir un eje institucional, la vinculación representa un compromiso ético y social de la universidad con el desarrollo humano integral. A través de ella, la UIET promueve propuestas orientadas al fortalecimiento económico, social, cultural, educativo y ambiental de las comunidades. Se busca que los proyectos no solo aporten soluciones prácticas, sino que también generen aprendizajes compartidos y promuevan la equidad, la salud y el bienestar colectivo.

La vinculación comunitaria se concibe, así, como un proceso de colaboración y aprendizaje mutuo entre la universidad y las comunidades. Permite establecer relaciones de trabajo con actores locales en distintos ámbitos —económico, sociocultural, ambiental y de salud—, generando espacios de reflexión, innovación y acción orientados a mejorar la calidad de vida de la población, especialmente de aquellos sectores en situación de vulnerabilidad.

Este trabajo comienza con la elaboración de una monografía que documenta de manera detallada los aspectos más relevantes de la comunidad, tales como su nomenclatura, historia, geografía, economía, estructura social, organización política, atractivos culturales y turísticos. Posteriormente, el diagnóstico comunitario identifica las problemáticas prioritarias y orienta la formulación de propuestas de mejora y desarrollo sostenible.

Sin embargo, el trabajo de vinculación enfrenta diversas limitaciones, entre ellas, la falta de seguimiento a los proyectos iniciados con grupos comunitarios. En algunos casos, la universidad no asume un compromiso formal de ejecución, por lo que los proyectos quedan solo como propuestas. Lo ideal sería establecer vínculos con otras instancias gubernamentales o sociales para gestionar los recursos necesarios y concretar acciones que incidan efectivamente en la mejora de las condiciones locales.

De igual forma, es fundamental considerar el grado de compromiso de las autoridades municipales y comunitarias al formular y ejecutar propuestas de mejora, pues su participación es determinante para garantizar la continuidad de los procesos.

En este sentido, la UIET enfrenta el reto de fortalecer su papel formativo, contribuyendo a que los estudiantes desarrollen una mirada reflexiva y crítica sobre la realidad social, en la que la diversidad sea concebida como una oportunidad para enriquecer la vida cotidiana, reconocer la identidad y construir proyectos colectivos desde, con y para las comunidades.

## REFERENCIAS

- Casillas Muñoz, M. de L., & Santini Villar, L. (2006). *Universidad Intercultural: Modelo educativo*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) / Secretaría de Educación Pública.
- Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación: Un análisis de los discursos nacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP / CGEIB.
- Lehmann, D. (2015). Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 133–170. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)30007-1](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)30007-1)
- Navarro Martínez, S. I. (2018). Perspectivas y alcances de la vinculación comunitaria: El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, Unidad Oxchuc. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 16(1), 88–102. <https://doi.org/10.29043/liminar.v16i1.566>
- Navarro, S., & Saldívar, A. (2019). *La vinculación comunitaria como propuesta de formación social en el CESDER-Chiapas*. [Documento académico].
- Sánchez, R. M. (2018). *Teklilasesepanolli: Procesos de vinculación comunitaria y seguimiento de proyectos de investigación vinculada en la UV Grandes Montañas*. Editorial Académica Española.
- Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). (2008). *Informe de la administración 2005–2008*. UNICH. [http://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/03/Informe\\_Rector\\_2008.pdf](http://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/03/Informe_Rector_2008.pdf)



## C A P Í T U L O 7

# LA INVESTIGACIÓN VINCULADA EN LA INTERCULTURALIDAD

Sadiid Pérez Vázquez

<https://orcid.org/0000-0003-3297-7097>

**RESUMEN:** La investigación vinculada, entendida desde el diálogo intercultural, promueve una forma horizontal y participativa de generar conocimiento, en la que convergen múltiples saberes y perspectivas. En este enfoque, la oralidad y la interacción directa con las comunidades constituyen medios esenciales para compartir experiencias, reflexionar colectivamente y construir aprendizajes situados. La Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) desarrolla la investigación vinculada como una metodología de aprendizaje *in situ*, basada en la pertinencia cultural, la pluralidad y la solidaridad. A través de ella, se recuperan historias de vida y experiencias docentes que reflejan la práctica educativa con un enfoque holístico e intercultural. Esta propuesta busca fortalecer la relación entre la academia y las comunidades, fomentando la participación activa de los actores sociales en la producción del conocimiento. Además, la UVI ha contribuido significativamente a la formación de jóvenes indígenas que, desde su identidad y cosmovisión, impulsan procesos de reivindicación cultural, educativa y social. El diálogo de saberes y el respeto por las lenguas originarias se reconocen como elementos fundamentales para la construcción colectiva del conocimiento, favoreciendo la comprensión mutua entre visiones *emic* y *etic*. Así, la investigación vinculada se consolida como una vía para el aprendizaje dialógico, comunitario y transformador.

**PALABRAS CLAVE:** educación superior, cosmovisión, diálogo intercultural.

## INTRODUCCIÓN

Harlar de la investigación desde un sentido amplio permite que cualquier profesionista explore, indague y construya conocimiento sobre una temática de su interés con el propósito de generar resultados relevantes para su campo o comunidad. Sin embargo, cuando se habla de *investigación vinculada* desde la academia,

especialmente desde el diálogo intercultural, se trasciende el enfoque tradicional para activar un proceso horizontal donde convergen múltiples saberes, experiencias y perspectivas. Esta forma de investigar reconoce la diversidad epistémica y promueve un intercambio equitativo entre conocimientos científicos y saberes locales, valorando las formas propias de aprendizaje y comunicación que las comunidades sostienen, particularmente a través de la oralidad, entendida como vehículo de memoria, identidad y transmisión cultural.

El diálogo intercultural, concebido como un proceso de intercambio abierto y respetuoso entre personas y grupos con diferentes tradiciones, orígenes y lenguas, es el sustento de la investigación vinculada, pues fomenta el reconocimiento del otro y la construcción compartida de conocimiento. En este sentido, la investigación vinculada se plantea como un ejercicio académico que recupera las historias de vida, experiencias y prácticas de profesionales de la educación, cuyo trabajo docente se orienta hacia una visión holística e inclusiva: la interculturalidad. Desde esta perspectiva, el presente estudio tiene como propósito recuperar experiencias docentes desarrolladas bajo el enfoque de investigación vinculada en contextos interculturales, resaltando los aprendizajes que surgen del encuentro entre academia y comunidad.

En la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), la investigación vinculada se asume como una metodología de aprendizaje *in situ* que se construye colectivamente en la interacción entre docentes, estudiantes y actores comunitarios. Este proceso se fundamenta en el aprendizaje dialógico, plural y solidario, donde la experiencia, la reflexión y la práctica se articulan para generar conocimientos situados. En este modelo, el aprendizaje no se impone desde fuera, sino que se construye desde dentro, a partir del contexto, las necesidades y las formas propias de entender el mundo que poseen las comunidades participantes. Se trata, por tanto, de un proceso educativo que privilegia la reciprocidad, la colaboración y la autonomía cognitiva, fortaleciendo las capacidades de los sujetos y las comunidades para transformar su realidad.

La UVI ha consolidado este enfoque intercultural a través de la valoración de la diversidad cultural y lingüística, promoviendo la formación de jóvenes indígenas que hoy son protagonistas de procesos de reivindicación de derechos, especialmente el acceso a una educación digna y culturalmente pertinente. Los académicos de la institución han impulsado proyectos comunitarios que buscan articular la docencia, la investigación y la vinculación como un solo proceso de transformación social. Estas experiencias permiten visibilizar cómo la universidad se convierte en un espacio de diálogo, donde el conocimiento académico se encuentra con los saberes tradicionales, y juntos construyen nuevas formas de comprensión y acción social.

El diálogo de saberes se constituye así en el eje metodológico de la investigación vinculada. En la UVI, este diálogo se concreta en procesos participativos en los que

los actores sociales productores, autoridades comunitarias, sabios locales, mujeres y jóvenes comparten sus conocimientos y experiencias, que posteriormente se integran en las aulas. De este modo, la práctica docente se nutre del conocimiento comunitario, mientras que la comunidad se beneficia del acompañamiento académico en la reflexión y resolución de sus propias problemáticas. Este intercambio bidireccional favorece un proceso de aprendizaje colectivo que rompe con las jerarquías tradicionales del conocimiento y reconoce la legitimidad de todas las voces.

La dimensión lingüística también ocupa un lugar fundamental en este proceso. El uso de las lenguas originarias, tanto en el aula como en los espacios comunitarios, fortalece los derechos lingüísticos de los pueblos y facilita la expresión plena del conocimiento local. Las personas participantes se sienten más cómodas y seguras al compartir sus saberes en su propia lengua, lo que enriquece la comprensión intercultural y permite el encuentro de perspectivas desde lo *emic* (interno) y lo *etic* (externo). De esta manera, la investigación vinculada fomenta una comunicación auténtica y respetuosa, capaz de integrar distintas formas de interpretar y construir el mundo.

El presente texto se deriva de una sistematización de experiencias desarrolladas por docentes de la UVI sede Las Selvas, comprendida como una interpretación crítica de procesos educativos que, al ordenarse y reconstruirse, revelan la lógica de las prácticas y las relaciones entre sus actores (Jara, 1998). Este enfoque permite comprender cómo la docencia, la investigación y la vinculación se articulan en un mismo proceso formativo, donde el aula se extiende al territorio y la experiencia comunitaria se transforma en fuente de aprendizaje. Tal como señala Arceo (2003), el aprendizaje situado implica construir conocimiento desde contextos reales, promoviendo una metacognición que permita a los sujetos tomar decisiones conscientes sobre su práctica y fortalecer la acción colectiva.

En suma, la investigación vinculada en la UVI representa una práctica educativa y social que une la teoría con la experiencia, la universidad con la comunidad y el conocimiento científico con el saber ancestral. Este trabajo busca recuperar y reflexionar sobre dichas experiencias, mostrando cómo la docencia intercultural se enriquece al integrar la diversidad cultural y epistemológica, generando aprendizajes significativos, horizontales y transformadores.

## MÉTODO

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, centrado en la sistematización de experiencias docentes, investigativas y de vinculación comunitaria realizadas en la sede Las Selvas de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Según Jara (1998), la sistematización implica una interpretación crítica de experiencias que, a

partir de su ordenamiento y reconstrucción, permite descubrir la lógica del proceso vivido, los factores que intervinieron y su articulación.

La metodología adoptada se inscribe en la corriente de la investigación vinculada (IV), caracterizada por ser participativa, dialógica y situada, en la que los actores docentes, estudiantes y comunidades construyen colectivamente el conocimiento desde la práctica y la reflexión compartida. Este modelo integra principios de la Investigación-Acción Participativa (IAP) (Fals Borda, 2008; Freire, 1994) y de la Educación Popular, promoviendo procesos de aprendizaje significativos a partir de la interacción entre saberes académicos y comunitarios.

Asimismo, se emplearon procedimientos de observación, diálogo de saberes y análisis reflexivo para interpretar las experiencias in situ. La metodología busca no solo describir, sino también comprender y transformar la práctica educativa, fortaleciendo la interculturalidad, la horizontalidad del conocimiento y la pertinencia social de la educación superior intercultural.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Investigación vinculada

En la UVI, la investigación es parte sustantiva de la carga docente asignada a todo académico de tiempo completo; la investigación vinculada (IV) contribuye a construir conocimiento desde la convergencia de miradas epistémicas diversas y saberes locales. En las Universidades Interculturales, la articulación de funciones sustantivas está nutrida por la docencia-investigación: el docente investiga a partir de un interés social, se vincula con actores clave y autoridades comunitarias, y mediante técnicas participativas identifica problemáticas que afectan al colectivo; no es el docente-investigador quien define por sí solo el problema. La IV enriquece y se alimenta del trabajo áulico. Como señala Mateo (2009), se trata de una propuesta educativa innovadora centrada en calidad, pertinencia y relevancia, cuyo fin es aprender de manera colectiva. Esta estrategia integra aspectos metodológicos etnográficos (Fals, 2008, 2015), criterios ético-políticos de la IAP y la Educación Popular (Freire, 1994, 1997), favoreciendo una formación que articula teoría y praxis. En la UVI se valoran criterios como procesos inductivos, colaborativos y participativos; articulación de investigación, docencia, vinculación y gestión; enfoques intercultural (interactoral, interlingüe) y de género; y pertinencia regional (Alatorre, 2008; UVI, 2013; Meseguer, 2021; Ramos, 2022). La IV, como estrategia pedagógica, evita la violencia epistémica contra los saberes locales. La vinculación orientada a la construcción de conocimiento entre saberes académicos y comunitarios, mediante procesos colaborativos entre estudiantes, actores regionales y académicos, contribuye

a la formación del estudiantado (Sartorello, 2019). Según Pérez y Fuentes (2022), la vinculación comunitaria en la UVI comprende: 1) acercamiento a la realidad; 2) diagnóstico y problematización; 3) gestión para la intervención; y 4) sistematización. Este proceso se desarrolla durante toda la licenciatura, con presencia permanente del docente facilitador que articula las experiencias educativas para un proyecto integrador construido con la voz comunitaria. La IV debe ser colectiva: el aprendizaje significativo se define por actividades y actitudes del aprendiente que le proporcionan experiencia y producen cambios relativamente permanentes (Rivera-Muñoz, 2004). Parte del contacto directo con el objeto de aprendizaje y se da en ámbitos social, cultural y familiar.

## Interculturalidad

La interculturalidad propone reconocer y valorar el conocimiento desde la diversidad de culturas y lenguas que identifican a México, atendiendo un ejercicio epistemológico y ético en los distintos espacios de los que somos parte. Schmelkes (2006) señala que, “desde el plano de la interculturalidad, el sujeto, individual o social, se relaciona con los demás desde su diferencia por medio del diálogo intercultural, para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias”. Se busca la transformación personal: empatía, respeto mutuo, tolerancia y diálogo activo, con trato digno en igualdad y equidad. UNICEF (2005) define la interculturalidad como relación simétrica entre personas, saberes, sentidos y prácticas culturales distintas, que requiere autoconocimiento de la propia identidad. La interculturalidad surge también ante la incapacidad de las sociedades mayoritarias para afrontar la heterogeneidad y la complejidad sociocultural (Mateo y Dietz, 2011). Es un concepto en construcción (Schmelkes, 2003); su realización demanda erradicar la discriminación en familia, escuela y sociedad. Genera nuevos valores y afirma identidades y derechos, alcanzables mediante educación intercultural. Como apunta M. Fernández (2023), debe formar estudiantes con valores y principios como proyecto de vida. En la docencia UVI, el reconocimiento de la diversidad y la empatía facilitan el vínculo con actores comunitarios.

## Saberes comunitarios

Los saberes comunitarios deben ser valorados y reconocidos por la academia convencional, regida por planes de estudio oficiales. Son conocimientos y experiencias acumuladas transmitidos por observación, práctica, reproducción, relatos y, en general, por la oralidad (Lugo y De Jesús, 2018). Se expresan en el diálogo de saberes, “relación mutuamente enriquecedora entre personas y culturas, puestas en colaboración por un destino compartido” (Ishizawa, 2012, p. 5). Si no se incorporan al aula, se diluyen; la “biblioteca humana” (Arévalo, 2020) y el diálogo de saberes como principio

metodológico (Salas y Redes de los Sabios y Sabias del PASA, 2013) los acercan a la formación. Cuando no se integran al currículum (formal y real; Perrenoud, 2001) se incurre en violencia epistémica que invisibiliza aportes de sujetos sociales (Güereca, 2017). El SEAES (2023) concibe el diálogo de saberes como ejercicio ético-político para transformar condiciones de subordinación y desigualdad. El marco jurídico reconoce usos, costumbres e instituciones indígenas (CPEUM, art. 2; 2024; OIT 169, 2018). Se requiere una educación integral desde diversas cosmovisiones. La docencia debe apoyarse en la multidisciplina y metodologías que incorporen estos saberes al aula; el estudiante ha de ejercitarse en teorías y enfoques con apertura, crítica, compromiso y creatividad (Hinojosa, 2007), promoviendo pensamiento crítico y respeto a conocimientos transmitidos en un marco dialógico horizontal (Díaz, 2010).

## CONCLUSIONES

El trabajo que se desarrolla en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) se distingue por la transversalidad entre la vinculación, la docencia, la investigación y la gestión académica. La investigación vinculada se configura como un proceso que parte del conocimiento de las realidades comunitarias, donde la reflexión colectiva y la participación activa de los habitantes permiten reconocer los saberes tradicionales, las formas de vida y las cosmovisiones locales. Este enfoque favorece la comprensión profunda de la interculturalidad como un proceso de interacción entre personas y grupos con distintas visiones ideológicas y culturales, en el que las diferencias no representan una barrera, sino una oportunidad para el enriquecimiento mutuo.

La interculturalidad, más que un ejercicio comunicativo, implica un diálogo horizontal donde todas las voces tienen valor en la toma de decisiones y en la construcción del aprendizaje. Desde esta perspectiva, la educación intercultural promueve una reeducación ética basada en valores comunitarios, justicia social, respeto a los derechos humanos y equidad de género, orientando la convivencia hacia la horizontalidad y la cooperación. Las reflexiones derivadas de este trabajo evidencian que tanto docentes como estudiantes aprenden de manera bidireccional, reconociendo cómo algunas prácticas externas pueden afectar los procesos locales y, a la vez, generando estrategias para fortalecer las iniciativas propias de las comunidades.

La investigación vinculada en la UVI se caracteriza por su enfoque participativo y holístico. A diferencia de los modelos convencionales que observan a las personas como objetos de estudio, aquí los actores comunitarios son sujetos del conocimiento, interlocutores válidos en procesos donde se integran la lengua, las costumbres y los valores culturales. Esta forma de hacer investigación refuerza la dimensión ética y formativa de la educación superior intercultural, basada en el respeto, la reciprocidad y la co-creación del conocimiento.

La sede Las Selvas, ubicada en la comunidad de Huazuntlán, en la región Olmeca-Sierra de Santa Marta, constituye un ejemplo vivo de esta pedagogía para la diversidad. En ella confluyen comunidades nahuas, nuntajiyi (popolucas de la sierra), afrodescendientes y mestizas, cuyas cosmovisiones nutren los procesos de enseñanza-aprendizaje. La presencia de estudiantes provenientes de estos contextos enriquece las aulas, generando un intercambio cultural constante que fortalece la identidad y la cohesión social.

Asimismo, la educación superior debe asumir el compromiso de reparar los procesos históricos de exclusión y discriminación, reconociendo la diversidad de estilos de aprendizaje y las diferentes maneras de enseñar. Incorporar la interculturalidad y los “diálogos de saberes” en los programas académicos y en los proyectos de vinculación es fundamental para lograr una educación inclusiva y pertinente.

El análisis de la dicotomía *etic/emic* permite comprender la distancia entre la mirada externa del investigador y la visión interna de las comunidades. En las prácticas de vinculación, los estudiantes aprenden a situarse desde la perspectiva *emic*, respetando las normas, costumbres y formas de comportamiento propias de cada localidad. Actividades como entrevistas, talleres colaborativos o mapeos permiten que el aprendizaje ocurra en el terreno, promoviendo una comprensión situada y ética de la realidad.

El docente intercultural trasciende la enseñanza tradicional al integrar diversos escenarios de aprendizaje y fomentar procesos de *desaprendizaje y reaprendizaje*, orientados a la descolonización del saber (Panotto, s.f.) y a la ecología de saberes (Santos, 2011). Este enfoque fomenta un aprendizaje reflexivo, crítico y horizontal, donde los estudiantes construyen su conocimiento a partir de la diversidad.

Concluyo mencionando que la educación intercultural debe formar sujetos sensibles, empáticos y conscientes de la diversidad, capaces de trasladar sus aprendizajes a espacios institucionales y sociales. Formar funcionarios y profesionistas interculturalizados, con perspectiva de género y respeto a los derechos humanos, representa un paso esencial para avanzar hacia una sociedad más equitativa. Por ello, es urgente que la transversalización de la interculturalidad se integre en los planes y programas de estudio de las instituciones educativas, como una vía para construir entornos de aprendizaje más justos, plurales y humanistas.

## REFERENCIAS CITADAS

Alatorre, G. (2008). *La investigación en la Universidad Veracruzana Intercultural. Criterios generales*. México: Universidad Veracruzana.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2024). *Diario Oficial de la Federación*,

5 de febrero de 1917. Última reforma DOF 15-09-2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

CONACES. (2023). *Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES)*. Secretaría de Educación Pública.

Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Revista Tabula Rasa*, 13, 217–293.

Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). *Instrumento internacional adoptado por la Organización de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948*. [https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Discapacidad/Declaracion\\_U\\_DH.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Discapacidad/Declaracion_U_DH.pdf)

Fals Borda, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa). *Revista Peripecias*, 110(38), 73–90. <https://groups.google.com/forum/#!msg/ic-investigacion-cualitativa/s55u-jJ3O0ds/UyCWCyxP48AJ>

Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.

Güereca Torres, R. (2017). Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(74). Universidad Autónoma Metropolitana, Lerma. <https://www.redalyc.org/journal/340/34056723002/html>

Hinojosa, A. (2007). *Programa de la experiencia educativa de organización social y participación*. Universidad Veracruzana.

Ishizawa, J. (2012). *Diálogo de saberes PRATEC: Una aproximación epistemológica* (p. 5). Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC).

Jara, O. (1998). *Sistematización de experiencias: Búsquedas recientes. Aportes*. Dimensión Educativa, (44). Santafé de Bogotá.

Lugo, D., & De Jesús, E. (2018). Prácticas y saberes comunitarios en la Sierra Norte de Puebla: el caso del café, sus plagas y enfermedades. *Revista de Investigación Agraria y Ambiental*,

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. (2023). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* [LGDL]. Diario Oficial de la Federación, 13 de marzo de 2003. Última reforma DOF 18-10-2023. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>

Ley General de Educación. (2024). *Ley General de Educación* [LGE]. Diario Oficial de la Federación, 30 de septiembre de 2019. Última reforma DOF 07-06-2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Mato, D. (2009). Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: Panorama regional, procesos de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos. En *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 13–78). Caracas: UNESCO-IESALC.

Mateo Cortés, L. S., & Dietz, G. (2014). Resignificaciones locales en los discursos transnacionales de educación superior intercultural en Veracruz. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa* (COMIE). ISSN: 1405-6666.

Meseguer, S. (2021). *Investigación vinculada: Construcción colectiva de conocimientos con perspectivas de derechos*. Seminario Permanente Interinstitucional “Repensar la Etnografía”. México: INAH-Veracruz, DEHR-IIHS-UV, FAUV, UVI, CIESAS-Golfo. <https://fb.watch/8xMvH1Bosx/>

Ministerio de Cultura del Perú. (2015). *Diálogo intercultural: Pautas para un mejor diálogo en contextos de diversidad intercultural* (1.<sup>a</sup> ed.). Oficina de Comunicación e Imagen Institucional del Ministerio de Cultura. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/DIALOGO%20INTERCULTURAL%20-%20A5.pdf>

Mora, R. (2010). Diálogo curricular en torno a los procesos de formación. *Revista Educación y Humanismo*, 12(19), 29–45.

Pérez, S., & Fuentes, E. (2022). La vinculación comunitaria como estrategia para la construcción del conocimiento situado en la educación superior con enfoque intercultural. *Academia de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo*, 4(4), 146. [http://www.congresoderechoeducativo.unach.mx/images/MEMORIA\\_CICNIDE-22.pdf](http://www.congresoderechoeducativo.unach.mx/images/MEMORIA_CICNIDE-22.pdf)

Perrenoud, P. (2001). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Ramos, A. (2022). Interculturalidad y feminismos en la Universidad Veracruzana Intercultural para contrarrestar discriminaciones y violencias de género. *Praxis Educativa (Argentina)*, 26(2). <https://doi.org/10.19137/praxeducativa-2022-260203>

Rivera, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Investigación Educativa*, 8(14), 48. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/7098/6272>

Salas, M., & Redes de Sabias y Sabios del PASA. (2013). *Los sabores y las voces de la Tierra: Visualizando la soberanía alimentaria en los Andes*. International Institute for Environment and Development. <https://www.iied.org/es/14624iied>

Sartorello, S. (2019). *Milpas educativas para el buen vivir: Nuestra cosecha*. México: INIDECIESAS.

Fals Borda, O. (2008). Una sociología sentipensante para América Latina. Siglo del Hombre Editores.

Fals Borda, O. (2015). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla: La teoría y la práctica de la investigación-acción participativa. CLACSO.

Freire, P. (1994). Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.

Jara, O. (1998). Para sistematizar experiencias. Alforja, Centro de Estudios y Publicaciones.

Alfonso Fernández, M. (2024, octubre 14). *Experiencia de aprendizaje en la Universidad Veracruzana Intercultural* [Comunicación personal].

Hernández Beltrán, S. (2024, octubre 14). *Experiencia de aprendizaje en la Universidad Veracruzana Intercultural* [Comunicación personal].

Rodríguez López, L. (2024, octubre 14). *Experiencia de aprendizaje en la Universidad Veracruzana Intercultural* [Comunicación personal].



## C A P Í T U L O 8

# RECONOCIMIENTO DE LA PARTERÍA POR MUJERES JÓVENES DE TACOTALPA, TABASCO

**Antonino Díaz Jiménez**

<https://orcid.org/0009-0001-7506-5322>

**María Isabel Villegas Ramírez**

<https://orcid.org/0000-0001-8912-5261>

**Guadalupe Morales Valenzuela**

<https://orcid.org/0000-0003-4289-5415>

**RESUMEN:** El estudio analiza la percepción de los jóvenes de Tacotalpa, Tabasco, respecto a la partería tradicional como una práctica ancestral vinculada a la salud reproductiva y al patrimonio biocultural. Mediante entrevistas a personas entre 18 y 30 años, se exploraron sus creencias, experiencias y actitudes hacia esta práctica, así como la confianza que depositan en la medicina alopática. Los resultados evidencian una dualidad entre el respeto al saber tradicional y la preferencia por la atención médica institucional. Aunque el 58.3% de las jóvenes confía en el trabajo de las parteras, solo el 33.3% acudiría a ellas durante el parto, principalmente por miedo o por la percepción de falta de formación profesional. A su vez, el 69.6% ha recurrido a médicos tradicionales para tratar enfermedades de filiación cultural, lo que demuestra que persiste la práctica de la medicina ancestral. Esta tensión refleja los efectos del pensamiento colonial, que privilegia los modelos biomédicos modernos y desplaza los saberes locales, frente a los esfuerzos actuales por la descolonización del conocimiento y la revalorización de las prácticas comunitarias. El estudio subraya la necesidad de integrar los sistemas de medicina tradicional y alopática, promoviendo un modelo de salud intercultural que reconozca el valor de las parteras como depositarias de un conocimiento colectivo y espiritual. De este modo, se impulsa una visión de salud más inclusiva, donde la identidad cultural y el respeto por la diversidad de saberes se articulen con las prácticas contemporáneas de atención médica.

**PALABRAS CLAVE:** Descolonización, Identidad, Salud

## INTRODUCCIÓN

Las parteras tradicionales constituyen un pilar fundamental en la atención a la salud reproductiva en comunidades indígenas y rurales. Formadas de generación en generación por médicos tradicionales, su conocimiento abarca el acompañamiento a la mujer durante el embarazo, el parto, el puerperio y el cuidado del recién nacido, siendo reconocidas por sus comunidades como el primer nivel de atención en salud femenina. Esta práctica milenaria, transmitida por vía oral, persiste a pesar de las limitaciones impuestas por los sistemas institucionales y forma parte del patrimonio biocultural de México. No obstante, durante el periodo colonial, la partería y otros saberes tradicionales fueron subvalorados por las políticas de imposición del modelo médico occidental, lo que generó un proceso de marginación y estigmatización que aún perdura.

Aunque hoy existen marcos legales que reconocen la labor de las parteras, su ejercicio continúa siendo subalternizado y muchas veces deslegitimado frente a la medicina institucional. Esta situación ha contribuido a que las generaciones jóvenes pierdan el interés por aprender y conservar estas prácticas, inclinándose cada vez más hacia modelos médicos hegemónicos. En este contexto, la investigación cobra relevancia al buscar comprender cómo los jóvenes de Tacotalpa, Tabasco, perciben y valoran la partería tradicional, explorando su papel actual y su posible integración con la medicina moderna. Analizar esta percepción resulta crucial para comprender los procesos de continuidad o ruptura cultural y los desafíos de la descolonización de la salud.

Desde la perspectiva colonial, los saberes ancestrales fueron considerados inferiores, mientras que el pensamiento decolonial plantea la necesidad de revalorizar los conocimientos locales, reconociendo su vigencia y pertinencia en el ámbito comunitario. Este estudio parte de dicha premisa para analizar cómo las nuevas generaciones comprenden la partería y cómo las jerarquías del conocimiento, establecidas desde la colonización, continúan influyendo en la relación entre medicina tradicional y medicina alopática. Además, examina la “colonialidad del saber”, entendida como la permanencia de estructuras epistémicas que privilegian los modelos occidentales y minimizan la sabiduría indígena.

Actualmente, la globalización y el capitalismo perpetúan desigualdades sociales y epistemológicas, apropiándose de los saberes de los pueblos originarios y negando su derecho a mantener vivas sus propias formas de conocimiento. Este fenómeno ha derivado en una pérdida paulatina de identidad cultural, evidenciada en la renuncia a la lengua materna, las tradiciones y la pertenencia étnica, especialmente entre las juventudes. Sin embargo, los movimientos decoloniales contemporáneos proponen la recuperación de la identidad, la autodeterminación y la revitalización de los saberes y lenguas indígenas como parte de un modelo de “buen vivir”, que busca armonizar el desarrollo humano con la naturaleza y la comunidad.

En el ámbito de la salud, la decolonialidad propone repensar los sistemas sanitarios desde el Sur, construyendo epistemologías autónomas que reconozcan la pluralidad de conocimientos y las realidades locales. En este sentido, la integración de la medicina tradicional y la alopática no debe limitarse a una coexistencia técnica, sino a un diálogo de saberes que promueva la soberanía sanitaria y el respeto por las prácticas ancestrales.

El presente trabajo se desarrolló en el municipio de Tacotalpa, Tabasco, cuyo nombre proviene del náhuatl *Taco-tlal-pan*, “tierra de breñas o malezas”. La región, caracterizada por su riqueza biocultural, conservan prácticas tradicionales relacionadas con la alimentación, la recolección y el uso de plantas y animales silvestres. Según datos del INEGI (2020), Tacotalpa cuenta con una población de 47,905 habitantes, de los cuales el 22.42% habla una lengua indígena, principalmente ch'ol. Estudios previos registran la existencia de 62 parteras en el municipio, y una alta preferencia por el uso de plantas medicinales y remedios caseros frente a los medicamentos farmacéuticos, lo que confirma la vigencia del conocimiento tradicional en la salud local.

## METODOLOGÍA

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo de carácter social enfocado en analizar la percepción de los jóvenes sobre la práctica de la partería tradicional en el municipio de Tacotalpa, Tabasco. La investigación fue de tipo no experimental y de alcance descriptivo, ya que se limitó a observar y caracterizar las opiniones de las participantes sin manipular variables.

La recolección de la información se realizó mediante una entrevista estructurada con preguntas mixtas (cerradas y abiertas), aplicada a mujeres de entre 18 y 30 años de edad. La selección de las participantes fue aleatoria, con el propósito de obtener una visión representativa y general de las percepciones existentes en el grupo estudiado.

El instrumento fue implementado a través de la plataforma digital Google Forms, lo que facilitó la participación voluntaria y la accesibilidad al cuestionario, garantizando al mismo tiempo la confidencialidad y comodidad de las encuestadas. Esta herramienta permitió generar automáticamente los registros y estadísticas básicas necesarias para el análisis cuantitativo de los datos, como porcentajes, frecuencias y distribuciones de respuesta.

El análisis posterior se centró en identificar patrones de aceptación, rechazo o indiferencia hacia la partería tradicional, así como en reconocer la influencia de factores socioculturales, educativos y generacionales en la elección de prácticas de salud reproductiva.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del estudio muestran una amplia diversidad de percepciones, creencias y experiencias entre las mujeres jóvenes de Tacotalpa respecto al uso de la partería tradicional. Las respuestas se organizaron en cuatro categorías principales: creencias, uso, valoración y percepción, con el objetivo de comprender cómo las nuevas generaciones interpretan esta práctica ancestral dentro de un contexto social en transformación.

En cuanto a las creencias, el 87.5% de las participantes manifestó creer en la medicina tradicional, aunque con matices. Para algunas, esta confianza se relaciona con experiencias personales o familiares que refuerzan la eficacia de los tratamientos naturales y las prácticas de las parteras. Sin embargo, un 12.5% señaló no haber crecido con estas costumbres, lo que limita su reconocimiento de la partería como una opción de atención en salud. También se evidenció una coexistencia de visiones: mientras algunas mujeres valoran la medicina tradicional por su cercanía y saber empírico, otras expresan mayor confianza en la medicina moderna por su carácter tecnológico y especializado.

Respecto al uso de la partería, el 41.7% indicó haber recibido atención de una partera, principalmente por motivos de embarazo o cuidado ginecológico. Quienes acudieron destacan la confianza y la atención personalizada como factores clave, además de los beneficios de las técnicas tradicionales como los masajes para acomodar al bebé. En contraste, el 58.3% no ha recurrido a una partera, generalmente porque no ha tenido necesidad o porque prefiere la atención médica institucional. Aun así, muchas jóvenes reconocen el valor de ambas medicinas y consideran viable su integración, sobre todo en situaciones donde la partera puede ofrecer acompañamiento complementario al servicio hospitalario.

El análisis sobre la atención del parto revela una tendencia hacia la medicina moderna: solo el 33.3% acudiría con una partera, mientras que el 66.7% optaría por un hospital. El miedo ante posibles complicaciones y la percepción de mayor seguridad en un entorno médico son las principales razones para esta preferencia. No obstante, algunas jóvenes señalaron que los partos humanizados en el hogar pueden ser una alternativa válida si se acompañan de supervisión médica y respeto por las prácticas tradicionales.

En cuanto a la valoración cultural, las participantes destacaron que la partería representa una herencia ancestral transmitida por generaciones y ligada a la identidad comunitaria. Reconocen que su pérdida implicaría la desaparición de una parte esencial del patrimonio biocultural. Sin embargo, expresan preocupación por el envejecimiento de las parteras más experimentadas y la falta de relevo generacional. Este punto subraya la necesidad de programas de formación que integren los conocimientos tradicionales con elementos de la medicina contemporánea.

Finalmente, en la dimensión perceptiva, el 41.7% de las mujeres indicó que recurriría a una partera solo si no tuviera otra opción o en situaciones específicas. La mayoría prefiere a obstetras (45.8%), aunque el 37.5% estaría dispuesta a combinar ambas atenciones. La medicina tradicional sigue siendo apreciada por su enfoque humano y su conexión con el entorno cultural, mientras que la medicina moderna se asocia con la seguridad y el avance tecnológico.

### Sí tuvieras la opción de elegir entre una partera y un obstetra ¿a quién elegirías?

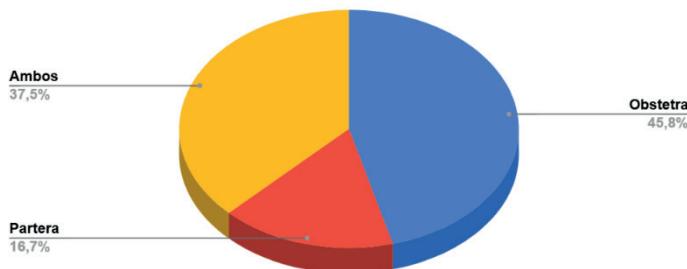


Figura 1. Opción preferente para atención de un embarazo

En conjunto, los resultados reflejan una transición entre dos paradigmas: uno ancestral que valora la experiencia, el vínculo comunitario y la sabiduría transmitida por generaciones, y otro moderno que prioriza la ciencia, la tecnología y la atención institucional. La coexistencia de ambos modelos abre la posibilidad de promover un enfoque intercultural en salud, en el que la medicina tradicional y la alopática se complementen para garantizar partos más seguros, humanizados y culturalmente respetuosos.

## CONCLUSIONES

Los resultados del estudio evidencian una amplia diversidad de percepciones entre las y los jóvenes de Tacotalpa en relación con la medicina tradicional y la práctica de la partería. Mientras un grupo la valora por su conexión con la naturaleza, su efectividad y su vínculo con la identidad cultural, otra muestra preferencia por la medicina moderna y los avances tecnológicos, aunque reconoce el potencial de integrar ambas perspectivas en beneficio de la salud materna y comunitaria.

Se observa una tensión marcada entre el pensamiento colonial y los esfuerzos contemporáneos de descolonización en la atención al embarazo y al parto. La preferencia por la medicina alopática, asociada con mayor seguridad y respaldo científico, refleja la influencia del paradigma colonial que históricamente ha relegado los saberes tradicionales a un plano inferior. Esta visión se ve reforzada por la falta de confianza en las parteras, relacionada con su envejecimiento, la ausencia de formación formal y la pérdida del relevo generacional. Sin embargo, también emergen signos de resistencia cultural y revalorización del conocimiento ancestral, expresados en la percepción de que la medicina moderna se sustenta en la sabiduría tradicional y en el reconocimiento del valor humano y comunitario que las parteras aportan al proceso de gestación y parto.

El reconocimiento de la partería tradicional tiene un alcance que trasciende la salud física; implica la reivindicación de la identidad cultural, la autonomía comunitaria y el empoderamiento femenino. Revalorizar el papel de las parteras significa recuperar una parte esencial del patrimonio biocultural y promover una visión de salud integral, en la que la medicina occidental y la tradicional dialoguen desde el respeto y la complementariedad.

Finalmente, se propone continuar fortaleciendo la investigación y documentación de los saberes tradicionales, así como la creación de espacios de encuentro entre parteras y profesionales de la salud. Integrar ambos sistemas médicos bajo un enfoque intercultural permitiría no solo mejorar la calidad de la atención materna, sino también avanzar hacia un modelo de salud más justo, inclusivo y culturalmente sostenible.

## BIBLIOGRAFÍA

- Andrade Guevara, V. M. (2020). *La teoría crítica y el pensamiento decolonial: Hacia un proyecto emancipatorio post-occidental*. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 65(238), 131–154. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.67363>
- Basile, G. (2022). *Hacia una salud desde el Sur: Epistemología decolonial y de soberanía sanitaria*.
- Bueno, G. S. E. (2016). *Aplicación de la interculturalidad en la atención del parto en el Hospital "Luis Fernando Martínez"*, Cañar, 2016.
- Castillo Arce, R. (2021). *Transcripción y arreglos del compositor tabasqueño Carlos Arias Juárez: Río Arriba y La Rapsodia el Madrigal*. <https://repositorio.unicach.mx/handle/20.500.12753/4619>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2019). *La partería tradicional en la*

*prevención de la violencia obstétrica y en su defensa como un derecho cultural.*

Díaz Pérez, V. R. (2018). *El pensamiento decolonial: Una apuesta hacia los saberes ancestrales para la construcción de la identidad latinoamericana. Actualidades Pedagógicas*, 1(70), 125–145. <https://doi.org/10.19052/ap.4177>

Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamiento*.

Garzón López, P. (2013). *Pueblos indígenas y decolonialidad: Sobre la colonización epistemológica occidental. Andamios. Revista de Investigación Social*, 10(22), 305–331. <https://doi.org/10.29092/uacm.v10i22.278>

Guerra Schleef, F. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas. Revista Austral de Ciencias Sociales*, 31, 183–187. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n31-12>

Morales Valenzuela, G. (2023). *Territorio, naturaleza y cultura en Tacotalpa: Hábitat y patrimonio biocultural de los ch'oles de Tabasco*. En C. A. Custodio González, G. Pérez Verdín, E. Medina Herrera, & I. C. López González (Eds.), *Actores territoriales en la gestión de recursos locales. Una visión interdisciplinaria* (1a ed., pp. 105–128). Religación Press. <https://doi.org/10.46652/religacionpress.45.c46>

Moreno, M., & Álvarez, A. (2015). *Vinculación, comunidad y saberes (Simposio Regional). Espacio I+D, Innovación más desarrollo*, 4(9). <https://www.espacioimasd.unach.mx>

Mota Díaz, L. (2016). *La colonialidad del saber en la enseñanza de políticas públicas en instituciones de educación superior en México. Estudios Políticos*, 49, 239–259. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n49a13>

Ortiz, D. L. C. (2024). *Partería tradicional indígena en Perú y la deuda de reconocimiento de su aporte al cuidado de los pueblos. Amazonía Peruana*, 37. <https://doi.org/10.52980/revistaamazonaperuana.vi37.484>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). *Panorama sociodemográfico de Tabasco 2020*.

Paredes-Juárez, S., Arroyo, J. C., Herrera, S. E. V., Leyva, J. G., Franco, L. S. S., & Evaristo, N. Y. F. (2024). *Exploring the CASCADA Model in nurses and physicians on traditional midwifery: A qualitative study*.

Ruiz, M. L. P., & Villamar, A. A. (2022). *Descolonización, diálogo de saberes e investigación colaborativa. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98). <https://www.redalyc.org/journal/279/27971621004/html/>

Santos-Padrón, H., Medina-Medina, A. E., & Torres-Valenzuela, R. (2005). *Confianza de la*

*población indígena en la atención que otorgan el médico institucional y el tradicional en el Estado de Tabasco.*

## ANEXO

### Reconocimiento de la partería por mujeres jóvenes de Tacotalpa, Tabasco

El siguiente cuestionario tiene como propósito conocer las percepciones y creencias de las mujeres jóvenes sobre la práctica de la partería tradicional, así como los elementos de pensamiento colonial o decolonial que influyen en sus decisiones respecto al uso de la medicina tradicional y la atención del parto. Se solicita responder con la mayor sinceridad posible.

#### Sección 1. Creencias

1. ¿Crees en la medicina tradicional o en las parteras?  
 Sí       No  
¿Por qué? \_\_\_\_\_
2. ¿Has acudido con un médico tradicional por alguna enfermedad de filiación cultural (como el susto, el mal de ojo, entre otras)?  
 Sí       No  
¿Por qué? \_\_\_\_\_

#### Sección 2. Uso de la partería

3. ¿Has requerido la atención o el servicio de una partera tradicional?  
 Sí       No  
¿Por qué? \_\_\_\_\_
4. Si estuvieras embarazada, ¿solicitarías la atención de una partera?  
 Sí       No  
¿Por qué? \_\_\_\_\_
5. En caso de un parto natural, ¿con quién acudirías para la atención del parto?  
 Partera       Obstetra       Ambos  
¿Por qué? \_\_\_\_\_



## C A P Í T U L O 9

# ESTRATEGIA EDUCACIONAL, FERIA DE TRANSFORMACIÓN DE PRODUCTOS AGROPECUARIOS: UN ANÁLISIS REFLEXIVO DESDE LA BENEMÉRITA UNACH

**Santa Dolores Carreño Ruiz**

<https://orcid.org/0000-0002-5782-193X>

**Abisag Antonieta Ávalos Lázaro**

<https://orcid.org/0000-0001-5370-8131>

**Rubén Monroy Hernández**

<https://orcid.org/0000-0002-7799-8169>

**Victorio Moreno Jiménez**

<https://orcid.org/0000-0002-9616-8785>

**Alex Ricardo Ramírez García**

<https://orcid.org/0000-0003-4038-7484>

**Candelario Rodríguez Pérez**

<https://orcid.org/0000-0002-8233-0577>

**RESUMEN:** En Chiapas, México, existen zonas de muy alta marginación social, un escenario en donde es indispensable formar a la niñez y la juventud a través del espíritu emprendedor, haciendo uso sustentable de los recursos locales que impactan a los sectores agropecuario y agroindustrial. En el presente capítulo, se presentan algunos de los alcances logrados mediante la estrategia educacional: “Feria de Transformación de Productos Agropecuarios”, desarrollada en la Facultad Maya de Estudios Agropecuarios de la Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas. El estudio se generó mediante una metodología mixta, utilizando una herramienta participativa que permitió conocer los puntos de vista de 139 personas estudiantes. Para ello, se elaboró y aplicó una entrevista de carácter estructurado, a fin de conocer su experiencia y el impacto logrado en su aprendizaje. Los datos obtenidos se recabaron mediante la plataforma Google Forms. El estudiantado participante indicó que, esta estrategia educativa les propició creatividad (93 %), innovación (89 %), gusto por el emprendimiento (94 %) y herramientas que fortalecen su

capacidad para incursionar en procesos de elaboración de productos de consumo humano inocuos. Con ello, las y los jóvenes adquieren potencial para intervenir en el desarrollo de las cadenas productivas regionales.

**PALABRAS CLAVE:** agroindustria, emprendimiento, calidad de vida, estrategia educacional, innovación.

## INTRODUCCIÓN

Aunque Chiapas concentra una diversidad y extensión significativa de bosques, selvas y recursos agroalimentarios, persiste un elevado grado de marginación social en la entidad (CONEVAL, 2022; Pronatura Sur, 2024). En el año 2020, Chiapas ocupó el segundo lugar en marginación y el primero en analfabetismo entre la población de 15 años y más (CEIEG, 2021).

Ante esta situación, resulta fundamental implementar estrategias educativas en los niveles básico, medio superior y superior que contribuyan a disminuir dichos índices. En este contexto, la Facultad Maya de Estudios Agropecuarios de la Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) incide directamente en la región socioeconómica XVIII Maya.

Esta región abarca una superficie de 5,976.47 km<sup>2</sup> y comprende los municipios de Catazajá, La Libertad, Palenque, Benemérito de las Américas y Marqués de Comillas. En su conjunto, estos municipios reúnen una población total de 191,611 habitantes. El municipio más poblado es Palenque, con 132,265 habitantes, de ellos, 65,076 son hombres y 67,189 son mujeres (INEGI, 2021).

Geográficamente, la región limita al norte con Tabasco, al sur con la Región XII Selva Lacandona y Guatemala, al este con Guatemala, y al oeste con la Región XIV Tulijá Tseltal Chol. La ciudad de Palenque funge como cabecera regional (CENTROGEO, 2016). La mayoría de las localidades se concentran en el noroeste, asociadas a las principales vías de comunicación. En esta zona predominan los lomeríos y sierras bajas, con altitudes entre 10 y 860 metros sobre el nivel del mar; el clima dominante es cálido húmedo con lluvias durante todo el año (CENTROGEO, 2016).

Dentro de las áreas de lomerío destaca la presencia de pastizales cultivados, especialmente en Palenque y Catazajá, lo que refleja la relevancia de la actividad ganadera. En otras zonas, el clima cálido húmedo favorece una vegetación exuberante, donde aún subsisten áreas de selva alta perennifolia, tanto primaria como secundaria. En menor medida se observan sabanas, tulares y bosques cultivados, mientras que, en las sierras altas y bajas predomina la vegetación secundaria (CENTROGEO, 2016).

El asentamiento poblacional en la región Maya se relaciona con la actividad agrícola de riego y, en menor proporción, de temporal. Los cultivos predominantes incluyen pastizales naturales e inducidos, palma de aceite (*Elaeis guineensis*), hule (*Hevea brasiliensis*), café, maíz, sorgo, frijol, naranja, sandía (CENTROGEO, 2016), calabaza, plátano y cacao.

La ganadería constituye una de las principales actividades económicas. Se desarrolla principalmente en los pastizales cultivados, seguida de los naturales e inducidos. Esto ha propiciado la instalación de unidades económicas dedicadas a la producción de lácteos en Palenque, Catazajá y La Libertad (CENTROGEO, 2016). En estos municipios se cría ganado bovino, porcino y ovino, además de aves de corral. El principal valor económico proviene de la venta de carne de bovino en canal, seguida de porcino y leche bovina. Palenque concentra la mayor producción ganadera y complementa su economía con la apicultura, generando alrededor de 6.76 toneladas anuales de miel y cera, además de una producción de huevo de alrededor de 412 toneladas (SAGARPA, 2014).

Asimismo, existen microempresas dedicadas a la elaboración de derivados lácteos (tres en Palenque y tres en Catazajá), así como una pequeña empresa procesadora de embutidos en Palenque (INEGI, 2014). La actividad pesquera también tiene presencia, principalmente en Catazajá, donde se desarrollan la piscicultura y la pesca de peces, crustáceos y moluscos. En el municipio se registran 25 empresas pesqueras, la mayoría de tipo social o cooperativo (CENTROGEO, 2016).

A pesar de ello, la industrialización del sector pesquero es limitada; existen pocas empresas dedicadas al envasado o conservación de productos acuícolas, con apenas dos cooperativas en La Libertad y cuatro en Palenque (CENTROGEO, 2016). La industria maderera también es incipiente, representada por microempresas que fabrican productos para la construcción y utensilios domésticos, aunque la mayor parte de la producción forestal se comercializa sin valor agregado (CENTROGEO, 2016).

Según datos del INEGI (2007), en la región existen 8,862 unidades de producción agrícola; sin embargo, solo 19 procesan o transforman sus productos y únicamente cinco los comercializan, lo que evidencia un bajo nivel de agregación de valor. No obstante, se identifican microempresas dedicadas a la elaboración de alimentos y bebidas, incluyendo tortillerías, panaderías, heladerías, un beneficio de café en Palenque y una empresa productora de aceites comestibles, *Palma Tica de México*, en La Victoria. También destacan pequeñas sociedades rurales que elaboran alimentos, una microempresa de chocolate y otras de dulces y botanas (INEGI, 2014).

En este contexto, la región Maya al igual que gran parte del estado de Chiapas requiere estrategias integrales en los ámbitos social, político, económico, ambiental y educativo, que impulsen el desarrollo local y mejoren la calidad de vida de sus

habitantes. Es indispensable fortalecer las actividades agropecuarias, promover la producción sustentable e inocua de alimentos y formar recursos humanos capaces de resolver problemáticas locales en los sectores agrícola y pecuario.

La formación de jóvenes con conocimiento de los recursos de su región y con capacidades para transformar productos agropecuarios con valor agregado es una vía estratégica para fomentar el emprendimiento y contribuir al bienestar de las comunidades chiapanecas. En este sentido, la “Feria de Transformación de Productos Agropecuarios” se plantea como una estrategia educativa y productiva replicable en otras instituciones, al vincular el conocimiento académico con la práctica comunitaria y el desarrollo sostenible.

## DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA EDUCACIONAL

Una herramienta fundamental para el desarrollo económico consiste en fomentar en las y los jóvenes las habilidades y competencias necesarias para emprender. Estas cualidades les impulsan a convertirse en agentes de cambio, capaces de resolver problemáticas con innovación y creatividad, lo que impulsa el crecimiento económico mediante la creación de empresas que aprovechan y transforman los recursos agropecuarios locales. Lo anterior fomenta la generación de nuevas fuentes de empleo, diversifica el sector productivo y contribuye al abastecimiento, acceso, disponibilidad y fortalecimiento de los mercados locales, como estrategia para promover la soberanía alimentaria regional (Canales García *et al.*, 2017; Mora-Pacheco *et al.*, 2019).

En este contexto, la actitud emprendedora adquiere un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los jóvenes en formación, al brindarles estrategias para su desarrollo personal, social y profesional. A través del fomento al consumo local, la innovación, el diseño de proyectos productivos, la búsqueda de financiamiento y la creación de organizaciones productivas, se impulsa el desarrollo económico local y la consolidación de nuevas empresas (Mora-Pacheco *et al.*, 2019). Asimismo, se busca que este sector perciba el emprendimiento como una actividad de desarrollo social, en la que el trabajo colectivo acelera el establecimiento de nuevas iniciativas económicas.

Con base en lo anterior, en el año 2021, en la Facultad Maya de Estudios Agropecuarios (FMEA) de la Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) surgió la estrategia educacional: “Feria de Transformación de Productos Agropecuarios”, sustentada mediante la metodología de enseñanza-aprendizaje orientada al desarrollo de habilidades y competencias emprendedoras para fortalecer la economía regional y mejorar la calidad de vida de la población.

Es necesario señalar que la FMEA - Benemérita UNACH, desempeña un papel fundamental en la región Maya por su contribución a la formación universitaria en los ámbitos agrícola y pecuario. Su misión consiste en formar profesionales integrales con habilidades en su área de especialización, actitud crítica, propositiva y emprendedora, con creatividad, espíritu ético y compromiso humanista. De este modo, se busca contribuir al desarrollo sustentable de la región, de Chiapas y de México. Su zona de influencia abarca no solo la región Maya de Chiapas, sino también jóvenes provenientes de otras regiones del estado y de municipios de la zona Ríos de Tabasco (Macuspana, Tenosique, Balancán y Jonuta), así como de Campeche y otras zonas geográficas.

Con el propósito de brindar a las y los jóvenes, herramientas que fomenten la transformación de productos agropecuarios con valor agregado y competencias para el emprendimiento, la feria surgió como un evento académico institucional propuesto desde el Grupo Colegiado de Investigación “Biotecnología Agropecuaria Sustentable del Trópico – BAST” (GCI-042), haciendo posible la participación de estudiantes de pregrado, particularmente de las licenciaturas en Ingeniería Agroindustrial (LIA) y Medicina Veterinaria y Zootecnia (MVZ), para cumplir con los contenidos temáticos relacionados con la transformación de materias primas agropecuarias.

La feria se ha realizado anualmente en cinco ediciones consecutivas, con la participación de estudiantes que presentan propuestas de transformación de productos agropecuarios ante un panel de expertos, productores, empresarios y público interesado. Este evento es único entre las universidades de la región, constituyéndose como un referente académico y comunitario para estudiantes, docentes, productores, autoridades y familias.

La estrategia ha permitido el acercamiento del estudiantado a los procesos de transformación agropecuaria conforme a normas nacionales e internacionales que regulan el procesamiento de alimentos, garantizando estándares de calidad, inocuidad y etiquetado. También se han desarrollado propuestas orientadas a la transformación de materias primas hacia productos no alimentarios. Este enfoque fomenta la interacción directa entre la comunidad estudiantil y sus potenciales consumidores o empleadores mediante un intercambio de ideas innovadoras para la producción local. Todos los proyectos surgen de prototipos elaborados por los propios estudiantes, con base en los conocimientos adquiridos durante su formación profesional.

Además, esta estrategia educativa se sumó al plan para fortalecer los conocimientos teórico-prácticos del estudiantado de pregrado, impulsado por la actual administración de la FMEA-UNACH), en concordancia con el proyecto académico 2022–2026 de la Rectoría de la UNACH. Su propósito es formar profesionales capaces de responder, a corto, mediano y largo plazo, las demandas del sector agropecuario regional.

Paralelamente, esta estrategia ha permitido atender las necesidades de capacitación de facilitadores, técnicos de campo y productores que colaboran en programas federales como *Sembrando Vida y Producción para el Bienestar* en la región Maya y en otras áreas de influencia de la FMEA – Benemérita UNACH. Por ello, en los procesos de formación para la transformación de productos se ha incorporado la participación activa de todos los sectores involucrados en la cadena de valor.

En el desarrollo de la feria también se ha incorporado la participación de académicas y académicos que imparten asignaturas relacionadas con la transformación y el emprendimiento. En el programa de LIA se incluyen contenidos orientados a la formación profesional e integral en tecnologías agroindustriales aplicadas al procesamiento de carnes, lácteos, huevo, miel, pescados, mariscos, frutas y hortalizas. En tanto, el programa de MVZ contempla al menos cuatro asignaturas vinculadas con la producción y transformación de productos pecuarios inocuos, así como con las normas aplicables a dichos procesos.

Dado que el aprendizaje sobre transformación de productos agropecuarios implica trabajo teórico y práctico, los proyectos de la feria se desarrollan gradualmente bajo los siguientes lineamientos. Primero, la feria se organiza mediante módulos de exhibición donde se presentan proyectos integradores relacionados con la transformación de productos agropecuarios. Cada proyecto debe sustentarse con un documento escrito que incluya elementos como, portada, título, resumen, antecedentes, objetivo, justificación, procedimientos, diseño de empaque y etiqueta, diagramas de flujo y evidencias fotográficas. Los productos elaborados pueden ser alimentarios o no alimentarios, de consumo humano o animal, y deben basarse en materias primas locales que atiendan demandas regionales.

Es necesario planificar procedimientos, materiales, equipos, costos, embalaje, etiquetado, innovaciones y viabilidad comercial, conforme a las Normas Oficiales Mexicanas correspondientes (NOM-251-SSA1-2009, NOM-120-SSA1-1994; NOM-093-SSA1-1994; NOM-051-SCFI/SSA1-2010, entre otras).

Las y los participantes deben usar la indumentaria reglamentaria y seguir las buenas prácticas de manufactura durante la elaboración de los productos. Los proyectos deben incluir un diagrama de flujo con los procesos desarrollados, insumos y cantidades, reforzando el compromiso ético hacia el consumidor. Finalmente, los prototipos se presentan ante investigadores, autoridades municipales, público general y estudiantes invitados.

Hasta la fecha, alrededor de 370 estudiantes han participado en esta estrategia educativa, presentando cerca de 70 propuestas de elaboración de productos; lácteos (quesos, yogures, mayonesas, helados), cárnicos (chorizos, carne para hamburguesas, nuggets, jamones, morcillas), derivados de miel (dulces, jabones),

productos pesqueros (harina de pescado, chorizos), y de frutas y hortalizas (harina de plátano, conservas de chiles) (Figura 1). También se han desarrollado productos de impacto agropecuario como bloques para alimentación animal y biofertilizantes a base de hongos micorrízicos, todos elaborados con insumos saludables y presentados como prototipos listos para su comercialización.

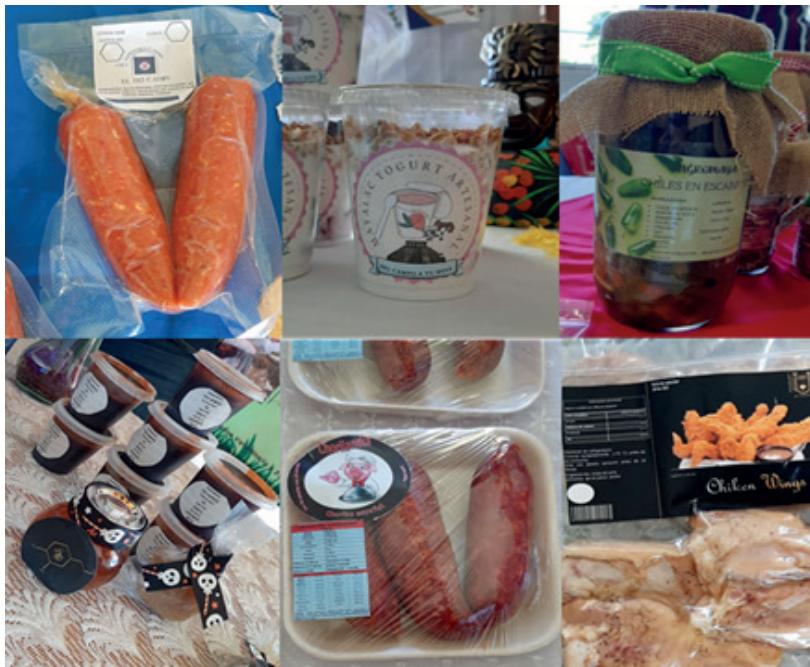


Figura 1. Ejemplificación de algunos productos presentados en la feria

## ESTUDIO DE LA PERCEPCIÓN DE LAS Y LOS JÓVENES EN RELACIÓN CON LA FERIA

El estudio se desarrolló bajo un enfoque metodológico mixto, utilizando una herramienta participativa para obtener los puntos de vista de los distintos actores involucrados en el desarrollo de esta estrategia educativa. Para ello, se implementó una entrevista estructurada (Lázaro Gutiérrez, 2021) compuesta por 12 reactivos, configurados de la siguiente manera: tres correspondientes al ítem de datos personales, seis al ítem sobre emprendimiento y tres al ítem destinado a evaluar el nivel de conocimiento generado mediante la estrategia educativa, así como el grado de agrado hacia la actividad por parte de los estudiantes.

Los doce reactivos del instrumento se clasificaron en siete preguntas de condición afirmativa o negativa (preguntas cerradas) y cinco de respuesta libre. En estas últimas, las respuestas similares fueron agrupadas para su análisis, asignándole a las categorías de *muy bueno, bueno y regular*.

Para la selección de participantes se aplicó la técnica de muestreo no probabilístico de tipo intencional, que consiste en seleccionar sujetos que cumplan con criterios específicos; en este caso, se consideraron todos los estudiantes que participaron en el evento durante los dos últimos años consecutivos, para un total de 139 entrevistados.

Con los datos obtenidos se realizó un análisis estadístico de tipo descriptivo. El periodo de recopilación de información comprendió cuatro semanas, del 1 de febrero al 15 de marzo de 2023. La entrevista se diseñó mediante la plataforma Google Forms y se distribuyó a través de las redes sociales WhatsApp y correo electrónico. Los datos recopilados fueron procesados mediante estadística descriptiva.

## RESULTADOS Y DISCUSIONES

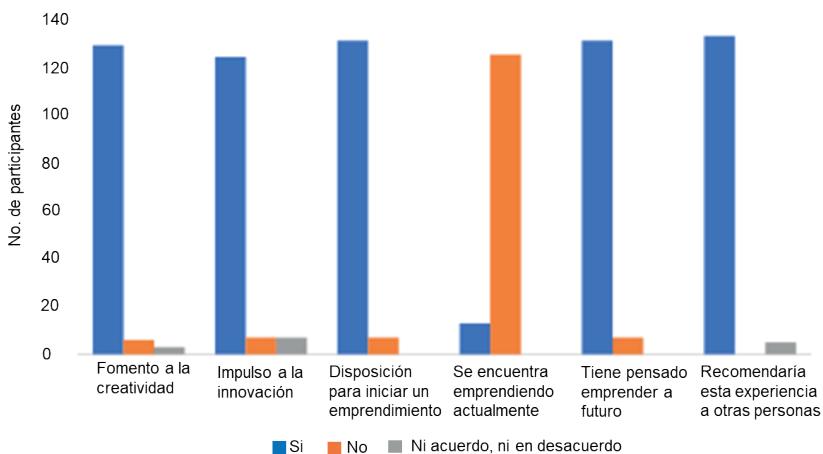
Participaron 139 estudiantes de pregrado que presentaron proyectos en al menos una ocasión en la Feria. Dichos estudiantes se agruparon por edad de la siguiente manera: entre 19 y 20 años (12 %), de 21 a 22 años (53 %), de 23 a 24 años (19 %) y de 25 a 26 años (16 %). Del total, el 55 % fueron hombres y el 45 % mujeres. Estos datos se obtuvieron de las respuestas proporcionadas en la primera sección del instrumento, correspondiente a los ítems personales que incluían edad, sexo y correo electrónico.

El segundo bloque de reactivos, correspondiente al ítem sobre fomento al emprendimiento, indagando seis aspectos fundamentales:

- a) sí la elaboración de los productos presentados en la Feria fomentó la creatividad en las y los participantes;
- b) sí el proceso estimuló la innovación;
- c) sí, con las bases aprendidas durante el proceso educativo de transformación de productos agropecuarios y la normatividad aplicable, estarían dispuestos a iniciar un emprendimiento;
- d) sí actualmente, se encuentran desarrollando algún emprendimiento relacionado con la Feria;
- e) sí planean emprender en el futuro; y
- f) sí recomendarían esta experiencia a otros jóvenes.

Del total de las y los participantes, el 94 % consideró que su participación en la feria incentivó su creatividad y el 90 % señaló que, a través del desarrollo y presentación de sus productos, pusieron en práctica aspectos vinculados con la

innovación (Gráfica 1). Este hallazgo es relevante, ya que la creatividad y la innovación se asocian estrechamente con el emprendimiento (Sung Park y Duarte Masi, 2015). En este sentido, Peñaherrera León y Cobos Alvarado (2012) sostienen que, en el ámbito laboral, la creatividad constituye una de las características distintivas de las personas que buscan realizar una actividad económica por cuenta propia —ya sea como trabajadores autónomos o empresarios—, junto con otras habilidades personales y profesionales. Esto les permite ofrecer nuevas alternativas frente a los problemas y adaptarse a los cambios en la oferta y demanda que caracterizan a los mercados contemporáneos.



Gráfica 1. Apreciaciones de las y los participantes en la feria

Algunos proyectos en los que destacó la creatividad de las y los jóvenes incluyeron propuestas como *nuggets* de conejo, morcillas de pollo, harina de pescado y harinas para preparar atoles regionales. Estas alternativas se distinguen de las opciones existentes en el mercado, convirtiéndose en candidatas idóneas para atender a consumidores interesados en probar alimentos novedosos, más saludables y con mayor valor nutritivo (Figura 2).

En cuanto a la innovación, el estudiantado logró incorporar en sus propuestas aspectos relacionados con los actuales estilos de vida, caracterizados por la preferencia hacia productos que fortalezcan el sistema inmunológico, que sean prácticos, saludables y ofrezcan garantías al consumidor. Estas consideraciones se reflejan en propuestas con un alto potencial dentro del sector de transformación agroalimentaria. Un ejemplo destacado fue la presentación de un jamón artesanal que captó la atención del público y de los evaluadores por su bajo nivel de procesamiento, libre de aditivos químicos, lo que lo convierte en un producto más saludable, además de su sabor agradable y su calidad organoléptica.

Respecto a la disposición para emprender, el 95 % de las y los participantes manifestó interés en iniciar un proyecto propio, considerando que cuentan con los conocimientos necesarios para identificar necesidades del entorno y transformar materias primas en productos con valor agregado (Gráfica 1).

Por otra parte, alrededor del 10 % del estudiantado ha comenzado a desarrollar emprendimientos relacionados con la Feria o derivados de ella. En este sentido, la estrategia educativa ha propiciado la consolidación de tres grupos de trabajo que han dado continuidad a sus proyectos: la elaboración y comercialización de chiles en escabeche y conservas de tomate (proyecto “AGROMAYA XVIII”, integrado por estudiantes de segundo semestre), la producción de bebidas fermentadas tipo *tepache* (sexto semestre) y la fabricación de jabones y cervezas artesanales (octavo semestre), todos pertenecientes al programa de Ingeniería Agroindustrial (Figura 3).

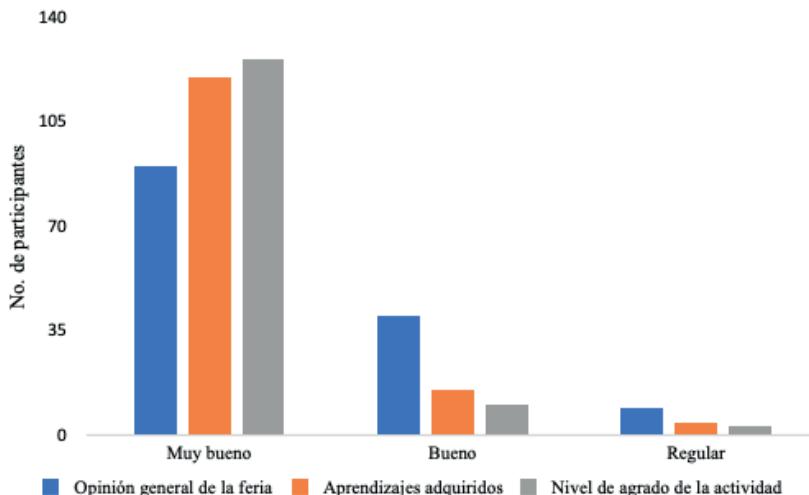


Figura 2. Productos presentados en la feria.

Cabe destacar que estos emprendimientos se encuentran en proceso de gestión de apoyos ante el Centro Universidad–Empresa de la UNACH, institución que brinda acompañamiento para la formalización de proyectos y capacitación en temas de financiamiento, comercialización y fortalecimiento empresarial. Asimismo, estos grupos han participado en eventos extramuros como la *Expo Agroalimentaria 2022 y 2023* y la *Feria Ganadera Regional de Catazajá, Chiapas 2023*, con el propósito de promover sus productos y fortalecer el consumo local. Estos espacios han sido fundamentales para que los jóvenes establezcan vínculos con productores y emprendedores del sector agropecuario, fomentando redes de colaboración y aprendizaje mutuo (Figura 3).

En relación con la proyección futura, el 94 % de las y los estudiantes expresó su deseo de emprender a mediano o largo plazo, mientras que el 96 % afirmó que recomendaría la experiencia de la feria a otras personas. Estos resultados reflejan la motivación y el compromiso de la comunidad estudiantil hacia la creación de productos innovadores, reafirmando la responsabilidad de la Facultad Maya de Estudios Agropecuarios no solo en el fortalecimiento de esta estrategia educativa, sino también en la apertura de canales de capacitación, financiamiento y comercialización que favorezcan la creación de nuevas empresas.

Finalmente, al analizar las respuestas del ítem relacionado con el nivel de conocimiento adquirido y el grado de satisfacción respecto a la feria, se observó una tendencia marcadamente positiva. En cuanto a la valoración general del evento, el 65 % de los participantes lo calificó como “muy bueno”, el 28 % como “bueno” y el 6 % como “regular”. En relación con los aprendizajes obtenidos, el 86 % indicó haber alcanzado un nivel de conocimiento “muy bueno”, el 10 % “bueno” y el 2 % “regular”. Respecto al nivel de agrado hacia la Feria, el 90 % de las y los encuestados la consideró “muy buena” (Grafica 2).



Gráfica 2. Evaluación de la feria

Lo antes descrito permite evaluar el impacto de los saberes y prácticas desarrolladas para fortalecer la formación de las y los jóvenes a través de esta estrategia educativa. Se considera de suma importancia el contexto social, académico y económico en el que se desenvuelven, siendo indispensable dar continuidad a las acciones orientadas a su formación para el emprendimiento, de modo que como futuras y futuros profesionales puedan impulsar el sector de la transformación agropecuaria desde los diversos ámbitos laborales en los que participen.

## CONCLUSIONES

La región Maya de Chiapas presenta grandes desafíos para su población, entre los que destacan el alto grado de marginación y analfabetismo, particularmente en las comunidades indígenas. A ello se suma la limitada capacitación en la población para otorgar valor agregado a los bienes generados en el campo, los problemas ambientales y la urgencia de fortalecer la economía local. Estas condiciones hacen imperativo diseñar nuevas rutas de negocio y estrategias que contribuyan a mitigar las desigualdades sociales que afectan especialmente a niñas, niños y la juventud chiapaneca.

Además en este estudio se identificaron como principales problemáticas, aquellas vinculadas a la falta de impulso al desarrollo agroindustrial. Sin embargo, nuevos retos se derivan de las transformaciones recientes en la región, tales como la implementación de programas federales, por ejemplo, *Sembrando Vida* y el *Tren Maya*. El primero busca fortalecer la producción agrícola mediante alternativas con valor agregado, mientras que el segundo genera nuevas demandas de bienes y servicios derivadas del turismo, lo que implica oportunidades y desafíos para la población local.

Asimismo, la región requiere investigaciones que permitan caracterizar con mayor precisión los sistemas de producción agropecuaria, a fin de atender sus necesidades reales. A pesar de que se le considera una zona ganadera, los diferentes sistemas de producción han sido escasamente estudiados, lo que limita el diseño de estrategias efectivas de apoyo, asistencia técnica y planificación territorial.

En este sentido, la Facultad Maya de Estudios Agropecuarios de la Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas impulsa soluciones mediante la formación de jóvenes capaces de generar alternativas agroindustriales sostenibles que incidan positivamente en la economía regional. Con este propósito, se fortalece la estrategia educativa “Feria de Transformación de Productos Agropecuarios”, orientada a que el estudiantado desarrolle proyectos vivenciales de transformación de productos pecuarios con enfoque emprendedor.

El logro de esta meta requiere la colaboración entre académicos, estudiantes, productores y tomadores de decisiones para fomentar la creatividad, la participación y el compromiso con el sector agropecuario. Hasta ahora, la experiencia demuestra que la feria constituye una estrategia eficaz que promueve las capacidades productivas del estudiantado, aprovechando el contexto agroecológico y educativo de la región, caracterizado por su potencial agrícola y su relevancia turística.

Las y los jóvenes participantes han mostrado amplias capacidades para trascender en su formación, incidir en la economía regional y promover el emprendimiento a partir de la creatividad y la innovación. Los resultados de este estudio confirman que

el estudiantado percibe la feria como un evento significativo, en el que se reconoce como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, fortaleciendo habilidades como la gestión, la creatividad y el liderazgo emprendedor.

Este trabajo puede servir como referente para que otras instituciones de educación superior impulsen estrategias de formación que fomenten el autoempleo, la soberanía alimentaria y la salud humana y animal, temas prioritarios para las generaciones presentes y futuras. Finalmente, se resalta el papel fundamental de las universidades en la formación de capacidades para el sector de la transformación y el emprendimiento, así como su responsabilidad en la generación de espacios de innovación y vinculación comunitaria.

## AGRADECIMIENTOS

Las y los autores expresan su agradecimiento al estudiantado, productores, autoridades y académicos que, con entusiasmo y compromiso, se han sumado a este proyecto.

## BIBLIOGRAFÍA

Canales García, R. A., Román Sánchez, Y., & Ovando Aldana, W. (2017). Emprendimiento de la población joven en México: Una perspectiva crítica. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 5(12). <https://doi.org/10.21933/JEDSC.2017.12.211>

CENTROGEO. (2016). Condiciones socioeconómicas de la región fronteriza Chiapas-Tabasco. Centro de Investigación en Geografía y Geomática. [https://centrogeo.repositoryinstitucional.mx/jspui/bitstream/1012/232/1/Condiciones\\_socioeconomicas\\_version\\_digital\\_2017.pdf](https://centrogeo.repositoryinstitucional.mx/jspui/bitstream/1012/232/1/Condiciones_socioeconomicas_version_digital_2017.pdf)

Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica de Chiapas (CEIEG). (2021). Chiapas, marginación 2020. Secretaría de Hacienda, Gobierno de Chiapas. [https://www.ceieg.chiapas.gob.mx/productos/files/MARG2020/CHIAPAS\\_MARGINACION\\_2020.pdf](https://www.ceieg.chiapas.gob.mx/productos/files/MARG2020/CHIAPAS_MARGINACION_2020.pdf)

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2022). Informe de pobreza y evaluación 2022 Chiapas. CONEVAL. [https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes\\_pobreza\\_evaluacion\\_2022/Chiapas.pdf](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_pobreza_evaluacion_2022/Chiapas.pdf)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2007). Marco geoestadístico del Censo Agropecuario 2007. INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021). Aspectos geográficos. INEGI. [https://inegi.org.mx/contenidos/app/areasgeograficas/resumen/resumen\\_07.pdf](https://inegi.org.mx/contenidos/app/areasgeograficas/resumen/resumen_07.pdf)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021). Comunicado de prensa 37/21: Resultados del Censo de Población y Vivienda 2020. INEGI. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020\\_Chis.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_Chis.pdf)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2014). Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas, con base en el Censo Económico 2014. INEGI. <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mapa/denue/>

Lázaro Gutiérrez, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semiestructuradas y libres. Análisis de contenido. En J. M. Tejero González (Ed.), Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario (pp. 65–84). Universidad de Castilla-La Mancha.

Mora Pacheco, P. F., Aguirre Quezada, J. C., Álava Atiencie, N. G., & Cordero López, J. F. (2019). Jóvenes universitarios y su apuesta al emprendimiento social. Revista Economía y Política, XV(30). <https://doi.org/10.25097/rep.n30.2019.01>

Norma Oficial Mexicana NOM-120-SSA1-1994. Bienes y servicios. Prácticas de higiene y sanidad para el proceso de alimentos, bebidas no alcohólicas y alcohólicas.

Norma Oficial Mexicana NOM-093-SSA1-1994. Bienes y servicios. Prácticas de higiene y sanidad en la preparación de alimentos que se ofrecen en establecimientos fijos.

Norma Oficial Mexicana NOM-051-SCFI/SSA1-2010. Especificaciones generales de etiquetado para alimentos y bebidas no alcohólicas preenvasados: Información comercial y sanitaria.

Peñaherrera León, M., & Cobos Alvarado, F. (2012). La creatividad y el emprendimiento en tiempos de crisis. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10(2), 238–247.

Pronatura Sur. (2024). Chiapas: importancia de los bosques y selvas / Deforestación en Chiapas (Informe técnico). Universidad de Guadalajara. <https://pronatura-sur.org/wp-content/uploads/2024/10/Deforestacion-Chiapas.pdf>.

Sung Park, S., & Duarte Masi, S. (2015). El perfil del emprendedor y los estudios relacionados a los emprendedores iberoamericanos. Revista Internacional de Investigaciones en Ciencias Sociales, 1(2), 291–314.



## **SECCIÓN II**

### **MANEJO DE RECURSOS NATURALES Y DESARROLLO COMUNITARIO**



## CAPÍTULO 10

# PLANTAS CON HOJAS COMESTIBLES EN UNA COMUNIDAD CH'OL DEL MUNICIPIO DE TACOTALPA, TABASCO

Karina Sánchez Domínguez

<https://orcid.org/0000-0001-5750-3088>

**RESUMEN:** El estudio documentó los conocimientos tradicionales sobre plantas con hojas comestibles en la comunidad ch'ol de Buenos Aires, Tacotalpa, Tabasco. Se entrevistaron veinte agricultores, de los cuales el 75% fueron hombres y el 25% mujeres, con edades entre 20 y 90 años. La mayoría de los informantes mayores de 61 años mantiene la práctica agrícola de la milpa, mientras que la participación juvenil es escasa, reflejando una lenta renovación generacional. Las mujeres, por su parte, asumen la siembra y el cuidado de la milpa ante la migración o ausencia de los varones, evidenciando un proceso de feminización del campo. Los participantes mencionaron 20 especies de plantas comestibles, agrupadas en 10 familias botánicas, siendo *Solanaceae* y *Fabaceae* las más representativas. Las especies más citadas fueron *Witheringia meiantha*, *Cestrum racemosum*, *Solanum americanum* y *Jaltomata procumbens*. Los nombres comunes y en lengua ch'ol reflejan la relación entre las características morfológicas, el sabor y el uso de las plantas, mostrando un conocimiento ecológico tradicional profundo. Estas plantas no solo complementan la alimentación y la economía doméstica, sino que forman parte esencial de la cultura gastronómica local. La investigación confirma que el aprovechamiento de plantas comestibles en la milpa responde más a una tradición cultural que a la necesidad alimentaria, y que su conservación contribuye a la seguridad alimentaria y a la preservación del patrimonio biocultural de la región serrana de Tabasco.

**PALABRAS CLAVE:** diversidad, saberes, territorio.

## INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo, las comunidades humanas han desarrollado estrategias diversas para garantizar su alimentación, entre ellas la recolección de plantas con hojas comestibles. Este conocimiento, transmitido de forma oral de generación

en generación, constituye parte del acervo tradicional milenario sobre el uso y manejo de los recursos naturales. Las prácticas de recolección implican no solo identificar las especies útiles, sino también comprender los lugares donde crecen, las temporadas adecuadas y las formas de preparación, lo que convierte este saber en un componente esencial del patrimonio cultural de las comunidades rurales (Cilia et al., 2015; Molina et al., 2009).

En muchas regiones del mundo, las plantas con hojas comestibles siguen siendo un recurso clave para garantizar la seguridad alimentaria y la subsistencia, especialmente entre las familias campesinas e indígenas (Sandoval et al., 2023). En México, a pesar de los cambios alimentarios y del impacto de la modernización, que ha homogeneizado los hábitos y reducido el interés por las tradiciones locales, aún persisten prácticas de recolección y consumo de estas plantas. La globalización, el uso intensivo de agroquímicos y la pérdida de biodiversidad han afectado profundamente los sistemas ecológicos, pero las plantas silvestres y semicultivadas continúan ocupando un lugar importante en la dieta y la identidad cultural de numerosos pueblos (Mapes y Basurto, 2016).

En la región serrana del estado de Tabasco, la base alimentaria campesina se sustenta en el maíz, el frijol y una amplia variedad de plantas con hojas comestibles (Mariaca et al., 2014). En particular, el municipio de Tacotalpa alberga comunidades ch'oles provenientes del norte de Chiapas (Sosa, 2014), donde la agricultura tradicional y el vínculo con la naturaleza mantienen una profunda carga simbólica. Para los pueblos ch'oles, el cultivo de la milpa representa el eje de la vida social, económica y espiritual, en torno al cual se articulan sus prácticas cotidianas (SEP, 2005). La comunidad ch'ol de Buenos Aires, en el municipio de Tacotalpa, se dedica principalmente a la milpa como fuente de sustento y como expresión de su relación con el entorno (Alejos y Martínez, 2007).

Por ello, resulta fundamental documentar los saberes tradicionales asociados al uso de plantas con hojas comestibles, tanto por su relevancia en la dieta como por su papel en la conservación del conocimiento biocultural. Este estudio tiene como propósito elaborar un registro de las especies utilizadas en la comunidad ch'ol de Buenos Aires, contribuyendo a la valorización y preservación de los conocimientos ancestrales que forman parte del patrimonio natural y cultural de la región.

## MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se llevó a cabo en la comunidad de Buenos Aires, municipio de Tacotalpa, Tabasco (Figura 1). Esta comunidad cuenta con 253 habitantes, de los cuales el 93.2% pertenece a población indígena y el 50% habla la lengua ch'ol. Se localiza a los 17°36'13" de latitud norte y 92°71'19" de longitud oeste, a una altitud de 603 metros sobre el nivel del mar (Morales-Valenzuela y Padilla-Vega, 2017).

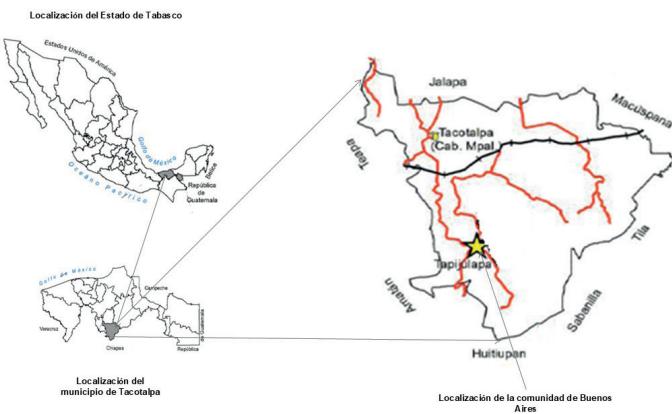


Figura 1. Localización del área de estudio

La recopilación de información sobre las plantas comestibles de la milpa se realizó durante los dos ciclos de siembra del maíz: el primero, correspondiente a la milpa de año (mayo a octubre de 2018), y el segundo, en la milpa de tornamil (noviembre de 2018 a marzo de 2019). El trabajo de campo se desarrolló en dos etapas: 1) entrevistas y 2) recorridos en las milpas.

Las entrevistas se efectuaron mediante un muestreo no probabilístico tipo “bola de nieve”, aplicando un total de 20 cuestionarios a jefes de familia dedicados al cultivo de la milpa en ambos ciclos agrícolas. Los recorridos en las parcelas se realizaron acompañados por los productores —15 hombres y 5 mujeres— durante la etapa de floración del maíz, momento en que se registra la mayor diversidad de plantas con hojas comestibles asociadas a la milpa.

La determinación de los nombres científicos y en lengua ch'ol de las especies recolectadas se efectuó con la asesoría de especialistas de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) y del Dr. Eusebio Martínez Moreno. En los casos donde la identificación fotográfica no fue suficiente, se colectaron ejemplares con floración, los cuales se prensaron en un herbario portátil, se etiquetaron y trasladaron al Herbario UJAT, ubicado en la División Académica de Ciencias Biológicas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, para su determinación taxonómica por el curador de la colección de plantas vasculares.

Los nombres comunes y en idioma ch'ol se registraron con base en la información proporcionada por los entrevistados durante los recorridos de campo. Para asegurar la correcta escritura y pronunciación en lengua indígena, se contó con el apoyo de especialistas de la UIET y del delegado de la comunidad, hablante nativo del ch'ol y colaborador clave en el proceso de investigación.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se entrevistaron veinte agricultores dedicados al cultivo de maíz en los ciclos de *tornamil* y *milpa de año*. Del total de participantes, el 75% (15 personas) fueron hombres y el 25% (5 personas) mujeres, con edades que oscilaron entre los 20 y 90 años. La mayoría de los entrevistados (75%) se concentró en el rango de 41 a 90 años, mientras que el 25% restante correspondió a personas jóvenes, de entre 20 y 40 años (Cuadro 1).

El alto porcentaje de participantes mayores de 61 años (40%) evidencia que la práctica de la milpa se mantiene principalmente entre personas adultas mayores. De acuerdo con Monroy et al. (2018), este fenómeno puede atribuirse a la migración de los jóvenes o a la pérdida de interés por las labores agrícolas tradicionales. En la comunidad de Buenos Aires, este patrón se repite: la milpa continúa siendo una actividad fundamental para los adultos mayores, mientras que las nuevas generaciones muestran escasa participación, lo cual ralentiza la renovación generacional en la producción agrícola.

En el caso de las cinco mujeres entrevistadas, ellas indicaron que se dedican a la siembra de la milpa debido a condiciones sociales específicas, como el fallecimiento, separación o migración de sus esposos. Esta situación coincide con lo reportado por Salazar y Magaña (2015), quienes señalan que, ante la ausencia de los jefes de familia —ya sea por trabajo asalariado local o migración temporal—, las mujeres y en menor medida los hijos asumen la responsabilidad de la siembra y el cuidado de la milpa.

Estos resultados reflejan un cambio progresivo en la estructura productiva y social de las comunidades rurales. La mujer campesina se incorpora cada vez más como sujeto activo en las labores agrícolas, no solo como apoyo, sino como responsable directa de la producción, el manejo y la toma de decisiones en la parcela. Este proceso de feminización del campo, observado también por Osorio-García et al. (2015) en productores de maíz del estado de Puebla, revela un fenómeno sociocultural relevante que responde tanto a la migración masculina como a la resiliencia y capacidad organizativa de las mujeres rurales.

En conjunto, estos resultados subrayan la importancia de la milpa no solo como sistema agrícola, sino también como espacio de transmisión de conocimientos y de reafirmación cultural, donde las mujeres comienzan a desempeñar un papel

central en la conservación del patrimonio biocultural ligado al cultivo del maíz y al aprovechamiento de plantas comestibles.

**Cuadro 1.** Rango de edad, sexo y número de informantes

| Edad de los informantes (años) | Sexo    | Número de informantes | Número de plantas citadas |
|--------------------------------|---------|-----------------------|---------------------------|
| 20–40                          | Hombres | 4                     | 19                        |
|                                | Mujeres | 1                     | 17                        |
| 41–60                          | Hombres | 4                     | 17                        |
|                                | Mujeres | 3                     | 17                        |
| 61–90                          | Hombres | 8                     | 20                        |
|                                | Mujeres | —                     | —                         |

**Fuente:** elaboración propia con base en entrevistas a productores de la comunidad de Buenos Aires, Tacotalpa, Tabasco (2018–2019)

Los entrevistados mencionan 20 plantas con hojas comestibles presentes en la milpa (Cuadro 2). Los hombres de entre 61 y 90 años fueron quienes identificaron el mayor número de especies (20), mientras que las mujeres, sin importar su edad, mencionaron 17. En cuanto al número total de plantas reconocidas, este coincide con lo reportado por Chacón y Gliessman (1982), quienes documentaron en el estado de Tabasco que los campesinos identificaban 21 especies como mal monte y 20 como buen monte, utilizadas para alimentación, medicina, elaboración de té, ceremonias y mejora del suelo. Esto sugiere que el conocimiento campesino sobre las plantas comestibles de la milpa se ha mantenido constante a lo largo del tiempo.

La mayor cantidad de plantas mencionadas por los hombres de entre 61 y 90 años coincide con lo señalado por Gómez et al. (2016), quienes observaron que los hombres, independientemente de su edad, poseen un conocimiento más amplio sobre las especies comestibles. Esto se debe a que ellos son quienes trabajan de manera directa en la milpa y realizan la recolección de las plantas. El uso de plantas comestibles, sin embargo, varía según las costumbres locales, pudiendo emplearse como alimento, medicina u ornamento (Hurtado y Moraes, 2010). Rengifo-Salgado et al. (2017) sostienen que algunos grupos indígenas conservan un conocimiento profundo del uso de las plantas comestibles de la milpa. En el caso de la comunidad de Buenos Aires, la diversidad de plantas disponibles permite que las familias seleccionen aquellas que consumen de acuerdo con su tradición cultural, el sabor y el aroma. Mascorro-de-Loera et al. (2019) mencionan que el consumo de plantas de la milpa no responde a la escasez de alimentos, sino que forma parte de la cultura gastronómica local; por lo tanto, su conservación se explica más por la tradición cultural que por la necesidad alimentaria.

El nombre común y el nombre en lengua ch'ol de las especies se asignaron de acuerdo con lo indicado por los participantes durante los recorridos en las milpas de tornamil y de año. El nombre científico fue determinado por especialistas consultados durante la investigación. En los casos donde no se logró la identificación en campo o por medio de fotografías, se colectaron muestras que fueron trasladadas al herbario de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) para su posterior determinación (Tabla 2). De las 20 especies reconocidas como comestibles, 18 fueron identificadas directamente y dos en herbario, registradas con los folios 036533 y 036534, correspondientes a *Cirsium mexicanum* DC y *Jaltomata procumbens* (Cav.) J.L. Gentry.

Las 20 especies de plantas comestibles se agruparon en 10 familias botánicas. La familia Solanaceae fue la más representada, con las especies *Witheringia meiantha* (Donn. Sm.) Hunz., conocida como chaya cuña o cuñai; *Cestrum rasemosum*, llamada amargoso; *Solanum americanum* Mill., conocida como hierbamora; y *Jaltomata procumbens* (Cav.) J.L. Gentry, identificada como mamá de hierbamora. Este predominio coincide con Martínez et al. (2017), quienes destacan que Solanaceae es una de las familias más diversas, con más de 400 especies distribuidas en 34 géneros (Villaseñor, 2016). En segundo lugar, la familia Fabaceae presentó cuatro especies: *Crotalaria longirostrata* Hook & Arm., conocida como chipilín; *Erythrina coralloides* DC., llamada madre o punta de alcaparra; y *Senna fruticosa* (Mill.) H.S., conocida como quelite. La relevancia de la familia Solanaceae se explica porque México es considerado uno de los principales centros de diversificación de sus especies (Sierra-Muñoz et al., 2015), y junto con Fabaceae, ambas son las familias más representativas de plantas comestibles (Soler et al., 2012).

Los nombres comunes otorgados por los entrevistados suelen estar relacionados con las características de las plantas. Por ejemplo, *Cirsium mexicanum* DC, conocida como espinaca, presenta espinas en el borde de las hojas. Otro caso es el de la chaya chiclosa o tsuy, descrita por Solís-Becerra y Estrada-Lugo (2014), cuyo nombre se debe a que al masticarla no se desintegra fácilmente, asemejándose a un chicle. Pérez y Matiz-Guerra (2017) explican que las comunidades rurales crean vínculos simbólicos con las plantas a partir de su historia de vida y conocimiento local, lo que se refleja en los nombres que les asignan según su sabor, olor o parte comestible.

En cuanto a los nombres en idioma ch'ol, estos también guardan relación con las características de las plantas. *Cnidoscolus aconitifolius* (Mill) I.M. Johnst, conocida como chaya pica, se denomina en ch'ol *ek'*, que significa "estrella", en referencia a la forma de su hoja. De igual manera, *Jaltomata procumbens* (Cav.) J.L. Gentry, llamada mamá de hierbamora, se nombra en ch'ol *ña' ch'ajäk'*, debido a que tiene hojas y frutos más grandes que la hierbamora. Esto demuestra que la denominación de las plantas está vinculada a la observación directa y a la transmisión

oral del conocimiento, constituyendo un elemento esencial de la identidad cultural (Ubiergo-Corvalán et al., 2019).

Otro ejemplo es *Cestrum rasemosum*, conocida como amargoso, cuyo nombre en ch'ol es *ch'aj pimel*, donde *ch'aj* significa amargo y *pimel* verdura, traducido como "hierba amarga". En el caso de *Solanum americanum*, llamada hierbamora, su nombre en ch'ol es *ch'ajäk'*, en alusión al color morado de su fruto. *Cirsium mexicanum* DC, por su parte, se nombra *ch'ix pimel*, donde *ch'ix* significa espina y *pimel* verdura, lo que se traduce como "verdura espinosa". Estos ejemplos confirman la estrecha relación entre lengua, cultura y biodiversidad, donde la tradición oral y el diálogo con los campesinos son fundamentales para comprender el valor cultural y alimenticio de las plantas (Sauri y Geisa, 2019).

**Cuadro 2.** Especies de plantas con hojas comestibles presentes en la milpa de la comunidad ch'ol de Buenos Aires, Tacotalpa, Tabasco.

| Nombre científico                                      | Nombre común                        | Nombre en ch'ol       | Familia botánica |
|--|-------------------------------------|-----------------------|------------------|
| <i>Piper auritum</i> Kunth.                            | Momo                                | <i>Momoy</i>          | Piperaceae       |
| <i>Witheringia meiantha</i> (Donn. Sm.) Hunz.          | Chaya cuña o cuñai                  | <i>Axäñtye'</i>       | Solanaceae       |
| <i>Cnidoscolus aconitifolius</i> (Mill.) I. M. Johnst. | Chaya pica                          | <i>Ek'</i>            | Euphorbiaceae    |
| <i>Cestrum racemosum</i> Ruíz & Pav.                   | Amargoso                            | <i>Ch'aj pimel</i>    | Solanaceae       |
| <i>Senna fruticosa</i> (Mill.) H.S.                    | Quelite                             | <i>K'äñ-ej</i>        | Fabaceae         |
| <i>Allium schoenoprasum</i> L.                         | Cebollín                            | <i>Werux</i>          | Amaryllidaceae   |
| <i>Coriandrum sativum</i> L.                           | Cilantro                            | <i>Kulantyaj</i>      | Apiaceae         |
| <i>Eryngium foetidum</i> L.                            | Perejil                             | <i>Xperejil</i>       | Apiaceae         |
| <i>Erythrina coralloides</i> DC.                       | Hoja del madre o punta de alcaparra | <i>Moty'e</i>         | Fabaceae         |
| <i>Solanum americanum</i> Mill.                        | Hierbamora (nativa)                 | <i>Cha'jäk</i>        | Solanaceae       |
| <i>Crotalaria longirostrata</i> Hook & Arm.            | Chipilín                            | <i>Chipiñin</i>       | Fabaceae         |
| <i>Cnidoscolus chayamansa</i> Mc. Vaugh                | Chaya col                           | <i>K'älys</i>         | Euphorbiaceae    |
| <i>Sechium edule</i> (Jacq.) Sw.                       | Guía de chayote                     | <i>Ñi' ch'ijch'um</i> | Cucurbitaceae    |
| <i>Cucurbita</i> sp.                                   | Guía de calabaza                    | <i>Ñy chäm</i>        | Cucurbitaceae    |
| <i>Manihot esculenta</i> Crantz.                       | Hoja de yuca                        | <i>Yopol ts'jm</i>    | Euphorbiaceae    |
| <i>Sinclairia</i> sp.                                  | Chaya chicloso                      | <i>Tsuy</i>           | Asteraceae       |
| <i>Jaltomata procumbens</i> (Cav.) J.L. Gentry         | Mamá de la hierbamora               | <i>Ña Cha'jäk</i>     | Solanaceae       |
| <i>Cirsium mexicanum</i> DC.                           | Espinaca                            | <i>Ch'ix pimel</i>    | Asteraceae       |

| Nombre científico                  | Nombre común | Nombre en ch'ol    | Familia botánica |
|------------------------------------|--------------|--------------------|------------------|
| <i>Ocimum campechianum</i> Willd.  | Albahaca     | <i>Ixtyo'pimel</i> | Lamiaceae        |
| <i>Chenopodium ambrosioides</i> L. | Epazote      | <i>Pasotyej</i>    | Amaranthaceae    |

Fuente: Elaboración propia con datos de campo de la comunidad de Buenos Aires, Tacotalpa, Tabasco (2018–2019)

## CONCLUSIÓN

En esta investigación se documentaron 20 especies de plantas con hojas comestibles de mayor relevancia en la milpa ch'ol de la comunidad de Buenos Aires, municipio de Tacotalpa, Tabasco. Cada especie fue identificada con su nombre científico, común y en lengua ch'ol, mostrando la riqueza biocultural que aún persiste en la región. Se observó que tanto los nombres comunes como los nombres en idioma ch'ol guardan relación con las características morfológicas, el sabor o el uso tradicional de las plantas, lo cual evidencia un profundo conocimiento ecológico tradicional.

Las plantas con hojas comestibles constituyen un componente esencial en la dieta de las familias campesinas, ya que son una fuente accesible de alimento y de valor nutricional. Además, su aprovechamiento representa una estrategia económica complementaria y un vínculo directo con la identidad cultural y los saberes ancestrales de la comunidad. Estas especies, disponibles durante los ciclos de siembra del maíz, refuerzan la relación entre biodiversidad, cultura y alimentación, desempeñando un papel fundamental en la seguridad alimentaria y en la conservación del patrimonio biocultural de la Sierra de Tabasco.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alejos, G. J., & Martínez, S. N. E. (2007). *CH'oles*. Colección Pueblos indígenas del México contemporáneo. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. México.
- Chacón, J. C., & Gliessman, S. R. (1982). Use of the “non-weed” concept in traditional tropical agroecosystems of southeastern Mexico. *Agro-Ecosystems*, 8, 1–11. [https://doi.org/10.1016/0304-3746\(82\)90002-8](https://doi.org/10.1016/0304-3746(82)90002-8)
- Cilia, L. V. G., Aradillas, C., & Díaz-Barriga, F. (2015). Las plantas comestibles de una comunidad indígena de la Huasteca Potosina, San Luis Potosí. *Entreciencias*, 3(7), 143–152. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2015.7.49524>
- Gómez, G. E., Sol, S. A., García, L. E., & Pérez, V. A. (2016). Valor de uso de la flora del Ejido Sinalora 1a Sección, Cárdenas, Tabasco, México. *Revista Mexicana de Ciencias*, 14, 2683–

2694. <https://doi.org/10.29312/remexca.v14i12.1678>

Hurtado, U. R., & Moraes, R. M. (2010). Comparación del uso de plantas por dos comunidades campesinas del bosque tucumano-boliviano de Vallegrande (Santa Cruz, Bolivia). *Ecología en Bolivia*, 45(1), 20–54. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1605-25282010000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1605-25282010000100004&script=sci_arttext)

Mariaca, M. R., Cano, C. E. J., Morales, V. G., & Hernández, S. M. (2014). La milpa en la región serrana Chiapas-Tabasco de Huitiupán-Tacotalpa. En E. González & M. M. C. Brunel (Eds.), *Montañas, pueblos y agua. Dimensiones y realidades de la cuenca Grijalva* (pp. 323–359). Colegio de la Frontera Sur. <https://www.ecosur.mx/biblioteca/tesis/mariaca-2014-milpa-chiapas-tabasco.pdf>

Martínez, M., Vargas-Ponce, O., Rodríguez, A., Chiang, F., & Ocegueda, S. (2017). Solanaceae family in México. *Botanical Sciences*, 95(1), 131–145. <https://doi.org/10.17129/botscl.715>

Mascorro-de-Loera, R. D., Ferguson, B. G., Perales-Rivera, H. R., & Charbonnier, F. (2019). Herbicides in the milpa: Application strategies and their impact on weed consumption. *Ecosistemas y Recursos Agropecuarios*, 6(18), 477–486. <https://doi.org/10.19136/era.a6n18.2232>

Mapes, C., & Basurto, F. (2016). Biodiversity and edible plants of Mexico. En R. Lira, A. Casas, & J. Blancas (Eds.), *Ethnobotany of Mexico: Interactions of people and plants in Mesoamerica* (pp. 83–88). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6669-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6669-7_5)

Molina, M., Morales, R., Pardo de Santayana, M., & Tardío, J. (2009). ¡Láncese al campo! Plantas silvestres comestibles. *Tierra y Tecnología*, 36, 37–44. <https://digital.csic.es/handle/10261/21465>

Monroy, L. L., Albino, G. R., González, P. L., Santiago, M. H., & Pedraza, D. I. (2018). Manejo generacional de la milpa en la comunidad Mazahua de Palmillas, Estado de México. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 25, 94–113. <https://www.redalyc.org/journal/5037/503753702007/html/>

Morales-Valenzuela, G., & Padilla-Vega, J. (2017). Variedades locales de maíz en comunidades ch'oles de Tacotalpa, Tabasco. *Revista de Ciencias Ambientales y Recursos Naturales*, 3(7), 49–56. <https://doi.org/10.33064/rcae.v3i7.137>

Osorio-García, N., López-Sánchez, H., Ramírez-Valverde, B., Gil-Muñoz, A., & Gutiérrez-Rangel, N. (2015). Producción de maíz y pluriactividad de los campesinos en el Valle de

Puebla, México. *Nova Scientia*, 7(14), 577–600. <https://doi.org/10.21640/ns.v7i14.187>

Pérez, D., & Matiz-Guerra, L. C. (2017). Uso de las plantas por comunidades campesinas en la ruralidad de Bogotá D.C., Colombia. *Caldasia*, 39(1), 68–78. <https://doi.org/10.15446/caldasia.v39n1.61748>

Rengifo-Salgado, E., Ríos-Torres, S., Fachín, M. L., & Vargas-Arana, G. (2017). Saberes ancestrales sobre el uso de flora y fauna en la comunidad indígena Tikuna de Cushillo Cocha, zona fronteriza Perú-Colombia-Brasil. *Revista Peruana de Biología*, 24(1), 67–78. <https://doi.org/10.15381/rpb.v24i1.13241>

Salazar, B. L. L., & Magaña, M. M. A. (2015). Aportación de la milpa y traspatio a la autosuficiencia alimentaria en comunidades mayas de Yucatán. *Estudios Sociales*, 47, 183–293. <https://www.redalyc.org/journal/417/41743979008/html/>

Sandoval-Ortega, M. H., De Loera-Ávila, E. E., Martínez-Calderón, V. M., & Zumaya-Mendoza, S. G. (2023). Plantas silvestres comestibles del estado de Aguascalientes, México: Sus formas de consumo y comercialización. *Revista Botánica Internacional del Instituto Politécnico Nacional Polibotánica*, 55, 213–230. <https://doi.org/10.18387/polibotanica.55.17>

Sauri, P. V., & Geisa, M. G. (2019). Las plantas comestibles empleadas por las comunidades comechingonas de San Marcos Sierras (Córdoba, Argentina): Primeras aproximaciones. *Boletín de la Sociedad Argentina de Botánica*, 54, 295–309. <https://doi.org/10.31055/1851.2372.v54.n2.23758>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2005). *Ventana a mi comunidad: El pueblo ch'ol*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. <https://www.gob.mx/sep/documentos/ventana-a-mi-comunidad>

## ANEXOS

Registro de folio por el herbario UJAT de la División Académica de Ciencias Biológicas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco



Registro 036533 del herbario UJAT, de la especie *Cirsium mexicanum* DC



Registro 036534 del herbario UJAT, de la especie *Jaltomata procumbens* (Cav.) J.L. Gentry

## Acervo bibliográfico de las 20 especies encontradas



Nombre científico: *Piper auritum* Kunth.  
Nombre común: momo  
Nombre CH'ol: *momoy*



Nombre científico: *Witheringia meiantha* (Donn. Sm.) Hunz.  
Nombre común: chaya cuña o cuñai  
Nombre CH'ol: *axāñtye'*



Nombre científico: *Cnidoscolus aconitifolius* (Mill) I. M. Johnst  
Nombre común: chaya pica  
Nombre CH'ol: *ek'*



Nombre científico: *Cestrum racemosum* Ruiz & Pav.  
Nombre común: amargoso  
Nombre CH'ol: *ch'aj pimel*



Nombre científico: *Senna fruticosa* (Mill.) H.S  
Nombre común: quelite  
Nombre CH'ol: *k'āñ-ej*



Nombre científico: *Coriandrum sativum* L. Nombre común: cilantro  
Nombre CH'ol: *kulantyaj*



Nombre científico: *Eryngium foetidum* L.  
Nombre común: perejil  
Nombre CH'ol: *xperejil*



Nombre científico: *Erythrina coralloides* DC.  
Nombre común: hoja del madre  
o punta de alcaparra  
Nombre CH'ol: *moty'e*



Nombre científico: *Cnidoscolus chayamansa* Mc. Vaugh  
Nombre común: chaya col  
Nombre CH'ol: *K'âlys*



Nombre científico: *Sechium edule* (Jacq.)  
Sw Nombre común: guía de chayote  
Nombre CH'ol: *ñi' ch'ijch'um*



Nombre científico: *Cucurbita* sp.  
Nombre común: guía de calabaza  
Nombre CH'ol: *ñy châm*



Nombre científico: *Manihot esculenta* Crantz.  
Nombre común: hoja de yuca  
Nombre CH'ol: *Yopol ts'jm*



Nombre científico: *Sinclairia* sp.  
Nombre común: chaya chicloso  
Nombre CH'ol: chaya tsuy



Nombre científico: *Jaltomata procumbens* (Cav.) J.L. Gentry  
Nombre común: mamá de la hierbamora  
Nombre CH'ol: ña cha'jäk



Nombre científico: *Cirsium mexicanum* DC  
Nombre común: espinaca  
Nombre CH'ol: ch'ix pimel



Nombre científico: *Ocimum campechianum* Willd.  
Nombre común: albahaca  
Nombre CH'ol: ixtyo'pimel



## C A P Í T U L O   1 1

# CARACTERIZACIÓN MORFOMÉTRICA DE PLEUROTUS DJAMOR Y SCHIZOPHYLLUM COMMUNE EN LA SIERRA DE TACOTALPA, TABASCO

**José Padilla-Vega**

<https://orcid.org/0000-0001-8359-1077>

**Silvia Yanet De La Cruz Narváez**

<https://orcid.org/0009-0003-7123-5739>

**Celia Isabel Gutiérrez Díaz**

<https://orcid.org/0009-0005-4142-0268>

**RESUMEN:** La producción de hongos comestibles y medicinales representa una alternativa agroecológica con potencial para fortalecer la seguridad alimentaria y la economía rural. Este estudio documenta la colecta, identificación y análisis morfométrico de *Pleurotus djamor* y *Schizophyllum commune* en la Sierra de Tacotalpa, Tabasco, México, región caracterizada por su alta humedad y biodiversidad lignícola. Las recolectas se realizaron durante la temporada húmeda en comunidades como Pomoquita y Oxolotán, siguiendo protocolos éticos de muestreo y conservación micológica. Se midieron variables como peso, relación carpóforo (RC) y diámetro de sombrero, aplicando pruebas de normalidad y correlación de Pearson para evaluar la variabilidad morfológica. Los resultados evidencian amplia dispersión en las dimensiones de los carpóforos, asociada a condiciones microclimáticas y disponibilidad de nutrientes. *P. djamor* mostró mayor estabilidad morfológica y menor variabilidad en peso respecto a *S. commune*, especie más sensible a la humedad ambiental. Se confirma que ambas especies presentan potencial para el aprovechamiento sustentable mediante el uso de residuos agroindustriales, contribuyendo a la economía circular y a la biorremediación de ecosistemas tropicales. Asimismo, se destaca la importancia de integrar el conocimiento tradicional local y las prácticas éticas de recolección como componentes clave para el desarrollo de proyectos micológicos comunitarios en regiones tropicales del sureste mexicano.

**PALABRAS CLAVE:** hongos lignícolas, biorremediación, agroecología

## INTRODUCCIÓN

La producción de hongos comestibles y medicinales ha cobrado una importancia creciente en las últimas décadas, impulsada por la búsqueda de sistemas agroalimentarios sostenibles, la diversificación productiva en zonas rurales (Morales-Valenzuela *et al.*, 2022) y el interés creciente por alimentos funcionales. En este contexto, especies del género *Pleurotus* y *Schizophyllum* se han posicionado como alternativas viables tanto por su adaptabilidad a diversos sustratos agroindustriales como por sus propiedades nutricionales y farmacológicas (Sosa *et al.*, 2020). Según Royse *et al.* (2017), el género *Pleurotus* representa uno de los más cultivados a nivel mundial después de *Agaricus bisporus*, destacando *Pleurotus ostreatus*, *P. pulmonarius* y *P. djamor*, esta última conocida como ostra rosada en cepas mejoradas por su característico color en etapa joven.

*Pleurotus djamor* ha demostrado ser una especie de rápido crecimiento, alta tasa de conversión del sustrato y excelente aceptabilidad en mercados gourmet, especialmente en regiones tropicales y subtropicales donde las temperaturas oscilan entre 22 y 28 °C, condiciones óptimas para su desarrollo (Pathmashini *et al.*, 2009). Su cultivo en residuos agroindustriales no solo promueve la economía circular, sino que también contribuye a la biorremediación de ambientes contaminados, aprovechando su capacidad enzimática para degradar lignina y celulosa (Elisashvili *et al.*, 2008).

Por otro lado, *Schizophyllum commune*, aunque menos conocido comercialmente, posee una amplia distribución natural en zonas tropicales y húmedas, donde crece sobre madera en descomposición. Este hongo basidiomiceto ha sido objeto de investigaciones por sus propiedades inmunomoduladoras, antivirales y antioxidantes (Wasser, 2010), así como por su capacidad de adaptarse a condiciones extremas de humedad y temperatura. Su capacidad para producir cuerpos fructíferos bajo condiciones controladas lo convierte en una especie prometedora para el desarrollo de bioproductos en comunidades rurales de climas cálidos como Tacotalpa, Tabasco (Carreño-Ruiz *et al.*, 2020).

En México, la tradición de recolección y consumo de hongos comestibles silvestres abarca más de 400 especies documentadas, muchas de las cuales son utilizadas con fines alimenticios, medicinales y rituales por comunidades indígenas y rurales (Martínez-Carrera *et al.*, 2016). La región de la Sierra de Tabasco, donde se localiza Tacotalpa, representa un ecosistema propicio para el desarrollo de especies lignícolas como *P. djamor* y *S. commune*, tanto en ambientes naturales como en condiciones controladas, lo que abre oportunidades para proyectos de seguridad alimentaria, emprendimientos comunitarios y prácticas de biorremediación basadas en hongos.

## METODOLOGÍA

### Colecta e identificación del material fúngico

La recolección de hongos silvestres comestibles como *P. djamor* y *S. commune* exige un conocimiento detallado de la ecología, morfología y hábitat específico de las especies objetivo. Esta actividad se llevó a cabo durante la temporada húmeda en la Sierra de Tacotalpa, en áreas como Pomoquita, Oxolotán y sus alrededores, donde las condiciones cálido-húmedas y la presencia de materia vegetal en descomposición favorecen su desarrollo natural (INEGI, 2005).

Según Vesterholt (2019), las mejores prácticas de recolección incluyen el uso de guías de campo actualizadas para ello se empleó la guía de hongos del Yumka' de Capelo (2006) y teniendo procurando implementar técnicas que minimicen el impacto ambiental. Peintner *et al.* (2021) subrayan la importancia de la recolección ética, la cual contribuye a la conservación de los ecosistemas fúngicos mediante la selección responsable de especímenes, evitando la sobreexplotación de poblaciones locales.

Se emplearon herramientas básicas como cuchillo o navaja de campo para extraer cuidadosamente tanto hongos jóvenes como maduros, evitando dañar el micelio subyacente. Los especímenes fueron colocados en cajas Petri estériles o bolsas de papel previamente rotuladas con la fecha, número de muestra y localización. La duración del proceso de colecta fue de aproximadamente cinco días, cubriendo distintas microzonas de vegetación secundaria y milpas donde se observaron condiciones propicias para el crecimiento fúngico, todos los sitios dentro del predio de la escuela de campo Raíces de la Montaña (Figura 1).

Posteriormente, el material fue trasladado al laboratorio de agroecología de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. Allí se realizó una primera limpieza manual para eliminar residuos, insectos u otros contaminantes. Algunos ejemplares fueron seleccionados como muestra viva para su propagación en medio de cultivo, mientras que otros fueron deshidratados a 60 °C para análisis de contenido de humedad y morfometría.

Cabe destacar que la correcta identificación de especies comestibles es crucial no solo para la calidad del producto, sino también para evitar intoxicaciones por especies morfológicamente similares. En este sentido, se utilizó una combinación de observación macroscópica, comparación con guías micológicas regionales y evaluación taxonómica básica bajo lupa binocular. La obra *Memoria Biocultural de la Selva* (Morales-Valenzuela *et al.*, 2021) fue consultada como referencia regional para validar los saberes locales sobre los usos, contextos y temporalidades de aparición de estos hongos en la comunidad de Pomoquita, lo que fortaleció la estrategia de colecta con base en el conocimiento tradicional.

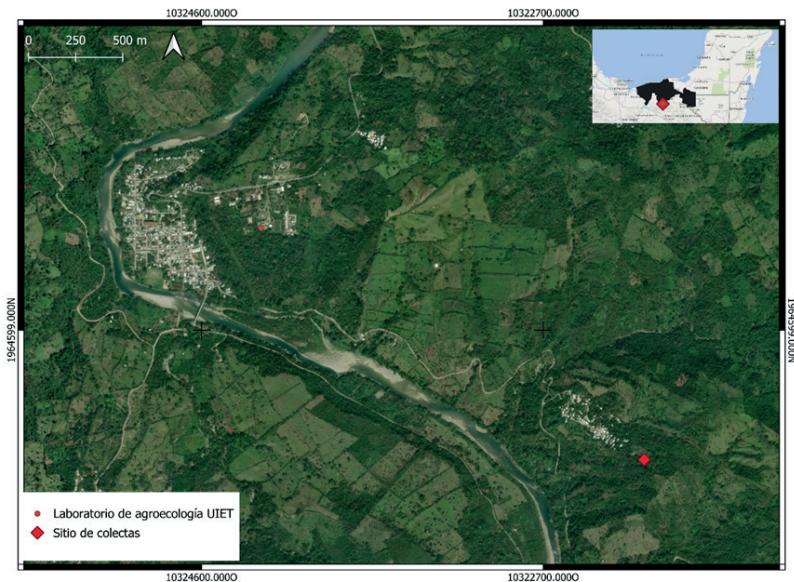


Figura 1. Sitios de colecta y laboratorio de agroecología

## Materiales empleados en la colecta del material

- | Cuchillo y/o navaja de campo
- | Cajas Petri y/o bolsas de papel
- | Etiquetas adhesivas
- | Frascos de plástico
- | Lápiz negro
- | Libreta para anotaciones de campo
- | Marcador indeleble
- | GPS

## Análisis de los ejemplares encontrados en campo

La recolección de 50 ejemplares de *S. commune* permitió caracterizar tres variables clave: peso (g), relación carpóforo (RC en mm), y diámetro del sombrero (mm). Este análisis busca entender la variabilidad morfológica de esta especie silvestre, así como las posibles relaciones entre sus dimensiones físicas y su adaptabilidad ecológica. Los resultados se interpretan a partir de herramientas estadísticas descriptivas, pruebas de normalidad y análisis de correlación de Pearson, facilitando una comparación robusta y cuantitativa.

Los datos muestran una amplia variabilidad en el peso de los cuerpos fructíferos, con un promedio de 0.071 g y una desviación estándar de 0.039 g, lo cual indica una alta dispersión relativa respecto a su media (Cuadro 1). Esto es coherente con las características fenotípicas de *S. commune*, ya que esta especie presenta una morfología altamente plástica dependiendo del tipo de madera, humedad, y disponibilidad de nutrientes (Piepenbring, 2015).

Cuadro 1. Resultados del *Schizophyllum commune* colectado en campo

| Variable      | Promedio | Desviación estándar | Número de individuos |
|---------------|----------|---------------------|----------------------|
| Peso (g)      | 0.071    | 0.0394              | 50                   |
| RC (mm)       | 10.5746  | 2.6584              | 50                   |
| Diámetro (mm) | 9.191    | 3.1616              | 50                   |

En cuanto a la relación carpóforo (RC), se obtuvo un promedio de 10.57 mm y una desviación estándar de 2.65 mm. Por su parte, el diámetro mostró una media de 9.19 mm y una desviación de 3.16 mm (Figura 2). La heterogeneidad en las dimensiones del sombrero puede estar vinculada tanto a condiciones microclimáticas como a la etapa de madurez de cada ejemplar. Esta especie se caracteriza por presentar carpóforos más pequeños y delgados en ambientes de mayor insolación o menor humedad relativa (Cappello, 2006).

Los histogramas revelan una distribución sesgada, sobre todo en el caso del peso, donde se identifican valores atípicos hacia el extremo inferior, lo que sugiere una presencia significativa de hongos subdesarrollados o afectados por estrés ambiental.

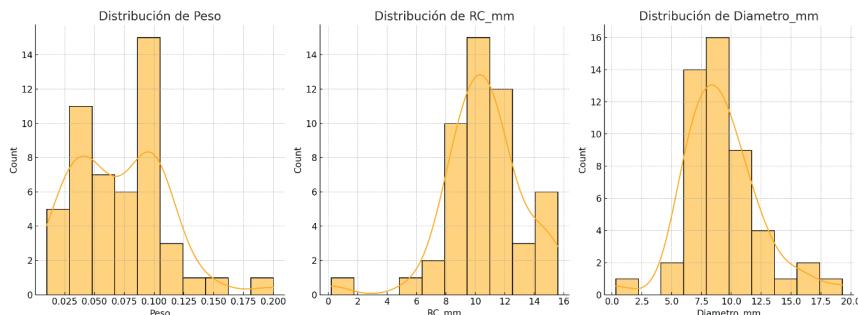


Figura 2. Histograma de las variables medidas de *Schizophyllum commune*

Las pruebas de Shapiro-Wilk para las tres variables cuantitativas arrojaron los siguientes resultados:

| Peso:  $W = 0.9307, p = 0.0059$

- | RC: W = 0.9249,  $p = 0.0035$
- | Diámetro: W = 0.9440,  $p = 0.0194$

Dado que todas las  $p$ -valores son menores a 0.05, se rechaza la hipótesis nula de normalidad para las tres variables. Esto implica que los datos presentan distribuciones no normales, lo cual es común en poblaciones silvestres debido a las variaciones ecológicas y genéticas que influyen en el desarrollo de los carpóforos.

El análisis de correlación de Pearson muestra relaciones estadísticas interesantes:

- | Peso vs. Diámetro:  $r = 0.5830, p < 0.00001$
- | RC vs. Diámetro:  $r = 0.5138, p < 0.001$
- | Peso vs. RC:  $r = 0.2801, p = 0.0487$

La relación más fuerte se observa entre el peso y el diámetro de los hongos. Esto sugiere que a mayor desarrollo del sombrero, mayor masa presenta el cuerpo fructífero, lo cual es esperable desde un punto de vista fisiológico y mecánico. Una relación moderada entre la relación carpóforo y el diámetro indica que el grosor o largo del carpóforo también guarda relación con el tamaño general del hongo.

Estos resultados apoyan hallazgos previos de estudios morfométricos en especies lignícolas, donde se indica que el crecimiento del carpóforo está estrechamente asociado a la disponibilidad de humedad y nutrientes en el substrato (Rosa et al., 2018; Hernández & Navarro, 2020).

La amplia variabilidad de las características morfológicas de *S. commune* puede explicarse también por las condiciones ambientales de la Sierra de Tacotalpa. Esta región se caracteriza por una alta humedad relativa, una pluviosidad anual entre 2500 y 3000 mm, y temperaturas cálidas (INEGI, 2020), condiciones óptimas para la fructificación de hongos lignícolas. Sin embargo, la estacionalidad de las lluvias puede generar cohortes de fructificación con características dispares, como lo muestran los valores extremos en las variables.

En términos de producción, la heterogeneidad morfológica representa un reto, pero también una oportunidad. Para propósitos de cultivo, como en los ensayos en sustratos alternativos realizados con cepas de *S. commune*, estas diferencias deben tomarse en cuenta al seleccionar las cepas madre, ya que influyen directamente en el rendimiento y uniformidad de la producción.

Además, conocer las correlaciones entre las variables ayuda a predecir el peso del hongo —variable clave en términos comerciales— a partir de medidas simples como el diámetro. Este tipo de modelamiento puede ser útil para establecer criterios de cosecha o incluso para seleccionar clones con mejor potencial productivo.

Para los datos de recolección y caracterización de *P. djamor* en condiciones naturales en la región de Tacotalpa, Tabasco, permite comprender el comportamiento morfométrico de esta especie bajo condiciones silvestres. Este análisis se basa en los datos cuantitativos de 84 ejemplares recolectados y evaluados mediante variables como el peso fresco, el peso deshidratado, la longitud del tallo (RC, en cm) y el diámetro del carpóforo (en cm). A continuación, se resumen las principales estadísticas obtenidas como se muestra en la siguiente Cuadro 2.

Estas cifras muestran una alta dispersión en las variables de peso (fresco y seco), lo que refleja las condiciones heterogéneas en que crecen los hongos en campo, posiblemente influenciadas por variaciones microambientales, edad del hongo, tipo de sustrato y nivel de humedad al igual que en el caso del otro hongo que es sujeto de estudio.

El peso fresco presentó una media de 5.65 g con una desviación estándar de 4.00 g, lo cual indica una alta heterogeneidad. El coeficiente de variación (CV) del 70.8% señala que la biomasa obtenida tiene una gran dispersión, probablemente por la variabilidad genética de los especímenes y diferencias en las condiciones edáficas o de sustrato. Este comportamiento también se refleja en el peso deshidratado, cuya media fue 0.69 g y el CV del 62.3%, lo cual es esperable dada la alta proporción de agua en los carpóforos (aproximadamente 85–90%).

Cuadro 2. Variables de las mediciones de *P. djamor*

| Variable              | Media | Desv. Estándar | Varianza | Variación (%) |
|-----------------------|-------|----------------|----------|---------------|
| Peso fresco (g)       | 5.65  | 4.00           | 16.00    | 70.8          |
| Peso deshidratado (g) | 0.69  | 0.43           | 0.18     | 62.3          |
| Longitud RC (cm)      | 3.86  | 1.31           | 1.72     | 33.9          |
| Diámetro (cm)         | 5.54  | 1.86           | 3.46     | 33.6          |

Estos valores concuerdan con estudios previos donde *Pleurotus spp.* cultivado en campo muestra una pérdida de masa del 85–92% al ser deshidratado (Royse et al., 2017; Das et al., 2020), confirmando la consistencia de los resultados obtenidos.

Como se muestra en la Figura 3 la longitud del tallo (RC) tuvo una media de 3.86 cm y una desviación estándar de 1.31 cm. Por su parte, el diámetro del carpóforo fue más alto (5.54 cm en promedio), lo que es característico de *P. djamor*, que forma sombrillas más anchas que altas, facilitando una mayor área de exposición para la dispersión de esporas.

Ambas variables presentaron una variación moderada (CV cercano al 34%), lo cual sugiere cierta estabilidad morfológica bajo las condiciones naturales, comparado con el peso, que es más sensible a factores ambientales. Esta menor dispersión puede estar relacionada con limitaciones biomecánicas del desarrollo de basidiomas en campo.

Mediante inspección visual de histogramas y diagramas de caja, se puede observar distribución sesgada hacia la izquierda en el peso fresco y deshidratado, lo cual indica que la mayoría de los hongos recolectados fueron de baja masa, con unos pocos ejemplares que aumentan el promedio general. Las distribuciones más simétricas en la longitud y diámetro, aunque algunos valores atípicos fueron detectados (por ejemplo,  $RC < 2$  cm o  $> 7$  cm).

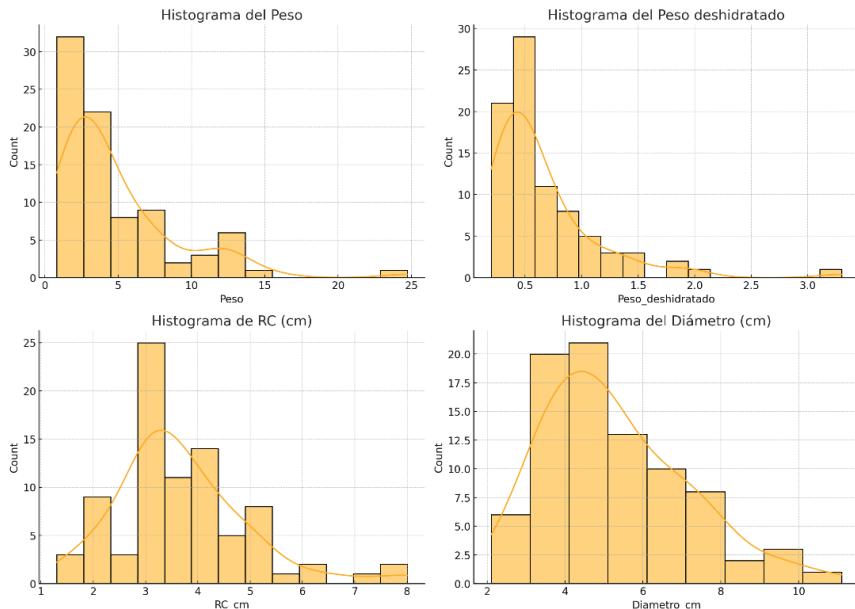


Figura 3. Histograma de las variables medidas de *Pleurotus djamor*

Esto sugiere que el peso es más susceptible a las condiciones microclimáticas y de nutrición, mientras que las dimensiones morfológicas son más conservadas.

Los datos aquí presentados son congruentes con registros de otras investigaciones en condiciones tropicales húmedas. Por ejemplo; Sánchez (2010) reporta pesos promedio de *P. ostreatus* silvestres entre 4 y 9 g con diámetros de carpóforo de 5–8 cm, lo cual es similar al rango observado en este estudio. Mata *et al.* (2014) observaron que *P. djamor* cultivado en sustratos de bagazo de caña y pasto muestra tallos de hasta 6 cm, pesos promedio de 7.2 g y alta tasa de deshidratación, siendo semejante a lo obtenido aquí.

## CONCLUSIONES

El análisis morfométrico de *Schizophyllum commune* y *Pleurotus djamor* recolectados en la Sierra de Tacotalpa, Tabasco, permitió identificar una marcada variabilidad en las dimensiones de sus carpóforos, influenciada por factores ambientales y microclimáticos característicos de la región.

En *S. commune*, los valores promedio de peso (0.071 g), relación carpóforo (10.57 mm) y diámetro del sombrero (9.19 mm) evidencian una morfología altamente plástica y adaptativa. Las pruebas de Shapiro-Wilk confirmaron la no normalidad de las variables ( $p < 0.05$ ), lo que sugiere que las diferencias observadas responden a la heterogeneidad natural de las poblaciones silvestres. La correlación positiva más fuerte se presentó entre el peso y el diámetro ( $r = 0.5830$ ), indicando que el aumento en la masa está directamente relacionado con el desarrollo del sombrero, mientras que la relación carpóforo mostró una asociación moderada con el tamaño general del hongo.

Por su parte, *P. djamor* mostró medias de 5.65 g en peso fresco y 0.69 g en peso deshidratado, con coeficientes de variación de 70.8% y 62.3%, respectivamente, lo que refleja alta dispersión, pero también estabilidad en dimensiones estructurales ( $RC = 3.86$  cm; diámetro = 5.54 cm). Estos resultados sugieren que el peso es una variable sensible a las condiciones microambientales, mientras que las dimensiones morfológicas son más estables.

En conjunto, ambas especies demuestran una capacidad adaptativa significativa a los ecosistemas tropicales húmedos, consolidándose como recursos fúngicos con potencial agroecológico, alimentario y biotecnológico para su aprovechamiento en sistemas productivos sustentables.

## REFERENCIAS

Cappello García, S. (2006). *Hongos del Yumká: Guía ilustrada* (105 pp.). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco / Gobierno del Estado de Tabasco, Secretaría de Desarrollo Social y Protección al Medio Ambiente. ISBN 968-5748-94-2

Carreño-Ruiz, S. D., Cappello-García, S., Gaitán-Hernández, R., Torres-De la Cruz, M., Gaspar-Génico, J. Á., & Rosique-Gil, J. E. (2020). Producción de basidiomas de *Schizophyllum commune* (Fungi: Basidiomycota) en subproductos agrícolas de Tabasco, México. *Agroproductividad*, 13(5), 65–71. <https://doi.org/10.32854/agrop.vi.1606>

Elisashvili, V., Penninckx, M. J., Kachlishvili, E., Tsiklauri, N., Metreveli, E., & Kharziani, T. (2008). Lignocellulose-degrading enzyme production by white-rot basidiomycetes. *Biotechnology Advances*, 26(6), 597–609. <https://doi.org/10.1016/j.biotechadv.2007.12.002>

Hernández, L., & Navarro, A. (2020). *Estudios morfométricos de especies lignícolas tropicales*. Universidad Autónoma de Chapingo.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2005). *Carta de climas. Escala 1:250 000*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Martínez-Carrera, D., Morales, P., & Sobal, M. (2016). Mexican ethnomycology: Developments and perspectives. *Fungal Ecology*, 20, 23–31. <https://doi.org/10.1016/j.funeco.2015.06.002>

Morales-Valenzuela, G., Villegas-Ramírez, M. I., & De los Santos-Ruiz, C. P. (2022). Cultura-naturaleza en la sierra de Tabasco: patrimonio biocultural de los ch'oles de Tacotalpa. *LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, 20(2), e935. <https://doi.org/10.29043/liminar.v20i2.935>

Morales-Valenzuela, G., Padilla-Vega, J., & Vásquez-Dávila, M. A. (2021). *Memoria biocultural de la selva*. Universidad Intercultural del Estado de Tabasco.

Pathmashini, L., Arulnandhy, V., & Wilson, W. (2009). Cultivation of oyster mushroom (*Pleurotus ostreatus*) on sawdust. *African Journal of Agricultural Research*, 4(3), 259–261. <https://doi.org/10.5897/AJAR09.531>

Peintner, U., Pöldmaa, K., & Taylor, A. F. S. (2021). Responsible mushroom collecting for sustainable use and biodiversity conservation. *Fungal Diversity*, 109(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s13225-021-00484-9>

Piepenbring, M. (2015). *Introduction to Mycology in the Tropics*. APS Press.

Rosa, L. H., Machado, K. M. G., & Gomes, E. S. (2018). Morphological variability and environmental adaptation of tropical lignicolous fungi. *Mycologia*, 110(3), 523–534. <https://doi.org/10.1080/00275514.2018.1448159>

Royse, D. J., Baars, J., & Tan, Q. (2017). Current overview of mushroom production in the world. En D. C. Zied & A. Pardo-Giménez (Eds.), *Edible and Medicinal Mushrooms: Technology and Applications* (pp. 5–13). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1016/j.foodres.2017.04.017>

Sosa, M. E., Padilla-Vega, J., & Carreño-Ruiz, S. D. (2020). Los hongos comestibles y medicinales de Pomoquita, Tacotalpa, Tabasco: Aspectos bioculturales para su conservación y aprovechamiento sustentable. En G. Morales-Valenzuela, J. Padilla-Vega & M. A. Vásquez-Dávila (Eds.), *Memoria biocultural de la selva* (pp. 85–101). Universidad Intercultural del Estado de Tabasco.

Vesterholt, J. (2019). *Field guide to mushrooms of northern Europe*. Princeton University Press.

Wasser, S. P. (2010). Medicinal properties of substances occurring in higher Basidiomycetes mushrooms: Current perspectives. *International Journal of Medicinal Mushrooms*, 12(4), 281–298. <https://doi.org/10.1615/IntJMedMushr.v12.i4.10>



## C A P Í T U L O   1 2

# DIVERSIDAD DE USOS DE PLANTAS Y ANIMALES DE LOS HUERTOS FAMILIARES DE LA RANCHERÍA BOQUERÓN 5° SECCIÓN DEL MUNICIPIO DEL CENTRO, TABASCO, MÉXICO

**Karina de los Ángeles Ramírez Méndez**

<https://orcid.org/0009-0002-9227-0659>

**Miguel Alberto Magaña Alejandro\***

<https://orcid.org/0000-0001-5024-1580>

**Félix Enrique Ramírez Méndez**

**RESUMEN:** Las plantas y los animales han sido utilizados de diversas formas por las personas, sirviendo como materia prima, ornamento e incluso como prenda de vestir. En este contexto, las estrategias de uso múltiple de los recursos naturales incluyen prácticas tradicionales como la milpa y el huerto familiar, los cuales se caracterizan por estar conformados por especies que constituyen una fuente importante de alimentos para el autoconsumo. Esta dinámica puede observarse en la ranchería Boquerón 5<sup>a</sup> Sección (La Lagartera), donde los huertos son comunes y cumplen múltiples funciones. Para el estudio se aplicó una metodología etnobiológica de acuerdo con Martín (2001). Se analizaron 15 huertos familiares con superficies que variaron entre 600 m<sup>2</sup> y 3600 m<sup>2</sup>, los cuales presentan más de un tipo de uso. El 74.4 % de los entrevistados indicó tener un huerto por interés social o estético. Se registró la presencia de plantas herbáceas (85 %), arbustos (10 %) y árboles (5 %), identificándose un total de 254 especies. Las especies de mayor preferencia fueron las ornamentales (68 %), entre las que destacan *Heliconia spp.*, *Bougainvillea glabra* y *Codiaeum variegatum*. En conjunto, los resultados permiten reconocer la importancia ecológica, social y cultural de los huertos familiares para los habitantes de la ranchería, al constituir espacios que integran producción, estética y conservación de la biodiversidad local.

## INTRODUCCIÓN

Las plantas y los animales de las diversas regiones del planeta han sido utilizados de múltiples formas por los diferentes grupos humanos. Han servido como materia prima, adorno o prenda de vestir, tanto en su forma natural como transformados por las culturas que los emplean. Asimismo, han desempeñado un papel importante en los mitos y tradiciones, y han sido usados en ceremonias religiosas o civiles, sin contar su principal uso: el de alimento (Barrera et al., 1979).

En el marco de las estrategias de uso múltiple de los recursos naturales desarrolladas por los grupos indígenas en México, se incluyen prácticas como la milpa, el huerto familiar, las actividades agroforestales, la ganadería, la cacería, la recolección, la extracción y la pesca (Boege, 2008).

Por otro lado, uno de los agroecosistemas tradicionales más representativos y extendidos en las regiones templadas y tropicales del país es el huerto familiar, que generalmente se encuentra asociado a las viviendas rurales, y en menor medida, en zonas urbanas o suburbanas. Los huertos familiares se distinguen por estar compuestos por especies que son fuente de alimentos para el autoconsumo, además de incluir plantas ornamentales que, en muchos casos, son nombradas en la lengua originaria de cada comunidad (Mariaca, 2012).

En la ranchería Boquerón 5<sup>a</sup> Sección (La Lagartera), los huertos familiares son comunes, pero hasta el momento no habían sido objeto de estudio sistemático. Por esta razón, se planteó realizar la presente investigación, cuyo objetivo fue analizar el conocimiento etnobiológico de los huertos familiares y las relaciones que los habitantes de dicha comunidad mantienen con las plantas y animales que los conforman.

La ranchería Boquerón 5<sup>a</sup> Sección (La Lagartera) es una localidad del municipio de Centro, ubicada en la subregión centro del estado de Tabasco. Se sitúa en las coordenadas geográficas 17.869444° N, -93.014444° O, a una elevación de 4 metros sobre el nivel del mar. De acuerdo con el Conteo de Población y Vivienda 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la localidad cuenta con 364 habitantes, de los cuales 194 son hombres y 170 son mujeres. Presenta una tasa de fecundidad de 2.54 hijos por mujer y 111 viviendas particulares habitadas.

## METODOLOGÍA

Se aplicó un modelo de metodología etnobiológica de acuerdo con Martín (2001), el cual tiene como propósito obtener de la población la mayor cantidad posible de información. Este modelo se basa en la observación participativa, que implica observar de cerca la vida cotidiana de las personas con el fin de recopilar datos que permitan comprender los conocimientos, prácticas y relaciones que mantienen con su entorno natural.

La investigación se desarrolló en dos fases: trabajo de campo y trabajo de gabinete.

Trabajo de campo: se realizó un recorrido preliminar en el área de estudio para conocer las condiciones del lugar. Posteriormente, se presentó el proyecto a las autoridades locales y se explicó la finalidad de la investigación. La selección de los informantes se efectuó mediante la técnica de “bola de nieve” (Goodman, 1961). Se aplicaron entrevistas semiestructuradas con preguntas relacionadas con las plantas y animales presentes en los huertos familiares. Las encuestas se realizaron únicamente a las personas recomendadas por otros informantes, por ser reconocidas en la comunidad por su conocimiento sobre el tema o por mantener ambos grupos biológicos (plantas y animales) en sus huertos. Además, se colectaron ejemplares de plantas cuyo nombre común no era conocido, y se registraron los nombres locales de los animales mencionados.

Trabajo de gabinete: la identificación de las plantas colectadas se llevó a cabo en el Herbario de la División Académica de Ciencias Biológicas, utilizando como bibliografía de referencia la Flora de Guatemala (Steyermark, 1974) y el Catálogo de nombres vulgares y científicos de plantas de Tabasco (Magaña, 2006). Posteriormente, se elaboró un inventario de las especies vegetales y animales registradas en el área de estudio. Las especies se presentan ordenadas alfabéticamente por nombre común, nombre científico y familia botánica o zoológica a la que pertenecen.

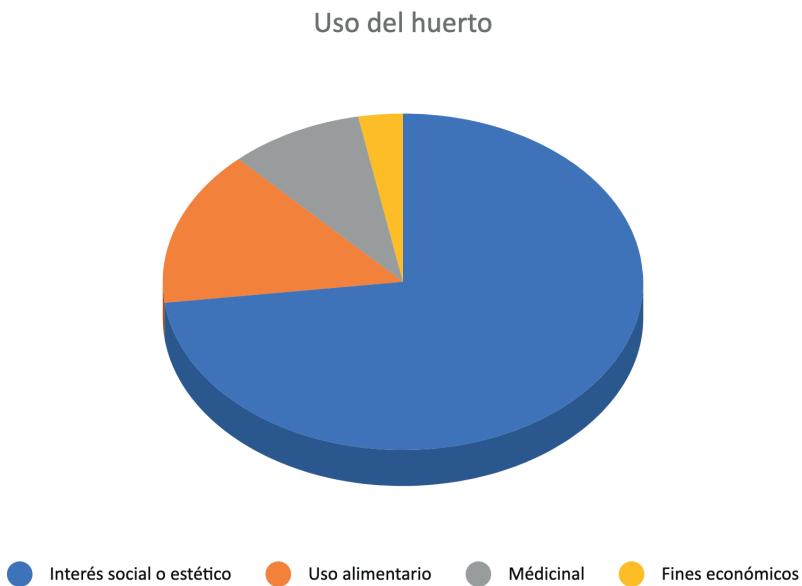
## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Composición botánica en el huerto

El número de huertos estudiados fue de quince, correspondiente al número de familias participantes. La superficie de los huertos varió entre 600 m<sup>2</sup> y 3600 m<sup>2</sup>, con un promedio de 2100 m<sup>2</sup>. El 100 % de las familias utilizan el huerto para el cultivo de plantas útiles y la cría de animales. Se registró un huerto con apenas dos años de establecimiento, cinco con entre once y quince años, y nueve con más de veinte años de antigüedad, los cuales se han ido heredando de generación en generación. Asimismo, se encontró un huerto con una edad superior a los cincuenta años, lo que refleja la continuidad de esta práctica tradicional.

Todos los entrevistados e informantes clave coincidieron en que el huerto familiar cumple múltiples funciones. El 73 % de los participantes manifestó mantener su huerto por interés social o estético (por gusto, ocio, tradición familiar, fines ornamentales, rituales o por herencia); el 15 % indicó que su principal uso es alimentario; el 9 % mencionó el uso medicinal, y el 3 % lo asoció con fines económicos como se muestra en la siguiente Figura.

Figura 1. Uso del huerto familiar.



Entre los productos que los huertos proporcionan a las familias destacan las especies, frutas y hortalizas, las cuales se consumen de manera constante, así como la cría de animales domésticos que complementan la dieta familiar. Estos resultados evidencian que los huertos familiares representan un espacio multifuncional donde convergen prácticas productivas, sociales y culturales, además de constituir una estrategia de subsistencia y transmisión de conocimientos tradicionales dentro de la comunidad.

Los huertos familiares están conformados por tres tipos principales de plantas: herbáceas (85 %), arbustos (10 %) y árboles (5 %). En total, se identificaron 254 especies, considerando tanto las mencionadas por los informantes como aquellas registradas directamente durante el trabajo de campo. Para las especies no mencionadas, se tomaron muestras botánicas con el fin de realizar su identificación, dado que formaban parte integral de los huertos.

Se observaron diferencias en la riqueza florística entre los huertos, encontrándose uno con hasta 72 especies y otro con un mínimo de 55. En conjunto, las especies identificadas pertenecen a 244 géneros distribuidos en 82 familias botánicas. Las familias con mayor número de especies fueron Araceae (44 especies), Apocynaceae (22 especies), Fabaceae (16 especies), Acanthaceae y Bromeliaceae (14 especies cada una), mientras que el resto de las familias estuvieron representadas por un menor número de especies (Ver Figura 2).

Esta diversidad refleja el papel de los huertos familiares como reservorios biológicos y espacios de conservación in situ, donde convergen especies con distintos usos ornamentales, alimenticios y medicinales, contribuyendo así a la sustentabilidad ecológica y cultural de la comunidad.

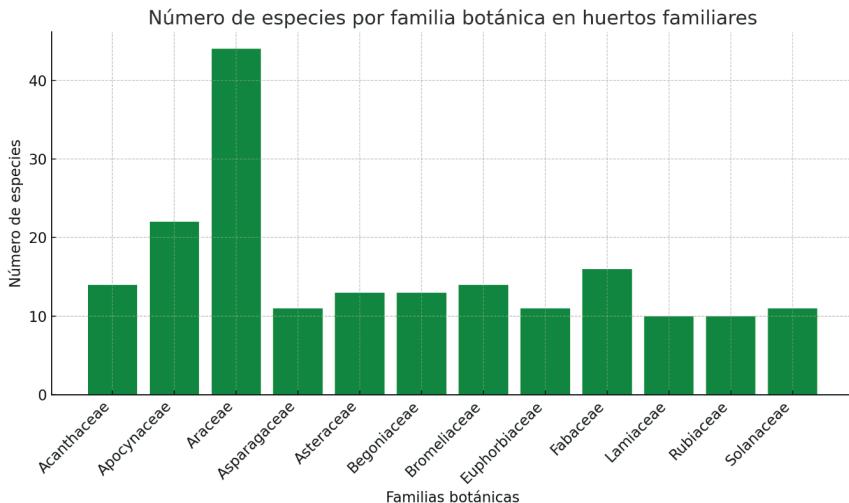


Figura 2. Principales familias botánicas

Respecto a la importancia social de la flora en los 15 huertos familiares analizados, las especies con mayor relevancia para las y los entrevistados fueron: a) ornamentales (68 %), entre ellas *Heliconia* spp., *Bougainvillea glabra* Choisy, *Codiaeum variegatum* (L.) Rumph. ex A. Juss. y *Dieffenbachia* spp.; b) alimenticias (15 %), como *Mangifera indica* L., *Spondias purpurea* L., *Citrus sinensis* (L.) Osbeck, *Musa paradisiaca* L., *Persea schiedeana* Nees, *Citrus reticulata* Blanco, *Psidium guajava* L. y *Persea americana* Mill.; c) medicinales (8 %), entre ellas *Aloe vera* (L.) Burm. f., *Ruta graveolens* L., *Ocimum basilicum* L., *Kalanchoe flammula* Stapf y *Tecoma stans* (L.) Juss. ex Kunth; y d) comerciales (1.5 %), donde se mencionaron *Tabebuia rosea* (Bertol.) DC. y diversos frutales. Además, algunas especies ornamentales y medicinales se comercializan de manera ocasional. Este patrón difiere de lo reportado por Ríos et al. (2017), quienes encontraron mayor frecuencia de plantas medicinales y, en segundo término, ornamentales.

En cuanto a la distribución de las especies más citadas, entre las ornamentales destacaron la flor del desierto (*Adenium obesum* (Forssk.) Roem. & Schult.), la planta camarón (*Justicia brandegeana* Wassh. & L.B.Sm.), la bugambilia (*Bougainvillea glabra* Choisy) y la hawaiana (*Alpinia purpurata* (Vieill.) K.Schum.), presentes en 13 de los 15 huertos.

Entre las alimenticias, el mango (*Mangifera indica* L.) apareció en los 15 huertos; la naranja agria (*Citrus aurantium* L.) en 11; y tanto la papaya (*Carica papaya* L.) como la naranja dulce (*Citrus sinensis* (L.) Osbeck) en 10 huertos.

Respecto a las especies medicinales, la sábila (*Aloe vera*) y el maguey morado (*Tradescantia spathacea* Sw.) estuvieron presentes en los 15 huertos; la bugambilia se registró en 13 y el albahacar (*Ocimum basilicum* L.) en 14. Entre las maderables, las más mencionadas fueron el cedro (*Cedrela odorata* L.), presente en 9 huertos; el piche (*Enterolobium cyclocarpum* (Jacq.) Griseb.) y el macuilís (*Tabebuia rosea* (Bertol.) DC.), con 7; y el cocohite (*Gliricidia sepium* (Jacq.) Kunth ex Walp.), con 6 huertos.

Las especies empleadas con fines de comercialización incluyen principalmente el cebollín (*Allium schoenoprasum* L.), el culantro o perejil de monte (*Eryngium foetidum* L.), el chipilín (*Crotalaria longirostrata* Hook. & Arn.), el chile habanero (*Capsicum chinense* Jacq.) y el cilantro (*Coriandrum sativum* L.). Para cercos vivos se reportaron con mayor frecuencia *Ixora coccinea* L., el tulipán (*Hibiscus rosa-sinensis* L.), el cocohite, el pital (*Bromelia wercklei* Mez.) y la cola de tigre (*Sansevieria trifasciata* Prain), entre otras.

## Composición faunística en el huerto

El número total de especies animales registradas en los 15 huertos familiares fue de 81. De estas, 32 correspondieron a aves, 26 a mamíferos, ocho a reptiles, ocho a insectos, cuatro a anfibios, dos a arácnidos y una a moluscos. Del total, el 2.2 % fueron especies domésticas y el 97.8 % semidomésticas o silvestres, las cuales son capturadas y mantenidas en cautiverio temporalmente, o bien, aprovechadas cuando se requiere.

Se observó una notable variabilidad entre los hogares: algunas familias mantenían hasta 15 especies diferentes, mientras que otras solo contaban con cinco. En conjunto, las especies identificadas pertenecen a 70 géneros zoológicos distribuidos en 53 familias.

En el caso de las aves, se registraron 32 especies agrupadas en 29 géneros y 17 familias. Las familias más representadas fueron Anatidae y Phasianidae, con cinco especies cada una; Psittacidae, con cuatro; Strigidae, con tres; e Icteridae y Picidae, con dos especies cada una. El resto de las familias estuvieron representadas por una sola especie.

Entre las aves más conocidas y frecuentes se encontraron los pollos y gallinas (*Gallus gallus domesticus* L.), el loro cabeza amarilla (*Amazona oratrix* Ridgway), los patos (*Anas platyrhynchos domesticus* L.) y la calandria (*Turdus grayi* Bonaparte), entre otras como se aprecia en la Figura 3. Estos resultados evidencian que la

fauna asociada a los huertos familiares constituye un componente importante del sistema productivo y cultural, al proveer alimentos, compañía y mantener vínculos tradicionales con la naturaleza.

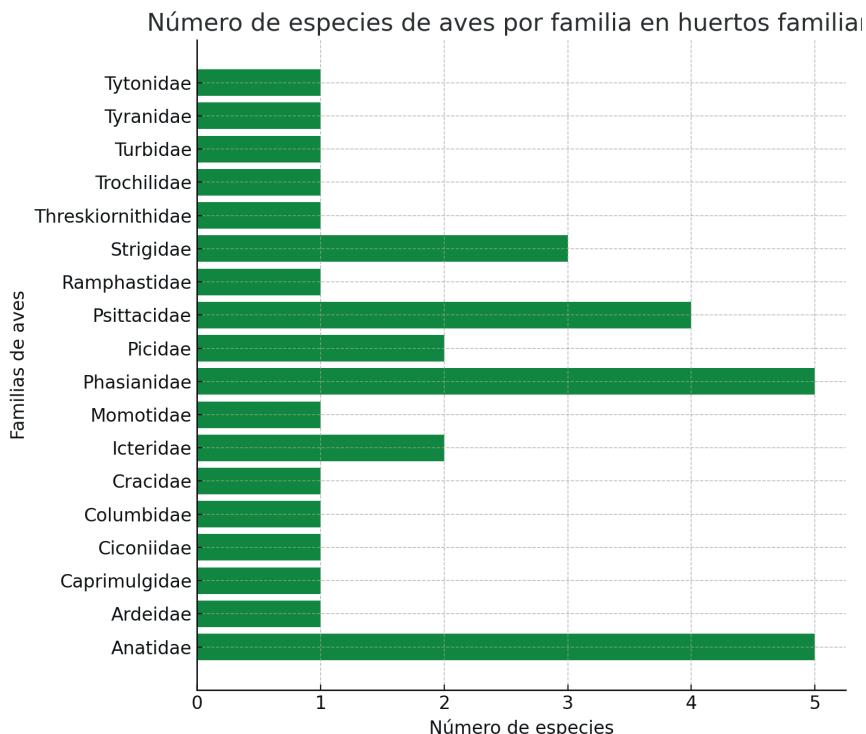


Figura 3. Especies de aves en el huerto familiar.

En cuanto a los mamíferos, se registraron un total de 26 especies pertenecientes a 24 géneros y 17 familias. Las familias con mayor número de especies fueron Procyonidae, con cuatro; Bovidae, con tres; y Equidae, Felidae, Leporidae y Mustelidae, con dos especies cada una. El resto de las familias estuvieron representadas por una sola especie.

Entre los mamíferos más comunes encontrados en los huertos familiares destacan los cerdos (*Sus scrofa domesticus* L.), los gatos (*Felis catus* Schreber), los perros (*Canis lupus familiaris* L.) y los conejos (*Oryctolagus cuniculus* L.), además de otras especies menores que forman parte de los sistemas productivos domésticos (ver Figura 4).

Estos resultados reflejan que la composición faunística de mamíferos en los huertos familiares mantiene una estrecha relación con las actividades cotidianas de las familias rurales, ya que combina especies domésticas utilizadas para autoconsumo, animales de compañía y fauna silvestre que forma parte del entorno inmediato.

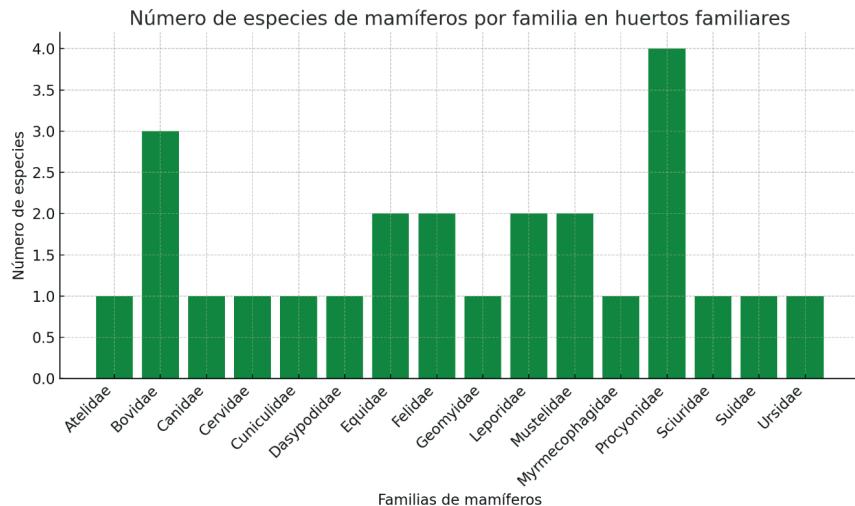


Figura 4. Principales familias de mamíferos

Durante las visitas a los huertos familiares se observaron diversas especies de animales domésticos y silvestres, entre ellas gallinas, pavos, cerdos, patos, gansos, perros, caballos, loros, vacas, chivos y un conejo, entre otros. Los cerdos se mantienen principalmente en chiquerías, salvo en algunos casos en los que se les permite andar en libertad, mientras que el conejo fue mantenido enjaulado. Estas observaciones coinciden con lo reportado por Vásquez-Dávila y López-Alzina (2012), quienes documentan prácticas similares en huertos familiares indígenas de Oaxaca, donde se registran las mismas especies animales.

Las aves suelen encontrarse libres o en gallineros; algunas familias construyen techados para su descanso, mientras que otras les permiten pernoctar en los árboles del huerto. Se registró la presencia de una mula y un caballo utilizados como animales de carga, ya que en esta zona la agricultura no se realiza a gran escala y no se emplean animales para tracción agrícola.

Los principales usos reportados para la fauna doméstica particularmente aves y mamíferos son como compañía o mascotas, para cacería, consumo y venta. En el caso de los cerdos y las aves de corral, su crianza está asociada con eventos sociales, familiares o rituales (bodas, bautizos, celebraciones de XV años, entre otros), donde se utilizan como alimento o se venden para obtener ingresos económicos.

Además, los animales desempeñan un papel ecológico relevante dentro del manejo del huerto. Las gallinas y guajolotes son aprovechados para el control de malezas e insectos, mientras que los perros cumplen funciones de vigilancia y de protección frente a depredadores de las aves de corral. Por su parte, los gatos contribuyen al control de roedores y otras plagas.

Algunos hogares mantienen animales capturados en estado semisalvaje o en cautiverio, como palomas, pericos, chachalacas y loros cabeza amarilla. Asimismo, se observó la presencia de aves nativas que visitan los huertos para alimentarse o anidar. Varias personas manifestaron su agrado por esta convivencia, expresando satisfacción al compartir los frutos y los árboles del huerto con las aves locales, lo cual refuerza el vínculo simbiótico entre las familias y la fauna silvestre de su entorno.

De acuerdo con la información proporcionada por los 15 encuestados, los principales usos de la fauna registrada en los huertos familiares fueron: ornamental (24 %), mágico-religioso (24 %), comercial (21 %) y otros con menor proporción. Las personas que destinan parte de su fauna al comercio mencionaron que lo hacen porque representa una fuente adicional de ingresos. Este hallazgo coincide con lo reportado por Krishnamurthy et al. (2017), quienes en su estudio sobre agricultura familiar para el desarrollo rural señalan que algunos huertos se especializan en la producción animal al considerarla una de las principales fuentes de proteína — particularmente cabras, borregos, cerdos, gallinas y animales silvestres —, mientras que en otros casos los animales se emplean en la medicina tradicional.

En la zona de estudio se registraron dos categorías antropocéntricas de uso más comunes: como alimento y con fines comerciales. Grebe (1975) menciona que el uso predominante de ciertos animales por parte de los pobladores puede reflejar una jerarquía etnozoológica basada en su cosmovisión, en la cual las percepciones y experiencias con la fauna se integran en su cultura y se transmiten a las generaciones futuras.

En la actualidad, la cría de animales de traspasio como patos, gallinas, guajolotes y cerdos constituye uno de los principales recursos productivos del medio rural, generando productos con valor comercial dentro de los huertos familiares. En este sentido, 13 de los encuestados mencionaron algunas de las especies que comercializan, entre ellas el pavo (*Meleagris gallopavo* L.), la vaca (*Bos taurus* L.), los pollos (*Gallus gallus domesticus* L.), los patos (*Anas platyrhynchos domesticus* L.), los chivos (*Capra aegagrus hircus* L.) y los cerdos (*Sus scrofa domesticus* L.), entre otros.

Entre las especies de animales ornamentales mencionadas se encuentran la cotorra o cheche (*Amazonia albifrons* Sparrman), la calandria (*Turdus grayi* Bonaparte), los periquitos australianos (*Melopsittacus undulatus* Shaw), el pijije (*Dendrocygna autumnalis* L.) y los gansos (*Anser anser* L.), además de otras especies que, aunque menos frecuentes, también fueron reportadas por los 15 encuestados, sumando un total de 28 especies ornamentales de diferentes grupos zoológicos.

Las mascotas representan un componente importante dentro de los huertos familiares, pues el 100 % de las personas entrevistadas señaló tener al menos una. De estas, 14 mencionaron poseer únicamente perros (*Canis lupus familiaris* L.); cuatro afirmaron tener perros y gatos (*Felis catus* Schreber); dos personas reportaron tener hicoteas, y una persona adicional indicó tener, además de perros, periquitos (*Eupsittula nana* Vigors\*). Este patrón coincide con lo señalado por Magaña (2015) en su estudio sobre plantas y animales empleados con fines medicinales en la ranchería Occidente 2<sup>a</sup> Sección, Comalcalco, Tabasco, donde documenta especies animales con usos similares, especialmente los de carácter medicinal.

## CONCLUSIONES

En este estudio se encontró que los huertos familiares de la ranchería Pablo L. Sidar son heterogéneos y multifuncionales, integrando una amplia diversidad de especies vegetales y animales con distintos fines.

Los huertos familiares de la ranchería Boquerón 5<sup>a</sup> Sección son espacios de gran importancia social y cultural para sus poseedores, ya que además de proveer alimentos, productos medicinales, ornamentales, mágico-religiosos y comerciales, fortalecen los vínculos comunitarios y la identidad local.

Las prácticas culturales de manejo observadas muestran que los huertos de menor tamaño presentan una fisonomía compleja y diversa, donde conviven especies medicinales, ornamentales, comestibles y rituales, reflejando un manejo integral de los recursos naturales.

De las especies vegetales identificadas en la localidad, el 68 % corresponden a plantas ornamentales, el 15 % a plantas alimenticias y el 8 % a plantas medicinales, mientras que el resto presenta otros usos complementarios.

En cuanto a la fauna registrada, se identificaron seis usos distintos; el 24 % de los entrevistados indicó que los animales se utilizan con fines ornamentales y otro 24 % con fines mágico-religiosos, además de otros usos alimenticios, comerciales y simbólicos.

Finalmente, los huertos familiares se confirman como agroecosistemas con relativa autosuficiencia, donde las interacciones ecológicas están estrechamente asociadas al uso y manejo cultural de las especies. Estos espacios representan un importante reservorio etnobiológico que favorece la continuidad del conocimiento ecológico tradicional y contribuye a la conservación de la biodiversidad local.

## REFERENCIAS

- Álvarez Quiroz, V., Caso Barrera, L., Aliphat Fernández, M., & Galmiche Tejeda, Á. (2017). *Plantas medicinales con propiedades frías y calientes en la cultura Zoque de Ayapa, Tabasco, México*. Boletín Latinoamericano y del Caribe de Plantas Medicinales y Aromáticas, 16(4), 428–454.
- Boege, E. (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México*. México, D.F.: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas / Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Goodman, L. A. (1961). Muestreo en bola de nieve. *Annals of Mathematical Statistics*, 32, 148–170. University of Chicago.
- Grebe, M. E. (1975). Taxonomía de enfermedades mapuches. *Antropología*, 2, 27–39.
- Krishnamurthy, L. R., Krishnamurthy, S., Rajagopal, I., & Peralta Solares, A. (2017). *Agricultura familiar para el desarrollo rural incluyente*. *Terra Latinoamericana*, 35, 135–147.
- Magaña, A. M. A. (2006). *Catálogo de nombres vulgares y científicos de plantas de Tabasco* (2<sup>a</sup> ed.). Villahermosa, Tabasco, México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Magaña, P. A. (2015). *Plantas y animales empleados con fines medicinales en la ranchería Occidente 2<sup>a</sup> Sección, Comalcalco, Tabasco* (Tesis de licenciatura). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Mariaca, M. R. (2012). *El huerto familiar del sureste de México*. Villahermosa, Tabasco, México: Secretaría de Recursos Naturales y Protección Ambiental del Estado de Tabasco / El Colegio de la Frontera Sur.
- Martín, G. J. (2001). *Etnobotánica: Manual de métodos*. Montevideo, Uruguay: Editorial Nordan-Comunidad.
- Ríos, R. A., Alanís, F. G., & Favela, L. S. (2017). Etnobotánica de los recursos vegetales, sus formas de uso y manejo, en Bustamante, Nuevo León. *Revista Mexicana de Ciencias Forestales*, 8(44), 1–20.
- Standley, C. P., & Steyermark, A. J. (1974). *Flora of Guatemala. Botany*, 24(3–4), 466 p.
- Vásquez-Dávila, M. A., & López-Alzina, D. (2012). Manejo y conservación de la agrobiodiversidad y biodiversidad en huertos familiares indígenas de Oaxaca, México: Un enfoque biocultural. En F. Flores-Guido (Ed.), *Los huertos familiares en Mesoamérica* (pp. 280–308). Universidad Autónoma de Yucatán.



## C A P Í T U L O   1 3

# EL CHILE AMASHITO (*CAPSICUM ANNUM* VAR. *GLABRIUSCULUM*), PATRIMONIO BIOCULTURAL EN CENTLA, TABASCO

**Jaime Carrillo Contreras**

<https://orcid.org/0000-0001-6343-8761>

**Guadalupe Morales Valenzuela**

<https://orcid.org/0000-0003-4289-5415>

**RESUMEN:** Los chiles en México son parte esencial del patrimonio biocultural debido a su presencia desde la época prehispánica hasta la actualidad; por lo tanto, sus usos son diversos. En Tabasco el chile amashito (*Capsicum annum* var. *Glabriusculum*), es considerado una especie silvestre de uso común en comunidades rurales e indígenas relacionados directamente con la cultura. Aunque se han hecho esfuerzos para promover el cultivo de este chile en la región, se desconocen las experiencias de manejo local, por lo que fue importante conocer los espacios donde existe y sus usos relacionados con la cultura que permitan su conservación. Este trabajo se realizó en seis localidades del municipio de Centla utilizando la metodología cualitativa mediante la técnica de la entrevista. Se registró un total de 125 plantas de chile amashito entre las 14 familias entrevistadas. Con respecto a los usos, las personas mencionan mayormente el consumo en forma de salsa, y si existe excedente se pone a la venta o se realiza encurtido, además se mencionó el uso medicinal. La importancia del chile amashito en las comunidades está relacionada con la gastronomía y el manejo que le dan en los espacios rurales y urbanos y forman parte del patrimonio biocultural de Tabasco.

**PALABRAS CLAVES:** Prácticas, indígena, economía, solares, salud.

## INTRODUCCIÓN

Hablar de una de las plantas importantes dentro de la comida mexicana como es el chile, es probable que no sea solo el valor botánico, sino el valor cultural que tiene debido a la aceptación del chile en nuestro país. El valor cultural, está relacionado probablemente, como plantea Long (2011) debido a que las mujeres y niños se han

encargado de las tareas de la colecta de plantas silvestres para la alimentación y fueron desarrollando los conocimientos del sitio y del hábitat. Por lo tanto, fueron desarrollando una práctica sobre el uso de las partes de las plantas en función de las necesidades.

El chile como menciona Lomelí (1991) en uno de sus escritos “es el rey, el alma de los mexicanos” porque es alimento, medicina, droga y consuelo; si no, fuera por la presencia del chile, México estaría amenazado en su nacionalidad e identidad cultural.

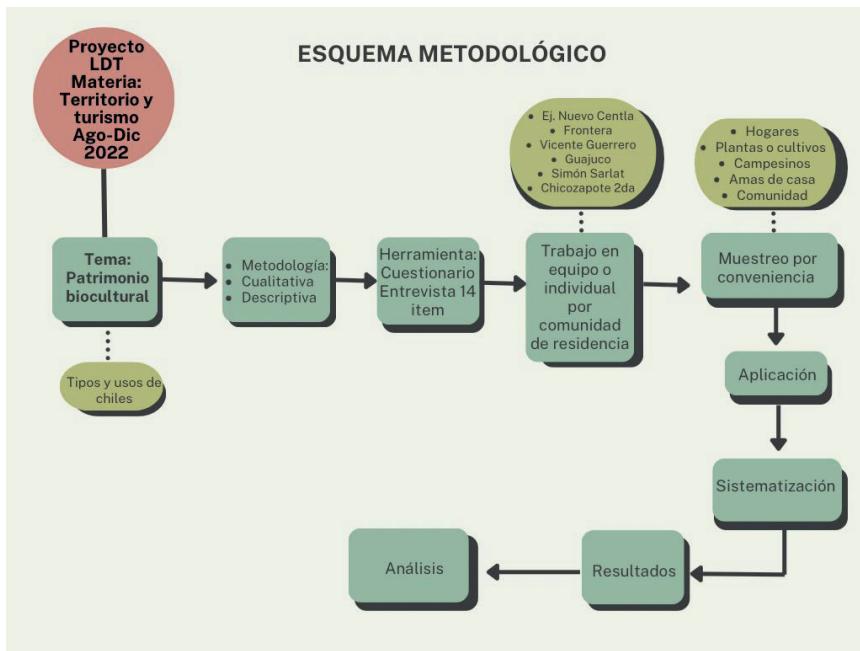
El *Capsicum* es un género de chile que es el antecesor de muchas variedades que existen en México, y como menciona Long (2011), aunque ha sido domesticado por las culturas prehispánicas (4121 a.C.), existen variedades silvestres o semi silvestres como la que abordaremos en este documento el chile amashito *Capsicum annuum* var. *Glabriusculum*.

En Tabasco, como parte del sureste de México seguramente el chile amashito sirvió de intercambio en los mercados prehispánicos en diversas culturas; sin embargo, actualmente se sigue vendiendo en muchos mercados de los municipios de nuestro estado y buscado por su picor y sabor tanto en verde como con frutos rojos. Dentro de las familias campesinas hemos visto que el chile es consumido cuando las personas tienen su descanso a mitad de la jornada de trabajo en las parcelas o cuando van a campo a realizar algún trabajo. Esta se combina con la bebida prehispánica “Pozol” para fortalecer o dar fuerza de nuevo para el trabajo en las actividades de campo; esto se da tanto en la Municipio de Tacotalpa como en el Municipio de Centla (Comunicación personal).

Además, el amashito es considerado una especie silvestre de uso común en comunidades rurales e indígenas y que está relacionado directamente con la cultura de los Yokotanes de Tabasco. Aunque se han hecho esfuerzos para promover el cultivo de este chile en la región, se desconocen las experiencias de manejo local, por lo que fue importante en esta investigación conocer los espacios donde existe este recurso natural y los usos relacionados con las personas que lo consumen en el municipio de Centla.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Este trabajo de investigación se realizó en los meses de octubre y noviembre del año 2022, como parte de la materia Territorio y Turismo en la licenciatura en Desarrollo Turístico de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), que implicaba abordar algún tema sobre patrimonio biocultural; donde estudiantes desarrollaron el gusto por la investigación y en este caso con la aplicación del enfoque cualitativo, utilizando técnicas como las entrevistas para que obtuvieran la experiencia de identificar el número de plantas de chile que tienen algunas personas; así como el uso que le dan, para mayor detalle de la metodología se puede ver la Figura 1.



**Figura 1.** Esquema metodológico para la realización de la investigación.

Por lo tanto, se trata de abordar el tema de forma descriptiva, debido a que se realizó una revisión documental y el municipio de Centla, no se presenta datos de estudios previos sobre los usos del chile amashito. Por lo anterior la selección de las comunidades fue bajo el criterio del lugar donde provenían los estudiantes de segundo semestre de la licenciatura en Desarrollo Turístico de la UIET en ese momento. Las comunidades elegidas fueron: Nuevo Centla; Simón Sarlat, Guajuco, Frontera, Chicozapote 2da y Vicente Guerrero, pertenecientes al municipio de Centla, ver en la Figura 2. Se reconocen como comunidades rurales a Guajuco y Chicozapote 2da y Nuevo Centla y urbanas a Frontera, Vicente Guerrero y Simón Sarlat.



**Figura 2.** Localización de las seis localidades del municipio de Centla, Tabasco.

Fuente: Observatorio Turístico del Estado de Tabasco. QGIS 3.32.3

Considerando la información del compendio de información geográfica municipal del Instituto Nacional de Estadística, y Geografía, INEGI, (2010), a continuación, se describen algunas características del municipio de Centla.

El municipio de Centla se ubica en el estado de Tabasco entre los paralelos 18°03' y 18°40' de latitud norte; los meridianos 92°12' y 93°06' de longitud oeste; altitud entre 0 y 100 m. Colinda al norte con el Golfo de México y el estado de Campeche; al este con el estado de Campeche y con los municipios de Jonuta y Macuspana; al sur con los municipios de Macuspana y Centro; al oeste con los municipios de Centro, Nacajuca, Jalpa de Méndez, Paraíso y el Golfo de México. Ocupa el 10.88% de la superficie del estado. Cuenta con 196 localidades y una población total de 102, 110 habitantes.

La fisiografía del municipio pertenece a la provincia Llanura Costera del Golfo Sur (100%) y la Subprovincia se reconoce como Llanuras y Pantanos Tabasqueños (100%), el Sistemas de topoformas pertenece a la Llanura aluvial costera inundable (87.18%), Llanura de barreras inundable con dunas (12.57%) y Playa o barra inundable (0.25%).

El clima de este municipio presenta un rango de temperatura entre los 24 – 26°C, el rango de precipitación oscila entre los 2 000 – 2 500 mm, el tipo de clima que se presenta para toda esta zona es denominado Cálido húmedo con abundantes lluvias en verano (100%).

En lo que corresponde a las características geológicas este municipio pertenece al período Cuaternario (95.06%), con predominio de suelo originado por el palustre (66.64%), litoral (23.59%), aluvial (2.89%) y lacustre (1.94%). En lo que corresponde al tipo de suelo que se presenta en el municipio de Centla existen suelos dominantes como el Gleysol (72.63%), Solonchak (10.56%), Arenosol (10.27%) y Vertisol (1.60%).

En lo que respecta a la población de las localidades rurales El Guajuco cuenta con 442 personas, Chicozapote 2da con 582 y nuevo Centla con 796; y las que son de tipo urbana Simón Sarlat con 3,317 habitantes, Vicente Guerrero con 9, 354 y Frontera con 23,024 habitantes.

Posteriormente se realizó la construcción del cuestionario sobre el tema de las plantas de chile amashito y su uso. En este momento, se obtuvo 14 ítem para la aplicación de la entrevista.

Para el muestreo, se tomaron en cuenta algunos criterios como entrevistar a personas que en sus traspatrios o solares tuvieran plantas de chile, hombres o mujeres, de preferencia que fueran originarios de la comunidad. Por lo anterior el tipo de muestreo fue por conveniencia; debido a que es muy poco sabido que existen pocas personas que tienen cultivos; están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso como menciona Hernández et al. (2014).

Se realizaron 14 entrevistas (7 mujeres y 7 hombres) en las seis localidades (figura 3) durante el mes de octubre de 2022, donde se pidió permiso a las personas para poder realizar la entrevista, hacer el registro de los cultivos o plantas de chile en el traspatio.

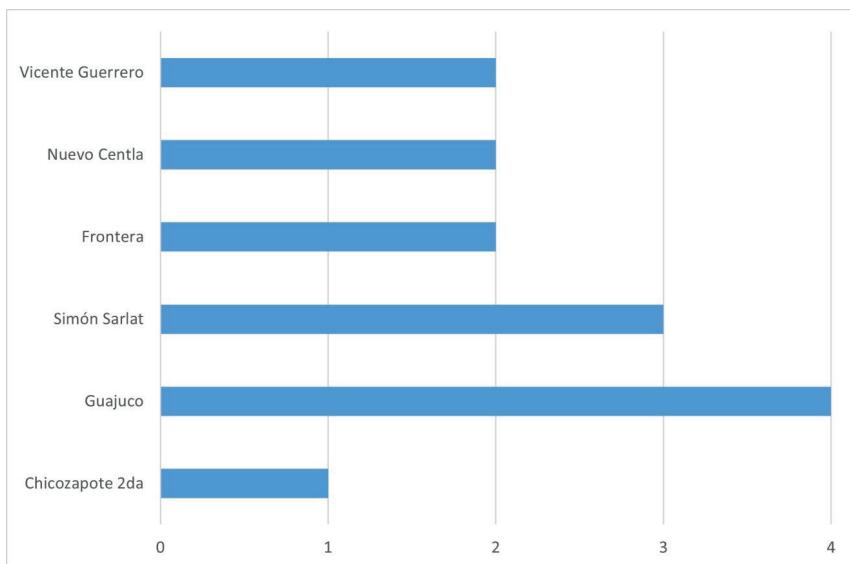


Figura 3. Entrevistas realizadas en el municipio de Centla, Tabasco.

## RESULTADOS

El 50% de los entrevistados fueron mujeres y 50 % hombres en edades de 31 hasta 87 años con un promedio 52.5 años.

Se registró un total de 162 plantas de cinco tipos de chile en los traspatrios de las seis localidades, de los cuales el más abundante fue amashito seguido por Pico Paloma, Dulce, Morrón y finalmente Habanero (figura 4)

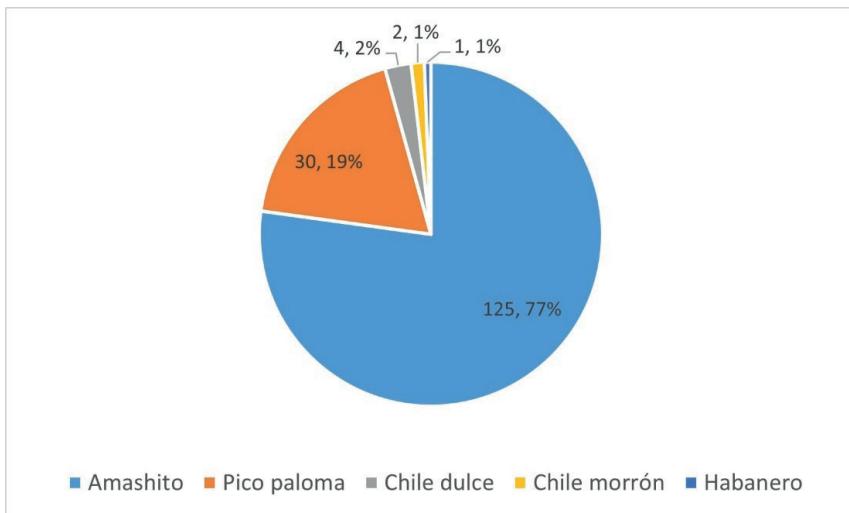


Figura 4. Cantidad y tipos de chiles encontrados en comunidades de Centla.

Es importante señalar que el chile amashito se encontró en los traspatrios de las seis comunidades, el pico paloma en cuatro, el morrón en dos y el habanero y dulce en una sola comunidad. Los chiles con menor presencia se encontraron en Guajuco y Simón Sarlat: el chile morrón en Guajuco y Simón Sarlat, el chile dulce en El Guajuco y el habanero se presentó solo en Simón Sarlat. Esto muestra que el chile amashito es uno de los más importantes para las familias rurales y urbanas.

**Tabla 1.** Número de plantas de chiles por localidad en el municipio de Centla, Tabasco.

| Comunidad        | Amashito | Subtotal | Pico paloma | Subtotal | Chile dulce | Subtotal | Chile morrón | Subtotal | Habanero | Subtotal |
|------------------|----------|----------|-------------|----------|-------------|----------|--------------|----------|----------|----------|
| Chicozapote 2da  | 6        | 6        | 26          | 26       | 0           | 0        | 0            | 0        | 0        | 0        |
| Guajuco          | 1        | 67       | 0           | 1        | 1           | 4        | 0            | 1        | 0        | 0        |
| Guajuco          | 8        |          | 0           |          | 1           |          | 1            |          | 0        |          |
| Guajuco          | 5        |          | 0           |          | 1           |          | 0            |          | 0        |          |
| Guajuco          | 53       |          | 1           |          | 1           |          | 0            |          | 0        |          |
| Simón Sarlat     | 7        | 16       | 1           | 2        | 0           | 0        | 0            | 1        | 0        | 1        |
| Simón Sarlat     | 4        |          | 1           |          | 0           |          | 0            |          | 0        |          |
| Simón Sarlat     | 5        |          | 0           |          | 0           |          | 1            |          | 1        |          |
| Frontera         | 1        | 2        | 0           | 1        | 0           | 0        | 0            | 0        | 0        | 0        |
| Frontera         | 1        |          | 1           |          | 0           |          | 0            |          | 0        |          |
| Nuevo Centla     | 20       | 28       | 0           | 0        | 0           | 0        | 0            | 0        | 0        | 0        |
| Nuevo Centla     | 8        |          | 0           |          | 0           |          | 0            |          | 0        |          |
| Vicente Guerrero | 1        | 6        | 0           | 0        | 0           | 0        | 0            | 0        | 0        | 0        |
| Vicente Guerrero | 5        |          | 0           |          | 0           |          | 0            |          | 0        |          |
| Total            |          | 125      |             | 30       |             | 4        |              | 2        |          | 1        |

En lo que respecta a su manejo, no se mencionaron prácticas, pero se observaron almácigos para su cultivo en las visitas realizadas como se observa en la figura 5. Esto tiene relación con lo que se comenta de que han sido estudiadas sus semillas domesticadas como menciona (Barboza, et al 2022).



Figura 5. Cultivo de chile amashito *C. annuum* var. *Glabriusculum* en la localidad de Guajuco, Centla, Tabasco.

Fuente: Cristhel Guadalupe García Díaz.

Las formas de uso de los chiles en las seis localidades se puede observar en la Figura 6 que en estos resultados se consideraron el uso y forma de uso, la primera relacionada con una cuestión económica que corresponde a las personas que solo usan el chile para consumo propio; es decir que la producción de chile es solo para que lo consuma su familia y otra para quienes consideran el consumo propio y venta con fines económicos; es decir que cuando existe demasia no solo se produce para consumo familiar, sino que el excedente se vende. Por otro lado, se abarcó la forma de uso que tiene relación práctica en la aplicación del chile, si se utiliza para remedios

caseros, encurtido o salsa. En el caso de encurtido se distribuye como menciona (Espinosa et al 2022) en los mercados de la ciudad de Villahermosa, capital del estado de Tabasco, como una forma de recursos artesanales alimenticios.

Con respecto al consumo, solo 12 de 14 entrevistas mencionaron que consumen el chile amashito en Guajuco, Chicozapote, Simón Sarlat, Frontera y Vicente Guerrero todos los entrevistados consumen el chile, en Nuevo Centla no se mencionó. En las respuestas que habla sobre el consumo y que se utiliza para venta solo 5 personas consideraron hacerlo de esta forma y las localidades donde se mencionó fue Chicozapote, Guajuco, Simón Sarlat y Nuevo Centla; Frontera y Vicente Guerrero no se menciona.

En la forma de uso como remedio casero solo se mencionó en dos, una en Simón Sarlat y Nuevo Centla. El chile utilizado en forma de encurtido se mencionó en 6 entrevistas de las cuales mencionaron en las localidades de Chicozapote, Guajuco, Simón Sarlat, Nuevo Centla y Frontera. La última forma se consideró en forma de salsa, la cual tuvo más aceptación con 11 entrevistas que mencionaron este uso. Solo en Simón Sarlat no se mencionó que se utiliza el chile amashito para salsa.

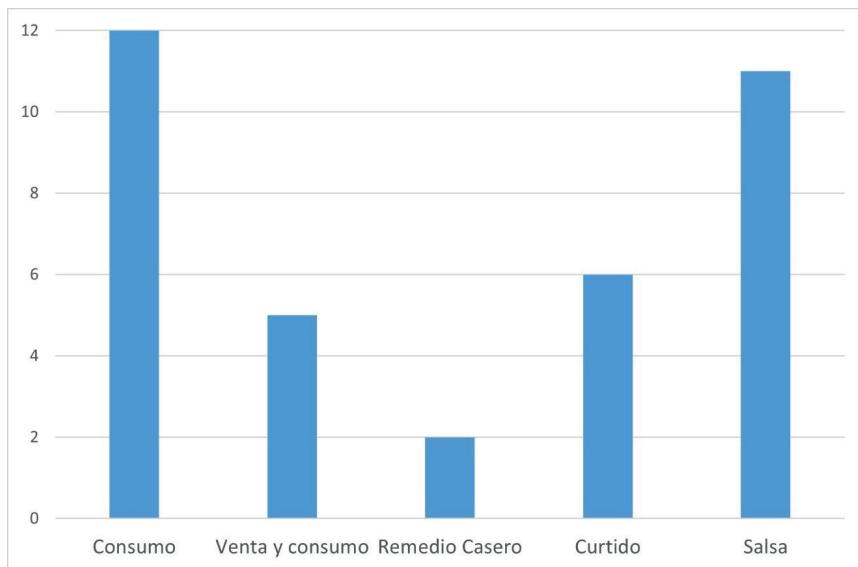


Figura 6. Número de entrevistas y usos del chile amashito *C. annum* var. *Glabriusculum*.

## DISCUSIÓN

Hablar de patrimonio biocultural es necesario entender que es una trama de tres partes imbricadas que implican el saber, la cosmovisión y la práctica dado el manejo de un recurso natural de acuerdo con los patrones culturales en un territorio indígena, que aún poblaciones en México conservan esas características desde tiempos ancestrales (Boege, 2008 y Aguilar-Meléndez, et al 2021). En este caso, como menciona Vázquez-Dávila (1996), la conservación de este patrimonio depende del manejo del chile amashito que las comunidades chontales y campesinas como menciona (Jardón, 2020), además de que en Tabasco le dan en relación a la protección del ave *Pitangus sulphuratus* (Pistoqué o Chilera) que se encuentran en una relación de protocolooperación en la cuales todos se benefician, en el caso de las personas con el consumo de chile que está dispuesto a partir de los beneficios de la planta silvestre y la relación con el ave. El ave también se alimenta de los frutos de chile y al mismo tiempo toma el rol de preparar la semilla para el proceso de germinación y posteriormente como dispersor de la semilla de chile como sugiere también (Balderas, et al 2023) donde menciona que el chile por su color rojo es atractivo para las aves.

Estos recursos alimenticios como el chile mencionan Morales y Padilla (2019) que son de uso común en comunidades rurales (Latournerie et al 2020) e indígenas, por lo tanto, hemos encontrado en pequeños patios traseros (traspatio) o huertos familiares como menciona (Salinas et al 2010) en ciudades o zonas urbanas como en el caso de la cabecera municipal de Centla (Frontera) donde se realizó entrevista sobre el chile amashito. Los resultados refieren que si es más común encontrar más plantas en zonas rurales que en zonas urbanas. Aunque en las zonas urbanas se haya encontrado menos plantas, si existe mayor población indígena y que probablemente está relacionado con ser localidades más antiguas como Vicente Guerrero (Centro Integrador) y Simón Sarlat; que en términos de conservación del patrimonio pueden realizarse esfuerzos en donde hay mayor cantidad de plantas porque seguramente existe el manejo del recurso natural, sin embargo, en las zonas urbanas también es necesario.

De las seis localidades donde se realizaron las entrevistas tres son consideradas urbanas, definidas como aquellas donde habitan más de 2,500 personas según INEGI (2020). Para contextualizar el municipio de Centla, hasta el año 2020 con respecto al total de población según el censo de población y vivienda contaba con 107, 731 personas que representan el 4.5% de la población total en el estado de Tabasco; y con el 11.78% de población que habla una lengua indígena (HLI); es decir aproximadamente 12, 690 personas. En la cabecera municipal (Frontera) se cuenta con un total de población de 23, 024 personas de las cuales se consideran indígenas el 2.1% con 483 personas, en HLI 0.77% con 177 personas. Otra de la zona

urbana como es la localidad de Vicente Guerrero cuenta con una población de 9,354 personas, de las cuales se consideran indígenas el 43.75% con aproximadamente 4,092 y HLI 19.32% con 1,807 y un porcentaje muy bajo que son monolingües 0.09% con 8 personas. En Simón Sarlat, otra población que tiene característica de tendencia urbana cuenta con 3,317 personas, de las cuales se consideran indígenas el 35.97% con aproximadamente 1194 personas, y los que son HLI con el 16.79% con 557 personas y de las que solo son monolingües el 0.09% con 3 personas.

Las tres comunidades rurales fueron Nuevo Centla que cuenta con una población de 796 habitantes, de los cuales el 1.38% se consideran indígenas, el 0.38% son HLI; Chicozapote 2da sección cuenta con una población de 582 habitantes de los cuales el 15.64% se consideran indígenas, el 7.39% son HLI con 43 personas; y Guajuco que presenta una población de 442 habitantes, el 34.39% se consideran indígenas y el 23.53% son HLI (INEGI, 2020).

A pesar de las transformaciones del campo hacia la construcción de zonas urbanas y de tener menores poblaciones indígenas, aún se conservan las prácticas sobre el manejo del chile, pero que están en riesgo de desaparecer. Por ello es necesario establecer acciones donde las personas puedan dialogar en función de la importancia que tiene el chile amashito y que se tomen acuerdos para construir una forma que beneficie la conservación. Como se menciona en el libro de los Chiles en México de Vásquez-Dávila et al. (2021) es de gran reconocimiento cuando se realizan los esfuerzos de intercambio, diálogo y degustación con el fin de dar a conocer la integración de diversos saberes.

En lo que encontramos con respecto a las personas que manejan estos recursos, tanto hombres como mujeres realizan labores de cuidado. Es importante desde la perspectiva de género, ya que coincide con lo que menciona Long (2011) que el chile en nuestro país tiene un alto valor cultural debido a que las mujeres y niños se han encargado de las tareas en la colecta de plantas silvestres para la alimentación y fueron desarrollando los conocimientos del sitio y del hábitat. Con esto podemos entender que, aunque haya pocos HLI, aún conserva prácticas de manejo sobre los recursos naturales que consideran importantes y que reflejan esos elementos culturales de la identidad de un pueblo.

Por otro lado, cabe resaltar los tipos de chile que tienen una función principal en la gastronomía de los hogares de las comunidades de Centla y que se distribuyen en la zona costera (González et al 2015). A partir de los resultados es necesario mencionar que las personas tienen chiles domesticados y silvestres en sus traspatios o parcelas que los manejan para diferentes usos. En esta investigación además del chile amashito se encontró que existen otros chiles que se usan regularmente en la cocina tabasqueña que se consideran domesticados y que sirven como ingredientes

en muchos platos elaborados como el chile morrón y el chile dulce, también se encontró una sola planta de habanero (*C. chinensis*) y que se cultiva en México (Long, 2017).

Sin embargo, es interesante lo que se observó que otras de las plantas de chile que le siguen al amashito es el pico paloma, este considerado silvestre, dado que se encontraron 125 plantas de chile amashito en total, al menos 2 plantas en algún hogar, pero la mayoría de las plantas se ubicaron en la comunidad de Guajuco y 30 de chile pico paloma, este último se ubicaron la mayoría de las plantas en la comunidad de Chicozapote.

Otro tema importante sobre el patrimonio biocultural y que tiene relación con la práctica es el uso que le asignan las personas a los recursos naturales. En este trabajo se encontró que la mayor parte de las entrevistas señalan, que el chile amashito es muy consumido como un aderezo culinario en platos principales, condimento, encurtido y ensaladas. Este tuvo la mayor mención como consumo (12 menciones de las 14 entrevistas), refiriéndose principalmente en forma de salsa (11 de 14 entrevistas), lo cual coincide por lo encontrado por Martínez et al. (2021) en comunidades rurales de Querétaro con este mismo tipo de chile. Esto indica que tiene una fuerte demanda en el acompañamiento de sus alimentos, tal como menciona Aguilar-Meléndez et al. (2019). Además de que se ha comprobado los beneficios alimenticios al consumir los chiles tradicionalmente para estimular el apetito y la circulación sanguínea, debido a que contiene una buena fuente de carotenoides, capsaicinoides y tocoferoles (López y Yáñez, 2023).

Otros usos del chile amashito, y que se menciona en menor medida, considerado por las personas como remedios caseros en Simón Sarlat y Nuevo Centla (2 de 14 entrevistas) relacionado con la medicina tradicional de estos pueblos, existen dos formas de utilizarlos: para el mal de ojo se agarran las hojas tiernas de la planta se ponen en un recipiente con agua y se coloca alcohol, se macera y posteriormente se pasa en la cabeza del niño, tal como lo reportan Morales Valenzuela y Villegas Ramírez (2023) para la sierra de Tabasco. También se mencionó que, para el tratamiento de este mismo padecimiento, se cortan nueve chiles, se colocan en un recipiente y se pasa nueve veces en forma de cruz en la frente del bebé. Por lo que se considera un componente importante de la cultura y tradiciones de los pueblos que lo aprovechan (Bañuelos et al., 2008).

Sin embargo, se reporta en otras investigaciones en comunidades como la ranchería Guineo de Tabasco el uso de chile amashito y pico paloma como remedios caseros para controlar el calor en los animales como pollos, pavos y patos cuando presentan calentamiento de cabeza, pasando los chiles por la cabeza del animal para que absorban el calor (Nava et al., 2019).

En lo que respecta a la conservación, cuando las personas requieren seguir consumiendo el chile, pero necesitan conservarlo en el tiempo para seguir degustando, tienen la opción de curtirlo (encurtido).

También es importante señalar que el chile amashito, adquiere una opción económica como señala Narez-Jiménez et al. (2014) se debe a que son los morfotipos preferidos para consumo y venta local para acompañar platillos típicos de la gastronomía del estado; por lo tanto, debido al valor que adquiere en los mercados locales de los municipios del estado de Tabasco, por ello las entrevistas se menciona que se utiliza para la venta.

## CONCLUSIONES

Por todo lo anterior es necesario que se considere que los territorios y específicamente los espacios como traspasio y parcelas en zonas rurales y urbanas en el Municipio de Centla se puedan identificar para tener una amplia detección de los lugares que cuentan con chile amashito y así promover acciones en favor de la conservación de este patrimonio biocultural de Tabasco; independientemente si son comunidades que no tengan el 40% de población indígena o sean mujeres o hombres que realicen manejo del chile. Derivado de los usos tiene trascendencia cultural ya que para los pobladores es el chile que consideran mejor en sus alimentos debido a que se detectaron 125 plantas y considerar el chile pico paloma que son silvestres y que también es referencia en las comunidades; por otro lado respecto a lo económico determinar los precios que tienen en el mercado y sus temporadas porque el precio está determinado por la producción y con respecto a la salud hay que seguir indagando sobre las enfermedades que se curan, el procedimiento e importancia del chile en la medicina tradicional.

## REFERENCIAS

Aguilar-Meléndez, A., Vásquez-Dávila, M. A., Manzanero-Medina, G. I., & Katz, E. (2021). Chile (*Capsicum spp.*) as Food-Medicine Continuum in Multiethnic Mexico. *Foods*, 10(10). <https://doi.org/10.3390/foods10102502>.

Aguilar-Meléndez, A., Vásquez-Dávila, M. A., Katz, E., & Colorado, M. R. H. (Eds.). (2019). Los chiles que le dan sabor al mundo. IRD Éditions.

Balderas Quezada, K. I., Piña Ramírez, F. J., García Muñoz, S. A., Soto Parra, J. M., & Yáñez Muñoz, R. M. (2023). Chile Piquín (*Capsicum annuum var. Glabriusculum*) Tesoro Picante de la Naturaleza. *Revista Biológico Agropecuaria Tuxpan*, 11(2), 18–23. <https://doi.org/10.47808/revistabioagro.v11i2.485>.

- Bañuelos, N., P. L. Salido y A. Gardea (2008). Etnobotánica del chiltepín. Pequeño gran señor en la cultura de los sonorenses. *Estudios Sociales*, 16(32), 177-205.
- Barboza, G. E., García, C. C., Bianchetti, L. de B., Romero, M. V., & Scaldaferro, M. (2022). Monograph of wild and cultivated chili peppers (*Capsicum* L., Solanaceae). *PhytoKeys*, 200, 1–423. <https://doi.org/10.3897/phytokeys.200.71667>
- Boege, Eckart. (2008). El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México: Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas. Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH); Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).
- Espinosa-Moreno, J., Carrera-Lanestosa, A., Centurión-Hidalgo, D., Baeza-Mendoza, L., García-Centurión, J. A., & Sánchez-Ruiz, B. A. (2022). Identificación de los alimentos tradicionales de Tabasco para la determinación de su potencial como artesanía alimentaria. Estudios Sociales. *Revista De Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, 32(59). <https://doi.org/10.24836/es.v32i59.1209>.
- González-Cortés, N., Jiménez Vera R., Guerra Baños, EC., Silos Espino, H. y Payro de la Cruz E. (2015). Germinación del chile amashito (*Capsicum annuum* L. var. *Glabriusculum*) en el sureste mexicano. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*. 11: 2211-2218 p. DOI: <https://doi.org/10.29312/remexca.v0i11.800>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación Mc Graw Hill. México D. F: Interamericana Editores.
- INEGI. (2010). *Compendio de información geográfica municipal*. Centla, Tabasco.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (08 de noviembre 2023). Cuéntame de México. Población. [https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur\\_urb.aspx?tema=P#:~:text=De%20acuerdo%20con%20el%20INEGI,viven%20m%C3%A1s%20de%202022%2C500%20personas](https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P#:~:text=De%20acuerdo%20con%20el%20INEGI,viven%20m%C3%A1s%20de%202022%2C500%20personas).
- Jardón, Barbolla L. (2020). Chiles, bosques y cultura: La domesticación y el valor de uso. [https://www.researchgate.net/publication/340633532\\_CHILES\\_BOSQUES\\_Y\\_CULTURA\\_LA\\_DOMESTICACION\\_Y\\_EL\\_VALOR\\_DE\\_USO](https://www.researchgate.net/publication/340633532_CHILES_BOSQUES_Y_CULTURA_LA_DOMESTICACION_Y_EL_VALOR_DE_USO).
- Latournerie-Moreno, L., Gutiérrez-Burón, R., Garruña-Hernández, R., Ruiz-Sánchez, E., Lara-Martín, A. R., & Castaño-Nájera, G. (2020). Diversidad fenotípica de chile Amashito de Tabasco y Chiapas, México. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 11(3), 649–662. <https://doi.org/10.29312/remexca.v11i3.2087>
- Lomelí, A. (1991). El arte de cocinar con chile. Editorial Contenido, SA de CV.

Long, T. J. (2011). Los senderos prehispánicos del *Capsicum*. *Históricas Digital*, 23, 79-106. <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/caminosymercados/mercados.html>

Long, J. (2017). Orígenes, rutas y evolución del “*Capsicum*”. *Artes de México*, (126), 9-17.

López Ordaz, P., & Yáñez Fernández, J. (2023). Propiedades farmacológicas del chile (*Capsicum*) y sus beneficios en la salud humana: Una revisión bibliográfica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 3827-3840. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.873>.

Martínez Torres, H. L., Montes Hernández, S., Corona Torres, T., & Vibrans, H. (2021). *Etnobotánica del chile quipín en seis municipios de Querétaro*. In M. A. Vásquez Dávila, A. Aguilar Meléndez, E. Katz, & G. I. Manzanero Medina (éds.), *Chiles en México (1)*. IRD Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.irdeditions.45866>

Morales, Valenzuela G. y Padilla, Vega J. (2019). Tecnología para el desarrollo sustentable de la cadena agroindustrial de chile amashito (*Capsicum annuum* var. *Glabriusculum*). Universidad Intercultural del Estado de Tabasco.

Morales-Valenzuela, G, Villegas-Ramírez, M. I., & García Hernández, J. J. (2023). Etnobotánica del chile amashito (*Capsicum annuum* var. *Glabriusculum*) en el ejido Oxolotán, Tacotalpa, Tabasco. p. 103-110. En: Hernández-Hernández, C. & D. Sumano-López. Innovaciones científicas y tecnológicas para el desarrollo sostenible de la agricultura. INIFAP. Villahermosa, Tabasco.

Narez-Jiménez, C. A., de la Cruz-Lázaro, E., Gómez-Vázquez, A., Márquez-Quiroz, C., & García-Alamilla, P. (2014). Colecta y caracterización morfológica in situ de chiles (*Capsicum spp.*) cultivados en Tabasco, México. *Revista Chapingo. Serie horticultura*, 20(3), 269-281.

Nava Hernández, G., Aldasoro Maya, E. M., Perezgrovas Garza, R., & Vera Cortés, G. (2019). Interacciones del ser humano con animales de traspasio: un estudio desde la Etnoveterinaria en Tabasco, México. *Nova Scientia*, 10, 258-309. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203359541015>

Salinas Hernández, Rosa Ma.; Liévano Liévano, Edgar Andrés; Ulín-Montejo, Fidel; Mercado, Jorge N.; Petit Jiménez, Deysi. (2010). Caracterización morfológica y cambios durante la vida postcosecha de cuatro tipos de chile amashito (*capsicum annuum* L.) variedad glabriusculum. *Revista Iberoamericana de Tecnología Postcosecha*. vol. 11, núm. 1, 2010, págs. 92-100. [https://www.academia.edu/102626616/CARACTERIZACI%C3%93N\\_MORFOL%C3%93GICA\\_Y\\_CAMBIOS\\_DURANTE\\_LA\\_VIDA\\_POSTCOSECHA\\_DE\\_CUATRO\\_TIPOS\\_DE\\_CHILE\\_AMASHITO\\_Capsicum\\_annuum\\_L\\_](https://www.academia.edu/102626616/CARACTERIZACI%C3%93N_MORFOL%C3%93GICA_Y_CAMBIOS_DURANTE_LA_VIDA_POSTCOSECHA_DE_CUATRO_TIPOS_DE_CHILE_AMASHITO_Capsicum_annuum_L_)

Vásquez-Dávila, M. A. (1996). El amash y el pistoqué: un ejemplo de la etnoecología de los chontales de Tabasco. *Méx Etnoecológica*, 3, 59-63.

Vásquez Dávila, M. A., Aguilar Meléndez, A., Katz, E., & Manzanero Medina, G. I. (éds.). (2021). *Chiles en México* (1). IRD Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.irdeditions.45740>.

# INVESTIGACIÓN VINCULADA

## CONECTANDO SABERES LOCALES PARA SOLUCIONES GLOBALES



[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)   
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)   
[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)   
[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

# INVESTIGACIÓN VINCULADA

## CONECTANDO SABERES LOCALES PARA SOLUCIONES GLOBALES



[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](http://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

