

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

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

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

*Miriam de la Cruz Reyes**

*Teresa Lobo***

*María Teresa Yurén Camarena****

*Ruth Belinda Bustos Córdova*****

Resumen

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

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

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

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

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

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

Abstract

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

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

Introducción

Presentación

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

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

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

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

La población wixárika

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

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

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

El programa Ha Ta Tukari y sus estrategias

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

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

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

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

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

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

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

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

Revisión de la literatura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Metodología

Enfoque y procedimientos de acopio y análisis

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

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

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

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

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

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

Tabla 1. Tipo de categorías

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

Fuente: elaboración propia.

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

Desarrollo

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

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

Categorías apriorísticas

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

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

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

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

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

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

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

Capacidades reveladas en fragmentos discursivos

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

Capacidad: compromiso responsable

Los siguientes fragmentos discursivos revelan esta capacidad:

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

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

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

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

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

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

Capacidad: aprender a lo largo de la vida

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

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

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

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

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

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

Capacidad: Praxis reflexiva

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

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

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

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

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

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

Categoría: estrategias formativas

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

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

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

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

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

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

Resultados

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

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

Tabla 2. Categorías axiales, subcategorías y categorías articuladoras

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

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

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

Tabla 3. Categorías que revelan estrategias formativas

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

Fuente: elaboración propia a partir del análisis.

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

Conclusiones

El trabajo expuesto aquí nos conduce a las siguientes conclusiones:

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

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

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

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

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

Limitaciones del estudio

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

Alcances

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

Futuras líneas de investigación

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

Referencias

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

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