



Políticas educativas interculturales en México de 1980 a 2022

Intercultural educational policies in Mexico from 1980 to 2022

David Castro Porcayo

David Castro Porcayo

Universidad Intercultural del Estado de Puebla
México
<https://orcid.org/0000-0002-6122-6949>
llanero68@live.com.mx

Recibido: 10-07-2024

Aceptado: 24-09-2024

Cómo citar este texto:

Castro Porcayo, D. (2025). Políticas educativas interculturales en México de 1980 a 2022. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 39, e3197. <https://doi.org/10.21555/rpp.3197>

Resumen

El artículo tiene el propósito de explorar cómo se ha abordado la dimensión de la interculturalidad en las políticas educativas, en un periodo que abarca de los años anteriores a 1980 a 2022. El propósito fue entender cómo discursivamente se han objetivado políticas educativas en relación con la interculturalidad. La investigación tiene un enfoque cualitativo, un método bibliográfico y de análisis de discurso. Se identificaron tesis que han funcionado como “puntos de capitón”, término empleado por Lacan (2009) para explicar cómo el lenguaje, que está en constante desplazamiento, necesita estos puntos para estabilizar momentáneamente el sentido del discurso. Se ubicaron tres periodos aproximados que abarcan de antes de 1980, de 1982 a 2018 y 2018 a 2022, y se caracterizan por sus circunstancias históricas que determinaron los fines de la educación intercultural.

Palabras clave: Educación; Educación intercultural; Educación y cultura; Educación inclusiva; Política educacional.

Abstract

The purpose of the article is to explore how the dimension of interculturality has been addressed in educational policies, spanning from 1980 to 2022. The aim was to understand how educational policies about interculturality have been discursively objectified.

Este artículo está sujeto a una licencia Creative Commons Attribution -NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License



The research has a qualitative approach, a bibliographic method, and discourse analysis. These were identified as “chapter points”, term used by Lacan (2009) to explain how language, which is in constant displacement, needs these points to momentarily stabilize the meaning of the discourse. Three approximate periods were located, ranging from before 1980, from 1982 to 2018 and from 2018 to 2022, and are characterized by their historical circumstances that determined the purposes of intercultural education.

Keywords: Education; Intercultural education; Education and culture; Inclusive education; Educational policy.

INTRODUCCIÓN

Para el cumplimiento de sus funciones, el Estado mexicano debe desarrollar políticas públicas educativas para atender la multiculturalidad e interculturalidad desde la Secretaría de Educación Pública (SEP). En México se ha entendido y abordado la interculturalidad, en el ámbito educativo, desde contextos socioeconómicos y coyunturales diversos. Comprender cómo los distintos gobiernos la han entendido, nos permite aproximarnos a la forma en que se han diseñado las políticas públicas educativas y cómo se han objetivado en el currículo. Implica reconocer saberes y prácticas, tanto globales como locales e identificar su incidencia en el modelo educativo del país. Determinar qué significa implica reconocer la historia, aspectos epistemológicos, intereses y poderes que determinan la función que cumple en el modelo educativo.

En la actualidad, no existe un marco de referencia académico suficientemente consensuado acerca de lo que es la interculturalidad. Esto se debe al hecho de que la interculturalidad es un concepto que se nutre de sentido desde la realidad cotidiana (Zavala *et al.*, 2004). El concepto se llena de sentidos. Por un lado, desde el pensamiento académico, lo que implica que puede abordarse desde diversas aproximaciones epistemológicas, teóricas o estructuras categoriales y, por otro lado, desde lo dinámico, histórico, contextual, cotidiano y circunstancial. En ambos casos, influye la manipulación intencionada del lenguaje que se hace con fines políticos o ideológicos. En las políticas públicas educativas, al ser de naturaleza prescriptiva, intentan definir o reformular un término para promover una agenda desde una fuerte base teórica. Abordar cómo se crean estos tramados de significación permite una comunicación más efectiva y precisa entre las partes interesadas en el campo de la educación. La importancia radica en que los docentes requieren entender qué se entiende por interculturalidad, porque da lugar a una forma específica de atención pedagógica. Por ello resulta relevante discutir sobre las políticas educativas, para posteriormente analizar sus implicaciones técnico-pedagógicas.

ALGUNOS REFERENTES TEÓRICOS

Teóricamente, la interculturalidad ha sido abordada desde diversas posiciones como la desarrollada por Walsh, que para efectos prácticos considera tres tipos:

- Relacional: destaca el contacto entre culturas y la convivencia igualitaria entre personas con diversos referentes culturales. “Se centra en la convivencia de personas con saberes, prácticas y valores culturales diferentes en un espacio común, pero no cuestiona las jerarquías y las relaciones de poder que existen entre los diferentes grupos” (Walsh, 2010, p. 77);
- Funcional: reconoce la diversidad y las diferencias culturales con el propósito de incorporarlas al sistema socioeconómico, pero no se cuestionan las causas que producen las desigualdades, ni efectos negativos del sistema capitalista (Walsh, 2009);
- Interculturalidad crítica: impulsa el debate sobre las relaciones interculturales, cuestiona inequidades históricas y reconoce las diferencias poniendo en el centro del debate las relaciones de poder derivadas de aspectos socioeconómicos y culturales basadas en la racialización de las personas (Walsh, 2010).

Por su parte, Dietz y Mateos (2013), ubican el concepto de interculturalidad dentro de procesos socio históricos y de acuerdo con su ubicación geográfica. Por ejemplo, identifican específicamente en el campo educativo que la pedagogía intercultural en los países continental-europeos, parte del binomio autóctono-migrante. En países latinoamericanos, el concepto se institucionaliza y se divide en aquellos cuyos sistemas educativos han estado bajo la influencia de la cooperación internacional que amplía el término interculturalidad con otros grupos vulnerables que no son indígenas y, aquellos en los que el término toma sentido desde reivindicaciones provenientes de movimientos y organizaciones indígenas. Específicamente en México y en el ámbito educativo, el término se politiza y participa dinámicamente de demandas sociales. En este sentido afirma Martínez Canales et al., (2022) que:

En la década de los 90s, se reconoció que la interculturalidad para todos era necesaria para tratar de abolir las asimetrías entre los diferentes grupos. A raíz de las reformas educativas más recientes, el concepto de interculturalidad ha sido reemplazado por el de inclusión (p. 18).

En los últimos años, el término interculturalidad en educación se aleja de la fuerte filiación antropológica y se aborda desde enfoques multidisciplinares. Al articularse con demandas sociales de diversos grupos y desde la pedagogía crítica y popular, a decir de Ortega (2009) está “sustentada por fines de reconocimiento, empoderamiento y democracia de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades en condiciones de género, de clase, de etnia, de sexo y en condiciones de subalternidad” (p. 27).

Para efectos de la presente revisión de documentos normativos, en ámbitos administrativos y pedagógicos, se buscaron los sentidos que adopta el término en ámbitos institucionalizados. La aproximación se realizará desde el análisis de discurso y será abordado desde la perspectiva que intenta reconocer estructuras lingüísticas objetivadas en políticas públicas y que son el resultado de las prácticas sociales y de las funciones estatales, en las cuales, los sujetos poseen la capacidad de agencia para generar acuerdos que van conformando una forma de entender el mundo.

Dentro de la perspectiva que se aborda para realizar el análisis de discurso, se tomó la noción de arbitrariedad del signo lingüístico (Saussure, 1959), que establece que no existe una relación necesaria entre el significante y el significado. El significado se construye arbitrariamente a partir de un sistema de convenciones, posiciones y diferencias.

Por otro lado, se entiende que la comprensión de la formación del sentido de un discurso se realiza dentro de un proceso de lucha y conflicto que nunca es suturado, lo que implica que no se construyen las identidades desde una perspectiva objetivista, pero que presentan cierta estabilidad temporal. Así, los agentes sociales en su interacción hacen uso de reglas que son susceptibles de ser descontinuadas, reconstruidas o cambiadas (Antaki e Íñiguez, 1996; Íñiguez, 1997, Wittgenstein, 1988).

Žižek (2003), siguiendo a Lacan, utilizó el término “punto de capitón” en su obra para referirse a significantes que constituyen un discurso o ideología particular y pueden combinar significado y establecer identidades. Estas organizaciones de discurso parecen estables, pero en realidad están sujetas a contradicciones internas. Sugiere que se trata de un discurso que tiene múltiples significantes articulados bajo estos puntos que parten de un conjunto de ideas, creencias y valores que justifican las posiciones de determinados sujetos en relación con otros.

Según Laclau y Mouffe (1985), la hegemonía es la capacidad de un grupo político para establecer su visión del mundo como la perspectiva dominante en la sociedad, logrando la adhesión de diferentes grupos y sectores a su proyecto, a través de estrategias discursivas y políticas. Por otro lado, es útil considerar el término de *episteme* desarrollado por Foucault (1969). La noción de *episteme* se refiere a los sistemas de conocimiento y las reglas que gobiernan en una época y sociedad particulares. Examina cómo los discursos, las prácticas y las instituciones de poder trabajan juntos para establecer lo que es considerado “verdadero” o “conocimiento legítimo” en una determinada época y lugar.

Finalmente, se entiende que conocimiento, discurso, práctica, y poder son inseparables. Para Foucault (1975), el poder y el saber están intrincadamente entrelazados en las sociedades y operan como dispositivos de control y regulación. Considera que el poder no es simplemente una entidad que algunos tienen y otros no, sino que es una red de relaciones que atraviesa todas las estructuras sociales. Lo entiende como una fuerza que opera en todas partes y en todos los niveles de la sociedad. Finalmente, se entiende que el conocimiento y la información no son simplemente productos de la investigación imparcial, sino que son construcciones que reflejan las relaciones de poder en una sociedad.

MÉTODO

La investigación tiene un enfoque cualitativo. Se empleó el análisis de discurso que, por un lado, desde un método hermenéutico intenta reconocer estructuras discursivas relativamente estables y que son el resultado de juegos de intereses y estrategias signadas por relaciones de poder. En esta línea, Haidar (2003) considera que el análisis de discurso implica no solo estudiar el discurso en sí mismo, sino a los sujetos y sus prácticas; se trata de entender, en la medida de lo posible, aspectos socio históricos, culturales y políticos.

Por un lado, se seleccionó un corpus teórico que ayudó a identificar ejes directivos de la educación en México, específicamente en lo referente a la interculturalidad y sus enfoques que, a su vez, han producido acciones educativas en el aula. Los documentos fueron los siguientes: La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Plan

sectorial, el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan y programas. Por otro lado, se seleccionaron algunos textos académicos y periodísticos que abordan el tema de interés de forma específica. Además, se hizo uso de narraciones desde la experiencia profesional que me ha dado el hecho de trabajar en la docencia y en el apoyo que he dado a escuelas de nivel primaria para la implementación del modelo de la Nueva Escuela Mexicana.

Para el proceso de análisis se empleó el programa Atlas ti y la sistematización de información se basó en algunos de los lineamientos desarrollados por Miles (1994). La selección de fragmentos de texto de los documentos indicados se fundamentó en tratar de identificar fragmentos de discurso que indican la forma en que se debe o se debía entender la interculturalidad. Se trató de reconstruir la lógica y las reglas que dieron lugar a la significación y resignificación del término en los discursos oficiales. Las unidades de análisis fueron: contexto; conocimientos o saberes; epistemologías; sentidos y juegos de intereses y poder.

Se identificaron categorías que funcionan como hegemónicas y se buscaron acordes y discrepancias entre documentos normativos. Las categorías no pretendieron ser todas las posibles, absolutas y suturadas, o teóricamente exhaustivas, sino aproximativas.

RESULTADOS

Interculturalidad posrevolucionaria

Antes de los años 80, se presentó un largo proceso de aculturación con el propósito de crear una nación mestiza y con lengua hegemónica en español (Aguirre, 1982, Brice, 1972). De acuerdo con Gallardo Gutiérrez (2014), en ese momento prevaleció el referente identitario surgido del periodo posrevolucionario centrado en elementos como el nacionalismo, mestizaje y educación de corte positivista. Martínez Buenabad (2011; 2015) indica que en el sexenio de Miguel de la Madrid se hicieron intentos por reformular los planteamientos teóricos sobre la educación indígena y se diseñó el modelo educativo llamado “Educación Indígena Bilingüe Bicultural”, aunque sin éxito. Al final, la interculturalidad se basó en acciones unilaterales y en la falta de reconocimiento de los derechos culturales y lingüísticos, por lo que el indígena seguía constituido como el otro que no terminaba de integrarse a la visión de nación mestiza. La relación entre culturas se entendía desde un proceso violento, asimilacionista e inequitativo como resultado de la implementación de políticas públicas educativas que tuvieron el propósito de homogeneizar, unir culturalmente a la población mexicana y establecer el idioma español como lengua nacional. La forma de entender la interculturalidad llevó al borramiento de los indígenas como sujetos histórico-sociales, lo que implicó una larga historia de invisibilidad, marginación y destrucción de sus cosmovisiones y lenguas, así como a una autoexclusión por parte de algunas comunidades. Este proceso de borramiento causó que las sociedades dominantes, las estructuras de poder y la historiografía oficial minimizara o ignorara la contribución de los pueblos indígenas a la historia, la cultura y la política, así como su capacidad de agencia, es decir, su capacidad para tomar decisiones y actuar de manera autónoma.

Interculturalidad neoliberal

En un primer momento, durante el periodo de 1982 a 2000, se inició una transición hacia el sistema económico neoliberal. El neoliberalismo implicó una menor intervención estatal en los asuntos económicos y la búsqueda de la estabilidad social. En este contexto, el país comenzó el tránsito del monoculturalismo-biculturalismo hacia el reconocimiento de la multiculturalidad, propiciado por presiones internacionales, y nuevos contextos sociales y jurídicos en torno a los derechos indígenas. En 1993, se dictó la Ley General de Educación (DOF, 1993, 13 julio), que promovió como lengua nacional y común para todos los mexicanos el español, pero se comenzó a reconocer, proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas. En la educación básica, se realizarían las adaptaciones al modelo educativo para responder a las características lingüísticas y culturales de las comunidades indígenas, población rural y migrantes. En esta línea, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), implementado en el año 1992, sentó las bases para la incorporación de enfoques interculturales en la educación, especialmente en las regiones con mayor diversidad étnica, cultural y marginación.

En el Plan y programas de la Secretaría de Educación Pública (DOF, 1993, 27 agosto), se puede identificar el reconocimiento a la existencia plena de una nación mexicana pluriétnica, lingüística y multicultural. Además, se “abrieron algunos espacios curriculares” para abordar temas de las diversas etnocomunidades y se comenzó a atender la enseñanza de las lenguas indígenas. Aunque, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (DOF, 1995, 31 mayo) se indicaba que la preocupación del gobierno era brindar el servicio –con base en el español– para atender los rezagos educativos de las comunidades indígenas y desde una visión occidental. En su diagnóstico, declara que los problemas económicos, sociales y la diversidad lingüística se entendían como un aspecto a sortear para brindar el servicio educativo:

La población indígena presenta los niveles de escolaridad, nutrición y salud más bajos del país ... A las dificultades para alfabetizar en español y llevar servicios de educación a estas comunidades, con frecuencia marginadas y dispersas, se agregan factores como el monolingüismo indígena o el bilingüismo incipiente, que complican aún más la prestación de servicios a estos grupos (DOF, 1995, 31 mayo, Punto 4.2, párr.14).

Desde los años 90 se consideraba materia de evaluación a la lengua indígena, pero como asignatura no estaba incluida en los Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica y no contaba con contenidos curriculares específicos para su enseñanza. En 1993, se publicó el primer documento de los Parámetros Curriculares para la Educación Indígena, que establecía los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. La determinación de parámetros curriculares para la educación indígena fue muy importante porque incorporó un espacio curricular para que los alumnos estudiaran, analizaran y reflexionaran aspectos de su lengua (SEP, 2013).

Por otro lado, se integraron asesores de organismos internacionales en la política mexicana de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) o la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Con apoyo técnico y financiero de organismos internacionales, se diseñaron programas de apoyo para fortalecer la calidad de la educación en comunidades

indígenas, rurales o marginadas; asimismo, en las escuelas atendidas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) se desarrolló un modelo curricular más específico con respecto a la educación comunitaria y bilingüe-intercultural (Castro Porcayo, 2017; Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República, 2002).

Un hecho relevante fue que, aproximadamente desde la segunda mitad del siglo XX, se comenzaron a gestar movimientos indígenas, sobre todo en el sureste mexicano y en el año de 1994, se hizo mediáticamente visible uno encabezado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). El cual declaró la guerra al gobierno federal en demanda de libertad, justicia y democracia, en un momento en que México se incorporaba a uno de los mercados internacionales más importantes del mundo (TLC). Para el EZLN la educación indígena debía partir de principios de interculturalidad. Para este movimiento armado, la interculturalidad no implicaba la imposición de políticas públicas, sino el diálogo cercano y el encuentro entre diferentes culturas, sin jerarquías, promoviendo la igualdad y el respeto mutuo. Además, presentó un claro rechazo a las políticas neoliberales que se estaban implementando (EZLN 1997, CEDOZ, 1994).

Debido a lo complejo del problema, el gobierno mexicano planteó la necesidad de regionalizar la lucha indígena. Así, en 2001, se modificó la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. La reforma constitucional de 2001 (DOF, 2001, 14 agosto) estableció que los estados debían atender a las comunidades indígenas. La reforma constitucional resaltó el derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación; el reconocimiento en las constituciones y leyes de las entidades federativas, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico. La Federación, los Estados y los municipios tendrían que desarrollar los medios para garantizar la vigencia de los derechos indígenas, incluidos los políticos. González Galván (2002) afirma que con la modificación en el artículo 2º, se inició la construcción de otro modelo de país, que ya no sería básicamente monocultural, sino multicultural. Se enfatizaron los derechos indígenas como fuente formal del derecho mexicano. Aunque resalta que no había una visión clara del rumbo que se debería tomar para garantizar el desarrollo de los derechos indígenas.

Para dar seguimiento, en 2001, mediante un Acuerdo Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 22 de enero de 2001, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), la cual sería una entidad especializada que tendría la misión principal de fomentar, coordinar, asesorar y evaluar la incorporación del respeto a la diversidad cultural y lingüística en las políticas y propuestas educativas destinadas a todos los niveles, servicios y modalidades educativas (SEP, 2015).

En un segundo momento, se presenta una fase de consolidación del modelo neoliberal, aproximadamente del año 2002, hasta 2018. En este contexto, la interculturalidad en la educación mexicana se entendió como un proceso de cambio y adaptación del Sistema Educativo Nacional (SEN) a las necesidades de desarrollo económico y estabilidad social.

Ahora bien, los esfuerzos para generar una integración a un concierto educativo global occidentalizado estuvieron signados por una condición contradictoria. Por un lado, era importante integrarse a una red de sistemas educativos y proyectos homologados, como el proyecto Tuning Europa y Tuning Latinoamérica (Education and Culture DG, 2023). Por otro lado, el gobierno mexicano se vio en la necesidad de reconocer las

necesidades indígenas y se intentó el diseño de políticas educativas con un enfoque pedagógico basado en una educación hegemónica y de calidad, pero –paralelamente– en la medida de lo posible, integrando las particularidades etnocomunitarias.

Esto presentó un fenómeno intercultural en tres niveles: internacional, nacional y local. La interculturalidad no solo debía entenderse de manera endógena, sino también exógena, lo que impactó el ámbito educativo. A decir de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB, 2004), no solo se destacaba la importancia de atender a las culturas del país, sino que se debían incluir las relaciones interculturales exógenas como resultado de la globalización. Salmerón (en Alonso Aguirre et al., 2013) consideró que para llevar a la práctica estas consideraciones, era indispensable contar con herramientas que permitieran plantear de manera precisa las transformaciones que habían de operarse en el sistema. Uno de los rubros centrales fue el ámbito curricular, que se orientó con mayor énfasis en lo intercultural.

A decir de Latapí Sarre (2004), los esfuerzos no habían sido suficientes, ya que las formas concretas de la participación de las instituciones denotaban una ignorancia de la complejidad histórica y cultural del país. Con todo, se favoreció el avance en materia de derechos humanos, culturales y lingüísticos. La educación mexicana fue reorientada con base en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007), como una demanda indispensable para lograr el goce de otros derechos humanos y las libertades fundamentales. Para atender tales demandas, el gobierno retomó, con limitaciones y algunos aciertos, los lineamientos del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2014). La Organización de las Naciones Unidas (ONU) impulsó diversas políticas sobre el reconocimiento, promoción de la diversidad cultural y el respeto por los derechos culturales. Para tal efecto, comenzó a funcionar en la Comisión de Derechos Humanos de la ONU, un grupo de trabajo sobre poblaciones indígenas compuesto por representantes de pueblos y comunidades indígenas de diversos países. De acuerdo con Stavenhagen (en Berraondo López, 2006), la discusión internacional acerca de los derechos humanos orientó la discusión de las demandas de los pueblos indígenas en cada país.

Con el tiempo, el EZLN se posicionó como un interlocutor validado frente al Estado, no solo debido a los movimientos indígenas de la región, también por la atención mediática y el interés de organizaciones a nivel internacional. A decir del Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República (2002), el EZLN rescató la discusión sobre la condición humana de los indígenas. En sus demandas se puede apreciar que entienden por interculturalidad, no solo la tolerancia o convivencia entre culturas, sino que se debía buscar la atención de las desigualdades históricas, la justicia social, la participación ciudadana y la autonomía de los pueblos. Específicamente en lo educativo, las demandas se enfocaron en mejorar los malos resultados de los alumnos indígenas, una nueva educación que incluyera su diversidad cultural, sus valores, costumbres desde la horizontalidad, la participación democrática y el respeto. A la par, Citarella (1990) registra que, en este momento, se visibilizaron otros movimientos indígenas en diversos estados que también impulsaban cambios en la educación indígena.

La reforma a la Ley General de Educación estableció nuevos objetivos y principios para la educación en México (DOF, 2013, 11 de septiembre) que se enfocó en la educación

integral, la formación para el trabajo, la equidad y la inclusión. En el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, se establecen 6 líneas de acción específicas a partir de “El reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, lingüística y étnica, así como el diálogo y la comprensión mutua entre las diferentes culturas” (DOF, 2014, 28 abril).

Por su parte, la CGEIB implementó diversas acciones que incluyeron la creación de escuelas interculturales bilingües, la capacitación de los docentes y la inclusión de contenidos interculturales en los libros de texto. La CGEIB también trabajó para fortalecer la participación de los pueblos indígenas en la educación. Para ello, creó el Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, que está integrado por representantes de los pueblos indígenas (SEP, 2014). Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos realizados se puede considerar que, *de facto*, existía y existe una lejanía entre las políticas públicas educativas con las demandas indígenas y falta coherencia con las cosmovisiones de las comunidades, como se registra en el discurso del EZLN que a 30 años del levantamiento armado, consideraron que siguen en su lucha “solos” (4News Digital, 2024, 2 enero).

Interculturalidad revolucionaria

Se le denominó interculturalidad revolucionaria porque implica una transformación radical del sistema educativo para dar lugar a una nueva forma de entender la educación y su función transformadora de la sociedad, esto se puede observar en los cambios o ajustes que se han realizado a documentos rectores. La reforma a los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 2019 (DOF, 2019, 15 mayo) establece que la educación debe ser intercultural. Determina que, en los pueblos y comunidades indígenas, se impartirá educación plurilingüe e intercultural, basada en la promoción y la preservación del patrimonio histórico y cultural. Además, será inclusiva al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Buscará la excelencia con apego a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión, entre otros aspectos.

Consecuentemente, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019, Hernández, 2023) en el Acuerdo Educativo Nacional reconoce que la interculturalidad, junto con el enfoque de género e inclusión, deben ser principios obligatorios de la educación pública. Los Planes y programas de estudio deben incorporar las lenguas indígenas en sus modelos de enseñanza, así como los usos, costumbres y valores que existen en el país. Establece que la educación impartida por el Estado tiene como base el humanismo mexicano y la enseñanza debe contribuir a mejorar la convivencia humana repudiando los privilegios por cuestión de raza, religión, sexo, colectivos o individuos, entre otros aspectos.

En la Ley General de Educación de 2019 (DOF, 2019, 30 septiembre; SEP, 2019) se establece que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) procurará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación. Tendrá como objetivos reorientar el Sistema Educativo Nacional e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad. Se concibe a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad. Los planes y programas de estudio hasta cierto punto pierden su estructura obligatoria de contenidos federales y deberán partir de los contextos locales y regionales, así como promo-

ver la participación de pueblos y comunidades indígenas en la construcción de los modelos educativos con el propósito de reconocer la composición pluricultural de la Nación.

En los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), se aprecia que se integran las necesidades de las comunidades en el diseño del modelo curricular. De entrada, no se basa en la parcialización del conocimiento por asignaturas, sino que los contenidos se integran por campos formativos en los que se da lugar a incorporar los saberes y lenguas de las comunidades, y son enmarcados por ejes articuladores entre los que se encuentra la interculturalidad con enfoque crítico. Este eje tiene como objetivo propiciar el respeto, el reconocimiento y la inclusión didáctica de la diversidad sociocultural. No solo se refiere a la inclusión de contenidos culturales o lingüísticos, sino a la promoción de una perspectiva crítica que permita a los estudiantes reflexionar sobre las relaciones de poder y las desigualdades presentes en la sociedad. Por lo tanto, la interculturalidad va más allá del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, como se hizo en los últimos sexenios, en esta ocasión procura promover un diálogo crítico y reflexivo sobre las diferencias culturales y las diferentes formas de relación intercultural como realmente sucede en cada localidad, pero sobre todo las de tipo hegemónicas. Los diseñadores del modelo educativo dieron por hecho que los docentes tienen la formación lingüística, sociológica y antropológica para identificar, estudiar, teorizar y realizar la transposición didáctica de aspectos culturales, políticos o lingüísticos, lo cual no es necesariamente correcto.

Ahora bien, el modelo educativo (SEP, 2022) contiene un complejo tramado teórico, se identifican generalidades pedagógicas constructivistas. Además, se recurre a la epistemología genética de Piaget (1993) y el aprendizaje como hecho social, histórico-contextual de Vigotsky (1973), pero por otro, está diseñado desde una aproximación marxista (se advierte una clara orientación materialista histórica y dialéctica), enfoques de la educación popular, procesos de desescolarización, enfoques decoloniales, feminismo, teoría de género o de la epistemología del sur, desde donde se propone alcanzar una educación alternativa en cada comunidad. Se pueden identificar de forma directa o implícita las aportaciones de pensadores, filósofos y pedagogos, entre los que abiertamente se encuentran a Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Simón Rodríguez, Adriana Puiggrós, Enrique Dussel o Estela Quintar (SEP, 2023, p. 9) y se puede agregar a Marx, Hegel, Judith Butler o Iván Illich.

En la Nueva Escuela Mexicana, el docente es pieza clave para llevar a cabo el proyecto educativo, como lo fue durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (López Ponce, 1999). En el documento: *Un libro sin recetas para las maestras y maestros, Fase 5*, se indica que el docente debe asumir el papel de líder y guía, trabajando en la formación de sujetos políticos de cambio (Hernández, 2023). Se pueden identificar cuatro grandes ejes:

1. una perspectiva crítica, política y transformadora de la realidad;
2. una perspectiva desde el humanismo “mexicano” que se basa en la dignidad y derechos humanos;
3. una perspectiva ideológica y metodológica materialista e histórica para guiar al educando de manera cronotópica, reflexiva y participativa (pedagogía liberadora);
4. reconociendo e incorporando el saber que poseen los educandos y la comunidad (pedagogía dialógica).

Desde el enfoque de la pedagogía crítica, el centro y el foco está en atender primero, no solamente a los diferentes por condiciones étnicas, lingüísticas o culturales, sino a las personas excluidas, a las minorías y a los grupos sociales más vulnerados con base en un enfoque de derechos humanos.

Desde esta perspectiva, para la Nueva Escuela Mexicana, los derechos humanos parten del reconocimiento de que en el espacio público democrático existen diversos sujetos del derecho: niñas, niños, adultos mayores, jóvenes, mujeres y hombres, pueblos indígenas y afromexicanos, extranjeros, migrantes, refugiados, asilados y desplazados, integrantes de la diversidad sexo genérica como las personas trans, intersexuales y queer, entre otras y otros, así como personas con discapacidad incluyendo las personas con aptitudes sobresalientes; todas y todos inscritos en diversos grupos urbanos o rurales pertenecientes a distintas clases sociales que reclaman una visión plural, incluyente y participativa en el ejercicio pleno de sus derechos humanos (SEP, 2022, p. 10).

En otra función, al docente se le responsabiliza del rediseño curricular, consecuentemente, se le otorga autonomía profesional. Debe tomar una posición personal activa desde una visión holística del conocimiento, para guiar la transformación del pensamiento consciente y propiciar un nuevo contrato social en las comunidades. Debe procurar desarrollar las capacidades humanas, más que competencias enfocadas desde una visión técnico-pedagógica y laboral. Los contenidos se seleccionan conforme a una lectura de la realidad, en conjunción con los contenidos del curriculum sintético y esto debe realizarse en comunidad, se entiende a los miembros de la comunidad como co-creadores del currículum. Los miembros de la comunidad deben ser sujetos activos y constructores de su propio conocimiento. Aunque, en este proceso didáctico, se observa que produce un detrimento de los contenidos académicamente profundos.

Se trata de territorializar sus espacios geográficos, sociales, económicos o políticos, para reflexionar, apropiarse y romper las hegemonías que generan desigualdades a través de la organización de un poder popular. Lo que hasta cierto punto fragmenta las luchas de colectivos indígenas en el país y disipa los objetivos de la lucha. Las narrativas de las distintas etnocomunidades y grupos sociales se homologan y se constituyen en posiciones de resistencia. La educación popular en este modelo se caracteriza por ser inclusiva, transformadora y liberadora al reconocer y convocar, conjuntamente con los indígenas a diversos grupos sociales o “subculturas”, cuyas narrativas se homologan desde la categoría “oprimidos”. El fundamento de esta educación popular radica en la lectura de la realidad inmediata que rodea al estudiante. Desde un espacio-tiempo específico se procuran formas de organización y desde una posición crítica, una apropiación del territorio y del poder a nivel popular.

Escuela popular y posmodernidad

Se propone una educación que parte de lo establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y que implica acciones a nivel de aula, escuela y comunidad, que se entrecruza con el potencial de la escuela para reinventarse y generar nuevas formas de organización de una educación espontánea, necesaria y democrática. La praxis es dialógica, intercultural y desde problemas específicos de grupos sociales y contextos geográficos.

Procura desarrollar una conciencia sobre hechos sociales, históricos, culturales, políticos, económicos, familiares o educativos, entre otros.

Los principios de la escuela popular se articulan con la filosofía posmoderna o modernidad tardía con el propósito de incluir a otros sectores sociales en la lucha con formas socioeconómicas o culturales que producen estructuras hegemónicas de opresión. Kahn (2008) señala que la pedagogía de la liberación desde el ámbito filosófico-epistemológico actualmente está influenciada por el postestructuralismo francés y el giro posmoderno. Desde esta posición, colectivos con diferentes causas ponen en crisis ideas universalistas y esencialistas. En algunos casos, se plantea la necesidad de “deconstruir” el conocimiento como tal y deslegitimar o destruir las instituciones que fueron sustentadas por diversos discursos hegemónicos que se consideran injustos.

En las escuelas debe propiciarse que el alumno se constituya en un agente histórico social que, desde una reflexión colectiva, se oriente hacia la deconstrucción socioeconómica o cultural. Se entiende que la democracia implica ejercicios concretos e históricos, que están relacionados con contextos sociales específicos y bajo relaciones de fuerzas de distinto orden. De ahí que se desdeñan teorías y categorías conceptuales eurocéntricas sobre la forma en que se debe entender la realidad latinoamericana. Desde la perspectiva decolonial, se aboga por la toma de conciencia sobre la opresión por razones de raza, clase, sexo, condición física, etnia, cultura, y reconocer sus desigualdades estructurales existentes, para reencontrar o construir las propias cosmovisiones, epistemologías o categorías teóricas, y generar relaciones contrahegemónicas que permitan deslegitimar la situación de dominio y explotación.

Desde esta configuración, el sentido de interculturalidad abandona, en parte, su espacio problemático, que tiene como génesis los conflictos históricos surgidos por cuestiones de etnia, lengua, cultura y marginación, lo cual es esencial en la lucha indígena. A decir de Scott (2004) los análisis postcoloniales parten de lugares, momentos y situaciones en la historia que se convierten en “espacios problemáticos” donde se generan tensiones y conflictos significativos derivados de estas condiciones. Sin embargo, para investigadores como Gregorio y Franzé (1999) los análisis, discursos y prácticas interculturales y/o multiculturales, vistos solo desde esta forma, se limitan a modelos de análisis “culturalistas”, lo que implica que la diversidad es entendida y analizada solo con aproximaciones de corte “etnificado”, desde criterios “culturales”, por lo que proponen que los modelos de análisis deben ser más amplios.

En este sentido, en la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana pareciera que su método de análisis de las etnocomunidades y sus demandas se homologan con otras luchas sociales, bajo la categoría de “oprimido” y quedan circunscritas en un marco de inteligibilidad desde la “inclusión y diversidad”. Se entiende que el problema educativo indígena queda resuelto al incorporar contenidos de culturas y lenguas indígenas en el currículo sintético y al instar que docentes incluyan los contenidos necesarios en sus clases diarias (currículo analítico) y se realicen ejercicios de lectura de la realidad con enfoque crítico.

CONCLUSIÓN

La noción de interculturalidad, desde una perspectiva teórica, ha evolucionado a lo largo del tiempo, manifestando diferentes significados y matices. Este fenómeno de deslizamiento semántico es inherente a la naturaleza dinámica del lenguaje y se ve influenciado por una serie de factores, tales como los cambios demográficos, históricos, económicos, culturales o políticos. En este sentido, el término interculturalidad puede adquirir connotaciones específicas según las circunstancias de contacto entre diferentes sociedades o culturas, e incluso puede ser objeto de manipulación deliberada por parte de agendas políticas o ideológicas. Para los docentes es importante conocer cómo se entiende la interculturalidad en cada reforma o ajuste curricular para derivar sus acciones didácticas y mejoras educativas en el aula.

Así, al realizar el abordaje de la educación intercultural se pudieron identificar tres momentos que son clave para comprender la historia contemporánea de México, cada uno reflejando distintas concepciones y prácticas en términos interculturales. En primer lugar, se identificó lo que Gallardo (2014) denominó etapa posrevolucionaria. Es una etapa de la interculturalidad que implicó una forma de entender la relaciones entre diferentes grupos etnocomunitarios que presentaban culturas diferenciadas, pero que se agruparon en dos tipos de sociedad: una mestiza y otra indígena. Por lo que se desarrolló un enfoque bicultural que prevaleció hasta los años 80. La relación entre culturas fue marcada por un proceso violento, asimilacionista e inequitativo, que dejó profundas huellas en la implementación de políticas públicas educativas en México. Se puede identificar un proyecto de nación por aquellos que buscan “encauzar al país en el proyecto de la civilización occidental y quienes resisten arraigados en formas de vida de estirpe mesoamericana” (Bonfil, 1987, p. 9).

El segundo momento, denominado como interculturalidad neoliberal, se desarrolla a partir de reformulaciones teóricas en materia de educación indígena debido a presiones de grupos armados o beligerantes al interior y por políticas indígenas y de derechos humanos, de agenda internacional. En una primera parte, se propuso un modelo educativo bilingüe y bicultural que, si bien tenía como objetivo principal la inclusión y reconocimiento de las lenguas indígenas, terminó perpetuando prácticas excluyentes y marginadoras, al girar el discurso hacia la construcción de una nación homogénea debido a la falta de capacidad técnica, problemas económicos y administrativos para dar una educación para indígenas de forma pertinente y relevante. Por otro lado, el gobierno mexicano se vio en la necesidad de reconocer e incorporar a los indígenas en la dinámica socioeconómica globalizada, pero no fue fácil, ni se lograron articular sus cosmovisiones y necesidades educativas con políticas neoliberales. Las estrategias pedagógicas que se integraron en el aula con base técnico-pedagógica y con criterios “eficientistas”, no facilitaron la integración de otras ciencias como la antropológica y lingüística para permitir una mejor comprensión y atención de las necesidades educativas de las comunidades. En este sentido, investigadores como López (2009) y Bertely, (2006) coinciden en pensar que a pesar de los esfuerzos se puede observar que debido a una implementación inadecuada y políticas educativas homogéneas se crearon estructuras de exclusión.

Finalmente, con la Nueva Escuela Mexicana emerge una nueva forma de entender la interculturalidad, que en el presente estudio se denominó como “revolucionaria”. Se caracteriza por cuestionar narrativas de tipo universalista, esencialista y se opone a las políticas educativas de gobiernos anteriores de corte neoliberal. Propone un nuevo paradigma educativo que, con base en la conciencia y acción, debe impulsar una forma diferente y emancipadora para entender al ser humano, sus relaciones con otros y con la naturaleza.

La propuesta se inscribe en un enfoque socio crítico y transformador a partir de pensadores como Marx, Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Simón Rodríguez, Adriana Puiggrós, Ivan Illich, Hegel, Judith Butler, Enrique Dussel o Estela Quintar, quienes integran un marco de inteligibilidad para la interculturalidad que busca desafiar los sistemas de poder y generar nuevas formas de entendimiento y relación entre los diferentes grupos sociales y construir una nueva sociedad diversa, justa e inclusiva.

De este modo, se evidencia el propósito de cambio hacia la diversidad e inclusión desde una participación democrática y comunitaria, destacando que no solo se enfoca en comunidades indígenas, sino que abarca una diversidad de sectores sociales y colectivos. Por lo que, es necesario reflexionar las dimensiones que abarca el concepto de interculturalidad, al incorporar a las “subculturas” y sus demandas las cuales están en constante construcción y reconstrucción. Se entiende que aborda estas demandas sociales de “los diferentes”, con una perspectiva más amplia y contextualizada, tratando de superar las identidades estereotipadas. En su identificación se utiliza una visión interseccional y de luchas sociales que ayudan a comprender las condiciones y circunstancias de comunidades, grupos sociales y colectivos, integrándolos a todos bajo la categoría de “oprimidos”.

REFERENCIAS

- Aguirre, G. (1982). *El proceso de aculturación*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Ediciones de la Casa Chata.
- Alonso Aguirre, M. G., Ayala Reyes, S., Berumen Campos, G., Cabrera Morales, N., Castillo Silva, D. A., Gallardo Gutiérrez, A. L. (Coord.), Hernández Martínez, V., Lepe García, E., & Santos Cano, T. (2013). *Desarrollo curricular intercultural de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria en México*. SEP. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00030.pdf
- Antaki, Ch., & Iñiguez-Rueda, L. (1996). *Un ejercicio de análisis de la Conversación: posicionamientos de una entrevista de selección*. En A. J. Gordo López, & J. L. Linaza Iglesias (Coords.). *Psicologías, discursos y poder*. Visor.
- Berraondo López, M. (2006). *Pueblos indígenas y derechos humanos*. Universidad de Deusto.
- Bertely, M. (2006). *La interculturalidad en el marco de la educación: Teoría y práctica en el contexto mexicano*. Plaza y Valdés.
- Brice, S. (1972). *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*. SEP/INI.
- Bonfil, G. (1987). *México profundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Castro Porcayo, D. (2017). *Identificación de mecanismos y dispositivos que emplean los organismos internacionales para guiar el diseño de políticas educativas en México*. Tesis doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.

- CEDOZ (2023). *Cronología. Centro de documentación sobre zapatismo*. <https://www.cedoz.org/cronologia>.
- Charabati, E. (1995). *Foucault y la Historia*. Trabajo para el Seminario Historia y proyección social de las Universidades, DEP, FF y L, UNAM.
- Citarella, Luca (1990). México. En F. Chiodi (Comp.). *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia*. T. I. Abya-Yala, UNESCO/OREALC.
- Diario Oficial de la Federación (1993, 27 agosto). *Acuerdo número 181 por el que se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4778272&fecha=27/08/1993#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (1993, 13 Julio). *Ley General De Educación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4759065&fecha=13/07/1993#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (1995, 31 mayo). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (2001, 14 agosto). *Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adicionan un segundo y tercer párrafos al artículo 1o., se reforma el artículo 2o., se deroga el párrafo primero del artículo 4o.; y se adicionan un sexto párrafo al artículo 18, y un último párrafo a la fracción tercera del artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=762221&fecha=14/08/2001#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (2013, 11 septiembre). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref26_11sep13.pdf
- Diario Oficial de la Federación (2014, 28 abril). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (2019, 15 mayo). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Diario Oficial de la Federación (2019, 30 septiembre). *Ley General de Educación*. Cámara de diputados. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Dietz, G., & Mateos, L. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. CGIB
- Education and Culture DG (2023). *Tuning methodology*. <https://www.unideusto.org/tuningeu/wp-content/uploads/2023/05/TUNING-METHODOLOGY-PARA-LA-WEB.pdf>
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1997). *Invitación al Encuentro Intercontinental por la Humanidad y en Contra del Neoliberalismo*, mayo de 1996. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1996/06/09/invitacion-al-encuentro-intercontinental-por-la-humanidad-y-contra-el-neoliberalismo/>
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Gallardo Gutiérrez, A. L. (2014). *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en Siglo XXI (2006 y 2011)*. Tesis de doctorado. UNAM. http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/5041_TD149

- González Galván, J. A. (2002). La reforma constitucional en materia indígena. *Cuestiones Constitucionales. Revista Mexicana De Derecho Constitucional*, 1(7), 253-259. <https://doi.org/10.22201/ijj.24484881e.2002.7.5654>
- Gregorio, C., & Franzé, A. (1999). *Intervención cultural y lingüística de los migrantes*. Instituto Universitario Ortega y Gasset/Fundación La Caixa.
- Haidar, J. (2003). *El campo del discurso. Reflexiones epistemológicas, teóricas y metodológicas*. En C. Thomsen (Coord.), *Horizontes de Comunicación y Cultura*(pp. 79- 10). Universidad Intercontinental.
- Hernández, L. (2023). *Un libro sin recetas para las maestras y maestros, Fase 5*. SEP. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P5LPM.htm>
- Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República (2002). *Aspectos Generales de la Descentralización Educativa (Estudios de caso)*. Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República.
- Íñiguez, L. (1997). Discourses, structures and análisis: What practices? In Which Context? En T. Ibañez, & L. Íñiguez (Eds). *Critical Social Psychology*. Sage Publications, Inc.
- Khan, M. (2008). Multicultural education in the United States: reflections. *Intercultural Education*. 19(6), 527-536. <https://doi.org/10.1080/14675980802568327>
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI Editores.
- Latapí Sarre, Pablo (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 1992. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 6(2), 1-16. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/108>
- López Ponce, N. (1999). La educación socialista en el Estado de México, 1934-1940: una historia olvidada. *La Colmena* (21), 110-113. <https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/6736>
- López, L. E. (2009). *Reaching the unreached: Indigenous intercultural bilingual education in Latin America*. Unesco.
- Martínez Canales, A., Erape Baltazar, A. E., Gallardo Gutiérrez, A. L., Rodríguez Sánchez, B., Martínez Buenabad, E., Salmerón Castro, F., Mendoza Zuany, G., Dietz, G., Hernández Vázquez, J. I., Casillas Muñoz, L., Moreno Medrano, L. M., Raesfeld, L., Bertely Busquets, M., Silva Laya, M., Rebolledo Recendiz, N., Ortelli, P., Barriga Villanueva, R., Durán González, R. E., Sartorello, S., Schmelkes del Valle, S., Kugel, V., & Sierra Soler, Y. (2022). *Prioridades de investigación para la educación intercultural y bilingüe*. Secretaría de Educación Pública. http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00081.pdf
- Martínez Buenabad, E. (2011). *La educación indígena e intercultural en México y sus Implicaciones en la Construcción de Ciudadanías. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Nuevo León México.
- Martínez Buenabad, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 36(141), pp. 103-131. <https://doi.org/10.24901/rehs.v36i141.92>
- Miles (1994). *Métodos para el manejo y análisis de datos*. En D. Norman D. & L. Yvonnas (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Sage publications.
- News Digital (2024, 2 enero). 30 años de resistencia: EZLN Reafirma su Autonomía Zapatista. *News Digital*. <https://4cnews.mx/2024/01/02/30-anos-de-resistencia-ezln-reafirma-su-autonomia-zapatista/>

- Organización de las Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Organización Internacional del Trabajo (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Ortega Valencia, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, 31, 26-33. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/659>
- Piaget J. (1993). *Seis estudios de psicología*. Editorial Planeta.
- Saussure, F. (1959). *Course in general linguistics*. Philosophical Library.
- Scott, D. (2004). *Conscripts of modernity: The tragedy of colonial enlightenment*. Duke University Press.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Lengua Indígena. Parámetros Curriculares. Educación primaria indígena y de la población migrante*. SEP. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/asignaturas-lengua-indigena/ali_00006.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Programa especial de educación intercultural 2014-2018*. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/262348/11pe_educacion_intercultural.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2019). *La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2023). *La Nueva Escuela Mexicana y los nuevos libros de texto gratuito*. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/La-Nueva-Escuela-Mexicana-y-los-Libros-de-Texto-Gratis.pdf>
- Vygotsky, L. (1973). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad Escolar. Psicología y Pedagogía*. Akal.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir*. En P. Medina Melgarejo, *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 25-42). Universidad Pedagógica Nacional-CONACYT, Editorial Plaza y Valdés. <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En L. Tapia, J. Viaña, & C. Walsh (2010). *Construyendo Interculturalidad crítica*. Convenio Andrés 75-96. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*, Alianza IIF-UNAM.
- Zavala, V., Cuenca, R., & Córdova, G. (2005). *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: Elementos para el debate*. Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo (Proeduca-GTZ). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000203379>
- Žižek, S. (2003). *La metástasis del goce: seis ensayos sobre la mujer y la causalidad*. Traducción Patricia Willson, Paidós.