

# Educación

## en movimiento

# #33

Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación · Ciudad de México · Año 3, núm. 33 / septiembre de 2024



Fotografía: ©Mejoredu / Patricia Ardijs

## Desafíos de la interculturalidad

### Reflexiones

**La construcción de la interculturalidad crítica en y desde la práctica educativa**

(Pág. 5)

### Detras de los números

**Interculturalidad crítica: bases, objetivos, características**

(Pág. 10)

### Puerta abierta

**Formación docente, diversidad, interculturalidad crítica y racismo**

(Pág. 12)

### SaberEs

**La formación de docentes desde una perspectiva intercultural: tarea fundamental**

(Pág. 21)

### Mesa de trabajo

**Dos proyectos pedagógicos interculturales**

(Pág. 25)

**Receso** Materiales recomendados para conocer más sobre el tema (Pág. 28)



GOBIERNO DE  
**MÉXICO**



**MEJOREDU**  
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA  
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

# ¿Por qué se habla de una interculturalidad crítica en los nuevos planes y programas de educación?

En el Nuevo Modelo Curricular (NMC) de la Secretaría de Educación Pública la educación intercultural aspira a ser *crítica*. ¿Cuál es la razón de este cambio? ¿En qué se diferencia de la educación intercultural presentada en programas anteriores? ¿Por qué es relevante en el contexto de la reforma educativa actual?

Históricamente, la educación intercultural –a pesar de su intento de ser “para todos y todas”– estuvo limitada a comunidades indígenas, y se entendía como una oferta educativa para grupos lingüísticamente diversos, con el derecho a recibir educación intercultural bilingüe. Como resultado, la población mayoritaria no se sintió realmente afectada ni involucrada con este enfoque pedagógico, y no se supo implementar en escuelas urbanas, periféricas o rurales que no atendían directamente a poblaciones hablantes de lenguas indígenas. Durante más de cinco décadas se ha documentado la presencia de población indígena en escuelas urbanas, y la investigación educativa ha logrado destacar, e incluso denunciar, numerosos actos discriminatorios contra estudiantes cuyas familias pertenecen a pueblos originarios.

En mi propia investigación en escuelas urbanas en Zapopan, Jalisco, familias purépechas me compartieron su decisión de no seguir enseñando a sus hijos e hijas a hablar su lengua materna, para evitar que se les discrimine en la escuela, tal como ellas lo han sufrido. La revitalización de las lenguas indígenas es, por tanto, un asunto de interculturalidad crítica, ya que está atravesada por el profundo racismo y clasismo de la sociedad mexicana.

A diferencia de otros países, en el nuestro los problemas de raza y clase están tan profundamente entrelazados que es difícil distinguirlos. Quizá por ello nos cueste tanto trabajo aceptar nuestro racismo clasista –o clasismo racista–. Existe cada vez más evidencia de que el color de la piel influye decisivamente en las oportunidades de una persona; y si a esto se le suma hablar una lengua que no ha sido valorada socialmente durante siglos, las limitaciones en las trayectorias de vida son aún más profundas. Si además consideramos el género y la discapacidad, la cadena de restricciones se intensifica.

Por esta razón, en el NMC la interculturalidad propone un cambio de paradigma que sea interculturalmente crítico, es decir, que logre ser antirracista, anticlassista y antipatriarcal:

La interculturalidad se refiere a sujetos, comunidades e identidades lingüísticas, culturales, sociales y territoriales en su diversidad, que interactúan, dialogan, se interpelan y producen entre sí diferentes aprendizajes, en un marco de relaciones asimétricas por motivos de clase, etnia, sexo, género, edad o capacidad, en la que el Estado (*sic*) se erige como el responsable social, político y jurídico, que garantiza la igualdad de derechos y favorece la creación de espacios para diversas epistemologías y el diálogo de saberes (SEP, 2022: 99).



Fotografía: ©Mejoredu / Patricia Ardijs.

El papel del Estado en este proceso es fundamental: desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, es visto como el garante de los derechos y creador de espacios donde formas de habitar el mundo y los conocimientos, que han sido invisibilizadas y discriminadas, puedan tener cabida. En países como Nueva Zelanda, por ejemplo, se ha trabajado exitosamente en abrir espacios en el sistema educativo para que el pueblo maorí cuente con sus propias propuestas curriculares, incluyendo la importancia de la relación con la naturaleza y la integración de personas mayores en la toma de decisiones, honrando su sabiduría, entre otros elementos culturalmente pertinentes para la formación de niños,

## Directorio

### JUNTA DIRECTIVA

**Silvia Valle Tépatl**  
Presidenta

**María del Coral González Rendón**  
Comisionada

**Etelvina Sandoval Flores**  
Comisionada

**Florentino Castro López**  
Comisionado

**Oscar Daniel del Río Serrano**  
Comisionado

**Armando de Luna Ávila**  
Secretaría Ejecutiva

**Laura Jessica Cortázar Morán**  
Área de Especialidad en Control  
Interno en el Ramo Educación Pública

### TITULARES DE ÁREAS

**Francisco Miranda López**  
Evaluación Diagnóstica

**Gabriela Begonia Naranjo Flores**  
Apoyo y Seguimiento a la Mejora  
Continua e Innovación Educativa

**Susana Justo Garza**  
Vinculación e Integralidad  
del Aprendizaje

**Miguel Ángel de Jesús López Reyes**  
Administración

Coordinación de contenidos  
**Gabriela Begonia Naranjo Flores,**  
**Abel Encinas Muñoz,**  
**Arturo Guzmán Arredondo**  
y **Juan Jacinto Silva Ibarra**

Coordinación editorial  
**Juan Jacinto Silva Ibarra**  
Director general

**Blanca Estela Gayosso Sánchez**  
Directora de área

Editor responsable  
**José Arturo Cosme Valadez**  
Subdirector de área

Editora gráfica responsable  
**Martha Alfaro Aguilar**  
Subdirectora de área

Diseño y formación  
**Heidi Puon Sánchez**  
**Jonathan Muñoz Méndez**  
Jefes de departamento

Corrección de estilo  
**Edna Érika Morales Zapata**  
**María Luisa Santiago López**  
**Sandra Clementina Pérez Morales**  
Jefas de departamento

niñas, adolescentes y jóvenes (MOE, 2024). Todos estos conocimientos se convierten en material educativo sobre el cual el alumnado reflexiona y aprende profundamente. En México hay experiencias similares, como las propuestas que han hecho los pueblos zapoteco, rarámuri y mixe, entre otros. Sin embargo, tales iniciativas no han contado con la suficiente autonomía ni apoyo institucional para seguir creciendo y posicionarse en igualdad de derechos con otros programas dentro del Sistema Educativo Nacional.

En el NMC, la interculturalidad crítica es un eje articulador que parte del reconocimiento de las asimetrías en la sociedad mexicana y de una deuda histórica con las poblaciones originarias, afromexicanas y afroindígenas. Se reconoce que las relaciones de género, etnia, clase, sexo, territorio, cultura, lengua y capacidad que se manifiestan en los espacios escolares se expresan en relaciones de poder, donde se entrelazan y determinan de manera desigual y asimétrica, favoreciendo a ciertos grupos en detrimento de otros.

En la reforma educativa de 2013, los propósitos de la educación intercultural buscaban valorar, reconocer y respetar a México como una nación multicultural y multilingüe, a cuya construcción contribuyeran todas las culturas. Se trabajó arduamente para visibilizar la riqueza cultural en aulas y escuelas, y se desarrollaron materiales didácticos sumamente valiosos por parte de la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (s/f) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2015), entre otras instancias. Sin duda fue un avance importantísimo, y sobre él se construye un paso más para hacer posible la educación intercultural en nuestro país, ahora con un fuerte énfasis en cerrar las brechas que tienen una profunda raíz racista.

La importancia de transitar de una interculturalidad *a secas* hacia una interculturalidad crítica radica en la necesidad de ofrecer una educación abiertamente equitativa e inclusiva, que no permita las opresiones sutiles basadas en la diversidad sexual, la etnicidad, la clase social, las capacidades diferentes o el género, entre otras identidades socioculturales que han sido subalternizadas. Aquí se incluye otro elemento crucial: la *decolonialidad*, también presente en el NMC. La interculturalidad debe ser crítica y decolonial, o no es interculturalidad, como decía Enrique Dussel. Sólo así reconoceremos que somos parte de un sistema educativo con una historia tanto colonizadora como colonizada, y que está inserto en dinámicas profundamente inequitativas que han beneficiado a unas minorías. La Nueva Escuela Mexicana nos ofrece la oportunidad de transformar esta historia de inequidad sociocultural y avanzar hacia la construcción de esa nación democrática, libre y justa que tanto anhelamos. ■

**Luz María S. Moreno Medrano**

Integrante del Consejo Ciudadano de Mejoredu

## Referencias

- Dirección General de Educación Intercultural Indígena y Bilingüe (s/f). *Materiales de Apoyo Didáctico* [página web]. <<https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/es/fondo-editorial/materiales-apoyo-didactico.php>>.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2015). *Materiales en Lenguas Indígenas Nacionales* [página web]. <<http://alin.inali.gob.mx/xmlui/handle/123456789/703>>.
- MOE. Ministry of Education (2024, 22 de febrero). *Teaching tools*. <<https://www.education.govt.nz/communities-of-learning/teaching-and-learning/teaching-tools/>>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2022). *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. <[https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1\\_Marco-Curricular\\_ene2022.pdf](https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf)>.

# La construcción de la interculturalidad crítica en y desde la práctica educativa

MARIANA DEL ROCÍO AGUILAR BOBADILLA

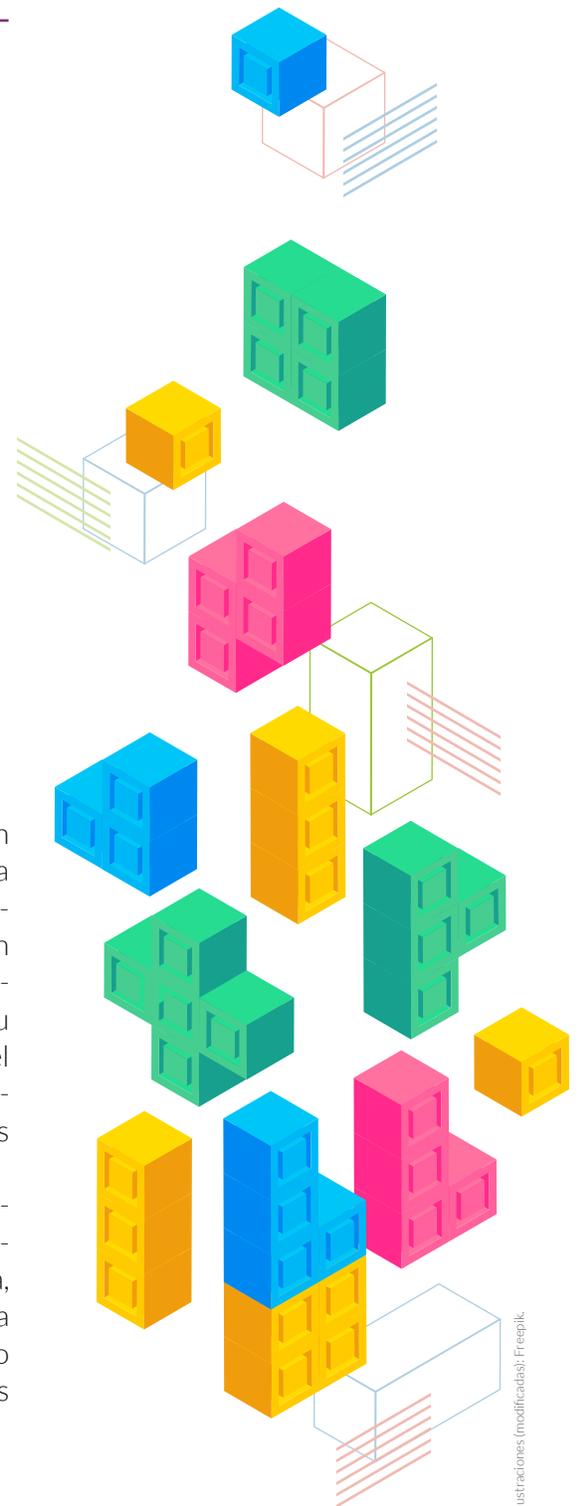
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 96, CDMX

La autora de este artículo nos presenta una interpretación crítica y reflexiva de la interculturalidad, que da sostén y fundamento a su inclusión como eje articulador en el currículo de la Nueva Escuela Mexicana. Su contribución nos ayuda a apreciar la amplitud y profundidad del concepto.

## La diversidad cultural y las reformas curriculares de la educación básica

La diversidad cultural tiene su base en lo colectivo. Para construir un edificio cultural que coincida con el carácter plural de la sociedad, se ha de tener presente la tensión, la diferencia y la contradicción permanente que en cualquier sociedad conllevan a vivir las diferencias con y en la diversidad (Díaz-Polanco, 2006). Desde una perspectiva onto-epistémica es importante colocar en el centro al sujeto, situado en su circunstancia e historicidad, para realizar el ejercicio dialéctico entre el ayer y el hoy; se trata del horizonte necesario de una persona aquí y ahora, en la experiencia de su realidad cultural y en el marco de sus procesos de individuación y dinámica social.

Es preciso restablecer las conexiones entre sujeto y sociedad mediante el análisis de las relaciones sociales en la alteridad, en la comprensión de las prácticas y derechos de participación social, política, educativa y de vida en general. La vida social del sujeto se desarrolla entre la individuación y el individualismo; el interés social o colectivo frente al individual; las prácticas de poder político económico ante las comunitarias o colectivas.



En la tendencia de homogeneización mediante la imposición de los universales se manifiestan de manera permanente resistencias que permean la relación entre lo particular y lo universal. “La heterogeneidad es radical al grado que las lógicas universalistas no pueden eliminar las diferencias al construir una cadena equivalencial [...], sólo pueden debilitar el particularismo de las demandas” (Buenfil, 2023: 113). Los principios particulares se han universalizado, son impuestos y tienden a *naturalizarse* e influir en el mundo del pensamiento y de las instituciones; sin embargo, hoy las perspectivas universalistas tienen dificultad para adaptarse a la pluralidad de nuestras sociedades.

La diversidad no se puede *modelizar*, pero sí contar con un marco legal de principios y leyes que la legitimen y garanticen. Es posible identificar constantes, coincidencias y problemas comunes, pero los contextos socioculturales y políticos son distintos; en consecuencia, la tendencia es compartir experiencias y definir desde ellas el proyecto intercultural.

Las políticas culturales y educativas destacan los cambios generados en todos los ámbitos de la sociedad; visibilizan y reconocen la presencia de los nuevos actores, en la medida en que la diversidad cultural institucionalizada se fragmenta debido a que el modelo educativo ha sido normativo, estigmatizante y, por lo tanto, inadecuado para la práctica pedagógica. Derivada de la política educativa, la atención a la diversidad en la educación genera marcadores para definirla, centrados en la visibilización y la estigmatización de grupos sociales.

En las últimas décadas, las reformas curriculares de la educación básica han mantenido inicialmente temas transversales y, posteriormente, temas de relevancia social referentes a los aspectos relacionados con la diversidad y la desigualdad, los cuales representan un amplio y complejo abanico de pendientes para atender en la institución escolar.

La legitimación de la diversidad cultural cumplida por la educación y el discurso neutral acorde con el principio de organización social que sustenta la asimilación, integración y participación de todas y todos en el marco de los proyectos globales y nacionales, dan sentido a la educación intercultural. Ésta ha sido la respuesta para tratar de forma diferenciada y desigual a colectivos percibidos diferentes, con el fin de adecuar tanto el currículum como la práctica en un marco de visibilización y tolerancia basado en los principios de discriminación positiva e igualación de circunstancias de elección, que aseguren la convivencia, es decir, la reducción del conflicto.

### **Un acercamiento a la comprensión de la interculturalidad crítica**

La educación intercultural ha marcado criterios para estandarizar las prácticas en contextos de diversidad cultural, lo cual es un despropósito, porque toda práctica es única. En realidad, administran la desigualdad

Es posible identificar constantes, coincidencias y problemas comunes, pero los contextos socioculturales y políticos son distintos; en consecuencia, la tendencia es compartir experiencias y definir desde ellas el proyecto intercultural.

y la diversidad porque atienden problemas estructurales que no se resuelven en la institución escolar. La educación puede construir respuestas situadas y pertinentes a las diferencias en las relaciones con la alteridad, y no sólo el repertorio que establecen las políticas de conocimiento y reconocimiento; a través de ella es viable establecer el diálogo cultural y de saberes entre iguales.

Actualmente, la propuesta curricular de la educación básica establece una perspectiva integradora del conocimiento como totalidad, organizada en cuatro campos formativos y siete ejes articuladores con mirada holística e interdisciplinar. La Interculturalidad crítica se considera uno de los siete ejes articuladores del *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*: “Estos ejes articuladores conectan los contenidos de diferentes disciplinas dentro de un campo de formación y, al mismo tiempo, [esta] doble conexión favorece la integración del proceso de aprendizaje propiciando un conjunto de saberes que le dan significado a los contenidos aprendidos” (SEP, 2023: 91).

La Interculturalidad crítica, como eje articulador, implica una mirada abarcadora, historizada, ubicada en las coordenadas espacio temporales para problematizar la realidad y la comprensión de la interacción entre las diferentes personas, grupos y comunidades que conforman la sociedad con sus culturas, lenguas y particularidades, a fin de hacer diálogo de saberes y conocimientos en contextos de diversidad y desigualdad.

Transitar de la visibilización al reconocimiento de las diferencias implica desplazar el enfoque del conflicto, para reconocer las tensiones y contradicciones propias de la interacción social en contextos de diversidad cultural, donde se manifiestan las diferencias en la alteridad.

Los retos de la actual propuesta curricular consisten en construir una práctica educativa situada, en y para la convivencia y propiciar las relaciones sociales con la alteridad en la escuela y el aula, sustentadas en una visión interdisciplinar. Transitar de la visibilización al reconocimiento de las diferencias implica desplazar el enfoque del conflicto, para reconocer las tensiones y contradicciones propias de la interacción social en contextos de diversidad cultural, donde se manifiestan las diferencias en la alteridad.

La interculturalidad crítica supone un posicionamiento de respeto a todas las formas y expresiones culturales de personas, grupos o comunidades que se alejen de la perspectiva del déficit hacia procesos de transformación y emancipatorios (Dietz 2017), para dar paso a los actores individuales y colectivos en el reconocimiento de las diferencias y las desigualdades mediante procesos dialógicos. “La educación intercultural con un enfoque crítico y transformador de la escuela requiere un profesorado comprometido con la equidad y formado en el reconocimiento de la diversidad cultural como normalidad” (Aguado, 2021: 4).

La perspectiva intercultural parte del respeto, disposición al diálogo, participación, negociación y cooperación en la relación de sistemas culturales diferentes. Implica comprender la interdependencia de los actores sociales en el contexto de sus culturas, pueblos y grupos sociales, a partir de marcos de referencia interdisciplinarios para la construcción del *nosotros* (Lenkersdorf, 2008). Tiene su referente en una perspectiva holística, con el concurso de diferentes concepciones frente al pensamiento único y universal; rupturas entre la concepción lineal y de continuidad, entre la larga y la corta duración, con una postura abierta a nuevos horizontes.

El diseño de *mapas culturales* se hace imposible. Las culturas no son marcos o contenedores: son dinámicas y las construyen los sujetos en su circunstancia y relación, pueden estar en determinadas geografías, pero eso no las limita. Las culturas se relacionan con otras culturas y pueden traspasar fronteras. En tal virtud, las ideas de pluralidad de culturas y de pluriverso ponen a *la cultura*, en singular, y al universo, como visión única. Por ello, las formas de organización y resistencia irrumpen, en general, en el orden establecido.

En lugar de exigir la tolerancia, el Sistema Educativo Nacional debería promover el respeto de todas las formas culturales de vida presentes en el país (Olivé, 2004), como parte de las condiciones de convivencia entre personas y comunidades provenientes de diferentes culturas.

Las culturas no son marcos o contenedores: son dinámicas y las construyen los sujetos en su circunstancia y relación, pueden estar en determinadas geografías, pero eso no las limita.

## Notas para la reflexión

No existen las escuelas, las aulas o las prácticas interculturales *a priori*: se construyen mediante procesos de interacción social entre personas, grupos o comunidades de culturas diferentes. La Interculturalidad crítica tiene como principio la consideración de que todos somos diferentes, y que la convivencia humana, en contextos de diversidad cultural, se gesta sobre una base de reconocimiento, respeto y comunicación. Sólo cuando se reconocen las tensiones y las contradicciones el antagonismo es posible, para pensar y reconocer la existencia de la alteridad que no puede tener una *solución racional*: conlleva a la exploración de respuestas y decisiones donde se involucren identidades individuales y colectivas en el reconocimiento de la diferencia, hacia la construcción de un nosotros.

La función del docente, en tanto que acompaña los aprendizajes, es acorde con las exigencias formativas establecidas por los marcos normativos que regulan el ejercicio de la docencia en los planes y programas de estudio. Esto resulta significativo para propiciar un aprendizaje centrado en la reflexión y el análisis: “la interculturalidad apunta a la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias, entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar a aquellos que fueron históricamente considerados inferiores” (Walsh, 2003: 152).

El enfoque intercultural en la educación, que pone en tensión y cuestionamiento las estructuras, tiene impacto en los procesos y las prácticas porque se basa en una concepción diferente de la realidad. No es un dogma y tampoco un modelo: precisa de la historización para comprender la práctica situada y coloca en el centro a los sujetos y sus relaciones.

Las narrativas de la política educativa actual han hecho de la educación y de la escuela el *locus* para las relaciones interculturales. Ello implica redefinir el quehacer docente en los términos de una praxis histórica, holística y situada. La práctica educativa hoy incluye una responsabilidad social y política que recae en el docente, tiene implicaciones en la escuela y en los procesos de aprendizaje en el aula, con una perspectiva intercultural e incluyente en y para la convivencia. ■

### Referencias

- Aguado, T. (2021). Educación intercultural en la práctica escolar. *Cómo hacerla posible. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3).
- Buenfil, R. (2023). Y el debate sobre el sujeto no concluye. En De Alba, A. y Peters, M. A. (coords.), *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación / Universidad Nacional Autónoma de México (97-120).
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo XXI Editores.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, xxxix(156).
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanza maya-tojolabales*. Plaza y Valdés Editores.
- Olivé, L. (2004). *Inter-culturalismo y justicia social*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2023). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*.
- Walsh, C. (2003). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya Yala.

## Interculturalidad crítica: bases, objetivos, características

Uno de los elementos fundamentales introducido por la Nueva Escuela Mexicana en el Plan de Estudio de 2022 es el eje articulador de Interculturalidad. ¿En qué consisten su importancia y aportaciones? La siguiente infografía nos ofrece un piso básico para responder a esta interrogación.



**Se parte de reconocer las relaciones de poder y los procesos de exclusión y desigualdad.**

### La interculturalidad crítica como eje articulador en el Plan de Estudio 2022

Representa una ruptura con reformas curriculares previas.

Posiciona a la escuela como un espacio que articula la unidad desde la diversidad.

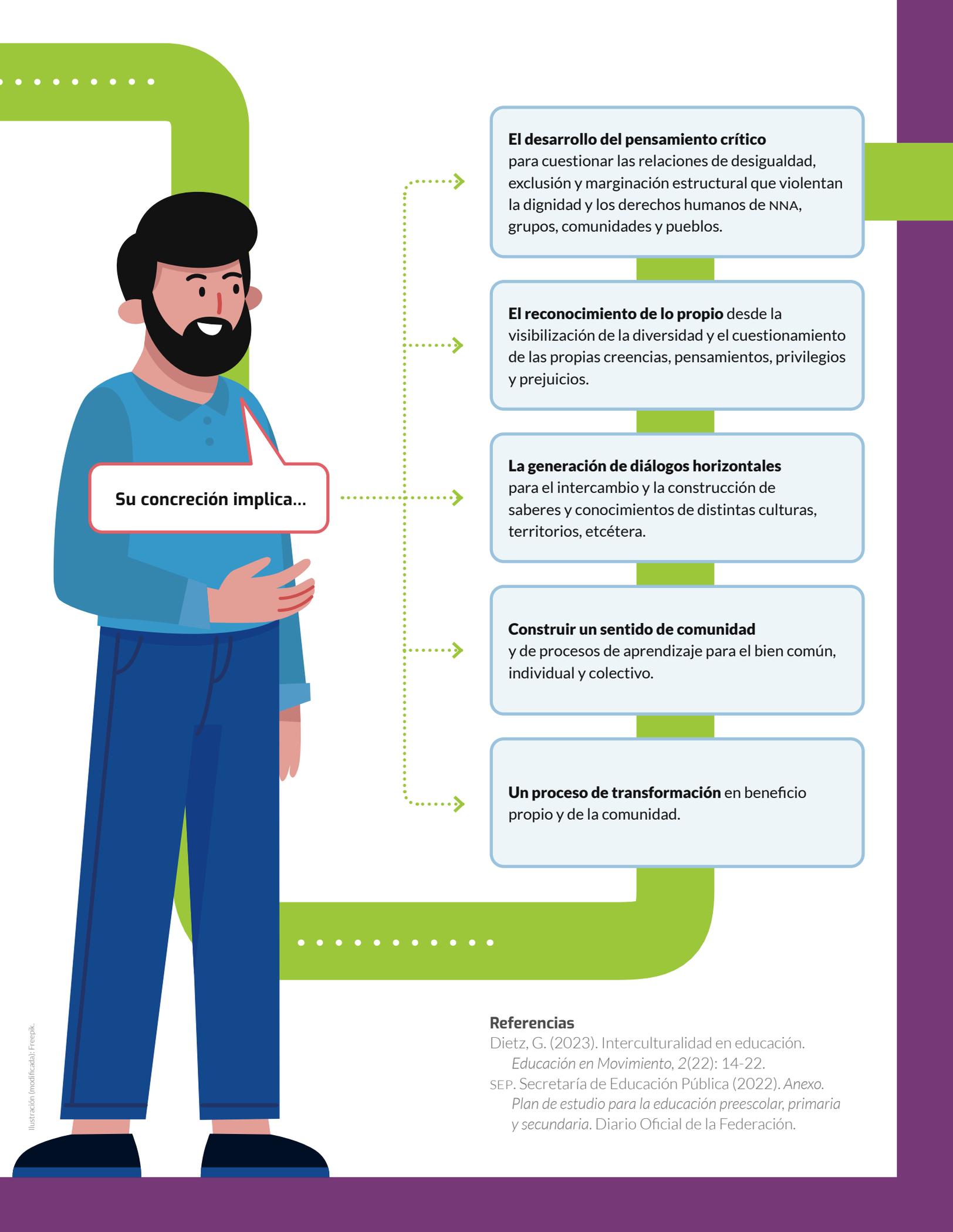
Busca visibilizar y reconocer diversas formas de vivir, pensar, saber, ser y estar en el mundo para la construcción individual y colectiva del bien común.

Contribuye a formar niñas, niños y adolescentes (NNA) conscientes de las interrelaciones y prácticas desiguales, capaces de indignarse ante cualquier tipo de discriminación, violencia y exclusión por motivo de clase social, color de piel, religión, lengua y orientación sexual, entre otras.

Promueve la problematización de la realidad y el diálogo entre distintos saberes y conocimientos.



Ilustración (modificada): Freepik / comp.



**Su concreción implica...**

**El desarrollo del pensamiento crítico**

para cuestionar las relaciones de desigualdad, exclusión y marginación estructural que violentan la dignidad y los derechos humanos de NNA, grupos, comunidades y pueblos.

**El reconocimiento de lo propio** desde la visibilización de la diversidad y el cuestionamiento de las propias creencias, pensamientos, privilegios y prejuicios.

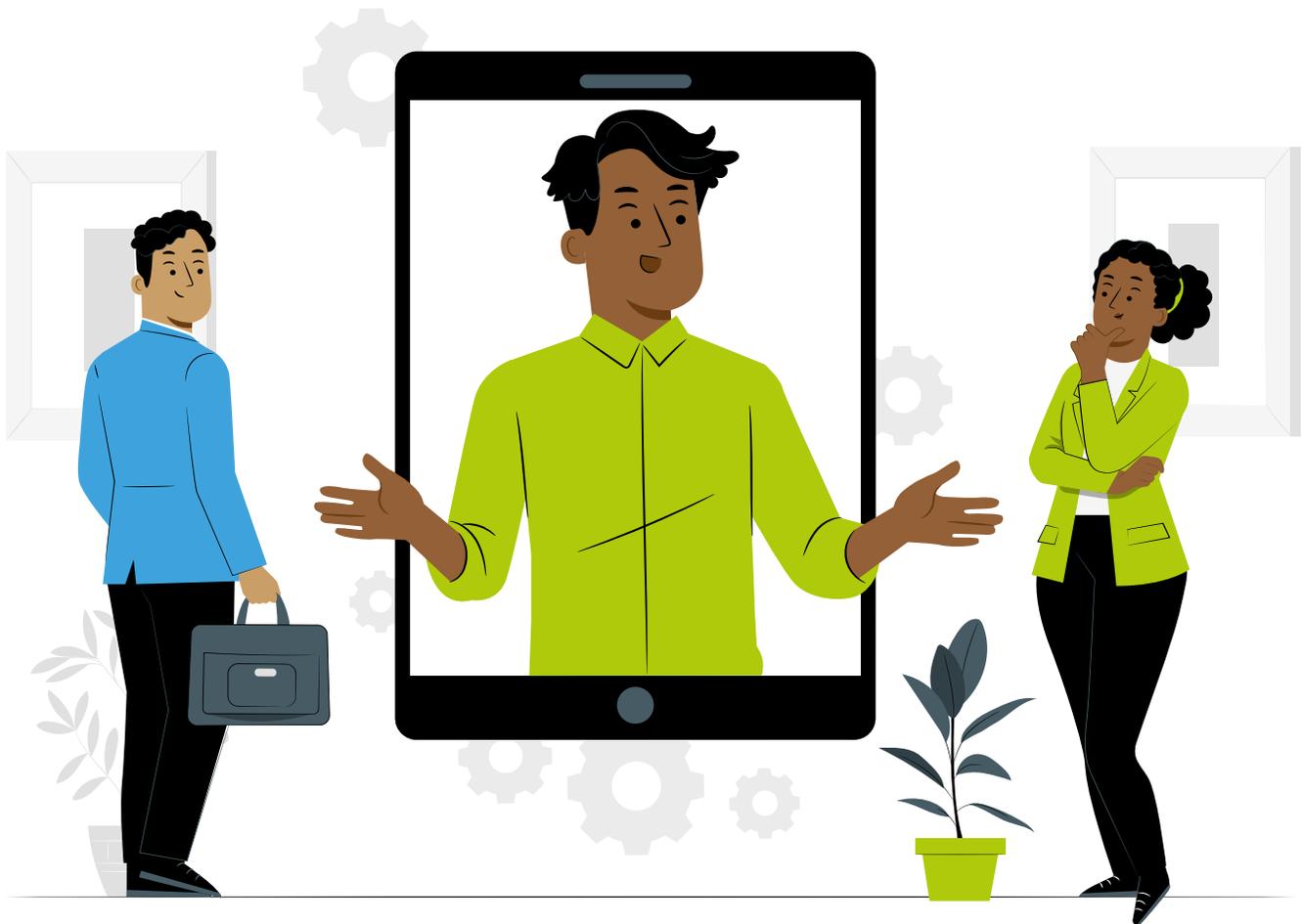
**La generación de diálogos horizontales** para el intercambio y la construcción de saberes y conocimientos de distintas culturas, territorios, etcétera.

**Construir un sentido de comunidad** y de procesos de aprendizaje para el bien común, individual y colectivo.

**Un proceso de transformación** en beneficio propio y de la comunidad.

**Referencias**

- Dietz, G. (2023). Interculturalidad en educación. *Educación en Movimiento*, 2(22): 14-22.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2022). *Anexo. Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Diario Oficial de la Federación.



Ilustraciones (modificadas): Freepik / Storyset.

# Formación docente, diversidad, interculturalidad crítica y racismo

CECILIA NAVIA ANTEZANA  
Universidad Pedagógica Nacional

Deshacerse de estigmas y prejuicios arraigados desde tiempos coloniales en una cultura donde nos hemos formado es una tarea de largo aliento. La interculturalidad crítica tiene la misión de barrer en la escuela tales ideas. Como señala la autora, no es una misión fácil, pero tampoco una de la que podamos prescindir.

## La diversidad: un tema incómodo

Pensar la formación docente, tanto en los procesos iniciales como en el ejercicio profesional, supone una constante revisión y reflexión sobre el contexto desde el cual estamos situados, a escalas local, regional, nacional y mundial, siempre en constante reconfiguración. Del mismo modo, la diversidad –y todas las formas en que ésta se comprende y enuncia en el sistema educativo– está vinculada con diversos modelos de sociedades, que a su vez se anclan en maneras de pensar nuestras historias.

En Latinoamérica, la educación y la diversidad están ligadas a prácticas socioculturales, formas de vivir y lenguas, marcadas por dos acontecimientos que siguen determinando –aunque de formas cambiantes– nuestra realidad: la colonización y la república (Czarny *et al.*, 2023). En ambos momentos históricos se construyeron narrativas sobre quiénes somos desde visiones monoculturales, donde Europa, configurándose a la par con el proceso de colonización, se convirtió en el modelo a seguir. Aun cuando los procesos de independización supusieron una ruptura de la dependencia política con España –para el caso de los países de habla hispana– ello no significó una ruptura de los procesos de negación y racismo hacia los pueblos indígenas, ni de su explotación y sometimiento.

Con la creación de las repúblicas en nuestro continente, se profundizaron la explotación de los recursos y los procesos de desigualdad de la población indígena y afrodescendiente, esta última traída en la época colonial en condiciones de esclavitud. Siguió rigiendo la concentración del poder en pocos sectores, en su mayoría criollos, quienes prolongaron la negación de los derechos socioculturales y de las lenguas de indígenas y afrodescendientes.

Siguió rigiendo la concentración del poder en pocos sectores, en su mayoría criollos, quienes prolongaron la negación de los derechos socioculturales y de las lenguas de indígenas y afrodescendientes.

En la construcción de la nación –para algunos autores, la “nación imaginada” (Pinkas, 2011)– prevaleció Europa, tanto en términos políticos y legales como culturales, que impuso su lengua como nacional y oficial en gran parte de los países de América. La diversidad –pensando en los pueblos indígenas y afros– tenía un lugar, pero en términos de su negación y del silenciamiento de sus lenguas y culturas.

## La construcción del proyecto educativo nacional y la formación docente

Para configurar la nación se precisó de un proyecto educativo, desde el cual se dibujaron mapas del lugar que cada grupo social, cultural y lingüístico tendría sobre el territorio y sus recursos. Éste nos fue enseñando, y perduró durante mucho tiempo en los programas de estudio la clasificación de los tipos de población que vivían en el continente y el país, construida en función de la idea de razas, y una larga clasificación de sus cruces, refiriéndose con ello no sólo a sus características fisonómicas, sino también a sus capacidades y a la posición que ocuparían en los nacientes países.

El proyecto educativo fue fundamental para poner de relieve la necesidad de la unidad nacional por encima de las diferencias, a las cuales se les asignaba un sentido negativo del que convendría desprenderse. No se puede eludir la mirada a este pasado para pensar qué ocurre hoy en las escuelas de formación docente, pues la configuración de toda la institucionalidad de nuestros países tiene un sesgo colonial del cual no se pudieron –o no quisieron– prescindir en la conformación de la república.

En este escenario, me parece importante proponer algunos puntos de reflexión y nociones presentes en la discusión actual sobre la diversidad en el campo educativo. Me refiero a conceptos como *multiculturalidad* e *interculturalidad*, y otros que circulan en la nueva propuesta curricular de la educación básica y la formación inicial de docentes.

La incorporación en la escuela de las lenguas indígenas no tenía la función de reconocerlas o reivindicarlas, sino más bien un fin instrumental que iba en sentido contrario.

La aparición del tema de la diversidad en el discurso educativo no es nueva. Como señala Luis Enrique López, en América Latina se incorporó con una visión *asimilacionista*, en la cual la diversidad, asentada principalmente en los pueblos indígenas, fue considerada un problema. Desde ella se instrumentaron políticas que promovieron el bilingüismo sustractivo. Si bien se reconocía el uso de las lenguas indígenas en el aula, éstas servían como puente para transitar a la lengua dominante, el español. La incorporación en la escuela de las lenguas indígenas no tenía la función de reconocerlas o reivindicarlas, sino más bien un fin instrumental que iba en sentido contrario.



En el caso de la formación docente, es oportuno mencionar dos investigaciones recientes que recuperan la experiencia de maestros indígenas en Michoacán e Hidalgo, para dar cuenta de la continuidad de esta visión. En el primer caso, Porras (2023) señala que hasta los años noventa no hubo una política de formación docente para maestras y maestros indígenas, y cuando había algún programa se desarrollaba con una orientación aculturizadora, castellanizante y racista.

En cuanto a Hidalgo, Mendoza refiere en su trabajo *Promotores culturales bilingües y maestros indígenas en el Estado de Hidalgo: continuidades y cambios en la construcción de las docencias*, que los primeros promotores culturales bilingües y maestros indígenas en la entidad se formaron con “planes de estudio no pensados para quienes desempeñan su labor en contextos indígenas” (Mendoza, 2022: 195). En general –insiste el autor– al subsistema de educación indígena se le ha dado un trato de inferioridad. Sin embargo, reconoce que a partir de 1990, con las licenciaturas en Educación y Preescolar, y Primaria para el Medio Indígena, de la Universidad Pedagógica Nacional, se ha abierto un espacio pertinente de formación, un espacio coyuntural propicio a la revaloración de la diversidad cultural y lingüística en la educación nacional.

## Las políticas de la diversidad, el multiculturalismo y la formación docente

Poco a poco se ha incorporado, a escala mundial, una visión multicultural de la educación (López, 2009). Algunos elementos que la explican se anclan en la formulación de políticas de la diversidad, que –desde diferentes instancias internacionales– se fueron construyendo para atender las exigencias de diversos pueblos indígenas y afrodescendientes a los Estados. Es preciso señalar que en este contexto surgieron dos declaraciones internacionales, a la vez que tuvieron lugar el

movimiento zapatista y las demandas de organizaciones indígenas por los derechos y justicia de sus pueblos, donde la explotación de la tierra seguía (y sigue) presente.

Los instrumentos aludidos son: la Declaración Universal de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre Diversidad Cultural, publicada en 2001, y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007), la cual –además de señalar el derecho al disfrute pleno de sus libertades fundamentales– refiere la posibilidad de establecer sus sistemas educativos.

Aun cuando lo anterior representó un avance, la diversidad en estas declaraciones estuvo vinculada a un enfoque que no trascendía el reconocimiento, lo que quedó claro en su implementación, pues no se garantizaron las condiciones para que los pueblos indígenas ejercieran con plenitud sus libertades (López, 2009; Czarny, Velasco y Salinas, 2023); es decir, a la par que se mantenía el discurso del reconocimiento y la tolerancia, se negaba su capacidad de acción.

La diversidad en estas declaraciones estuvo vinculada a un enfoque que no trascendía el reconocimiento, lo que quedó claro en su implementación, pues no se garantizaron las condiciones para que los pueblos indígenas ejercieran con plenitud sus libertades.

A esta manera de abordar la diversidad, ligada al neoliberalismo, se le reconoció como *multiculturalidad*, por su peso centrado en el control más que en otorgar a los pueblos el derecho a la libre autodeterminación, para el caso que nos atañe, de sus procesos educativos y de formación docente, pero también políticos y territoriales (López, 2018). A ello responde la siguiente caracterización: “El multiculturalismo es un racismo que mantiene las diferencias desde una distancia asentada en el privilegio de su posición universal”, inscrita en el actual *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*.

Podemos distinguir a éste de los planes de estudio que le precedieron porque tenían una perspectiva vinculada al multiculturalismo, o a lo que también se ha nombrado “interculturalidad funcional” (Tubino, 2007). El recurrente uso de tal interculturalidad en diferentes documentos de políticas educativas –como los curriculares (Carranza y Tirso, 2022)– implica no reconocer los derechos de los pueblos indígenas a proponer sus propios sistemas y modelos educativos. Se niegan sus conocimientos, sus lenguas, prácticas socioculturales y formas de organización. Cuando se incorporan, se les despoja de los significados que tienen

para ellos, *folklorizándolos* o descontextualizándolos (Iño, 2023). Con ello me refiero al proceso complejo que implica tratar en las escuelas la diversidad bajo el discurso de ser incluyente, pero que –en el fondo– se incorpora a lo que desde la institución se considera que se debe incluir. Al respecto, un ejercicio de reflexión útil a las y los docentes es el reconocimiento de las múltiples prácticas que persisten en la escuela, entre ellas el Día de la Raza, el cual aún se celebra en muchos países hispanoamericanos con diferentes denominaciones, y que –en un viraje afortunado– en México se nombra Día de la Resistencia Indígena.

### **Pensar el racismo en los espacios escolares y en la formación docente**

Conviene reconocer que nos encontramos en un contexto dominado por el mundo moderno occidental, que para el caso de la colonización en América configura un orden racial, según el cual unos grupos humanos se consideran superiores a los otros, y por lo tanto pueden ejercer sobre ellos diversas formas de poder y explotación económica. Esto implica que no se puede omitir la relación estrecha entre raza y clase, que desde la Colonia y hasta nuestros días permanece como parte de las estructuras de poder en América Latina (Mato, 2023; Wade, 2021). A menudo se insiste en negar su existencia o se le considera un problema estructural que, en consecuencia, no tiene solución o no puede ser abordado en el campo educativo.

Nos enfrentamos a un racismo estructural que logra traspasar las paredes de la escuela, en la que se institucionaliza y reproduce de múltiples maneras. Esto facilita distintas formas de discriminación y violencia, que posicionan en situaciones de ventaja y desventaja a unos u otros grupos. Si bien es cierto que el racismo es estructural, no podemos negar su presencia en la escuela. Las y los maestros, frente a esta realidad, sobre la que poco se habla, responden con escasas herramientas para reconocerlo, visibilizarlo y enfrentarlo (Navia y Gómez, 2023).

Un trabajo reciente muestra cómo, en el caso de la Ciudad de México, se presentan diversas respuestas de docentes a la pregunta de si existe racismo en sus escuelas. Gómez encontró la presencia de racismo diferencial, es decir, no todos son racializados del mismo modo. También señala la “construcción de marcas raciales en los cuerpos, personalidades y culturas de ‘los otros’” (Gómez, 2024: 186). Estas marcas pueden ser el color de la piel, el lugar de origen –rural, semiurbano, urbano–, entre otras.

La escuela así se convierte en un territorio propicio para reconocer la diversidad, o para lo contrario: amenazarla y excluirla, por lo que es necesario que las y los docentes reflexionen sobre las prácticas vividas. Ello supone recordar los racismos experimentados en su trayecto formativo, siendo estudiantes, así como los vividos en su ejercicio docente, tanto si fueron víctimas del racismo como si lo ejercieron. Se trata

Si bien es cierto que el racismo es estructural, no podemos negar su presencia en la escuela. Las y los maestros, frente a esta realidad, sobre la que poco se habla, responden con escasas herramientas para reconocerlo, visibilizarlo y enfrentarlo.

de abrir el análisis sobre los contenidos curriculares con los que se han formado. Sobre este punto es importante considerar en qué medida ha tenido un peso importante la configuración de la identidad nacional.

Reconocerse en el marco de prácticas racistas y discriminatorias supone una reflexión crítica sobre las formas de pensar que nos han hecho lo que somos, pues se han incorporado a nuestras mentes y cuerpos.

Frente a esta realidad, conviene reconocer que todas y todos hemos sido, en una u otra manera, partícipes del racismo; también considerar en qué medida las instituciones educativas tienen inscrito en sus estructuras, en su arquitectura y estética –no sólo en los planes de estudios, programas y prácticas educativas– un sentido colonial (González, 2004). Reflexionar sobre esto no es fácil, sobre todo para quienes han sufrido el racismo en sus trayectos formativos. Reconocerse en el marco de prácticas racistas y discriminatorias supone una reflexión crítica sobre las formas de pensar que nos han hecho lo que somos, pues se han incorporado a nuestras mentes y cuerpos. Supone, pues, cuestionar las estructuras en las que habitamos, incluidas las instituciones.

### La formación docente en el contexto de la inclusión e interculturalidad crítica

Tremenda tarea la que nos propone la actual reforma educativa para asumir una perspectiva inclusiva e intercultural: “desarrollar procesos formativos y relaciones pedagógicas que permitan comprender, durante la educación básica, la lógica colonial que opera en nuestra experiencia humana cotidiana” (SEP, 2022: 93-94). Siguiendo la Ley General de Educación (Segob, 2019), el Estado es garante de la educación, entendida como un bien público y un derecho de las personas; la diversidad y la interculturalidad se consideran parte de la formación integral, lo que incluye una interculturalidad para todos y todas, no sólo para unos sectores. Ello supone reconocer desde el *nosotros* y los *otros* a la diversidad lingüística, regional y sociocultural; a la población rural dispersa, migrantes y jornaleros; a la diversidad de género y a la religiosa, entre otras que también han sido excluidas.

Al incorporar a la escuela la noción de territorio se la reconoce como un espacio comunitario, que habita a su vez en el marco de comunidades, las cuales la circundan en diferentes escalas: la inmediata, el barrio, la colonia, el poblado, el rancho y –en otras magnitudes–

el municipio, el estado, la nación y el mundo del cual formamos parte. En este sentido, lo comunitario puede potencializarse al pensar la interculturalidad crítica, reconociendo las complejas tensiones y conflictos que a su vez la acompañan, en el contexto de desigualdades sociohistóricas imposibles de negar u omitir en los procesos formativos de las y los docentes, ni en las escuelas.

Desde la comunidad –que valora lo común– se puede recuperar la idea de un sujeto colectivo. Ello implica que, como territorio –incluyendo a la escuela– se le mire en un sentido político, es decir, desde el reconocimiento de las desigualdades presentes en ella, del racismo y el clasismo. Se trata de negar en este espacio cualquier tipo de violencia, reconociendo el mestizaje como una de ellas; de desarmar una formación que considera, o impone como deseable, una adscripción identitaria en torno al mestizaje y hace de él un referente civilizatorio unívoco. Tarea no poco compleja.

### Reflexiones finales

Entre los caminos a seguir, no podemos conformarnos con reducir la incorporación de la diversidad sólo desde los valores del reconocimiento. Es preciso cuestionar la colonización del pensamiento, tarea difícil pero necesaria. También considerar que se deben garantizar condiciones estructurales que permitan la posibilidad de una existencia digna, incluyente y justa.

Entre los caminos a seguir, no podemos conformarnos con reducir la incorporación de la diversidad sólo desde los valores del reconocimiento. Es preciso cuestionar la colonización del pensamiento, tarea difícil pero necesaria.

La Nueva Escuela Mexicana aporta una perspectiva emergente frente a la diversidad; sin embargo, es importante considerar también una dimensión ético-política que sólo se construye desde la cultura escolar, el diálogo y la confrontación de ideas y visiones. En la escuela se viven procesos de hegemonización que le niegan su sentido e identidad y cuestionan la incorporación de otros conocimientos y saberes. El discurso de la interculturalidad funcional se siente amenazado cuando se reconocen como conocimientos también los de las poblaciones indígenas, afroamericanas y otras, develando el sentido homogeneizador que se impone al sistema educativo bajo la justificación que sólo el saber disciplinar occidental tiene lugar en las escuelas. ■

## Referencias

- Carranza, I. y Tirzo, J. (2022). La educación intercultural en la propuesta de marcos curriculares para la educación indígena y migrante en México. Tensiones del discurso en la búsqueda de una educación con pertinencia cultural. *Novum, Revista de Ciencias Sociales Aplicadas*, 1(12): 78-94.
- Czarny, G., Navia, C., Velasco, S. y Salinas, G. (2023). Introducción. En *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (9-19). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Universidad Pedagógica Nacional. <<https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/catalogo?view=article&id=99&catid=27>>.
- Czarny, G., Velasco, S. y Salinas, G. (2023). Racismo en la educación superior: notas desde la Universidad Pedagógica Nacional. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas (2023), *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (147-181). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Universidad Pedagógica Nacional.
- Gómez, M. (2024). *Racismo y minorización en la educación primaria. Análisis de la racialización en la distribución de derechos* [tesis de Doctorado en Educación y Diversidad, Universidad Pedagógica Nacional].
- González, M. (2024). *El profesor de escuelas normales como sujeto ético político de la diversidad. El caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros* [tesis de doctorado en Educación y Diversidad, Universidad Pedagógica Nacional].
- Iño, W. (2023). Racismo epistémico y propuestas para su erradicación en universidades públicas en Bolivia. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas (coords.), *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (241-278). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Universidad Pedagógica Nacional.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina. Perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialógica. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales* (377-464). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- (2018). *Interculturalidad y políticas pública en América Latina*. Coloquio de las Américas sobre Interculturalidad [conferencia]. Universidad Nacional de Colombia.
- Mato, D. (2023). Contextualizar y desagregar la idea de “racismo estructural” para erradicar el racismo en la educación superior. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas (coords.), *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (337-366). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Universidad Pedagógica Nacional.
- Mendoza, J. L. (2022). *Promotores culturales bilingües y maestros indígenas en el Estado de Hidalgo: continuidades y cambios en la construcción de las docencias* [tesis de Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Nacional].
- Navia, C. y Gómez, M. (2023). Racismo y formación docente para la educación primaria. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas (coords.), *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (81-111). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Universidad Pedagógica Nacional.
- ONU. Organización de las Naciones Unidas (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Resolución aprobada por la Asamblea General 2006.
- Pinkasz, D. (2011). Continuidades y rupturas en la escuela y el curriculum de la modernidad. En S. Finocchio y N. Romero (comps.), *Saberes y prácticas escolares*. (17-39). HomoSapiens.
- Porras, V. (2023). *Docencias p´r hépecha en Michoacán y su correlato en las propuestas educativas propias. Entre reproducción, resistencias y autodeterminación* [tesis de Doctorado en Educación y Diversidad, Universidad Pedagógica Nacional].
- Segob. Secretaría de Gobernación (2019, 14 de febrero). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*.
- Tubino (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En J. Ansion y F. Tubino (coords.), *Educación en ciudadanía intercultural* (91-110). Universidad de la Frontera / Universidad Católica del Perú.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.
- Wade, P. (2021). Racismos latinoamericanos desde una perspectiva global. *Nueva Sociedad* (292): 25-41.

# La formación de docentes desde una perspectiva intercultural: tarea fundamental

RUTH BELINDA BUSTOS CÓRDOVA

Universidad Pedagógica Nacional, Morelos

Fuentes esenciales para promover la interculturalidad son, desde luego, las instituciones de educación superior de nuestro país. Una de ellas, la Universidad Pedagógica Nacional, ha instrumentado dos licenciaturas pioneras en el tema. Aquí un acercamiento a ellas.



Fotografías: Ruth Belinda Bustos.

Las políticas educativas dirigidas a la población indígena enfrentan grandes retos, principalmente en cuanto a la cobertura en educación superior: “la estadística educativa del ciclo 2021-2022 revela que sólo 1.7% de las y los estudiantes de pregrado o nivel profesional en IES [instituciones de educación superior] públicas y particulares se reconocen como hablantes de lengua indígena” (SEP, 2023: 13). La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se ha destacado desde los años noventa del siglo pasado por ser la institución pionera en incluir una oferta educativa dirigida a jóvenes indígenas, que se forman desde el enfoque intercultural bilingüe, con dos programas: la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) y las licenciaturas en Educación Preescolar (LEP) y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPMI). A pesar de sus claroscuros, en estas carreras el enfoque intercultural comienza a permear en las y los maestros indígenas, no así en el resto del gremio magisterial.

Un acierto de la política actual es que, a partir del artículo tercero constitucional, se establece que la educación que imparta el Estado será intercultural (Segob, 2019). En correspondencia, la Nueva Escuela Mexicana plantea que la comunidad sea el centro de los procesos educativos y que se consideren las características culturales, lingüísticas y los saberes de los educandos, a partir del eje de la Interculturalidad crítica, lo cual aplica para escuelas indígenas y generales (SEP, 2023a). Con el fin de asegurar el ejercicio efectivo del derecho a una educación de excelencia por parte de niñas, niños y adolescentes, indígenas y no indígenas, se requieren docentes formados pertinentemente. En este texto ponemos en la mesa de trabajo un análisis sobre el currículo de la LEP, la LEPMI y la experiencia de la UPN Unidad Morelos en su implementación.

## Licenciaturas con espíritu transversal

Estas licenciaturas plantean que el egresado será “un profesional de la docencia, cuyo propósito fundamental sea el desarrollo de su práctica docente acorde con las características y necesidades del niño y del contexto socio-cultural en el que se desempeñe laboralmente”. Para ello, el mapa curricular está organizado en un área básica –de primero a quinto semestres– formada por cuatro líneas: psicopedagógica, antropológica-lingüística, socio-histórica y metodológica; así como un área terminal –de sexto a octavo semestres– en la que se trabaja por campos atendiendo la formación didáctica y el dominio de contenidos: la lengua, las matemáticas, la naturaleza y lo social. Lo anterior es consistente con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2023a), así como con los procesos de reflexión sobre la práctica bajo la metodología de la investigación-acción y la construcción de proyectos o unidades didácticas bajo el enfoque globalizador, propuestas coincidentes con la reforma curricular vigente.

Estas licenciaturas plantean que el egresado será “un profesional de la docencia, cuyo propósito fundamental sea el desarrollo de su práctica docente acorde con las características y necesidades del niño y del contexto socio-cultural en el que se desempeñe laboralmente”.

En los programas de las LEP y LEPMI de la UPN Morelos se han propuesto en los últimos años diversas innovaciones para fortalecer la perspectiva intercultural y bilingüe, no sólo como objetos de estudio, sino también como enfoque en la enseñanza y el aprendizaje, a fin de que las y los futuros docentes se apropien de éstos a partir de sus propias vivencias en tanto estudiantes.

En cuanto al enfoque bilingüe, se implementó un taller de náhuatl como primera lengua para estudiantes hablantes que no habían desarrollado su lectura y escritura; y como segunda lengua, dirigido a jóvenes que no desarrollaron las competencias lingüísticas en la lengua originaria. Consecuencia de estos talleres ha sido que en los eventos universitarios públicos se ha promovido el uso del náhuatl en los discursos oficiales, cuando los estudiantes fungen como oradores principales o traductores simultáneos.

También se ha establecido que los documentos de titulación de los egresados cuenten con secciones escritas en náhuatl, revalorizando esa lengua en un documento académico, con lo que de alguna manera se busca evitar la discriminación lingüística heredada de las políticas de castellanización. Igualmente, con ello se da cumplimiento a la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Gobierno de la República, 2003).

Con relación a la interculturalidad, se han promovido acciones en la institución que revelan las relaciones de poder existentes, las prácticas discriminatorias y la construcción de vínculos más simétricos como condición *sine qua non* para el desarrollo de un currículo crítico. También se ha hecho una crítica a la educación científica, que plantea un pensamiento eurocéntrico y la colonialidad del saber (Quijano, 2000), la cual invisibiliza los saberes indígenas. Se requiere fomentar una epistemología pluralista desde una perspectiva intercultural, en la que los conocimientos locales sean reconocidos y validados, a fin de enriquecer el desarrollo científico.

Se requiere fomentar una epistemología pluralista desde una perspectiva intercultural, en la que los conocimientos locales sean reconocidos y validados, a fin de enriquecer el desarrollo científico.



Una innovación realizada por las y los académicos de las LEP y LEPMI de la UPN Morelos consistió en realizar un convenio con una revista de divulgación de la ciencia del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Morelos, *Hypatia*, para publicar un número temático en 2022, el cual tuvo como objetivo reflexionar sobre la complejidad que implica poner en diálogo distintas formas de conocer y nombrar el mundo –especialmente en un país pluricultural y multilingüe como el mexicano– así como dar relieve a los retos que enfrentan los educadores para el desarrollo de la cultura científica. Bajo el lema *Diálogos de saberes*, el dossier fue escrito en igualdad de condiciones por estudiantes e investigadores sobre las siguientes líneas temáticas: no hay ciencia sin lenguas; identidad, ciencia y conocimiento en Morelos; la salud: un área de conocimiento indígena; la relación hombre-naturaleza como un fenómeno social e histórico; las etnomatemáticas y la formación para las ciencias desde y para las comunidades indígenas. De cada uno de los artículos se escribieron resúmenes en diversas lenguas indígenas, no sólo de México sino también de Sudamérica: náhuatl, mazateco y guaraní.

A pesar de estas propuestas, el reto sigue siendo *interculturalizar* la Universidad Pedagógica; es decir, generar un eje transversal a todos los programas de formación de docentes, en el que se promuevan el reconocimiento de las diversas culturas presentes en las aulas a partir de sus estudiantes y el enriquecimiento de todos a partir de saberes diversos. ■



## Referencias

- Gobierno de la República (2003, 13 de marzo). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>>.
- Segob. Secretaría de Gobernación (2019). Ley General de Educación. Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.gob.mx/sep/articulos/decreto-por-el-que-se-expide-la-ley-general-de-educacion-y-se-abroga-la-ley-general-de-la-infraestructura-fisica-educativa>>.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, (201-242). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2023a). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. <[https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana\\_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general\\_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_(Documento).pdf)>.

## Dos proyectos pedagógicos interculturales

En las páginas que siguen dos maestras del estado de Morelos nos cuentan su experiencia en la implementación de proyectos pedagógicos orientados a promover el aprecio a la diversidad en el medio indígena, a través del eje articulador de la Interculturalidad crítica.

### La floreada en Hueyapan: una práctica intercultural

Así como es enriquecedora, la diversidad cultural de México también es motivo de discriminación, debida a prejuicios. Por ello es fundamental introducir el enfoque intercultural desde la educación preescolar. Según la concepción de Walsh, la interculturalidad promueve relaciones positivas entre grupos culturales diversos con el fin de construir una sociedad “justa, equitativa, igualitaria y plural”.

Para que todos vivamos en un ambiente de respeto e igualdad es necesario que el trabajo escolar se desarrolle desde la interculturalidad, pues sólo de ese modo se pueden promover y favorecer dinámicas inclusivas en los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo. Con tal fin, es preciso propiciar que niñas y niños realicen actividades que refuercen el respeto a las diversidades, sean religiosas, sexuales, de origen étnico, etcétera. Los proyectos pedagógicos ofrecen oportunidades para trabajar desde la interculturalidad.

En Hueyapan hay una práctica cultural llamada *la floreada*, que se lleva a cabo el 29 de septiembre de cada año. Consiste en formar cruces con la flor de pericón y colocarlas en las entradas de las casas y en los sembradíos, como una fórmula de protección y agradecimiento por un año más de cosechas. Esta práctica –altamente difundida en Morelos y otras comunidades nahuas– proviene del México antiguo; la cruz



Ilustraciones generadas con IA.

Es preciso propiciar que niñas y niños realicen actividades que refuercen el respeto a las diversidades, sean religiosas, sexuales, de origen étnico, etcétera. Los proyectos pedagógicos ofrecen oportunidades para trabajar desde la interculturalidad.

simboliza el agradecimiento a los cuatro puntos cardinales por el buen temporal para la siembra; sin embargo, a la llegada de los españoles se vinculó con la tradición católica.

Para respetar la diversidad religiosa, y a la vez aprovechar el tema como fuente de aprendizaje, el proyecto sobre la floreada en el nivel pre-escolar se inició con una investigación sobre cuáles son los usos de esta flor, con la cual niñas y niños conviven cotidianamente.

Algunos niños dijeron que sus abuelas usaban el pericón para hervirlo junto con la lana que se extrae de los borregos y crear el color amarillo con el que tiñen las prendas de vestir. También se pudo relacionar con los tintes naturales, los colores y la prevención de accidentes en el hogar. Documentaron su empleo como planta medicinal que sirve para curar el *empacho* o dolor de estómago; o para combinarlo con leche. De este modo se pueden trabajar las prácticas sociales del lenguaje, el conocimiento de las partes de las plantas y las medidas no convencionales para las recetas. Igualmente, niñas y niños mencionaron que el pericón era útil para proteger del *mal* sus casas y su siembra. Con ello se trabaja la vinculación entre escuela y comunidad y los distintos campos formativos.

**Adamaris Karina Vargas Ariza**

Educación Preescolar para el Medio Indígena, UPN Morelos

### ***Non ximeh tlapatiane ipan no altepeh:* la curación con la flora. Una manera de vincular la escuela con la comunidad**

Los planes y programas de estudio de la Nueva Escuela Mexicana se organizan en cuatro campos formativos, que están interrelacionados: Lenguaje; Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades; y De lo Humano y lo Comunitario. En ellos se integran conocimientos de las ciencias naturales y sociales a fin de promover el pensamiento crítico y formar personas responsables de su entorno. Esto es consistente con el enfoque de la interculturalidad que, en mayor o menor medida, se trabaja desde hace algunos años en la educación indígena. La educación intercultural consiste en enseñar a las y los alumnos a valorar la diversidad que se presenta no sólo en el aula, sino en toda la sociedad, para fomentar el respeto y el reconocimiento del valor de todas las culturas, las personas y los otros seres vivos.

Tanto las ciencias sociales como las naturales nos ayudan a entender las distintas situaciones que surgen del comportamiento de los seres humanos en el mundo. Aunque cada una se enfoca en estudiar aspectos diferentes, existe una relación entre ambas. Algunos autores sugieren que ambos ámbitos están en constante interacción, modelándose uno al otro. No se trata de que haya un ambiente histórico y otro biológico; hay un único medio, el cual es abordado con distintas perspectivas y métodos.

**La educación intercultural consiste en enseñar a las y los alumnos a valorar la diversidad que se presenta no sólo en el aula, sino en toda la sociedad, para fomentar el respeto y el reconocimiento del valor de todas las culturas, las personas y los otros seres vivos.**

Como estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena realicé prácticas pedagógicas en las que observé cómo se trabajaba el tema Las plantas medicinales. La docente titular del grupo leyó la información del libro de texto y finalizó contestando un cuestionario. Esto me dio motivo para elegir el tema de la Unidad Didáctica Integrada: “*Nochime tlapatiane ipan altepetl Kuentapec*”, “Las plantas medicinales de mi comunidad”, el cual diseñé y apliqué como parte de mi documento de titulación, en el 4º grado de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Othón de Mendizábal”, en la comunidad de Cuentapec, Morelos.

Para abordar el tema de las plantas medicinales con mis estudiantes empezamos investigando las que podemos encontrar en la comunidad, y después las existentes en otros estados de la República Mexicana. Debido a que niñas y niños tienen una vinculación con lo que ya conocen y han experimentado de manera directa, el acudir a lo concreto favorece un aprendizaje significativo. Después del primer paso, pedí a las y los alumnos que llevaran a la escuela una planta medicinal, e hicimos un pequeño vivero entre todos. Además, tenían que indagar sus características para construir un herbario y un memorama, los cuales fueron escritos en náhuatl. En el grupo había dos niñas cuya lengua materna ya no era el náhuatl, sino el español –debido al desplazamiento lingüístico–; esta actividad les sirvió para, a través de su esfuerzo, interactuar de manera oral en náhuatl e incluso aprender algunas frases escritas en su segunda lengua.

En las actividades de cierre, las y los estudiantes reconocieron el uso de las plantas medicinales y la importancia de conservarlas y cuidarlas en sus comunidades para transmitir tal legado a las nuevas generaciones. Con el fin de lograr este aprendizaje, invité al salón a una señora de Cuentapec que nos enseñó a preparar distintas pomadas, de manera que niñas y niños tuvieran una vinculación directa con los saberes del tema expuestos por una persona mayor. No sólo la entrevistaron, también realizaron experimentos en los que tuvieron contacto con materiales reales para elaborar recetarios. El que todas y todos accedan a una formación científica implica concebir e implementar actividades que atiendan los intereses y necesidades de los alumnos. Ahí se nota la relación entre lo natural y lo social, lo comunitario y lo escolar, el pensamiento científico a través del diálogo de saberes, es decir, se revela la educación intercultural. ■

**Jenifer Yesenia Espinoza Flores**

Educación Primaria para el Medio Indígena,  
UPN Morelos

Debido a que niñas y niños tienen una vinculación con lo que ya conocen y han experimentado de manera directa, el acudir a lo concreto favorece un aprendizaje significativo.



Libros



**Escenarios y desafíos para la formación del normalismo en México**  
 Román Castro Miranda y Rosario Angélica Garfias (coordinadores)  
 Ediciones Rébsamen (2024)

La obra –conformada por ensayos, informes de investigación, narrativas y propuestas didácticas– atiende la urgencia de comprender la diversidad y la inclusión en las escuelas normales, con objeto de identificar recursos que permitan afrontar los retos para la formación académica del magisterio del país. Este libro aborda temas como las formas de concebir, planear, implementar y evaluar el currículum en las escuelas normales de México, así como en la práctica educativa y los procesos que se desarrollan en el aula.



**Didáctica en educación intercultural. Un estudio comparado**  
 Mónica Adriana Huerta V.  
 Paradoja Editores (2013)

El texto aborda la enseñanza de la lengua española en México y su uso como instrumento de asimilación cultural y lingüística europea en territorios indígenas. Investiga la importancia de considerar la identidad cultural y lingüística de la niñez en la decisión pedagógica. Asimismo, expone el Proyecto Tarasco y la enseñanza de las lenguas maternas a los niños indígenas. Por último, comenta la enseñanza de las lenguas latín y griego en primaria.

Revistas



**Senderos de pensamiento sobre educación intercultural en América Latina**  
 Danis Ruiz, Mariellys Peralta y Yeison Medina  
*Revista Boletín Redipe*, 13(5):78-93.  
 Universidad de la Guajira (2024)

El objetivo de este estudio es analizar las posibilidades de pensar la educación y la escuela en escenarios culturalmente diversos en América Latina, tema que amerita distintas rutas para su abordaje. Al efecto, los autores revisan textos académicos y científicos orientados a comprender conceptos relacionadas con procesos educativos y culturales. Como reflexión final, se busca una perspectiva educativa para la interculturalidad y su identificación individual y colectiva.



**Movilidad humana, cultura digital y comunicación intercultural en la frontera México-EUA**

Hugo Méndez Fierros y Christian Alonso Fernández  
*Cuadernos Fronterizos*, 7(6): 139-142.  
 Universidad Autónoma de Baja California (2024)

Este estudio aporta algunas reflexiones en torno a la educación intercultural en la zona transfronteriza de Baja California, la cual recibe de manera habitual grupos de personas en condición de movilidad provenientes de otros estados. La investigación, a cargo de académicos interdisciplinarios, analiza las articulaciones entre apropiación tecnológica e interculturalidades en escuelas primarias públicas de Mexicali y Tijuana.



**Interculturalidad en educación bilingüe**

Esmeralda Manzanero Rivero  
*Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4): 4842-4855.  
 Universidad TecMilenio (2023)

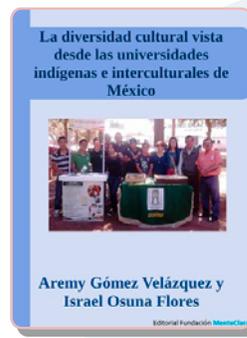
El concepto *educación bilingüe* puede referirse a la formación mediante una lengua extranjera o al aprendizaje de una lengua nacional indígena. Este artículo propone que las condiciones que básicamente deben confluír para que se dé la educación intercultural son: identificar al sujeto, establecer la meta de la educación, determinar los recursos a través de los cuales se logra esta meta y proyectar tales procesos en un marco curricular adecuado.



**Procesos hacia la interculturalidad e inclusión en instituciones de educación superior en México**

Mauricio Torres de Luna  
*Horizonte Histórico. Revista Semestral de los Estudiantes de la Licenciatura en Historia de la UAA*, (26): 3-20.  
 Universidad Autónoma de Aguascalientes (2023)

El texto analiza a las universidades interculturales en su origen y presente, particularmente en el caso de México. Dimensiona las condiciones en las que se da la participación sociopolítica y educativa de los pueblos originarios. Busca exponer algunas condiciones, procesos y prácticas para fomentar la interculturalidad con la finalidad de concretarlos y aplicarlos al sistema educativo.



**La diversidad cultural vista desde las universidades indígenas e interculturales de México**

Aremy Gómez e Israel Osuna  
*Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 8: 1-18  
 Universidad Autónoma Indígena de México (2023)

En este trabajo se discute la diversidad cultural desde la perspectiva de las universidades indígenas y las actuales universidades interculturales en México. Con tal fin, los autores realizaron una revisión bibliográfica para seleccionar investigaciones relacionadas con la diversidad cultural. La obra establece e indaga la diferencia entre ésta e interculturalidad, y denuncia que la atención a los problemas de los pueblos originarios aún sigue siendo insuficiente. ■

# Se hace camino al andar

*La educación no es preparación para la vida;  
la educación es la vida en sí misma.*

JOHN DEWEY

Compañeras y compañeros:

Me dirijo a ustedes con un profundo agradecimiento por haber compartido conmigo mi transitar en Mejoredu.

Recuerdo los primeros días en que asistí a las instalaciones de la Comisión, cuando reflexionaba sobre la nueva tarea que habría de desarrollar en colaboración con mis colegas de la Junta Directiva, y ante la expectativa de enfrentar nuevos desafíos en uno de los temas más sensibles para nuestra sociedad: la educación, a la que ya había dedicado más de tres décadas.

Cinco años han transcurrido desde que me recibieron en esta sede. Durante este tiempo he compartido momentos inolvidables, he aprendido valiosas lecciones y también he formado lazos que siempre llevaré conmigo.

Para quien les habla, todas y todos ustedes son referencia cotidiana: las compañeras y los compañeros de vigilancia, de limpieza, de recepción, y de todas las áreas de Mejoredu en su conjunto, me han acompañado en el desarrollo de mi quehacer institucional. Mi gestión concluye y no dejo de pensar en la importante misión que nos ha correspondido desde la nueva reforma educativa. Las palabras de Confucio ejemplifican su impacto y magnitud: “La educación genera confianza. La confianza genera esperanza. La esperanza genera paz”.

Sólo mediante la confianza, la esperanza y la paz podremos decir que hemos contribuido a restaurar el tejido social. Cada quién ha puesto su granito de arena para que niñas, niños, adolescentes y jóvenes hereden un mundo mejor.

Agradezco y valoro a toda a la comunidad de Mejoredu, a mis colegas de la Junta Directiva y especialmente a mi *staff* por su constante apoyo y compromiso por hacer del trabajo un lugar en el que me sentí motivada a dar lo mejor de mí en todos los asuntos institucionales en los que tuve el honor de participar, todo lo cual ha sido fundamental para mi crecimiento personal y profesional, sin duda han sido las y los mejores acompañantes en este viaje.

A mis amigas y amigos servidores públicos responsables de los temas educativos en Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Morelos, Querétaro y Zacatecas les reconozco que su comprometida participación y apoyo hicieron

posible que las acciones de vinculación se realizaran; agradezco su compañía y hospitalidad.

También reconozco y agradezco la colaboración de los organismos nacionales e internacionales con los que hemos construido una permanente y fructífera relación profesional.

Segura de que en Mejoredu actuamos apegados a las atribuciones que nos corresponden, deseo que los productos de nuestra institución sean valorados y continúen aportando a la mejora de la educación.

Confío en que ustedes llegarán a buen puerto. Deseo que todo sea bueno en sus proyectos futuros y que sus vidas personales transcurran llenas de salud y bienaventuranzas.

Les abrazo con gratitud y cariño.

**Maestra María del Coral González Rendón**  
Comisionada en la Junta Directiva de Mejoredu

Al concluir mi periodo como comisionado, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a todo el personal de Mejoredu por su dedicación y esfuerzo en beneficio de estudiantes y docentes. Ha sido un honor pertenecer a la primera Junta Directiva de esta Comisión.

Tuve la oportunidad de trabajar con ustedes –especialistas, técnicos y operativos– comprometidos con la labor que se nos encomendó y dispuestos a enfrentar los desafíos que se nos presentaron desde que se creó esta institución. Frente a los cambios que se avecinan, estoy seguro de que continuarán desempeñándose con el mismo entusiasmo por la mejora de la educación en nuestro país. Por mi parte, desde el espacio en que me encuentre, procuraré seguir viendo por el bienestar de este organismo.

Les deseo lo mejor y les agradezco su colaboración y amistad.

**Doctor Oscar D. del Río Serrano**  
Comisionado en la Junta Directiva de Mejoredu



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**MEJOREDU**  
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA  
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN



GOBIERNO DE  
**MÉXICO**



**MEJORED**

COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA  
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN