

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/381401616>

# Interculturalidad en la educación

Article · October 2023

---

CITATION

1

---

READS

402

1 author:



[Gunther Dietz](#)

University of Veracruz

377 PUBLICATIONS 3,765 CITATIONS

SEE PROFILE

# Educación en movimiento #22

Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación · Ciudad de México · Año 2, núm. 22 / octubre de 2023



Fotografía: ©Mejoredu / Patricia Aridjis.

## Interculturalidad y currículo

*La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres vacíos a quien el mundo llena con contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como cuerpos conscientes y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en su relación con el mundo.*

PAULO FREIRE, *Pedagogía del oprimido*

### Contenido

#### Reflexiones

Encuentros, preguntas y desafíos de la interculturalidad y el currículum en la educación pública mexicana

— Pág. 4

#### Detrás de los números

Retos para la formación intercultural de docentes en México

— Pág. 11

#### Puerta abierta

Interculturalidad en la educación

— Pág. 14

#### SaberEs

Experiencias de docentes participantes en el diseño de los libros de texto gratuitos

— Pág. 23

Experiencias de educación intercultural

— Pág. 26

#### Mesa de trabajo

Un proyecto especial

— Pág. 30

#### Receso

Recomendaciones

— Pág. 34



GOBIERNO DE  
MÉXICO



MEJOREDU  
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA  
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Quise iniciar con la cita que antecede porque trae a mi mente los años de mi práctica docente, cuando discutíamos las y los compañeros en torno a las políticas educativas que nos obligaban a implementar un currículo homogéneo, donde se nos instruía para enseñar igual todo a todos. En esas políticas se tenía claro el tipo de ser humano que se quería formar: que respondiera a las exigencias de la sociedad inmersa en un mundo globalizado.

Ha habido muchos docentes históricamente reconocidos por ser revolucionarios e innovadores en su hacer y enseñar en los espacios educativos donde han laborado; tal es el caso de quienes instrumentan las ahora reconocidas *prácticas educativas alternativas*, a través de las cuales maestras y maestros propician día con día aprendizajes, ocupan la escuela como el lugar formalizado para aprender, pero reconocen que aprendemos dentro y fuera de la escuela, con el docente y a pesar del docente. Son prácticas educativas que responden a la realidad de niñas, niños y jóvenes, porque dan cuenta de la diversidad de los espacios para desaprender y aprender.

En mi función de docente me cuestionaba: ¿cómo aprenden las y los niños?, ¿qué aprenden?, ¿con quién?, ¿en qué momento?, ¿en su casa, en la calle, en la escuela, con los amigos?, ¿por qué debe ser tan rígido, lineal, memorístico y fraccionado lo que aprenden en la escuela?, ¿por qué en la calle, al encontrarnos con los amigos y dialogar, nos vemos cara a cara y en la escuela estamos sentados uno detrás del otro, sin vernos, olvidando que el lenguaje no sólo es el sonido de nuestra voz?

Me alegraba ver a niñas y niños revelarse contra la acumulación de tareas, los horarios tan rígidos, asistir a la escuela con uniforme, ser forzados a hablar una misma lengua siendo que eran bilingües –hablantes de hñähñu, su lengua materna, y español–. No es fácil ser docente, justo y democrático; no es fácil considerar la diversidad y la inclusión, y menos si hemos tenido una formación en la que nos enseñaron a obedecer y silenciaron nuestra palabra.

Estamos frente a retos educativos que, si se resuelven, serán parte de la historia actual de la transformación social de nuestro país: oficializar y permitir que maestras y maestros tengan autonomía curricular, diseñen sus propias situaciones didácticas –considerando como siempre un plan nacional (programa sintético)– y, a partir de la realidad de sus estudiantes en la comunidad donde radican –esto es, teniendo en cuenta sus formas de ser, de vivir, de estar con los suyos y con los otros–, resignificar la realidad en la diversidad y la riqueza de conocimientos en la vida comunitaria.

Desde el espacio donde me encuentro reconozco la responsabilidad y profesionalismo de cada docente frente a grupo; les recuerdo que nuestra materia de trabajo son seres humanos en proceso de formación; les comparto que, a partir de la experiencia de conocer y trabajar con niños de lenguas y culturas diferentes –náhuatl, hñähñu y castellano–, de estar con ellos en escuelas de organización completa y conocer el trabajo de escuelas multigrado, confirmo que pese a las diferencias de edad, lenguaje, costumbres, tradiciones, cultura y formas de vida

**Estamos frente a retos educativos que serán parte de la historia actual de la transformación social de nuestro país: oficializar y permitir que maestras y maestros tengan autonomía curricular, diseñen sus propias situaciones didácticas.**

propias, todas y todos coinciden en su proceso de aprender, en algún momento se enojan, gritan, juegan, se ríen, lloran y sufren; ven y sienten la vida a partir de su forma de hablar y construir sus conocimientos inmersos en la filosofía de su propia vida.

No entiendo la idea de ver a los grupos indígenas como sociedades humanas diferentes. Aplaudo que uno de los ejes articuladores de la nueva propuesta curricular tenga que ver con la interculturalidad crítica, cuya intención es lograr una relación igualitaria entre diferentes culturas y grupos sociales.

A los actores –no simples aplicadores del currículo– les comparto que, a partir de la nueva propuesta pedagógica, la invitación convertida en reto es reconocer que cada espacio es un lugar para aprender; que aprendemos a partir de la relación dialógica con los otros, en la escuela, en la casa y como parte de la comunidad a la que pertenecemos; en fin, reconocer que el salón, la escuela y la comunidad son espacios para considerar la diversidad y práctica de la inclusión. Espero que no se sientan acosados con exigencias en el diseño y ejecución del currículo y la planeación, opacando con ello la diversidad como una posibilidad de transformar la educación. En nuestras diferencias, todos aprendemos de todos. —

**Silvia Valle Tépatl**

Comisionada presidenta de Mejoredu

# Encuentros, preguntas y desafíos de la interculturalidad y el currículum en la educación pública mexicana

JORGE TIRZO GÓMEZ<sup>1</sup>

Universidad Pedagógica Nacional

En las últimas tres décadas, la discusión sobre el paradigma intercultural ha estado presente a escalas internacional, nacional y regional. De ser un elemento de especialistas en la cultura y la sociedad ha pasado a los debates de las y los educadores. A lo largo de estos años, se han discutido su naturaleza teórica, su pertinencia fáctica y sus implicaciones socioeducativas. En las líneas siguientes el autor sintetiza este vasto proceso.



Ilustración (modificada): Freepik.

<sup>1</sup> Open Researcher and Contributor ID (ORCID): <<https://orcid.org/0000-0002-1380-4046>>. <jtirzo@upn.mx>.

## Interrogantes de inicio

A finales del siglo xx las movilizaciones poblacionales, los procesos de explotación del capital global, la discriminación y el racismo provocaron el surgimiento de movimientos sociales que buscaban mejores condiciones de vida, fuera en sus lugares de origen o en sus destinos de migración. Tales procesos originaron que, al mismo tiempo en que las personas se reunían en nuevos escenarios, se encontraran de frente con otras personas y grupos sociales parecidos en algunos aspectos, pero diferentes en otros.

En este panorama de problemas sin resolver y nuevas realidades educativas concurren la teoría curricular y la interculturalidad, para buscar caminos alternos en la construcción de un planteamiento que diera cuenta de las diferencias. Con el fin de adentrarnos en las posibilidades o dificultades de una propuesta educativa que tome como referente y promueva la diversidad cultural, sería prudente plantear una serie de interrogantes de inicio: ¿por qué es importante la diversidad cultural?, ¿qué es la interculturalidad?, ¿por qué es necesario trabajarla en la escuela?, ¿qué lugar ocupa en una propuesta educativa?, ¿es un contenido, un eje, un campo o un enfoque?, ¿tiene que ver con toda la sociedad o implica solamente a los grupos indígenas?, ¿cómo interculturar el currículum?

¿Qué es la interculturalidad?, ¿por qué es necesario trabajarla en la escuela?, ¿qué lugar ocupa en una propuesta educativa?, ¿es un contenido, un eje, un campo o un enfoque?, ¿tiene que ver con toda la sociedad o implica solamente a los grupos indígenas?

## Diversidad: el punto de partida

Para comprender el diálogo que podrían sostener el currículum y la interculturalidad tendríamos que argumentar el hecho de que sociedades, culturas e individuos somos diferentes. Tenemos que comprender que la sociedad es diversa, reconocer en qué consiste la diversidad, explorar los puntos de convergencia entre lo igual y lo diferente, y así valorar y entender la riqueza de ser distintos. Somos diferentes porque la diversidad es característica de la humanidad (UNESCO, 2001). Sin embargo, siempre ha existido la tentación de unificarnos en torno a algo y, con esto, hacernos iguales. En nuestro país los proyectos de unidad nacional son un ejemplo de esa búsqueda de la igualdad. El resultado ha sido que podemos ser iguales jurídicamente, pero somos diferentes en términos culturales.

La diversidad que heredamos en este siglo muestra esa ambivalencia que se hace presente cuando los grupos o movimientos sociales consideran que no son tratados con justicia y, en apego a derecho, buscan en su interior los puntos de confluencia cultural que los aglutina y los hace distintos. En este panorama, es necesario subrayar la presencia histórica de los grupos indígenas mexicanos, que siempre han estado ahí como expresiones culturales, pero a los que no se les ha permitido el ejercicio de sus derechos y de su estatus jurídico comunitario. El reto de sociedades modernas, como la mexicana, está no sólo en definir derechos y obligaciones de los sujetos involucrados, sino en formular un proyecto de nación conformado por todas esas diferencias.

## Interculturalidad y currículum

Una posible reflexión se presenta al revisar la interculturalidad como perspectiva de edificar nuevas relaciones entre personas, grupos y el Estado nación, pero sin dejar de incluir las discusiones que ha generado. Por ejemplo, en el nivel teórico se han cuestionado sus implicaciones neoliberales y sus cercanías con el relativismo cultural; en términos políticos –espacio donde la interculturalidad se ha revestido de política oficial del Estado hacia las poblaciones indígenas– se debate también el que, para un sector de la sociedad, la interculturalidad es ámbito exclusivo de los pueblos indígenas. Pese a estos desacuerdos, parece que confiamos en la interculturalidad y en sus posibilidades de modificación de la realidad. Hasta ahora podemos decir que no es claro que trabajando la educación intercultural se fortalezca el carácter plural de la nación. Más bien, cabe pensar que se ha trabajado en pro de *la gestión de la diversidad*, en donde cabe toda clase de expresiones sociales, grupales e individuales, pero el carácter plural de la nación queda como una referencia de origen, no del presente.

La presencia de lo intercultural en el currículum de la educación puede tener diferentes causas e interpretaciones, desde quien la piensa y configura como *política de Estado* –pasajera y de naturaleza coyuntural– hasta posiciones estrictamente pedagógicas.

No es claro que trabajando la educación intercultural se fortalezca el carácter plural de la nación. Más bien, cabe pensar que se ha trabajado en pro de *la gestión de la diversidad*, en donde cabe toda clase de expresiones sociales, grupales e individuales.



Fotografía: ©Mejoredu / Patricia Ardijs.

Este ejercicio se complementa reflexionando sobre el currículum, noción adscrita al campo pedagógico que forma parte de un *corpus* teórico específico y –como cualquier saber especializado– presenta dominios técnicos, teóricos y metodológicos que lo hacen parecer un ámbito de especialistas, en algunos momentos ajeno incluso a los profesores y más cercano al *logos* pedagógico. La teoría curricular, el currículum y el diseño curricular se nos muestran como dominios y saberes propios de especialistas, y en algunos momentos parecen lejanos a las teorías y conocimientos sobre los grupos étnicos y sus culturas.

La lógica disciplinar ubica a la interculturalidad y al currículum en campos diferentes; sin embargo, si observamos con detenimiento podemos encontrar que éste tiene su base en la sociedad y su cultura. Es lícito definir el currículum como *una propuesta política que se articula en un contexto histórico, social, económico y cultural determinado*, o bien *un proceso que se conforma a partir de prácticas sociales en el mundo de vida cotidiano* (De Alba, 1991; Díaz-Barriga, 2003). Glosando a estos autores, el currículum refiere al aspecto social y cultural de la educación en un momento histórico.

Con coincidencias y algunos conflictos, el paradigma intercultural y la teoría curricular se han encontrado en una realidad caracterizada por la diversidad y sus demandas educativas. En México, un esbozo de estos encuentros se dio años atrás con la llamada *educación indígena*; sin embargo, la crisis de ese modelo educativo nos pone sobre aviso de que es un encuentro complejo, pues sus resultados fueron escasos y la conjunción entre pedagogía y ciencias de la cultura no redituó en una propuesta que superara los problemas de ese tipo de educación.

Construir un currículum que tome en cuenta la interculturalidad no ha sido una tarea sencilla; a lo largo de los últimos años hemos observado una serie de intentos que no han logrado consolidar los planteamientos interculturales y expresarlos en los planes, programas y materiales educativos.

## Temas y debates en torno al currículum y la interculturalidad

Las dificultades para consolidar una propuesta educativa culturalmente pertinente son de naturaleza diversa: van desde indefiniciones conceptuales, hasta conflictos de política social y disputas ideológicas. Tales cuestiones han propiciado que los ideales de la interculturalidad ocupen aspectos aislados en el currículum.

Los temas y debates que a continuación se presentan apuntan aspectos problemáticos que no agotan esa situación, si acaso apenas la enuncian; argumentarlos implicaría planteamientos más profundos para incidir en la comprensión de cada aspecto por separado y, posteriormente, conjuntarlos en un ejercicio de naturaleza comprensiva.

Con coincidencias y conflictos, el paradigma intercultural y la teoría curricular se han encontrado en una realidad caracterizada por la diversidad y sus demandas educativas. En México, un esbozo de estos encuentros se dio años atrás con la llamada *educación indígena*.

*Interculturalidad vs. multiculturalidad.* El punto de partida consiste en que la sociedad está conformada por diversos grupos que poseen diferentes idiosincrasias, ideologías e identidades culturales. A partir de ahí, la forma de entender la dinámica social se puede presentar con estos planteamientos fundamentales: o se reflexiona teóricamente a partir de la interculturalidad, o bajo la perspectiva multicultural. Aun cuando parecen sinónimos, no lo son. Su auge y desarrollo tiene que ver con una tradición teórica, un contexto social determinado y una voluntad política para alinearlas con las políticas públicas (Bertely, 2013). En ocasiones se plantean polémicas teóricas y se les enfrenta para argumentar la pertinencia de un paradigma sobre otro.

Existen argumentos que declaran la superioridad de una u otra, que una es política de Estado y la otra producto intelectual, o que una corresponde a países desarrollados y otra a países herederos del colonialismo. Dicha cuestión se alimenta de constructos provenientes de realidades diversas, como la Unión Europea y sus problemas migratorios con países africanos y del Medio Oriente; Norteamérica y la atracción económica que ejerce sobre países subdesarrollados del mismo continente o del mundo; y países latinoamericanos, como México, Bolivia o Perú, con presencia de numerosos grupos indígenas. Estas realidades diversas han generado planteamientos teóricos que se expresan en políticas públicas, las cuales han dibujado un amplio abanico de alternativas interculturales o multiculturales según la región de donde provengan.

*La interculturalidad como política de Estado.* La crítica más fuerte que ha enfrentado la interculturalidad consiste en que contiene, expresa o es producto de la ideología del Estado. Se plantea que, en consecuencia, no es posible su autonomía y desarrollo independiente, pues las instituciones y acciones de las políticas oficiales son generadas por el Estado, de ahí que no ofrezcan soluciones trascendentales sino, en el fondo, la preservación de la situación que siempre ha imperado. Es oportuno recordar la idea que sonó con fuerza en los últimos años del siglo xx a raíz del levantamiento armado zapatista en los Altos de Chiapas: “Los pueblos indígenas pedían autonomía y el Estado les dio educación intercultural”.

En las últimas tres décadas en México podemos observar el florecimiento de instituciones, direcciones, oficinas, escuelas, universidades, programas y acciones que llevan la palabra *intercultural*. Son instancias encargadas de promover, trabajar y desarrollar los planteamientos de ese paradigma. Si les llamamos *política de Estado*, concluiremos que efectivamente estamos ante un conjunto de políticas interculturales. Sin embargo, una de las funciones del Estado y de sus instituciones es construir y desarrollar políticas públicas. No imaginamos un Estado que no genere políticas; cuando ocurre, inmediatamente exigimos que las instituciones trabajen en el asunto, y que no lo hagan de manera aleatoria, coyuntural o contradictoria, esto es, que se construya una política que trate la situación y busque su superación. En esta lógica no hay alternativa: al Estado y sus instituciones les corresponde generar políticas públicas, en este caso, interculturales.

**No es posible la autonomía de la interculturalidad, pues las instituciones y acciones de las políticas oficiales son generadas por el Estado, de ahí que no ofrezcan soluciones trascendentales sino, en el fondo, la preservación de la situación que siempre ha imperado.**

*Grupos indígenas vs. sociedad nacional.* Es claro que los grupos indígenas forman parte de la sociedad nacional, pero también lo es que no toda la sociedad nacional forma un grupo étnico homogéneo. Una cosa es que la nación esté basada en los grupos originarios anteriores a la colonización, y otra, pensar que después de cinco siglos las cosas han cambiado tanto que, sin negar aquel origen, los puntos de acuerdo nacional han sufrido cambios importantes. En medio de este debate hallamos la presencia de las culturas y de los grupos sociales que día a día se hacen presentes. Las perspectivas de interculturalidad para todos e interculturalidad bilingüe para los pueblos indígenas han tenido sus complicaciones teóricas y fácticas. En el caso de la interculturalidad para grupos indígenas es necesaria una reflexión adicional: la educación en situaciones de bilingüismo o multilingüismo. Este reto educativo adquiere aristas muy complejas, no sólo por la reflexión de la problemática, la crítica a la castellanización o la alabanza a la enseñanza en la lengua madre, es necesario explorar el terreno pedagógico didáctico de la enseñanza bilingüe, plantear procesos metodológicos que partan de las habilidades y expectativas lingüísticas de pueblos y personas.

## El currículum intercultural

A pesar de que en la educación básica actual se ubica a la perspectiva intercultural como un elemento fundamental, todavía se debate su lugar en el currículum, su relevancia social y sus ámbitos de acción. Parece que la pregunta acerca de cómo trabajarla en las aulas apenas comienza a plantearse con seriedad. Es necesario reconocer la relevancia de los postulados interculturales con el fin de establecer las relaciones, prioridades y acciones pedagógicas o didácticas para su trabajo y desarrollo. En nuestro panorama educativo ha existido una ausencia de definición que finalmente expresa falta de claridad de sus propósitos u objetivos educacionales. Curricularmente no es lo mismo si hablamos de un contenido o un enfoque. El primero tendría que ser tratado didácticamente para lograr el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, considerando antecedentes, precedentes, contextos y sujetos. El segundo es un planteamiento transversal que se expresa a lo largo de grados o ciclos escolares.

Hoy en día podemos estar ante nuevos desafíos en lo que concierne a la interculturalidad y el currículum. En este punto se alcanzan a vislumbrar tres retos: primero, organizar un currículum nacional o uno para cada manifestación regional; segundo, construcción de didácticas específicas para la enseñanza en cada contexto cultural; y tercero, interculturalizar el currículum.

En este escenario es indispensable saber cuál es el lugar que ocupa la interculturalidad en el entramado curricular: ¿es un objetivo?, ¿un contenido?, ¿un eje?, ¿un enfoque?, ¿son actividades?, ¿la interculturalidad se aprende, se enseña, se construye? Tendríamos que considerar

**En el caso de la interculturalidad para grupos indígenas es necesario explorar el terreno pedagógico didáctico de la enseñanza bilingüe, plantear procesos metodológicos que partan de las habilidades y expectativas lingüísticas de pueblos y personas.**

## Bibliografía

- Bertely, M. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En M. Bertely, G. Dietz y M. Díaz Tepepa (coords.), *Área 12 multiculturalismo y educación* (41-79). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- De Alba, A. (1991). *Currículum, crisis, mitos y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz-Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). <<http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>>.
- Dietz, G. (2013). El enfoque intercultural en la educación superior mexicana. Reflexiones y propuestas conceptuales. En M. Casillas y L. Santini (coords.), *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe* (297-313). Secretaría de Educación Pública.

que la aparición del ideal de *inclusión* agrega una nueva óptica. Hoy en día, parece que en términos curriculares es más importante ser incluyente que intercultural.

Ahora bien, ¿qué se entiende por interculturizar el currículo?, ¿es una idea generalizable para propuestas particulares o es aplicable a perspectivas nacionales? Para la educación básica tendríamos que tomar en cuenta que el currículo abarca los niveles de preescolar, primaria y secundaria; además del impacto nacional, cuestión que tiene que contener y expresar las especificidades estatales, regionales, locales y comunitarias. Según lo dicho, para interculturizar el currículo se tendrían que tomar en cuenta los conocimientos, las metodologías y los sujetos de la educación, además de su secuencia para expresarlo en planes y programas educativos (Dietz, 2013). Dicha propuesta tomaría en cuenta los conocimientos y saberes que niñas y niños deben aprender, las metodologías más adecuadas para enseñar y los procesos necesarios para apropiarse de determinado conocimiento. Todo ello de acuerdo con cierto nivel educativo e inmerso en un específico contexto comunitario.

La interculturalidad ha estado presente desde hace años en las propuestas curriculares oficiales, así como en el último Plan de Estudio como eje articulador (SEP, 2022). Tal vez no hemos encontrado el espacio curricular adecuado para que la sociedad mexicana sea mejor; lo cierto es que a lo largo de los últimos años la interculturalidad ha sido considerada un elemento infaltable en los planteamientos curriculares.

Explorar la interculturalidad nos coloca frente a las cambiantes realidades socioculturales; es preciso no pensar este paradigma como un fin en sí mismo, sino como parte integral de propuestas educativas que busca transformar las desigualdades de nuestro país. ■

SEP. Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. <<https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>>.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001, 2 de noviembre). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. <<https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/declaracion-universal-unesco-diversidad-cultural#:~:text=Nadie%20puede%20invocar%20la%20diversidad,ni%20para%20limitar%20su%20alcance.&text=Los%20derechos%20culturales%20son%20parte,son%20universales%2C%20indisociables%20e%20interdependientes>>.

Elaboró: Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa



Ilustraciones (modificadas): Freepik / @Stories.

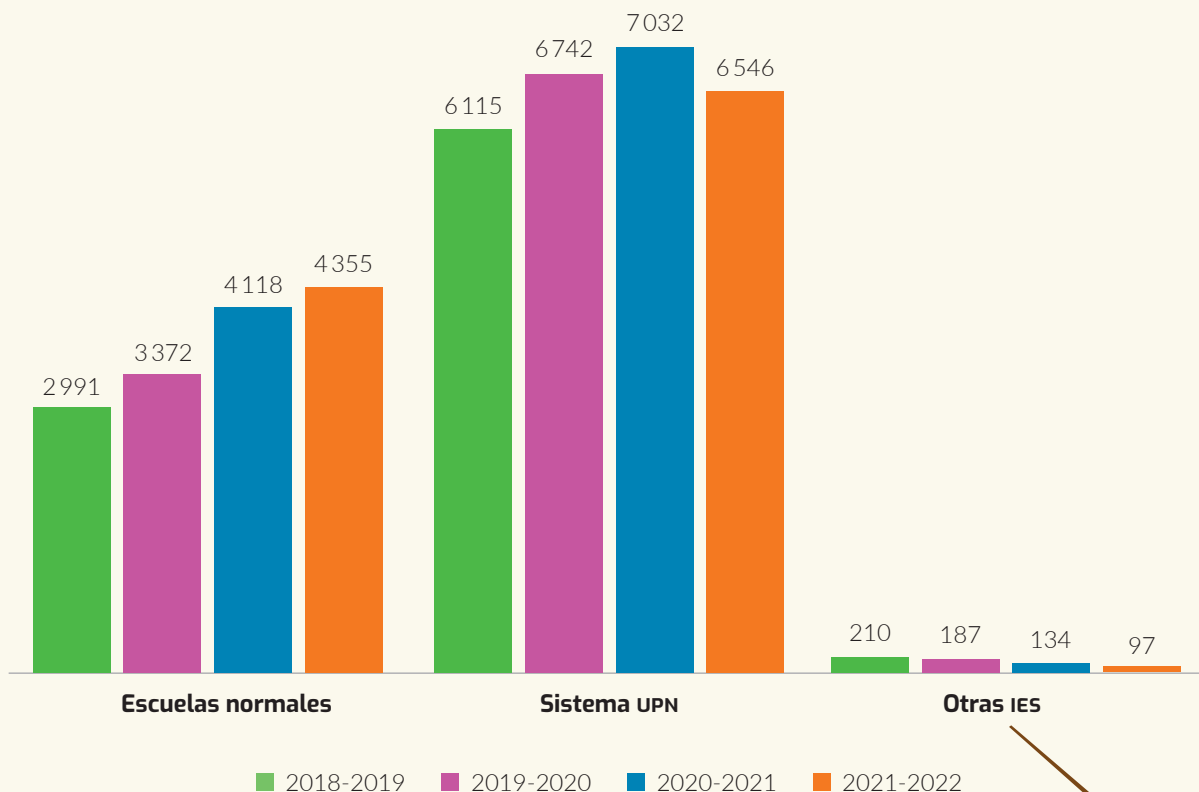
## Retos para la formación intercultural de docentes en México

Hasta el ciclo escolar 2021-2022 la formación intercultural de docentes en nuestro país se reducía a quienes cursaban alguno de los diecisiete programas de licenciatura con enfoque intercultural bilingüe o para la atención del medio indígena. Éstos se ofrecían en instituciones de educación superior (IES), destacadamente en las unidades y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la cual incluso en sus licenciaturas aseguraba la formación de docentes en servicio en contexto indígena para su regularización profesional.

Los datos muestran que:

- En estas carreras se matricularon **10998** estudiantes en el ciclo de referencia.
- Las unidades y subsedes de la UPN atendieron a **6546** estudiantes, 59.8% del total; y las escuelas normales a **4355** (39.6%).
- Aunque en las otras IES sólo se atendió a **97** estudiantes de los matriculados, de ellos **89** estaban cursando la única licenciatura dirigida a la formación de docentes de educación media superior intercultural, lo cual se aprecia como una iniciativa importante.

### Estudiantes matriculados en las licenciaturas del campo de la formación docente para la atención de población indígena por tipo de IES (2018-2019 a 2021-2022)



**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2018-2019 a 2021-2022) (SEP-DGPPYEE, 2022).

Se espera que este panorama cambie pronto. Uno de los ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) es la *interculturalidad crítica*, que llama a reconocer, valorar y apreciar las formas de estar y relacionarse con el mundo –ser, pensar, vivir, sentir–; pone al centro la reflexión sobre las relaciones asimétricas o desiguales que se producen



a nuestro alrededor, donde una persona o un grupo de personas tiene poder sobre otras. La intención es transformar tales vínculos y sustituirlos con otros que sean igualitarios. Para ello:

- El 16 de agosto de 2022 se publicó el Acuerdo por el que se modifican **18** planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica, los cuales se imparten en las escuelas normales. En ellos la interculturalidad crítica es un eje transversal importante.
- Iniciaron en el ciclo escolar 2022-2023.
- Se retoman los aspectos fundamentales de la reforma al artículo 3° constitucional de 2019, sus leyes secundarias y, principalmente, el modelo educativo de la NEM, para resignificar los servicios que se ofrecen a niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

El reto para la formación inicial de docentes en México es que los principios de la NEM permeen la formación de **178 813** estudiantes del campo de formación docente, actualmente atendidos en las IES del país.

- De ellos, **124 742** que asisten a las escuelas normales podrán aprovechar el impulso dado por la reforma de planes y programas de estudios.

Es importante conocer el posicionamiento del sistema de la UPN y las otras IES –entre ellas varias autónomas– ante los ejes articuladores del nuevo currículo en educación básica, dado que atienden en el campo de la formación docente a:

• **9 982**  
estudiantes en el  
sistema de la UPN;

• **44 089**  
estudiantes en  
el conjunto de las  
otras IES;

• sin contar a los  
**196 499** estudiantes del  
campo de Ciencias de la  
Educación y Pedagogía que  
se encontraban  
matriculados en el ciclo  
escolar 2021-2022. —





Fotografía: Freepik.com.

# Interculturalidad en la educación

**GUNTHER DIETZ**

Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana

La Nueva Escuela Mexicana, propuesta como una reforma pedagógica, no sólo plantea nuevas formas de entender el plan de estudios, el currículum, los programas e incluso los libros de texto, sino que genera un andamiaje conceptual novedoso, pero difícil de apropiar e internalizar. Por eso, a continuación se expone una visión de lo que la interculturalidad representa desde la investigación educativa y cómo éste y otros conceptos se pueden aplicar tanto en la formación como en la práctica docentes.

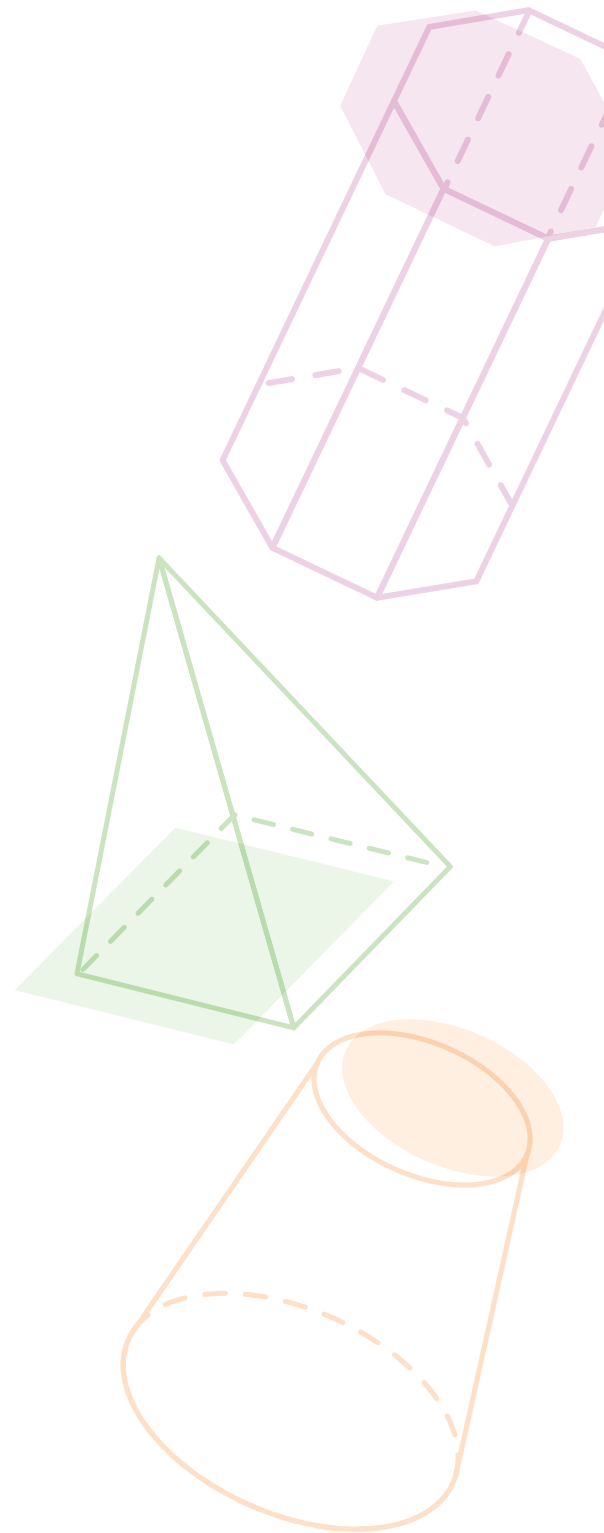
Antes de adentrarme en la *interculturalidad crítica*, abordaré otros términos que, junto con éste, conforman una red conceptual que forma parte de un giro político pedagógico muy importante. Retomando las aportaciones de Paulo Freire y de la tradición latinoamericana de educación popular, considero que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se propone desplazar la mirada desde modelos educativos eurocentrados –que nos habían impuesto a lo largo de varias reformas educativas, las cuales mimetizaron de forma acrítica las propuestas provenientes del norte global– hacia modelos que parten de las realidades del sur global. Se trata de realidades marcadas por los procesos coloniales que racializaron colectivos, jerarquizaron saberes, eliminaron lenguas y, por encima de persistentes diferencias, impusieron una supuesta igualdad de oportunidades, un discurso meritocrático que simulaba que niñas, niños y jóvenes de nuestros países gozaban de acceso igualitario a la educación pública.

## Colonialidad y decolonialidad

Frente a estas simulaciones, el giro político pedagógico que vivimos hoy parte del reconocimiento de que históricamente nuestras sociedades latinoamericanas son las más desiguales del mundo, producto de la confluencia de asimetrías creadas por colonialismo, racismo, patriarcado, sexismo y capitalismo. Los conceptos antónimos de *colonialidad* y *decolonialidad* expresan estas continuidades que persisten desde la época poscolonial y republicana hasta la actualidad. La colonialidad es una forma de pensar lo propio y lo ajeno en términos dicotómicos y jerárquicos, donde la pigmentación más clara u oscura de la piel, la identificación con un género u otro, hablar una lengua materna que se origina en Mesoamérica frente a otra que proviene del imperio colonial español, así como la posición socioeconómica de cada persona y grupo, y su lugar de residencia (rural, periurbano o urbano), acaban predeterminando la posición de cada quien en la sociedad mexicana (Quijano, 2005).

## Ecología de saberes

Para revertir esta larga tradición de más de quinientos años de colonialidad, la decolonialidad plantea concientizarnos acerca de estas desigualdades de larga duración y superarlas al interior de nuestras instituciones educativas mediante un procedimiento que De Sousa (2006) llama *ecología de saberes*. Ésta, como una aproximación holística y abarcadora, no está dirigido contra Occidente ni contra el conocimiento científico eurocentrado, sino que inserta la monocultura que domina hasta la fecha los saberes escolares e incluye, a la vez, esos otros conocimientos: los saberes excluidos, silenciados, invisibilizados o exterminados por una falsa idea de homogeneidad que es equiparada con



lo moderno, mientras que lo monolingüe y monocultural se relaciona con el progreso.

## Comunidad

Aplicar esta mirada holística al trabajo docente implica complementar continuamente los saberes *librescos* de origen académico y occidental con los saberes y saberes haceres que existen a escala local (Mateos, 2020). De ahí la importancia de otro concepto clave: la noción de *comunidad*. Esta idea ha sido tergiversada y se sigue caricaturizando como si lo comunitario fuera sinónimo de tradición o atraso. Sin embargo, las comunidades no existen sólo en el ámbito rural o en regiones de fuerte raigambre mesoamericana, no son reducibles a *lo indígena*, como a menudo se pretende. No, los seres humanos vivimos, criamos, estudiamos, trabajamos, festejamos y morimos en el seno de comunidades (Dietz, 2013).

En este sentido, con la recuperación de la comunidad, la NEM aspira a dejar de simular que toda persona docente o discente es un individuo aislado, pues los procesos de aprendizaje ocurren de forma colectiva, pero la mirada colonizadora impuesta desde fuera –en este caso por la hegemonía psicométrica– pretende medirlas y evaluarlas individualizando y cuantificando los supuestos *avances de aprendizaje*. Frente a ello, la comunidad se concibe como lo que siempre ha sido: el necesario complemento de la unidad familiar en tanto que núcleo de reproducción y cuidado de la vida, así como marco de crianza, socialización, enculturación y ciudadanización *desde abajo*.

Con la recuperación de la comunidad, la NEM aspira a dejar de simular que toda persona docente o discente es un individuo aislado, pues los procesos de aprendizaje ocurren de forma colectiva.

## Más allá de la homogeneidad

La comunidad nos lleva a otro concepto importante para la transformación de las estructuras desiguales mencionadas: la *diversidad*, entendida no como algo distinto a mí, sino como lo que nos define en tanto que humanidad, la heterogeneidad al interior de nuestra especie que nos hace seres humanos. Estamos recién superando doscientos años de homogeneización forzada, justificada por una ficticia ecuación de nación = homogeneidad = modernidad = progreso. Esta falsa idea ha generado y perpetuado grandes injusticias sociales, cognitivas y epistémicas. Por ejemplo, al elegir un tipo de sujeto como *ideal* de la nación

–el criollo primero y luego el mestizo– toda persona y comunidad que se alejaba de este supuesto ideal en su fenotipo, lengua, cultura o formas de organización de la vida era convertida en *enemiga*.

## Heterogeneidad como diversidad de diversidades

Frente a esta ficticia homogeneidad, el concepto de diversidad significa reconocernos como personas, familias, comunidades, regiones, pueblos y ciudades internamente distintas, siempre heterogéneas, pues tanto la pigmentación de la piel, la lengua originaria, la cultura y la cosmovisión de origen mesoamericano, como el origen (rural o urbano), la clase social, el barrio, la vecindad, el género, la identidad sexual, las capacidades y las edades constituyen fuente de diversidades. Por eso, prefiero concebirla como una *diversidad de diversidades* (Dietz, 2012).

Para aprovechar esta heterogeneidad que nos define como especie hay que descolonizarnos, tanto de las jerarquizaciones colonialistas y racistas, como de las homogeneizaciones nacionalistas. Por ejemplo, la falsa idea de que es *normal* hablar una sola lengua se ha convertido en una especie de *habitus* monolingüe, prejuicio que se contradice a diario con la diversidad lingüística mexicana. Gracias a las investigaciones psicolingüísticas sobre nuestra *proficiencia subyacente común*, al adquirir varias lenguas (Hamel *et al.*, 2004) podemos saber que el ser humano siempre ha sido plurilingüe, salvo en momentos de la historia en que se nos ha hecho creer que en una mente sólo cabe una lengua.

La falsa idea de que es normal hablar una sola lengua se ha convertido en una especie de *habitus* monolingüe, prejuicio que se contradice a diario con la diversidad lingüística mexicana.

Aun así, en la mayoría de las escuelas –desde educación inicial hasta posgrado universitario– se usa una sola lengua para generar, transmitir e intercambiar conocimientos; práctica discriminatoria para hablantes de otras lenguas nacionales que, además, empobrece los procesos de aprendizaje. En este sentido, el *habitus* monolingüe producto de la educación homogeneizadora sigue *mutilándonos* –como comunidades escolares y sociedad en general– de otros saberes, de otras formas de aprehender el mundo desde cosmovisiones no limitadas a las lenguas y coordenadas eurocéntricas.

## Interseccionalidad e interculturalidad

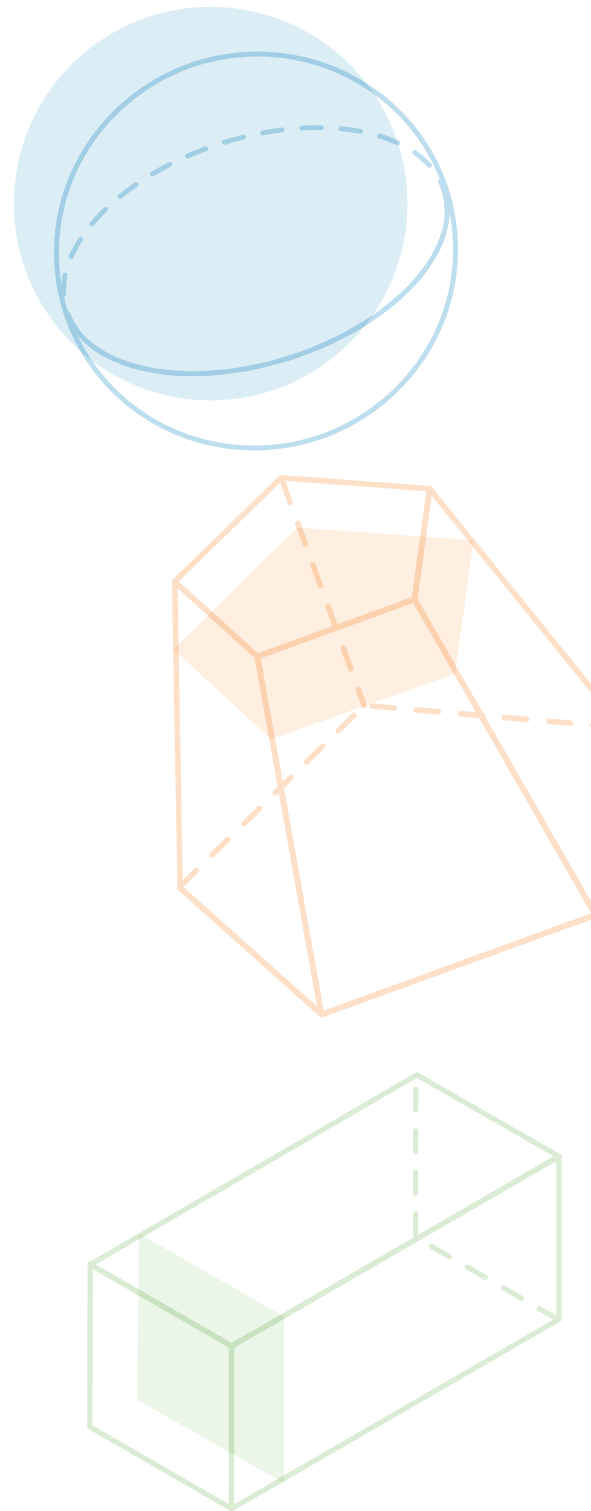
Para superar este tipo de *habitus* monolingüe monocultural es importante no reducir a las personas a una lengua, cultura e identidad, pues van de la mano con otras. Por ello, es necesario enfocar nuestra mirada en las intersecciones entre las distintas fuentes de identidad, para visibilizar posibles discriminaciones o privilegios. Cabe señalar que la interseccionalidad es una...

herramienta analítica y metodológica que permite observar la importancia de considerar el lugar, el contexto, la imbricación de desigualdades y opresiones que convergen en la constitución identitaria de las personas en su específica diversidad de diversidades y las implicaciones que esto tiene en la manifestación de las violencias de género, del racismo y de otras formas de discriminación y exclusión. Contempla la interacción de factores sociales, económicos, culturales y simbólicos en cada contexto, para abordar desde una mirada compleja las condiciones de violencia, subordinación, opresión, discriminación y exclusión social e institucional en que las personas se encuentran (Budar *et al.*, 2022: 147-148).

Esta mirada interseccional busca desplegar la riqueza de la diversidad de diversidades, pero, a la vez, nos obliga a observar cuándo una o varias fuentes de ésta son usadas para mantener desigualdades y ejercer discriminación u opresión –racista, sexista, clasista o capacitista–. Esto nos lleva al concepto clave de *interculturalidad*, la cual no debe ser malinterpretada de manera simplista como una mera actitud ante la otra o el otro, a veces reducida a tolerancia, a una superficial celebración de determinados elementos culturales, a menudo descontextualizados, cosificados o folklorizados. No, en el marco de la NEM, propongo que la interculturalidad sea entendida de forma más compleja y holística:

El enfoque intercultural promueve la interrelación y retroalimentación entre prácticas culturales diversas, no necesariamente armónicas, sino a menudo conflictivas, que se fundamentan en formas variadas de aproximarse a la realidad, comprenderla e incidir en ella; [al tiempo que] fomenta el fortalecimiento y la afirmación de las identidades intraculturales. Este enfoque considera en todo momento las características culturales de los grupos sociales con los que se trabaja, partiendo de que se trata a menudo de pueblos originarios con maneras diferenciadas de relacionarse con la realidad [...] teniendo en cuenta las condiciones de desigualdad y exclusión de las que son objeto en su relación asimétrica con el Estado y con la sociedad en su conjunto (Budar *et al.*, 2022: 147).

Para aplicar este enfoque, la interculturalidad debe concebirse de dos formas necesariamente complementarias, dos caras de una misma medalla: por una parte, como una herramienta de diagnóstico pedagógico y, por otra, una guía de transformación políticopedagógica.



## Interculturalidad como diagnóstico pedagógico

Como herramienta diagnóstica, la interculturalidad analiza las relaciones entre diversos grupos humanos que componen una determinada sociedad, comunidad o institución educativa. Estos grupos son definidos en términos culturales, pero también diferenciados por etnicidad, lengua, nacionalidad o religión.

A diferencia del concepto de multiculturalidad –que resalta y visibiliza la composición internamente diversa de toda sociedad contemporánea–, la interculturalidad hace énfasis no únicamente en la composición de la sociedad, sino en el tipo de relaciones que se establecen entre los grupos que la componen y sus respectivos miembros. Así, la interculturalidad analiza procesos de relaciones asimétricas y simétricas; de visibilización e invisibilización; de estigmatización y discriminación. Cuando se habla en este sentido de mayorías o minorías culturales, étnicas o lingüísticas, no se trata de diferencias cuantitativas o demográficas, sino de diferencias de poder –la facultad de definir quién es incluido y quién excluido por las instituciones que conforman la sociedad–. Se procura distinguir en cada caso entre situaciones de desigualdad (asimetrías verticales) y de diversidad (pautas de interacción, a menudo híbridas, entre grupos diversificados).

**La interculturalidad posibilita comprender en cada institución, modelo o subsistema quiénes definen contenidos y formas educativas como legítimas frente a los que determinan cuáles saberes son excluidos.**

En el ámbito escolar, esta noción de interculturalidad posibilita comprender en cada institución, modelo o subsistema quiénes definen contenidos y formas educativas como legítimas o ilegítimas frente a los que determinan cuáles saberes son incluidos o excluidos. Así analizamos qué grupos culturales, étnicos o lingüísticos son privilegiados tanto en la composición estudiantil como en la integración del cuerpo docente; cuáles contenidos culturales son incorporados en el currículo oficial, los planes de estudio y los programas analíticos desarrollados por la comunidad docente; qué actores o saberes son excluidos, subalternizados o silenciados; cuáles lenguas y cosmovisiones son tomadas en cuenta o no para la transmisión de conocimientos; qué pautas culturales –comunitarias o burocráticas, rurales o urbano céntricas– son *normalizadas* al interior de la escuela, etcétera.

En este sentido Walsh (2003) recurre al término *interculturalidad crítica* para diagnosticar la composición de la comunidad escolar en cuanto a sus interrelaciones (verticales u horizontales) y prácticas (excluyentes

o incluyentes), a fin de que el docente sea autocrítico respecto de las desigualdades, racializaciones, colonialidades y estructuras patriarcales y capitalistas que siguen mermando posibilidades áulicas y extra áulicas de diálogo horizontal entre diferentes saberes.

## Interculturalidad como guía de transformación político pedagógica

Pasemos a la segunda cara de la medalla: la interculturalidad como guía de transformación político pedagógica, no sin antes señalar que al diagnosticar diversidades y desigualdades, nuestro objetivo docente tiene que ser contribuir a la transformación paulatina, pero sustantiva, de estos regímenes coloniales, patriarcales y clasistas persistentes.

Por tanto, como complemento de la interculturalidad crítica, hablamos de una *interculturalidad* transformadora cuando proponemos, impulsamos o acompañamos medidas concretas con el fin de transformar las sociedades contemporáneas para volverlas más conscientes de sus diversidades internas e incluyentes y simétricas en relación con las llamadas *minorías* que las componen. Mientras que el multiculturalismo –de origen anglosajón– opta sobre todo por medidas de acción afirmativa, discriminación positiva y cuotas fijas demográficamente definidas, la interculturalidad transformadora –de origen latinoamericano– enfatiza la necesidad de generar puentes, intercambios y reciprocidades entre los grupos históricamente privilegiados de nuestras sociedades y los colectivos históricamente excluidos o discriminados.

**La interculturalidad transformadora visibiliza desigualdades en el acceso, equidad y desarrollo de todo educando, para transitar a contenidos curriculares y métodos de enseñanza aprendizaje plurales, dialógicos y horizontales.**

En el ámbito escolar, la interculturalidad transformadora hace hincapié en una necesaria visibilización de desigualdades históricamente construidas que impiden el acceso, la equidad y el pleno desarrollo de las capacidades de todo educando, para de ahí transitar a formas de organización escolar, contenidos curriculares y métodos de enseñanza aprendizaje más diversos, plurales, dialógicos y horizontales, que no excluyan, silencien o subrepresenten a determinadas comunidades o culturas. Bajo este enfoque proponemos –partiendo de los programas analíticos y de nuestras planeaciones didácticas, así como de prácticas áulicas y sus correspondientes procesos comunicativos– revertir procesos de exclusión y discriminación en el acceso a la escolaridad,

así como en la permanencia de grupos diversos e históricamente subrepresentados. A la vez, diseñamos medidas de diversificación curricular y metodológica que instituyan *diálogos de saberes* diversos al interior de nuestras prácticas educativas, buscando en cada ámbito de aprendizaje el vínculo con saberes no libresco, con saberes y saberes hacer contextuales y comunitarios.

## Conclusiones

Por la importancia central que adquieren los diálogos de saberes con los entornos vivenciales de nuestros educandos no debemos fragmentar los conocimientos en asignaturas delimitadas, pues esto nos vuelve incapaces de generar soluciones integradas y complejas a los problemas y desafíos civilizatorios del presente. En cambio, a través de proyectos integradores y problematizadores de la realidad circundante, los estudiantes aprenden enlazando saberes académicos y comunitarios, conocimientos transmitidos textual, verbal, visual y táctilmente a través de diversas lenguas escritas, orales o señadas. Así, de acuerdo con Bertely (2011), obtenemos un interaprendizaje con el que entretejemos saberes de diferentes orígenes en función de los temas y problemas localmente relevantes para el estudiantado en cuestión.

**Nos vamos transformando como docentes: desaprendemos los sesgos *todológicos*, memoristas y enciclopedistas de nuestros métodos monológicos, para reaprender como docentes mediadores, dialogantes y traductores, entre saberes, lenguas y comunidades.**

Por eso, en su necesaria combinación complementaria, la interculturalidad crítica y transformadora deja de transmitir de forma unidireccional y descontextualizada conocimientos escolares, para entretejerlos continuamente con otros saberes. En este proceso que denomino *giro inductivo*, porque reinventa la docencia desde abajo hacia arriba –y no al revés, como se acostumbraba en la escuela deductiva y eurocentrada–, también nos vamos transformando como docentes: desaprendemos los sesgos *todológicos*, memoristas y enciclopedistas de nuestros métodos docentes monológicos, para reaprender como docentes mediadores, dialogantes y traductores, entre saberes, lenguas y comunidades.

En este sentido, la interculturalidad es un arma decisiva tanto en el desenmascaramiento y la crítica de desigualdades y asimetrías, como en la transformación y democratización institucional, que convierte a nuestras escuelas en redes de aprendizaje más dialógicas, arraigadas

y contextualizadas. La escuela por sí misma no puede transformar a la sociedad, tampoco eliminar las desigualdades históricamente heredadas, pero, junto con otras comunidades, la escolar puede abrir un espacio desde el cual diferentes generaciones convivan e interaprendan de forma dialógica, horizontal y pacífica, ensayando pautas de interacción alternativas y transformadoras que ojalá pronto se repliquen en entornos extraescolares. —

## Referencias

- Bertely, M. (coordinadora) (2011). *Interaprendizajes entre indígenas: de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Universidad Pedagógica Nacional.
- Budar, L., Meseguer, S., Ceballos, D., Mateos, L. y Dietz, G. (2022). Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: hacia una normatividad diversificada para la Universidad Veracruzana. *Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa* v(10): 141-160. <<http://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/download/198/115>>.
- De Sousa, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (13-41). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- (2013). Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad. En B. Baronnet y M. Tapia (coords.), *Educación e interculturalidad. Política y políticas* (177-199). Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hamel, R., Brumm, M. y Carrillo, A. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20): 83-107.
- Mateos, L. (2020). Prácticas profesionales, roles comunitarios y saberes haceres de los gestores interculturales egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural. En G. Dietz, L. Mateos y L. Budar (coords.), *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y sus egresados* (173-200). Universidad Veracruzana. <<https://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/view/FC310/1538/1719-1>>.
- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (201-246). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Walsh, C. (2003). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En C. Walsh, W. Mignolo y Á. García (eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (21-70). Ediciones del Signo.

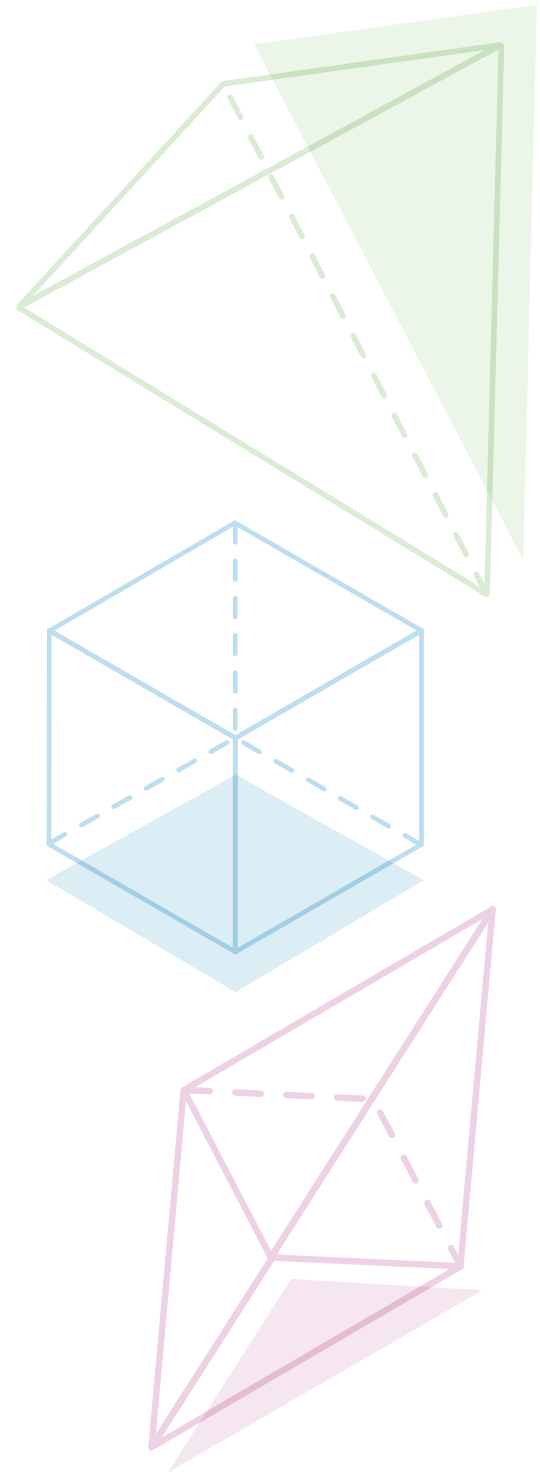




Foto: cortesía de Carlos Alberto García Mendieta.

## Experiencias de docentes participantes en el diseño de los libros de texto gratuitos

(segunda parte, primera parte en el [número 21](#) de *Educación en movimiento*)

Docentes experimentados en educación contextualizada y multigrado comparten su experiencia al diseñar proyectos para los nuevos libros de texto gratuitos de estudiantes de educación básica.

### ¿Qué nos cuenta el otro?

**Carlos Alberto García Mendieta**

Docente frente a grupo de la Escuela Primaria “Justo Sierra”,  
municipio de Santiago de Anaya, Hidalgo

El trabajo por proyectos de los libros de texto gratuitos está diseñado para que niñas y niños aprendan mediante la experiencia práctica y la reflexión, y para que el aprendizaje se vincule con la vida real, y se desarrollen habilidades de pensamiento y toma de decisiones.

En este sentido, mi proyecto, ¿Qué nos cuenta el otro?, del campo formativo Lenguajes, responde a necesidades sociales y políticas de la comunidad, en vinculación con el plan y programas de estudio. Esto porque su propósito es proporcionar una alternativa para combatir el desconocimiento de medios para acceder a información y opiniones sobre algún problema colectivo y sus posibles alternativas de solución.

Mi colaboración significó que los docentes fuéramos tomados en cuenta para reflejar en estos proyectos la experiencia del trabajo cotidiano. Por tanto, hay una lectura de la realidad distinta y contextualizada, y ahora el reto es construir otra escuela, que coloque al centro a las comunidades escolares, desde el respeto, el reconocimiento del otro, la empatía, la colaboración y el diálogo. Es momento de reconocer y valorar las experiencias, los saberes y las prácticas culturales construidas por las comunidades escolares; estoy seguro que es posible pensar en otra educación.



Foto: cortesía de Arely Hernández Mendoza.

### Ha nu ya mfädi ne ya 'befi xa thoki ha ra ngunsadi ndunthi

**Mtra. Arely Hernández Mendoza**  
Docente de educación indígena, Hidalgo

*Ra xahnäte udi yohñäki ra muui hñunthe, di gehni ra ngunsadi yohñäki sehe  
"Benito Juárez" di gehni ra t'uhnini Dezha, Ntsotk'ani, mä ga zote hñäto  
jeya ha nuna ngunsadi ne di tsitsi n'ate ne rato jeya di mpefi, nehe di hutsi*

ge habu di pädi ya nt'utuate ha dänga ngunsadi Universidad Pedagógica Nacional, Hñunthe; da nxadi ra mudi ga xahnäte yonsadi nt'udi yohñäki thoki '90, nepu da pädi män'a yopa pädi ra nt'udi thoki däsadi, ha nubye di ne ga hoki ra däsadi nt'ani ne ra mfaste ntutuate, di 'bedi ga hanga ra hem'i ngeä ja thandi mä nt'ofu h'em'i ra thuhu "Ra nt'ot'a 'bedi mfädi ha ra ngunsadi yohñäki ra n'añ'o".

Ko nu ya m'ui di hutsi, nuga da mfaste habu bi thoki nu ya r'ay'o mfist'ofu nt'unitho ha goho nt'udi, ha geä ra mfist'ofu gatho ya mfeni 'befi ra thuhu "xa tsogi thandi ya mudi hñäki mä yabu", pa xa thogi njabu xa thutsi ya nsuki, nxadi, hñja, thoki xähño ne thandi hñja ra nthok'befi. Njabu thoki ya nt'udi habu thandi da mudi nu ya thogi ngu gatho ya hñäki ha gatho M'onda, pa njabu da thandi xähño hanja ra xihmai gatho ya hnini mä yabu nxotho M'onda habu da thandi ha ya nt'utuate ne da feni hñja ja ya ntsom'ui xa zogi hinga mahyegi ya m'ui ne mära hinxä bädi ngu di ñ'ehe ya hmuntsa hnini yabu. Hänge njabu thandi da thoki "nsadi" ode habu ndunthi hinxä thandi ha ya danga thoka nt'udi xa thogi; njabu, ya thogi ha ra ngunsadi hmuntsi, 'bui ne tsoho ndunthi ya hmuntsi di nxadi gatho ha ra ngunsadi.

Da thandi ne da t'ode ya mfeni gatho ya xahäte hñja xa thoki gatho ya mfist'ofu, xa hoki ne xa thandi ge fädi te mähyoni nehe feni hñja da mfaste ngeä gi pädi ngu ri uenda, nugi di beni ngu mi handi nda Jaime Torres Bodet, "habu di handi ya nxutsi ne ya metsi ko ra mfist'ofu nt'unitho ha ra y'e di beni ge n'a tui mä uenda di y'o ko ngea".



Foto: cortesía de Arely Hernández Mendoza.

## Desde la experiencia y el conocimiento construido en el aula multigrado

Soy docente de educación indígena en el estado de Hidalgo, en la escuela primaria indígena unitaria "Benito Juárez", ubicada en Dezha, Ixmiquilpan. Estoy a punto de cumplir ocho años en esta escuela y cuento

con veintiséis de servicio docente. Mi formación profesional la hice en la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo: Licenciatura en Educación Primaria para el medio indígena plan 90, Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, y Doctorado en Investigación e Intervención Educativa, del que no estoy titulada porque aún está en revisión del último lector mi tesis *La inequidad educativa en una escuela primaria indígena multigrado*.

Participé en la elaboración de los libros de texto gratuitos (LTG) de cuarto grado, específicamente en el proyecto escolar del apartado “El uso negado de las lenguas originarias”, en los procesos de selección, formación, seguimiento, diseño creativo y revisión del proyecto. Desarrollé un contenido que partiera de un problema social, como la diversidad lingüística en el país, para visibilizar las cosmovisiones de los pueblos originarios de México con el propósito de hacer conciencia sobre las desigualdades que han provocado la inequidad y la exclusión de la población de comunidades originarias. Dicho escenario de actuación escolar obedece a un sector que había sido invisibilizado en modelos curriculares anteriores, el aula multigrado, en la que confluyen y se involucran varios grados que comparten el plantel.

Dar voz y toma de decisiones a maestras y maestros en el diseño de los LTG ha permitido identificarnos como innovadores, y sentirlos nuestros; en este sentido, coincido con las momerías de Jaime Torres Bodet, porque *cuando veo a niñas y niños con su libro de texto gratuito bajo el brazo siento que algo mío va caminando con él*.

## Educación intercultural

El currículo de educación básica prioriza su sentido intercultural y humanista; por lo tanto, el enfoque de los libros de texto gratuitos parte de prácticas reales que se desarrollan en contextos como los que a continuación conoceremos.

### Afroeducación: haciendo posible lo imposible

.....  
**Gabriela Bailón Solano**

Maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad  
Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

La percepción de la educación de los afromexicanos depende de quién y cómo la narre. En mi caso, como pertenezco a este grupo, el de las costas de Guerrero y Oaxaca, la experiencia que comparto no se limita a la práctica docente, sino que se extiende a la vida en comunidad.

En este tipo de educación es frecuente que los profesores enseñen opciones de autoempleo; por ejemplo, en clase de informática estudiantes de secundaria aprendieron a desarmar y limpiar computadoras debido a que no había manera de encender los equipos, pues la comunidad funcionaba con candiles; hoy es el oficio con el que por lo menos cinco exalumnos obtienen ingresos. En 2017 –por falta de laboratorios de química–, se mostró el proceso de fermentación a alumnos menores de quince años que así aprendieron a curar mezcal y formaron un grupo que aún se dedica a venderlo.

En la mayoría de las clases aprovechan los recursos de la comunidad para obtener ingresos a temprana edad y evitar la deserción por factores económicos; por ejemplo, utilizan el tamarindo para hacer pulpas y con el coco preparan cremas o aceites. La escuela facilita las ventas y, por supuesto, la o el docente es pieza clave, pues por las tardes se reúnen en alguna casa para estas labores sin que reciba remuneración extra; además, alienta a sus estudiantes a ser productivos.

Algunas escuelas no tienen cooperativas y, durante el receso, es usual ver que las familias lleven a la escuela comida calientita (pescado con arroz, iguana, armadillo) y aguas frescas; en algunos casos, los ingredientes son recién cortados o capturados. La dieta casera ha disminuido el ausentismo escolar a causa de enfermedades.

Es común que en este tipo de prácticas formativas aparezcan juegos de palabras altisonantes, groserías y frases en doble sentido. Esto es un distintivo costeño casi imposible de evitar, por lo tanto, los docentes de comunidades afro no nos enganchamos al escuchar una grosería, pues desarrollamos la habilidad para identificar si el alumno está manifestando parte de su cultura o agrediendo verbalmente.

La escuela se sumerge en la cultura y en la comunidad de la que forma parte. Esto hace posible lo imposible: ¡aprender entre carencias! Los contenidos curriculares traspasan los muros y los conocimientos se vuelven tangibles; niños, niñas y adolescentes salen de la escuela para ampliar sus conocimientos con ayuda de habitantes expertos en el tema; por ejemplo, no existen medios para ver videos de oficios y profesiones, pero sí la disposición de hacer pan con el panadero.

Pozo de agua que cubre las necesidades en una afrosecundaria.



Foto: cortesía de Gabriela Bailón Solano.



Foto: cortesía de Ervin Lai Méndez Ortiz.

Traspasan muros: camino a la panadería.



Fotos: cortesía de Gabriela Ballón Solano.

Rescate cultural dancístico por alumnos de preescolar, primaria y secundaria en la cancha de su comunidad.

## Una educación desde los (pueblos) tzeltales de Chiapas

**Reyna Isabel Santiz Gómez**  
Docente indígena, Chiapas

En los últimos años se ha planteado que docentes de educación indígena aborden el trabajo con la lengua originaria como objeto de estudio, promoviendo que las y los alumnos reflexionen sobre sus usos en diversos contextos, para que fortalezcan su presencia en las interacciones cotidianas de la escuela. Con esta concepción se espera que desarrollen el lenguaje oral y escrito en español y en su lengua originaria, pues la utilización de esta última dentro y fuera del aula escolar es un derecho de los pueblos indígenas.

No obstante, pese al reconocimiento de la educación bilingüe en las escuelas de educación preescolar y primaria indígenas, la castellanización no ha desaparecido por completo de la práctica docente. En parte porque romper con esa ideología implicaría un proceso de descolonización y revertir concepciones instaladas en un sistema educativo pensado para sujetos monolingües en español.

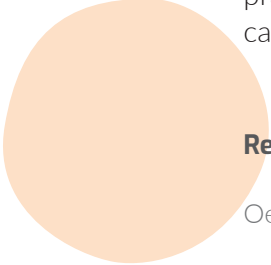
En el caso particular de los tzeltales o, como nos autonombramos, *bats'il winiketik* (verdaderos hombres), la formación gira en torno a la familia y la comunidad. “La educación tzeltal se entiende como el proceso de formación en el cual se procura conformar (hacer hombre) al ser humano dentro de su propio contexto social y de su propio sistema de vida” (Sánchez, 1998: 149); por tanto, el acto de educar es el proceso en el cual un niño, niña, joven o adulto convive con el otro. Tal educación “está totalmente conectada con la producción de la persona, o, para ser más fiel a la manera local de hablar, con la creación y cuidados de la gente” (Oenning da Silva, 2015: 21).

Es así como los niños tzeltales son educados para dominar el trabajo –por ejemplo, el de la siembra del maíz–, amar y respetar a la madre tierra, al semejante. El *lekil k'uxlejal* (buen vivir) entra en acción a través de la solidaridad familiar, el derecho a la libre toma de decisiones, la valoración de los *at'eletik* (saberes y el trabajo) comunitarios, y el *ch'abajel* (reparar un daño causado), que se realizan por usos y costumbres.

El hecho de que las y los docentes reconozcan que el alumnado posee conocimientos que se pueden integrar en las actividades educativas dará paso a que el aprendizaje sea contextualizado. Simultáneamente, contribuirá a que el estudiante indígena no esté en desventaja frente a quienes no lo son y pueda consolidar su identidad.

En este contexto, las prácticas interculturales permiten reconocer la diversidad de pensamiento, de las maneras de vivir, de expresarse; también posibilitan transformar el entorno pedagógico, los métodos de enseñanza y aprendizaje. Esto último en el sentido de cambiar las visiones monoculturales que han caracterizado a la educación; sobre todo, al diseñar currículos interculturales que vayan más allá de la diversificación o adaptación de contenidos. Las prácticas de interculturalidad bien entendidas deben ayudar a combatir los prejuicios culturales e interétnicos, permitiendo la inclusión de los conocimientos indígenas en un clima de diálogo respetuoso y reconocimiento de las diversidades en la interacción y en la acción.

Por esto, en sociedades que se denominan *pluriculturales* estas prácticas deberían permear todo el sistema educativo, no sólo la educación indígena. ■



## Referencias

- Oenning da Silva, R. (2015). La educación de sí mismo y la producción del niño indígena en el noroeste amazónico de Brasil. *Anthropológica*, xxxiii(35): 15-40.
- Sánchez, F. (1998). *Sociedad y educación tzeltal en Oxchujk'*. Consejo Estatal para la Cultura y las Artes del Estado de Chiapas / Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas.

# Un proyecto especial

**GABRIELA LORENA GARCÍA BOLAÑOS**

Docente de educación especial, Ajusco

En este artículo, la autora narra la implementación de la pedagogía por proyectos sistematizada por Jolibert (1998) en un aula regular del quinto grado, donde trabaja como maestra de apoyo de educación especial. El caso destaca debido al sentido incluyente e intercultural que la docente le imprime, con la intención de apoyar la dignificación de las identidades e indagar la manera de comprender el mundo desde los ojos de otros.



Fotos: cortesía de Gabriela Lorena García Bolaños.

Ante la presencia de estudiantes que son objeto de narrativas identitarias –como diagnósticos médicos y socioculturales–, se hace necesario que nuestra participación como docentes se realice con un enfoque curricular incluyente e intercultural, y desde una perspectiva crítica. Ello es particularmente cierto cuando el concepto de inclusión educativa corresponde a las *necesidades educativas especiales*, reduciendo el currículo “a un conjunto de adaptaciones o medidas específicas para ciertos grupos de estudiantes” (Ocampo, 2015: 17).

## El arte de las leyendas

Trabajé una hora a la semana en quinto grado como docente de apoyo en una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en la escuela "Sor Juana Inés de la Cruz", ubicada en una población a cuarenta y cinco minutos de la capital de Oaxaca, en los valles centrales. En ese grupo encontré a Pedro y Ana, quienes presentaban discapacidad intelectual leve.

Lo primero que hice fue buscar la manera de no sacarlos del aula para que trabajaran colectivamente. El inicio de esta metodología se basa en la maravillosa pregunta "¿Qué queremos hacer juntos?", la cual solté al aire, no sin antes crear las condiciones facilitadoras indispensables para desarrollar un ambiente donde la palabra de los estudiantes fuera lo más importante sobre su propio poder. Colocamos las sillas de manera circular, para que todos tuvieran al alcance la información; Ana y Pedro no recibieron una ubicación especial: se integraron donde quisieron.

Jugamos un rato y coloqué mi papel bond con la pregunta, de manera tal que niñas y niños levantarán la mano y expresaran sus ideas. Juan dijo: "Maestra, yo quiero saber cómo es que existen flores en el mar"; a lo que respondí: "Haré una lista con todas las ideas, la tuya me parece increíble: yo tampoco lo sé". Inmediatamente, Laura comentó: "Yo quiero pintar". En ese momento interrumpió Javier gritando: "Podemos hacer multiplicaciones". Pablo también refirió: "Yo quiero saber sobre las leyendas del pueblo. Mi abuelito me cuenta algunas veces que hay una carreta que anda sola por las noches y dicen que en las madrugadas sor Juana ronda por la escuela". Clara, más emocionada, dijo: "Yo vi a *La Llorona* y les puedo contar". Unos rieron y otros, sorprendidos, fueron escuchando las propuestas. Yo los tomé en cuenta a todos.

Parado junto al papel bond, comenté: "Lo que ahora haremos es argumentar por qué su idea es la mejor. Se organizarán por grupos de acuerdo con la propuesta que más les agrada y convencerán al resto del grupo de por qué esa idea es la mejor. Piensen muy bien qué les gustaría y den argumentos que nos hagan cambiar de opinión". Este momento es enriquecedor porque trata de convencer al otro con argumentos, sin poner una idea por encima de otra, y así, llegar a acuerdos. Al final, niñas y niños pensaron de manera natural que podían investigar leyendas de su comunidad y hacer dibujos sobre ellas; unas estarían escritas y otras simplemente serían una secuencia artística. En este proyecto Pedro y Ana no requirieron leer ni escribir, lo que les hizo sentirse parte de un colectivo, porque le encontraron sentido a las actividades y desde sus modos comprendieron su significado.

Después de esta primera fase vinieron los *contratos colectivo e individual*, que consisten en enlistar las actividades que llevaríamos a cabo y delimitar lo que querían aprender de todo ello. Desarrollamos un cuadro de lo que necesitaríamos para cumplir cada actividad. Como no soy maestra de grupo, la actividad no podía alargarse demasiado, por lo que fueron

Este momento es enriquecedor porque trata de convencer al otro con argumentos, sin poner una idea por encima de otra, y así, llegar a acuerdos.

pocas actividades. Más tarde, me reuní con el docente titular para elegir los contenidos a trabajar en este proyecto. Entre ellos: 1. identificar los elementos para realizar una entrevista y el guion respectivo; 2. conocer la estructura de un texto ficcional; 3. elegir las técnicas de dibujo y pintura a utilizar; y 4. elaborar un cartel para invitar a la exposición.

A continuación escribieron de manera personal lo que querían aprender de esos temas y lo que ya sabían, quedando un espacio para indicar al final del proyecto aquello que sí aprendieron y lo que les faltó, como parte de un proceso de autoevaluación a partir de los contenidos.

En la tercera fase, realización de las tareas, se encuentra uno de los elementos eje de la metodología, que es la *interrogación de textos*. Jolibert (1998) define este momento como un modo de interrelacionarse con un texto para comprenderlo y así darle uso inmediato, orientado hacia un propósito real. En contraste, desde la perspectiva tradicional se suelen trabajar los textos sin un vínculo para su uso real, se presentan descontextualizados y se remite a la reproducción sin cuestionar sus elementos.

De acuerdo con los contenidos que veríamos, decidí *interrogar* a la entrevista, abarcando los niveles lingüísticos del texto desde sus tres concepciones: contextualización, a nivel global, y a nivel de la oración y la palabra (Jolibert y Sraïki, 2009). Comencé por llevar un ejemplo de entrevista, en este caso a Shakira, una artista que todos conocen; en el proyector presenté un fragmento de entrevista grabada y después di a cada estudiante una copia escrita. Lo primero que hicimos fue *situar*, preguntando si era pertinente o no esta entrevista. Pablo respondió: “Sí maestra, tenemos que hacer la nuestra para el pintor y así poder hacer nuestras pinturas y exposición”. Al dirigir una mirada general al documento y a la proyección, sin llegar a la escritura, se dieron cuenta Ana y Pedro de qué se trataba. Pregunté quién había escrito la entrevista, a quién estaba dirigida y qué comunicaba su contenido, con lo que se ubicó el tipo de escrito, si era funcional o de ficción. Los niños hicieron la lectura individual de la entrevista en silencio; después realizamos una lectura en voz alta.



Enseguida procedimos a marcar en una hoja blanca la silueta de la entrevista que llevé, nombrando cada parte para ubicar la información que debería de llevar en un espacio específico del papel. Luego, identificamos la dinámica interna y su progresión, del inicio al cierre. Estas actividades permiten a niñas y niños tener una idea del proceso, la organización y la estructura que conforman el formato de entrevista. Después regresamos al texto original para identificar los conceptos lingüísticos centrales (Jolibert, 1998), como localizar los tiempos verbales empleados en el texto, y si estaba escrito en primera o tercera persona. Consideramos elementos ortográficos que ayudaron a identificar que se trataba de una entrevista, como el uso de dos puntos, etcétera. Con todos esos elementos construimos la entrevista, formulamos preguntas que se orientaban al objetivo de aprender cómo elaborar pinturas y presentar una exposición. Se construyó en colectivo lo que se nombra la “obra maestra”; en esta entrevista venían preguntas interesantes como: ¿usted ha pintado cuerpos desnudos?, ¿qué piensa de presentarlos al público?

Llegó el día en que culminamos nuestro proyecto. Nos fuimos caminando al lugar y los niños iban felices, cantando por las veredas: “*La cucaracha, la cucaracha, ya no puede caminar...*”. Al llegar ya nos estaba esperando el pintor. Ingresamos, y los niños realizaron un recorrido por los murales que él tenía; posteriormente comenzó la entrevista. Dispusimos de un día completo para pintar. Muchos llevaban sus leyendas en cuadernos, otros más en la memoria, listos para narrar. De la misma manera en la que se *interrogó* a la entrevista se hizo con el cartel para promocionar la exposición. Finalmente, mostramos el trabajo elaborado. Estudiantes de otros grados en la escuela se presentaron a la hora del recreo para vivir la experiencia, comiendo sus tortas mientras leían la leyenda de *La Llorona*.

Una vez socializado el proyecto llevamos a cabo las dos últimas fases, que se enfocan en la evaluación. Colectivamente realizamos un repaso –proceso metacognitivo– de todas las actividades. Entre los comentarios al respecto resaltó el de Pablo, quien dijo que hubiera preferido que madres y padres de familia asistieran a la exposición. Yo elaboré una rúbrica con objeto de hacer una evaluación que no se situase sólo en un examen escrito.

Buscando deslegitimar desde la práctica las experiencias identitarias violentas que vivimos en la escuela –donde personas con discapacidad, como Ana y Pedro, quedan al margen de cualquier didáctica por definirla desde parámetros psicologizantes y clínicos– me he dado a la tarea de abordar pedagogías alternativas. La idea es construir colectivamente saberes no condicionados por formas convencionales de mirar e interpretar el mundo, y así, explorar la posibilidad de romper, en espacios como el aula, las estructuras de poder en las que la o el docente ordena y el estudiante obedece, y que más tarde tienden a reproducirse cotidianamente en la sociedad. —

**Identificamos la dinámica interna y su progresión, del inicio al cierre. Estas actividades permiten a niñas y niños tener una idea del proceso, la organización y la estructura que conforman el formato de entrevista.**

## Referencias

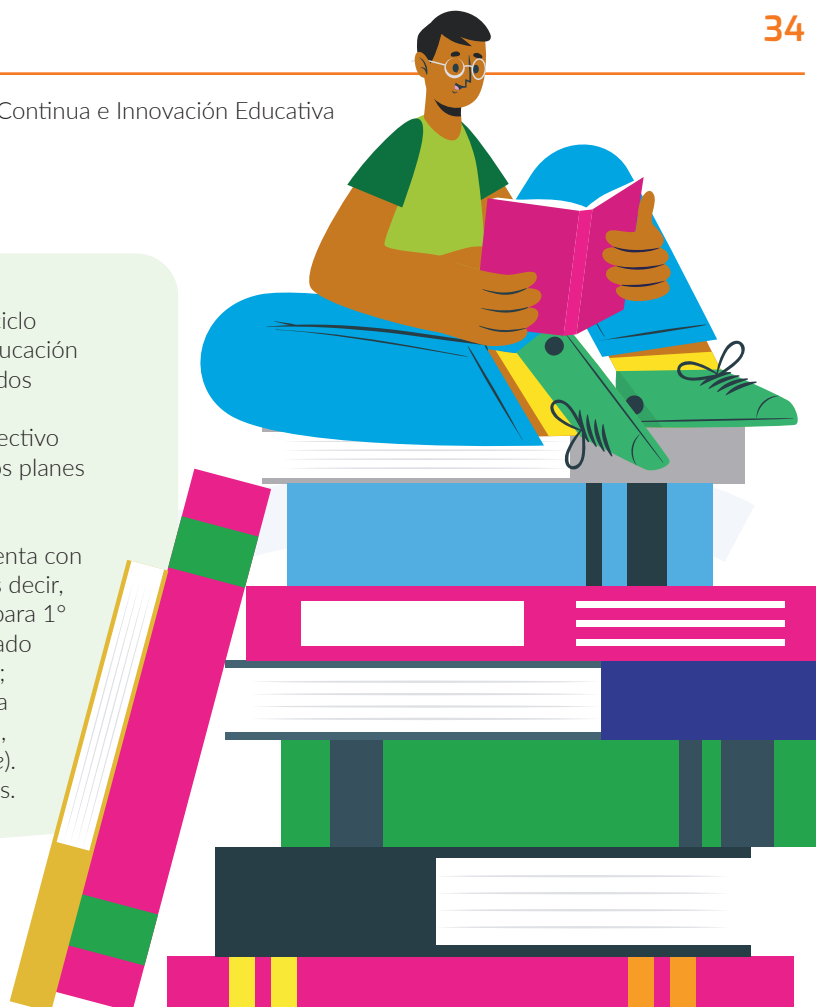
- Jolibert, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Dolmen.
- Jolibert, J. y Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial.
- Ocampo, A. (2015). El gran reto de la educación inclusiva en el siglo XXI: avanzar hacia la construcción de una teoría. En García, V., Aquino, S., Izquierdo, J. y Ramón, P. (coords.), *Investigación e innovación en educación inclusiva. Diagnósticos, modelos y propuestas* (13-34). Red Durango de Investigadores Educativos.

Elaboró: Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

## Libros

La nueva familia de libros de texto gratuitos (LTG), ciclo escolar 2023-2024, incluye todos los grados de educación secundaria y 1° de telesecundaria; para 2° y 3° grados de telesecundaria, los materiales educativos aún se encuentran en desarrollo, por lo que en este ciclo lectivo se distribuirán libros de texto correspondientes a los planes de estudio anteriores.

El catálogo de libros para educación secundaria cuenta con tres colecciones, correspondientes a cada grado, es decir, veintiún títulos para secundarias generales y siete para 1° grado de telesecundaria. La colección de primer grado se titula "Ximhai" (que en hñähñu significa *universo*); en segundo grado, "Sk'asolil" (que en tzeltal significa *las preguntas que descifran la vida*), y en tercer grado, "Nanahuatzin" (que en náhuatl significa *dios humilde*). En cada grado se incluyen los títulos abajo descritos.



### Ética, naturaleza y sociedades

Estos libros comprenden las asignaturas de Geografía, Historia y Formación Cívica y Ética; sus contenidos abordan la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza desde la comprensión de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diversas comunidades situadas histórica y geográficamente.

### Lenguajes

Libros diseñados para que los alumnos continúen desarrollando sus habilidades comunicativas y expresivas de manera pertinente y asertiva en los ámbitos familiar, escolar y comunitario. Asimismo, promueven el análisis de una variedad de lenguajes para seguir construyendo una identidad personal, y reconocer, comprender y usar la diversidad de formas de comunicación y expresión a través de sistemas lingüísticos, visuales, gestuales, espaciales y sonoros. Incluyen contenidos de asignaturas como Español, Artes, Inglés, Lengua Indígena como lengua materna y Lengua Indígena como segunda lengua.



Libros de texto gratuitos, ciclo escolar 2023-2024, Conaliteg



### Saberes y pensamiento científico

Integran contenidos que fomentan el acercamiento a los conocimientos científicos y tecnológicos que, como resultado de las actividades humanas, están en permanente cambio. Favorecen el aprendizaje de conocimientos que implican el desarrollo de habilidades para indagar, interpretar y explicar el entorno relacionado con las asignaturas de Matemáticas, Biología, Física y Química.

En primer grado incluye contenidos de Matemáticas y Biología; en segundo, de Matemáticas y Física; y en tercer grado, de Matemáticas y Química.



### De lo humano y lo comunitario

A través de las asignaturas de Tecnología, Educación Física, Tutoría y Educación Socioemocional estos libros incorporan contenidos orientados a identificar, fortalecer y poner en práctica conocimientos, saberes y valores a partir de las experiencias individuales y colectivas, así como de las características de la comunidad donde surgen.



### Nuestro libro de proyectos

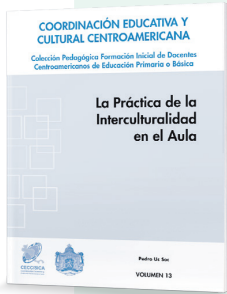
La premisa de estos materiales es que el desarrollo de proyectos favorece en las escuelas el trabajo colegiado con otras personas de la comunidad. Estos libros contienen orientaciones flexibles para guiar el progreso de los planes propuestos en los campos formativos Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedad, y De lo Humano y lo Comunitario. Para telesecundaria este título contiene proyectos académicos y consta de tres tomos.



### Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 6

Proporciona elementos conceptuales y metodológicos para que las y los docentes enriquezcan su quehacer educativo en la escuela y sus lazos con la comunidad. Asimismo, se centra en la enseñanza como la acción sustantiva de la práctica magisterial, capaz de transformar la realidad educativa, escolar y comunitaria. Aporta asimismo elementos pedagógicos del plan de estudio vigente e incentiva a maestras y maestros a ejercer su autonomía y experiencia didáctica en la enseñanza de contenidos curriculares.



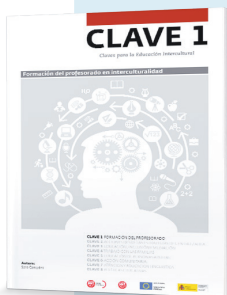


### *La Práctica de la interculturalidad en el aula*

Pedro Us Soc

Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (2009)

La educación para todos debe considerar la diversidad cultural de los miembros de la comunidad escolar para evitar la discriminación y garantizar una convivencia intercultural armónica. El propósito de este libro de texto es dotar a los maestros en formación de conocimientos sobre la realidad de los retos actuales de su profesión, además de una serie de herramientas didácticas que pueden aplicar en las aulas en el futuro ejercicio de su labor.

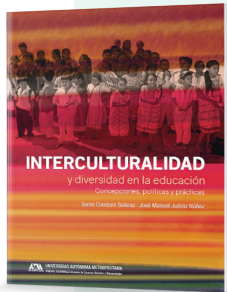


### *Clave 1. Formación del profesorado en interculturalidad*

Sara Cantalini

Unión General de Trabajadoras y Trabajadores de España (s/f)

Compilación de experiencias de buenas prácticas para desarrollar nuevas dinámicas educativas enfocadas en la atención de la diversidad cultural propia de la interacción profesor-alumno. Cada experiencia documenta el contexto educativo y social desde el cual surge; las metas y los objetivos del plan educativo intercultural desarrollado, así como las acciones y actividades efectuadas para su cumplimiento.



### *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*

Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez

Universidad Autónoma Metropolitana (2020)

Este libro reúne a expertos en educación cuyos escritos profundizan en el conocimiento de los actores y procesos educativos, la variedad lingüística de México, y las políticas y gestiones educativas que han surgido en diferentes momentos de la historia para atender las demandas de un país tan diverso como el nuestro. De esta manera, se construye un marco teórico que contribuye al análisis y reflexión sobre la interculturalidad del Sistema Educativo Nacional. —

## 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  
Órgano Interno de Control

### 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

## Educación en movimiento

**Educación en movimiento**, año 2, núm. 22, octubre de 2023, es una publicación mensual editada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, avenida Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, tel. (55) 5482-0900, [www.mejoredu.gob.mx](http://www.mejoredu.gob.mx). Editor responsable: Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua de la Educación. Reserva de derechos al uso exclusivo núm. 04-2022- 092913070400-106, ISSN: 2992-7366, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa, avenida Barranca del Muerto 341, colonia San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, octubre de 2023.



GOBIERNO DE  
**MÉXICO**



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