

## Huellas y atajos de la educación intercultural en México, una mirada socioeducativa\*

*Reynaldo Castillo Aguilar<sup>1</sup>*  
*Celita Isabel Pinos Rodríguez<sup>2</sup>*  
*María Guadalupe Ñeco Reyna<sup>3</sup>*

### Introducción

La educación, en sus diferentes niveles y modalidades que ofrece actualmente el Estado mexicano a sus ciudadanos, es producto, entre otros, de la concurrencia de una serie de elementos históricos, político-ideológicos, económicos y de tradiciones pedagógicas, que la han sobredeterminado y desde los cuales, los gobiernos en turno han intentado ofrecer servicios educativos a la altura de las exigencias de su momento histórico.

En el actual espacio geográfico que conocemos como parte del territorio nacional, resultado histórico de construcciones y reconstrucciones geopolíticas, encontramos áreas culturales en las cuales se han asentado una gran variedad de grupos poblacionales con tradiciones socio-culturales, lingüísticas, formas de organización política y territorial, patrimonios ancestrales, cosmovisiones y demás rasgos identitarios propios. Al interior de los grupos hay quienes, por diferentes circunstancias y periodicidad, se mueven e interactúan con otros relocalizándose geográficamente, modificando constantemente con ello los paisajes culturales.

Ante este escenario de diversidad de diversidades integrado por pueblos originarios, de población “mestiza”, de grupos o comunidades de inmigrantes del propio continente americano y de otros como el

---

[https://doi.org/10.47377/6979709\\_cap4\\*](https://doi.org/10.47377/6979709_cap4*)

<https://orcid.org/0000-0001-7194-5907>

<https://orcid.org/0000-0002-3670-5278>

<https://orcid.org/0000-0002-7914-4239>

Europeo y Asiático principalmente, se reconoce y se acepta que México es un mosaico de culturas, un país pluricultural donde existen y coexisten grupos de población que podríamos considerar como minorías y otros como mayorías y que en su conjunto, exigen sean visibilizados sus derechos humanos y el acceso a los bienes y servicios nacionales, estatales, regionales y locales.

Esta compleja y cambiante realidad de coexistencia de áreas culturales y grupos poblacionales sin duda ha representado a través del tiempo, un importante reto para el ofrecimiento de servicios educativos que resulten pertinentes socio-cultural, lingüística, territorial, productiva y pedagógicamente con sus necesidades y expectativas de desarrollo, en el marco de un proyecto nacional de reconocimiento del derecho a la diferencia, de diversidad y de inclusión.

En este marco comprensivo, el objetivo del presente trabajo es analizar cómo los diferentes proyectos educativos que se han desarrollado en el devenir histórico y espacios del territorio nacional han intentado a través de los proyectos de gobierno y de sus acciones programáticas, responder con calidad y pertinencia a las necesidades educativas de los grupos poblacionales, teniendo como referentes conceptuales y analíticos a la diversidad cultural y la interculturalidad.

El escrito está conformado por dos apartados, en el primero se presenta una apretada pero necesaria mirada histórica del devenir educativo, a partir de arcos temporales o etapas históricas de nuestro país, un segundo que analiza los compromisos establecidos por la actual política educativa del Estado mexicano, a partir de tres preguntas eje: ¿Cómo desde la política educativa se plasma la transformación curricular que favorece el reconocimiento de las diversidades? ¿Cuáles son las buenas prácticas pedagógicas en Educación intercultural que se desarrollan en el ámbito educativo? y ¿Cómo dialoga la política pública asociada al área con la investigación académica realizada?

## Desarrollo

Lo que hoy conocemos como Sistema Educativo Nacional, es producto de un largo, complejo y cambiante proceso histórico, que ha ido de la mano de la idea de nación que han tenido los gobiernos o grupos de poder en turno, idea sobredeterminada por elementos coyunturales como: lo político-ideológico, la economía, el sello cultural de la época, entre muchos otros aspectos.

Posterior al logro de la independencia, la urgencia de estos grupos de poder era la construcción de la patria, el debate giraba entonces a la pugna entre liberales y conservadores por la desaparición de privilegios económicos, políticos, religiosos y sociales de grupos de población criolla y mestiza de élite, por una parte, y por la otra, en el diseño de la República y sus vaivenes entre los postulados del centralismo y del federalismo, como modelos seguidos en la construcción de los estados-nación de la época.

El tema educativo sería considerado en la Constitución de 1824, la cual instaba al gobierno a organizar y responsabilizarse de la instrucción pública de los ciudadanos en las escuelas del nuevo país. Lo plasmado de *jure* no logró ir más allá de la delegación de los esfuerzos educativos a la Compañía Lancansteriana, cuyos principios, métodos, materiales y prácticas pedagógicas estarían vigentes buena parte del Siglo XIX.

Décadas después, en 1855 con el arribo y consolidación de los liberales al poder, se revisaron los postulados de la Constitución de 1824, los cuales sirvieron de base para establecer en la nueva Constitución, la de 1857, la idea de una educación libre para las nuevas generaciones de mexicanos. Para los gobiernos liberales la educación sería una poderosa herramienta para la reestructuración de la patria.

El siguiente período histórico relevante para comprender el devenir histórico de la educación mexicana lo encontraremos con la llegada de Porfirio Díaz a la Presidencia de la República en 1876, bajo

su lema político de orden y progreso reafirma la visión educativa liberal y aspira a que la instrucción pública contribuya a formar los nuevos ciudadanos que la nación moderna requería. Durante sus casi treinta años en el poder se realizaron dos Congresos Pedagógicos en los cuales se discutieron temas de primera importancia para la instrucción pública, entre ellos los relacionados con la formación de los maestros, los métodos de enseñanza, los contenidos de los programas, la conveniencia o no de la instrucción de las mujeres entre otros, adicional a ello, se inició un proceso de construcción y de adecuación de espacios para la enseñanza primaria y secundaria.

Una de las acciones más importantes desarrolladas durante el porfiriato, sin duda alguna, lo constituyó la formación de maestros que el proyecto de nación y educativo liberal requería, para ello se incorporaron a los programas de estudio las ideas que circulaban en la literatura pedagógica de la época: materias como matemáticas, antropología educativa, francés e inglés, canto, dibujo, gimnasia, pedagogía, ciencias naturales, historia, nociones de economía pública, caligrafía y geometría (Arteaga y Camargo, 2014).

Sin embargo, los esfuerzos educativos realizados por los diferentes gobiernos, durante casi un siglo, no fueron suficientes para resolver las problemáticas educativas prioritarias, como lo fueron la cobertura y la permanencia, es decir, asegurar que la población en edad de cursar los niveles educativos tuviese acceso real a los servicios de instrucción elemental, secundaria o superior, y que quienes lograban hacerlo permanecieran y logran concluir con éxito los mismos.

La realidad educativa del país evidenciaba importantes brechas en los estados libres y soberanos que conformaban la República, el centro y norte del país cuyas poblaciones mayoritariamente mestizas y concentradas en las nuevas ciudades gozaban de mejores oportunidades de acceso a servicios educativos, a diferencia de aquellos estados, donde además de los grupos mestizos, había cantidades importantes de población rural e indígena dispersas a lo largo y ancho de sus territorios.

Fuera del debate político-educativo de este siglo, quedaron el reconocimiento y la aceptación de que el nuevo país independiente llamado México, se había edificado no en una nación establecida y con una identidad e idea de unidad nacional, sino en una compleja red de territorios y áreas culturales habitadas por poblaciones o grupos indígenas, que desde la Colonia, habían sufrido de manera sistemática procesos de aniquilación, segregación, discriminación y de negación al acceso a servicios públicos como la educación.

En este escenario educativo, entre los grupos de poder e intelectuales postrevolucionarios surge la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, la cual se propuso establecer un Sistema Educativo Nacional homogeneizador, que cerrara las brechas educativas existentes entre las entidades federativas, y en consecuencia formará las nuevas generaciones de ciudadanos mexicanos. José Vasconcelos, el primer secretario de Educación Pública, decía en torno a la organización de la misma, lo siguiente:

Ministerio con atribuciones en todo el país y dividido para sus funciones en tres grandes departamentos que abarcaban todos los institutos de cultura, a saber: escuelas, bibliotecas y bellas artes. Bajo el rubro de escuelas, se comprende toda la enseñanza científica y técnica en sus distintas ramas, tanto teóricas como prácticas. La creación de un departamento especial de bibliotecas era una necesidad permanente, porque vive el país sin servicios de lectura y sólo el Estado puede crearlos y mantenerlos, como un complemento de la escuela, la escuela del adulto y también del joven que no puede inscribirse en la secundaria y la profesional. El Departamento de Bellas Artes tomó a su cargo, partiendo de la enseñanza del canto, el dibujo y la gimnasia en las escuelas, todos los institutos de cultura artística superior, tal como la antigua Academia de Bellas Artes, el Museo Nacional y los Conservatorios de Música... Como departamentos auxiliares y provisionales estableció también el de Enseñanza Indígena, a cargo de maestros que limitarían la acción de los misioneros católicos de la Colonia, entre los indios que todavía no conocen el idioma castellano, y un Departamento de desalfabetización,

que debía actuar en los lugares de población densa, de habla castellana. (Vasconcelos, citado en Gallegos, 2015, pp. 134-135)

A partir de la creación de la SEP, la política educativa asumió que además de los grupos de población mayoritariamente mestiza, distribuidos a lo largo y ancho del territorio nacional en las ciudades y en las zonas rurales, habían estado ahí desde siglos atrás los pueblos indígenas, herederos ancestrales de rasgos culturales, con sus idiomas, cosmovisiones y tradiciones orales para asegurar el conocimiento de estas en sus nuevas generaciones.

Sin embargo, fue solo eso, reconocimiento de su existencia a partir del cual se pensó en acciones educativas vinculadas con la castellanización de los pueblos indígenas, el combate al analfabetismo y el acceso a una supuesta cultura nacional, que les permitieran, por una parte, salir de su pobreza intergeneracional y de la marginación que históricamente habían vivido, y por la otra, sumarse al contingente de ese ideal del nuevo mexicano. “Las comunidades indígenas son sometidas a procesos de “aculturación selectiva”, destinada a sustituir —de forma un tanto mecánica— “elementos culturales” indígenas por otros mestizos, y todo ello con el objetivo último de “mexicanizar al indio” (Cárdenas, citado en Dietz y Mateos, 2011, p. 63). Finalmente, logrado lo anterior podrían participar en la construcción del México moderno.

El indio, su existencia y problemáticas aparecen con fuerza en los discursos políticos nacionalistas de los gobiernos y se materializan con la creación en 1948 del Instituto Nacional Indigenista (INI), renombrándolo como actualmente existe Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), quien se encargará de los asuntos relacionados con el fomento económico y la política educativa de los pueblos indígenas.

En el marco de la política educativa, sobre todo la región purhépecha de Michoacán —cuna política de Lázaro Cárdenas—, pero también los Altos de Chiapas se convierten en objetos-prototipo para innovadores proyectos educativos de alfabetización y educación bilingüe en el que, por primera vez, y

de forma consciente, se recurre a la lengua indígena como “llave” para la *castellanización* de los niños en la escuela primaria, sustituyéndola luego por completo por la lengua española. Con este modelo de bilingüismo de transición se pretende capacitar a los alumnos para que una vez concluida la escuela primaria local puedan acudir a una escuela secundaria urbana junto a niños mestizos. (Köhler, citado en Dietz y Mateos, 2011, p. 71)

Los esfuerzos con sus logros y fracasos del INI, en materia educativa y de fomento económico para el desarrollo de las comunidades indígenas, sirvieron de base para la creación en 1978 de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), quien habría de encargarse del diseño y realización de propuestas educativas que superaran el enfoque de castellanización del pasado por uno sustentado en los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del país, a partir de recomendaciones de diferentes actores sociales como la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües y las Autoridades Comunales (ANPIBAC).

Gracias a la presión ejercida tanto por la ANPIBAC como por autoridades comunales interesadas en mejorar la cobertura educativa local, la DGEI adopta estos lineamientos alternativos para reformar el sistema de educación indígena. Ello implica abandonar la visión instrumental, que reduce la educación bilingüe a un paso previo a la castellanización, y sustituirla por contenidos auténticamente biculturales en todas y cada una de las asignaturas escolares impartidas. Como este proceso de “biculturalización” del currículum y del material didáctico requiere de la participación activa y permanente de sujetos biculturales altamente calificados, la DGEI, a comienzos de los ochenta, se ve obligada a abrir su jerarquía interna a cada vez más maestros y académicos de origen indígena. (Dietz y Mateos, 2011, p. 77)

El gran logro de la política educativa nacional era haber dejado en el pasado el modelo monocultural pensado para una nación mestiza, e instaurar otro de tipo bilingüe y bicultural, propio de una nación pluricultural. Sin embargo, las viejas estructuras del pasado y

las prácticas de los grupos de poder burocrático-administrativas, del sindicato, así como del propio magisterio, evidenciaron la fragilidad del ideario educativo de la DGEI.

...una preparación acelerada, abreviada y por tanto deficiente del personal docente, una dotación insuficiente de material didáctico y recursos de apoyo, una política de plazas y destinos que obedece a criterios clientelares dictados por las cúpulas caciquiles del sindicato de maestros oficialista, y una crecientemente conflictiva indefinición del papel del maestro dentro de la comunidad de acogida. (Dietz y Mateos, 2011, pp. 77-78)

En estos vaivenes de la política educativa nacional, casi a mediados de la década de los noventa, concretamente en 1994, aparece en México el movimiento armado conocido como Movimiento Zapatista de Liberación Nacional, representando un partearguas en la vida del país, de sus políticas e instituciones públicas, el cual si bien es cierto no plantea de origen demandas educativas, si lo eran respeto a los derechos y a la cultura de los pueblos indígenas.

...una de sus principales consecuencias fueron los Acuerdos de San Andrés Larrainzar (Acuerdos del Gobierno Federal y el EZLN, 1996) que, aunque no llegaron a ser cumplidos ni asumidos a cabalidad por el gobierno mexicano, los Acuerdos de San Andrés, en general, establecían la demanda por el respeto a los derechos de los pueblos y culturas indígenas. Desde 1991 el convenio 169 de la OIT había implicado cambios al artículo 4to. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, sin embargo, lo cierto es que en 1996 los actores del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), identificaban que había mucho por lo que luchar en el plano del respeto a sus derechos como pueblos indígenas (aunque en un escenario distinto, lo cierto es que es una pugna que continúa). (Castillo, Cuevas y Morales, 2021, p. 83)

Los movimientos sobre los derechos humanos de los pueblos indígenas vividos en la década de los noventas, tanto en los planos internacional como nacional, constituyeron la base para que, en el 2001, México viviera una reforma constitucional de gran calado en materia de reconocimiento y respeto de sus pueblos originarios. El Diario Oficial de la Federación del 14 de agosto de 2001, menciona en el Decreto, Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, lo siguiente:

La Nación Mexicana es única e indivisible.

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (DOF, 2001)

El Estado Mexicano como parte del reconocimiento de sus pueblos originarios, acepta que dentro de sus derechos está la libre autodeterminación para decidir sus procesos de desarrollo sociocultural y económico en sus territorios, desde un nuevo marco constitucional, que por una parte favorece sus autonomías y por la otra, asegura la unidad nacional.

En términos educativos el Artículo 2º inciso B, fracción II señala que la Federación, los Estados y los Municipios, deben:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo

con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación. (DOF, 2001)

Estos preceptos constitucionales van a exigir la reelaboración de instrumentos jurídico-normativos y estimularon la creación de instancias e instituciones públicas que los garantizaran. Dentro de las instancias creadas en ese mismo 2001, sobresale la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (DGEIB), cuya misión primigenia fue la siguiente:

Contribuir a mejorar la calidad de la educación mediante la incorporación del enfoque intercultural en el ámbito educativo, a fin de garantizar su pertinencia cultural y lingüística, y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Esto implica establecer una educación intercultural para todos los mexicanos, y una educación intercultural bilingüe para las poblaciones de diverso origen cultural y lingüístico. (DOF, 2001)

La política educativa federal abre un nuevo horizonte en la formación de las nuevas generaciones de mexicanos, fortaleciendo el enfoque de educación bilingüe bicultural e intercultural bilingüe, lo cual si bien es cierto que se consideró en el discurso que el tratamiento de la interculturalidad sería para todos los mexicanos y la interculturalidad bilingüe sería para aquellas poblaciones originarias, en las estrategias, acciones y en la programática de las mismas, vamos a encontrar como recurrente una priorización al asunto de la interculturalidad vinculada con los pueblos originarios y en gran medida con los asuntos lingüísticos.

La postura anterior tanto de autoridades federales, estatales y municipales podría leerse como una suerte de política de acción afirmativa hacia los pueblos originarios que han vivido histórica e inter-generacionalmente procesos de exclusión y discriminación de servicios educativos de calidad, es decir, social, cultural, lingüística y

pedagógicamente pertinentes con sus cosmovisiones, usos y costumbres, aspiraciones y prácticas culturales y educativas. Por otra parte, podría indicar un proceso de esencialización de los significantes de diversidad e interculturalidad vinculados con el asunto indígena.

...las políticas de educación básica de los últimos 20 años y, propiamente, en los planes de estudio que de ellas derivaron (Primaria 1993, Secundaria 1993, Preescolar 2004 y Secundaria 2006) el concepto interculturalidad se instaló en el discurso de la SEP y se desarrolló con un sesgo indígena. Esto se asumió sin modificaciones sustanciales por la DGEI y la CGEIB. Lo anterior dio la impresión de que la fórmula “interculturalidad = atención a lo indígena” estaba resuelta. Esta supuesta solución me provocó algunos cuestionamientos relacionados con la procedencia del concepto interculturalidad, las razones de su instalación en las políticas de educación básica de finales del siglo XX e inicios del XXI, las condiciones que permitieron que las regiones indígenas fueran privilegiadas respecto de la generalidad de la sociedad y las significaciones que distintos actores educativos le atribuían a la interculturalidad. (Malaga, 2019, p. 2)

Como parte del currículum de la educación básica -principalmente en preescolar y primaria- se refuerza la producción de contenidos de aprendizaje de los diferentes grados bajo el precepto de la pertinencia cultural, se fortalece la producción de libros de textos en las diversas lenguas originarias para ser utilizados a lo largo y ancho del país, que ya desde 1980, con la participación de la DGEI, se venían produciendo, bajo una lógica de incorporación gradual y paulatina de lenguas originarias de México, hasta llegar a las 68 que se atienden en la actualidad.

Sobre el sentido, la función, los dilemas psicopedagógicos, sociolingüísticos y didácticos que representan su elaboración, así como también quiénes deben ser los autores de los libros en lenguas originarias, ha habido un importante debate desde hace unas décadas,

toda vez que se trata de un foco político, intelectual y organizativo que se disputan grupos de poder. Más allá de concebirse como un recurso pedagógico-didáctico y lingüístico, hay otras miradas como la de Díaz (2001), que señala lo siguiente:

Hay una tercera dimensión es etnopolítica, relacionada con el desarrollo de las lenguas, y ésta es la perspectiva que tienen, sobre todo, intelectuales indígenas paréntesis (estoy diciendo antropólogos), que tienen entre sus proyectos políticos mantener y desarrollar las lenguas indígenas como un elemento cohesionador, creador de una comunidad idiomática. Están planteando a nivel de grupos étnicos, lo que se propuso en algún momento toda la nación mexicana (hacia la segunda mitad del siglo XIX y durante el periodo revolucionario), construir su propia nación, en el sentido de comunidad cultural e idiomática, (no de Estado soberano) y, en este ámbito, la escuela puede tener un papel muy importante. Los libros de texto por supuesto, además de ser un instrumento de la educación en sentido psicopedagógico, también pueden ser una herramienta invaluable en sentido etnopolítico. (p. 5)

De manera simultánea, se crean materiales de apoyo para los docentes orientados a asegurar prácticas pedagógicas y didácticas favorecedoras del diálogo intercultural en las aulas y más allá de los muros de las escuelas, y se enriquecen los procesos de formación inicial y continua de los docentes de la educación básica bajo los preceptos del reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad.

El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas creado en el 2003, además de sus funciones primigenias orientadas a la promoción, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas, en este nuevo marco de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, desarrolló un importante papel en las tareas educativas del país, aportando investigaciones que daban cuenta de la vida de dichos pueblos y orientado la producción de materiales educativos a fin de asegurar su pertinencia cultural y lingüística.

En la educación superior en el 2004, se inicia con la creación de lo que conocemos como las universidades interculturales, establecidas principalmente en aquellos estados del país cuyo perfil socio-demográfico daba cuenta de la presencia de áreas culturales y pueblos originarios y bajo las coordenadas ideológicas, políticas, sociales y académicas de formar jóvenes cuyo liderazgo comunitario contribuye en el rescate, preservación y difusión de las culturas de sus comunidades, así como para favorecer procesos productivos que respetaran las cosmovisiones comunitarias y sus vinculaciones con la madre tierra, lo cual

...constituye un esfuerzo histórico de descolonizar el sistema universitario; diversificarlo en términos lingüísticos, culturales y étnicos; descentralizarlo y regionalizarlo. Se trata de instituciones de educación superior (IES) creadas a partir de convenios entre el gobierno federal y determinados gobiernos estatales para extender la cobertura y facilitar el acceso a la universidad a población que históricamente ha sido excluida de este nivel educativo en particular, pero no únicamente, jóvenes pertenecientes a los pueblos originarios de México. (Mateos y Dietz, 2016, párr.3)

En la actualidad, en el país hay 11 universidades interculturales, diversas y heterogéneas, distribuidas en once estados del país con sus propios logros, necesidades y potencialidades. Según Tapia (2016), adicional a estas universidades vinculadas con la CGEIB del gobierno federal:

...se debe agregar un conjunto de iniciativas de educación intercultural locales, promovidas por actores no gubernamentales, creadas al margen de la CGEIB y de los respectivos gobiernos estatales, aunque algunas han solicitado el reconocimiento oficial de sus estudios y otras son proyectos con dificultades para continuar en operación. Entre otras se pueden mencionar:

- El Instituto Superior Intercultural Ayuuk (en Oaxaca);

- La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR, en Guerrero).
- La Universidad Campesina e Indígena en Red (UCI-Red, en varios estados).
- La Universidad de la Tierra (en Chiapas y Oaxaca);
- La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” (Chiapas).
- Universidad Comunal del Cempoaltéptl (Oaxaca).
- Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (Oaxaca).

En estas instituciones encontramos una oferta educativa vinculada con asuntos relacionados con las lenguas y las culturas, la sustentabilidad, la salud, la educación, el derecho, el turismo, entre otros, propios de las regiones culturales donde se ubican. Aunque su oferta está orientada a población joven que, por razones geográficas, culturales o de otra naturaleza no han podido acceder a la educación superior del país, abren la posibilidad para que otro tipo de población mexicana interesada en la cultura y el desarrollo de los pueblos originarios.

En su conjunto estas instituciones interculturales han logrado formar generaciones de jóvenes arraigadas a sus comunidades, que se han convertido en líderes de programas y acciones para el desarrollo y bienestar de estas, de otros que por razones de diversa índole no se han quedado en las mismas, pero que desde sus espacios de incidencia han recuperado y promovido las lenguas y las culturas de sus pueblos originarios, favoreciendo con ello la interculturalidad en el país.

Adicional a los esfuerzos institucionales anteriores y como parte de las instituciones de educación superior, las escuelas normales como instituciones especializadas en la formación inicial y continua

de docentes de educación básica -preescolar, primaria y secundaria- a partir del 2012, con sus planes de estudio para las licenciaturas en educación preescolar y primaria, incorporaron en sus mallas curriculares contenidos relacionados con la diversidad y la interculturalidad, temáticas que habían estado ausentes en los planes anteriores.

En el quinto semestre de ambas licenciaturas se incluye el curso de Atención a la Diversidad, el cual se propone entre otros aspectos, la formación de nuevas generaciones de docentes con competencias que favorezcan prácticas educativas y pedagógicas en y para la diversidad en sus distintas manifestaciones. Como parte de la estructura del curso destaca su tercera unidad:

La tercera unidad “El caso de Juan el niño triqui. La educación intercultural en entredicho”, como su nombre mismo indica desarticula creencias y prácticas comunes en la atención educativa y social para la atención a la población indígena y analiza las nuevas tendencias adoptadas por la Educación Intercultural para la educación inclusiva de esta población. Esta unidad tiene como eje principal el desarrollo de la conciencia intercultural, por lo que este aspecto es elemento nuclear en las diferentes actividades propuestas en las situaciones didácticas. La conciencia intercultural se pone de manifiesto a través de un proceso que se trabaja en las actividades de aprendizaje y transita por el conocimiento histórico del trato a las culturas indígenas en nuestro país, la identificación de la tolerancia como una primera respuesta común y la necesidad de trascender a actitudes basadas en el respeto, la valoración y finalmente el aprecio por la diversidad cultural. (SEP, 2012, p.3)

A partir de la experiencia vivida en las escuelas normales, los nuevos planes de estudio 2018, recuperan el curso de Atención a la Diversidad y lo incorporan a las 15 licenciaturas, con una visión más amplia, estableciendo como propósito general:

Promover en los futuros docentes la apropiación de una perspectiva sobre la atención a la diversidad en las aulas y centros escolares, desde un enfoque intercultural y a partir de una discusión interseccional, como punto de partida para entender ciertas formas de desigualdad, y con ello poder generar estrategias de intervención en el aula que fortalezcan el desarrollo educativo de niños y niñas, en un marco derechos humanos. (SEP, 2018, p.5)

Las construcciones y debates teóricos vinculados con las nociones de diversidad e interculturalidad, las experiencias prácticas desarrolladas en los diferentes niveles educativos y al interior de las aulas, nos permiten sostener que la educación indígena evolucionó desde los enfoques de educación bilingüe bicultural, intercultural bilingüe, de atención a las diversidades lingüísticas y culturales, hasta llegar hoy a una política pública en el marco de los derechos y que progresivamente se ha logrado incorporar la interculturalidad en la agenda política y educativa nacional.

Sin embargo, algunas evaluaciones y reflexiones de lo logrado en los albores de este Siglo XXI en nuestro país, los podemos encontrar en los Estados del Conocimiento Multiculturalismo y Educación 2002-2011, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, dentro de las cuales, en su apartado de Mirada prospectiva, Bertely, Dietz y Díaz (2013), señalan lo siguiente:

Considerando que, entre otros resultados, las investigaciones reportan que la Educación Indígena se dirige sólo a esta población, mientras la Educación Intercultural para Todos, al resto, lo que provoca segmentación y desencuentro entre indígenas y no indígenas; que al menos 60000 profesores indígenas y no indígenas en el nivel básico requieren de formación en materia de educación intercultural y bilingüe, siendo que las políticas destinadas a su atención se centralizan a nivel federal o estatal y, a la vez, se desconectan de la base social;

que únicamente 1% de indígenas ingresan a la universidad y que de las 352000 becas para los estudiantes de educación superior en México se asignaron sólo 1 565 a jóvenes indígenas en 2009 (*El Universal*, mayo 2010); que las prácticas racistas aún marginan a los indígenas y con frecuencia no se abordan contenidos culturales y lingüísticos en la escuela, además que el presente estado del conocimiento reporta iniciativas y prácticas valiosas, una gran diversidad de propuestas locales e institucionales, experiencias metodológicas innovadoras, currículos escolares cultural, lingüística y territorialmente pertinentes, aunados a la posibilidad de interlocución multinivel e interregional, la construcción de redes y plataformas de encuentro, inéditas y ricas manifestaciones de apropiación étnica de la escolarización, nuevos perfiles de intermediación y acompañamiento, así como expresiones de una interculturalidad vivida en contraposición a la retórica y abstracta. (pp. 35-36)

Estas reflexiones destacan la necesidad de atender la demanda de formación continua de los profesores de educación básica en materia de educación intercultural y bilingüe, siendo que la incorporación de la interculturalidad en la agenda política y educativa del país ha sido una constante durante los últimos dos sexenios.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 20 de mayo de 2013, estableció que el desarrollo social debía ser la prioridad para un México Incluyente y se menciona:

Como quedó claro a través de consultar a comunidades indígenas en el marco de las consultas del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, una política adecuada para la acción indígena debe ser concebida desde la interculturalidad y el diálogo entre todos los pueblos originarios, donde la diversidad sea motivo de armonía, respeto, igualdad y justicia, y en la que se escuchen las necesidades de este sector de la población. De lo

contrario, se corre el riesgo de implementar políticas de tutelaje y asistencialismo que poco ayudan al desarrollo integral de los pueblos indígenas. (DOF, 2013)

En cuanto a Educación, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, apuntaló el eje de una Educación de Calidad:

Pese a los avances que se registran en la expansión y diversidad del Sistema Educativo Nacional, persisten retos que requieren una revisión profunda de las políticas educativas y de la organización del Sistema. La calidad de la educación básica sigue siendo un reto mayor... Para mejorar la calidad de la educación se requiere transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente, que estimule el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización. (DOF, 2013)

En este contexto, el gobierno federal emprendió la construcción de una Reforma Educativa, la cual elevó a rango constitucional la obligación del Estado mexicano de brindar una educación pública con calidad y equidad. A través de foros de consulta sobre el modelo educativo de la educación básica, media superior y normal, la Secretaría de Educación Pública emitió un nuevo modelo educativo, en el cual la interculturalidad se posiciona desde diferentes aristas.

El Modelo Educativo para la Educación Básica (SEP, 2017), establece que, para lograr el perfil de egreso del estudiantado, se deben desarrollar competencias para que se valore y practique la interculturalidad. Así mismo, uno de los principios pedagógicos de la labor docente, se refiere a que “las prácticas que reconozcan la interculturalidad y promuevan el entendimiento de las diferencias, la reflexión individual, la participación activa de todos y el diálogo, son herramientas que favorecen el aprendizaje, el bienestar y la comunicación de todos los estudiantes” (SEP, 2017, p.91). En cuanto a la formación de docentes se menciona:

Todos los maestros deben formarse en la interculturalidad, para transmitir el aprecio y el valor de la diversidad cultural. En las zonas donde predomine la población indígena es preciso ofrecer programas de formación inicial en preescolar y primaria intercultural bilingüe que promuevan de manera particular el conocimiento de la lengua en que esos futuros maestros previsiblemente han de enseñar. De esta manera, una vez en funciones el docente puede adecuar su enseñanza al contexto lingüístico y sociocultural de sus estudiantes, e incluso elaborar materiales didácticos específicos. (SEP, 2017, p.144)

El Modelo Educativo para la Educación Básica se ha implementado de manera parcial -en algunos años de preescolar, primaria y secundaria- y si bien el término interculturalidad estaba presente y la CGEIB continuó con estrategias de profesionalización docente en distintos estados del país, no es clara la forma en que el enfoque intercultural permeó las prácticas pedagógicas de los docentes.

Situando el sexenio actual de la vida política de México, a partir del 2018, hay una alternancia en el poder y las aspiraciones del gobierno federal apuntan a posicionarse como una “cuarta transformación”, equiparable a los momentos históricos de la independencia, la reforma y la revolución del país. Las aspiraciones están enraizadas a ideales políticos que logren un cambio profundo para el país, en todos los ámbitos -incluida la educación- que disten de posicionamientos neoliberales.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 en su eje de política social, considera sobre la educación que ofrece el Estado lo siguiente:

Durante el periodo neoliberal el sistema de educación pública fue devastado por los gobiernos oligárquicos; se pretendió acabar con la gratuidad de la educación superior, se sometió a las universidades públicas a un acoso presupuestal sin precedentes, los ciclos básico, medio y medio superior fueron vistos como

oportunidades de negocio para venderle al gobierno insumos educativos inservibles y a precios inflados, se emprendió una ofensiva brutal en contra de las escuelas normales rurales y en el sexenio pasado se operó una mal llamada reforma educativa que era en realidad una contrarreforma laboral, contraria a los derechos laborales del magisterio y orientada a crear las condiciones para la privatización generalizada de la enseñanza. Esta estrategia perversa se tradujo en la degradación de la calidad de la enseñanza en los niveles básico, medio y medio superior y en la exclusión de cientos de miles de jóvenes de las universidades. En los hechos, el derecho constitucional a la educación resultó severamente mutilado y ello no sólo privó al país de un número incalculable de graduados, sino que agravó el auge de la delincuencia y las conductas antisociales. En el sexenio anterior la alteración del marco legal de la educación derivó en un enconado conflicto social y en acciones represivas injustificables. (DOF, 2019)

En este contexto se da una ruptura con la reforma educativa del sexenio anterior, y se promulgan los principios de la Nueva Escuela Mexicana (DOF, 2019), en los cuales uno de ellos es la Promoción de la interculturalidad:

La NEM fomenta la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo... Es necesario que no se aborde la interculturalidad como un programa bilingüe, algo muy común en Latinoamérica, sino que permee el sistema, es decir “trabajar la interculturalidad desde una perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros” (UNESCO). En este sentido, debe concebirse la interculturalidad como la posibilidad de entender las ciencias, matemáticas y los fenómenos sociales desde la forma de pensamiento y cosmovisión propias de cada lengua originaria. (SEP, 2019, pp. 8-9)

Este posicionamiento ha dado cabida en el momento actual del país a la construcción de un nuevo marco curricular para la educación básica, en el cual la intercultural sigue presente, pero se aborda explícitamente en su acepción de interculturalidad crítica -se alude a fundamentos epistémicos de Santos (2017), y Ramírez (2020), como uno de los ejes centrales articuladores de los procesos educativos.

El Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana menciona:

En el plan de estudios de la educación básica, el eje articulador de la interculturalidad crítica reconoce que las relaciones de género, etnia, clase, sexo, territorio, cultura, lengua, capacidad que se presentan en los espacios escolares, se expresan en relaciones de poder que se entrelazan y determinan de manera desigual y asimétrica a favor de unas niñas, niños, adolescentes, maestras y maestros, y en detrimento de otras y otros... Este eje articulador parte del valor y dignidad de todas las formas de vida en su diversidad, cuya expresión escolar encuentra unos principios éticos comunes para el diálogo y la convivencia entre niñas, niños, adolescentes y adultos y de relación con múltiples saberes y conocimientos expresados en los campos formativos. En este sentido, se busca que la formación de las niñas, niños y adolescentes, en todos los niveles, grados y modalidades de la educación básica, permita la construcción de una idea del ser humano encarnada en el sujeto colectivo que forma un todo con la naturaleza. La vida de la persona adquiere sentido en tanto es comunidad, por lo tanto, la escuela retoma este principio para formar sujetos centrados en el bienestar de la vida en comunidad, con quienes cohabitan el territorio. (SEP, 2022, p.112)

Si bien se hace una disertación de ideas en torno a la interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad, los planteamientos epistémicos no se traducen en una ruta de implementación pedagógica,

aunque nuevamente se reconoce que los docentes serán quienes tendrán esta responsabilidad:

Se abre la posibilidad para que las maestras y maestros, en tanto profesionales de la enseñanza, construyan con sus estudiantes diversas formas de articulación con la realidad, en cuya interacción se puedan erigir otras formas de relación con el mundo, considerando de manera efectiva la interacción simétrica con diversas culturas, saberes, y lenguas. (SEP, 2022, p.115)

## Conclusiones

El devenir histórico que se ha presentado muestra rupturas y continuidades en la educación mexicana en torno a las posturas epistémicas y pedagógicas que apuntan a instaurar y afianzar el enfoque de educación intercultural en México. Desde una educación indígena que transitó por los enfoques de la educación bilingüe bicultural, intercultural bilingüe, de atención a las diversidades lingüísticas y culturales, hasta llegar hoy a una política pública en el marco de los derechos, que progresivamente ha logrado incorporar la interculturalidad en la agenda política y educativa nacional.

Se reconoce que el diálogo presentado al lector tiene limitaciones sobre el estado actual de la implementación del enfoque intercultural en las prácticas pedagógicas de los docentes o en la documentación amplia de investigaciones sobre experiencias exitosas en diversos contextos del país. El alcance es modesto, pero recoge una serie de posicionamientos que permiten vislumbrar que al día de hoy el discurso sobre la interculturalidad está vigente en nuestro país. Sirva este esfuerzo para abrir un diálogo con otros países sobre el avance de la interculturalidad en los proyectos de gobierno que respondan con calidad y pertinencia a las necesidades educativas de los grupos poblacionales, teniendo como referentes conceptuales y analíticos a la diversidad cultural y la interculturalidad.

## Referencias

- Arteaga B. y Camargo S. (2014). “Formar profesores y normalizar la enseñanza: El destino de las escuelas normales a finales del siglo XIX y la fundación de la Normal Veracruzana”. En Galván L. y Galindo G. (Coord.) *Historia de la Educación en Veracruz* (pp. 281). México: Universidad Veracruzana/Gobierno del Estado de Veracruz/Secretaría de Educación de Veracruz.
- Bertely, M., Dietz, G. y Díaz, M. G. (2013). *Multiculturalismo y Educación 2002-2011*. México: ANUIES. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Multiculturalismo-y-educaci%C3%B3n.pdf>
- Castillo, R., Cuevas, M.C. y Morales C. (2021). Entre continuidades y rupturas, dos décadas de formación inicial de docentes de educación indígena con perspectiva intercultural en Veracruz, México. En Brito, S., Basualto, L., Inatzu, R. y Contreras, A.M. (Eds.), *Lo social en acción: Problematizando la intervención social en contextos inéditos* (p. 83). Santiago de Chile: Aún creemos en los sueños. Recuperado de: <https://www.lemondediplomatique.cl/libro-lo-social-en-accio%CC%81n-problematizando-la-intervencio%CC%81n-social-en.html>
- Díaz, E. (mayo-agosto, 2001). *Sociolingüística y planeación lingüística. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (12), 283-315. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n012/pdf/rmiev06n12scB07n01es.pdf>
- Diario Oficial de la Federación de México (2001, 14 de agosto). *Decreto*. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=762221&fecha=14/08/2001](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=762221&fecha=14/08/2001)
- Diario Oficial de la Federación de México (2013, 20 de mayo). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de:

[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013)

Diario Oficial de la Federación de México (2019, 12 de julio). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de:

[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019)

Diario Oficial de la Federación de México (2019, 30 de septiembre). *DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de:

[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019)

Dietz, G. y Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP. Recuperado de: <https://www.uv.mx/iiie/files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf>

Gallegos, C. (2015). Pensamiento y acción política de José Vasconcelos. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 37(149). Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcyps/article/view/51078/45792>

Malaga, S. (2019). *El análisis del discurso Inter-Cultural: Horizonte de intelección emergente para los estudios interculturales*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero, México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3767.pdf>

Mateos, L. S., y Dietz, G. (2016). *Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 683-690. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662016000300683](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300683)

- Tapia, L. A. (2016). *El subsistema de universidades interculturales en México. Entre la política social y la política educativa*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLVI, núm. 1. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27044739002/html/index.html>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Atención a la Diversidad. Quinto semestre. Plan de Estudios 2012*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Atención a la Diversidad. Cuarto semestre. Plan de Estudios 2018*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudios de Educación Básica*. México: Autor.