

La educación intercultural en la propuesta de marcos curriculares para la educación indígena y migrante en México. Tensiones del discurso en la búsqueda de una educación con pertinencia cultural

Intercultural education in the proposal of curricular frameworks for indigenous and migrant education in Mexico. Tensions of the discourse in the search for a culturally relevant education

Fecha de recibido: 11 / 05 / 2021

Fecha de aceptación: 13 / 12 / 2021

Irving Carranza Peralta. Doctorando en Educación y Diversidad de la Universidad Pedagógica Nacional, Maestro en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional. Jefe de Departamento en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. México. **Correo electrónico:** irving-59@hotmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8200-8051>

Jorge Tirzo Gómez. Doctor en Antropología de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores CONACYT, Nivel I. México. **Correo electrónico:** jtirzo@upn.mx - jtirzo@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1380-4046>

Cómo citar este artículo

Carranza Peralta, I., y Tirzo Gómez, J. (2022). La educación intercultural en la propuesta de marcos curriculares para la educación indígena y migrante en México. Tensiones del discurso en la búsqueda de una educación con pertinencia cultural. NOVUM, 1(12), pp. 78 - 94.

Resumen

Objetivo: El presente artículo propone realizar un acercamiento a la política educativa y el sistema de educación básica en la Ciudad de México, centra sus planteamientos en la interpretación de los contextos políticos, educativos y socioculturales que orientaron la elaboración de la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena y Migrante en el Sistema Educativo Mexicano.

Metodología: La argumentación fundamental de este trabajo se sustenta en considerar que en el siglo XXI la educación intercultural se mantiene como una propuesta socioeducativa vigente. **Hallazgo:** La anterior situación no puede soslayar que, a más de dos décadas de institucionalización se presentan tensiones, contradicciones y vacíos que se reflejan en el desarrollo de propuestas curriculares y en sus alcances sociales. **Conclusión:** Sin pretender plantear conclusiones definitivas, la indagación ha permitido advertir que actualmente las políticas oficiales de la educación intercultural en México lejos de representar una vía de solución a viejas problemáticas de la educación de los pueblos indígenas presentan un discurso que se centra en la recreación de la nostalgia, el retroceso ideológico-político-educativo y se vislumbra la posibilidad de un retorno al nacionalismo oficial. **Palabras claves:** Educación intercultural; Política educativa; Política curricular.



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

Abstract

Objective: This article proposes an approach to educational policy and the basic education system in Mexico City, focusing on the interpretation of the political, educational and sociocultural contexts that guided the development of the proposed Curriculum Frameworks for Indigenous and Migrant Education in the Mexican Educational System. **Methodology:** The main argumentation of this work considers that in XXI century, the intercultural education remains as an operative socio-educative proposal. **Finding:** The previous situation can't ignore that, more than two decades after its institutionalization, it shows tensions, contradictions and gaps translated into the development of curricular proposals and its social scopes. **Conclusion:** As a result of this research, and far from presenting definitive conclusions, this inquiry has let us see those current official policies of Intercultural Education in Mexico, far from being a way to solve old problems for children and indigenous people, present a discourse centered on the recreation of nostalgia, an ideological-political-educative regression and it shows the possibility of a return to an official nationalism. **Keywords:** Intercultural Education; Educative Policy; Curriculum Framework.

Introducción

El presente artículo, representa un primer producto de la investigación que lleva por título 'El discurso de la educación intercultural en el marco del Modelo de la Nueva Escuela Mexicana. Un acercamiento a la política educativa y el sistema de educación básica en la Ciudad de México' como parte de los estudios de doctorado en educación y diversidad de la Universidad Pedagógica nacional - UPN.

En México las dos décadas del siglo XXI han sido escenario de cambios y continuidades en torno a las propuestas curriculares que se han presentado en la educación indígena, donde el discurso intercultural ha jugado un papel relevante. Por esa circunstancia, se considera que reflexionar sobre el tema es un ejercicio interpretativo ineludible para la comprensión de problemáticas cada vez más complejas que se derivan en polémicas y conflictos políticos, culturales y pedagógicos.

Este trabajo se concibe como un ejercicio de interpretación de la situación en la que se encuentra inmerso actualmente el Sistema Educativo

Mexicano – SEM; en particular en lo que se refiere a la construcción de un modelo educativo que haga viable una educación con pertinencia cultural en la educación indígena.

En la investigación desarrollada, el análisis del discurso intercultural juega un papel fundamental en tanto que se constituye como una vía para comprender ideas, proyectos y propuestas educativas. Así, la educación intercultural, la educación indígena y la pertinencia cultural son unidades claves que permiten la comprensión de procesos más amplios que posibilitan la interpretación y el conocimiento de las situaciones de tensión políticas y educativas.

Reflexionar sobre esos procesos permite construir argumentaciones que recuperen diferentes dimensiones de realidad y poner en juego procesos de análisis interpretativos. La investigación enuncia tres grandes dimensiones: a) construcción del discurso de la educación intercultural, b) concreción de la política educativa y curricular, y c) estructura del sistema de educación básica en la Ciudad de México.



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

Bajo estas premisas y de acuerdo con el planteamiento expresado, se pretende dar cuenta de la resignificación del discurso de la educación intercultural en el diseño de la política educativa y curricular para el sistema de educación básica en la Ciudad de México.

En ese sentido, este texto presenta las premisas producidas a partir de un primer acercamiento al objeto de análisis del proyecto de investigación. El eje es la argumentación de las tensiones que se suscitan con el discurso de la educación intercultural, el SEM, el subsistema de educación indígena y la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena y Migrante -MCEIYM. Todo esto teniendo como contexto diferentes posiciones ideológico y políticas en torno a las políticas educativas interculturales.

1. Delimitación del problema de Investigación

En el SEM la educación intercultural mantiene retos que van desde la definición de una política educativa clara y de impacto en todos los niveles educativos, hasta el desarrollo y la consolidación de propuestas pedagógicas, curriculares y didácticas que garanticen el derecho efectivo a una educación con pertinencia cultural y lingüística (Del Val y Sánchez, 2019; Jiménez y Mendoza, 2016).

Un indicador de esto, es el hecho que por más de dos décadas de manera paulatina se han ido incorporando nociones del paradigma intercultural al marco constitucional nacional. Situación que pone en evidencia las expectativas socioeducativas, así como el estado actual de su consolidación y las tareas aún pendientes en materia de política educativa y curricular frente al proceso de transición de gobierno que actualmente vive el país (Malaga, 2020; Mendoza, 2018; Tirzo, 2020).

Al igual que en otros sistemas educativos de Latinoamérica, la institucionalización de la educación intercultural en el SEM ha transitado por distintas etapas desde finales del siglo XX hasta nuestros días. De manera contraria a lo que indican distintos análisis académicos, lejos de debilitarse, parece adquirir un nuevo impulso al establecerse como un principio transversal en las recientes reformas constitucionales y educativas (Carranza y Tirzo, 2020).

En el caso mexicano, podemos ubicar el parteaguas de la educación intercultural en el año 2000, periodo en el que se da la alternancia del Partido de Acción Nacional - PAN en el gobierno mexicano. Después de 70 años de administraciones encabezadas por el Partido Revolucionario Institucional - PRI, se inició una serie de reformas educativas que concluyeron con la publicación del Plan de estudios 2011 (SEP, 2011a) y el Acuerdo 592 para la Articulación de la Educación Básica (SEP, 2011b), con lo que se estableció una base político-curricular.

Esta base permaneció con el retorno del PRI al gobierno nacional en el año 2012 y se consolidó con la reforma educativa impulsada en el año 2017 para la educación básica, con la denominación de Nuevo Modelo Educativo 2017 (SEP, 2017), el cual tuvo como uno de sus ejes fundamentales la noción de inclusión y equidad, asociada con el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística.

Con la irrupción del Movimiento de Regeneración Nacional –por su acrónimo MORENA– y su instauración en el gobierno desde el año 2018, el tema de la educación intercultural, a diferencia de lo esperado, ha seguido ganando distintos espacios en las discusiones políticas, pedagógicas y curriculares que buscan consolidarse en el planteamiento de una nueva reforma educativa,



definida hoy en día como la Nueva Escuela Mexicana (Mendoza, 2018; Santorello, 2018).

Al respecto, han surgido distintas dudas e inquietudes sobre el rumbo que debería tomar la educación intercultural en México; las discusiones transitan desde los planteamientos que destacan el carácter reactivo de esta nueva reforma educativa –más que transformador, como se había propuesto originalmente (Miranda, 2020) – a la nostalgia que parece marcar su ritmo, como lo ha referido Mendoza (2018), o a la presencia de un posicionamiento centrado en la ideología del nacionalismo (Tirzo, 2020).

Bajo esta situación, se plantea la posibilidad de explorar el desarrollo de la política educativa y curricular en torno a la educación intercultural en las últimas dos décadas.

Es importante señalar aquí que se entienden a las tensiones como un proceso que se da en el marco de la reactivación conceptual derivado del ‘análisis político del discurso’ (Buenfil, 1994). Las tensiones son dispositivos importantes para comprender la negociación político-académico que se genera cuando la noción de educación intercultural se pone en contacto con otras nociones o conceptos diferentes u opuestos, provocándole cambios y en algunos casos transformaciones que se reflejan en un rompimiento del discurso. Se presentan como una constante en el proceso de conceptualización y de los procesos de resignificación que se establecen sobre la noción de educación intercultural, ya sea, en el desarrollo de las políticas educativas o de propuestas curriculares.

2. Planteamiento metodológico

La investigación se desarrolló a partir de un proceso de indagación de corte interpretativo que considera los contextos políticos, educativos y

socioculturales. Los procedimientos metodológicos que han funcionado como ejes de la interpretación son:

- El proceso de significación en el análisis del discurso.
- El énfasis sobre la importancia del contexto social, político y educativo
- La interpretación hermenéutica de las unidades discursivas de la interculturalidad.

La investigación en general, y el presente artículo, en particular, han requerido del desarrollo de diferentes fases de trabajo. Procesos de indagación en los cuales se desarrollan distintos momentos de acopio de información, construcción de categorías de trabajo y ejercicios interpretativos que permiten la construcción de los diferentes apartados que integran este escrito.

Las fases fundamentales del planteamiento metodológico son:

- Búsqueda bibliográfica: durante el periodo de 2020 y los tres primeros meses de 2021 se realizó una búsqueda en tres sistemas abiertos de información de revistas científicas: *Scielo*, *Dialnet* y *Redalyc*. Se consultaron los acervos bibliográficos de la Dirección General de Educación Indígena - DGEI y las bibliotecas virtuales de la UPN y la Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM.
- Elaboración de categorías de investigación: se trabajó en la construcción de categorías interpretativas para identificar variables y relaciones entre enfoques, planteamientos y campos temáticos. Se realizó una interpretación de los materiales que contienen las unidades discursivas de la educación intercultural a partir del uso crítico de las categorías.
- Elaboración del texto: redacción de las ideas que sustentan la temática interpretada y que permitieron la construcción del presente artículo.

Los procedimientos y fases del trabajo metodológico permiten interpretar las unidades del discurso intercultural en la construcción de los MCEIYM.



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

Esta perspectiva metodológica pretende delinear la ruta para comprender las tensiones que confluyen en el discurso de la educación intercultural en la política educativa para la Ciudad de México, así como las continuidades o discontinuidades de dicho discurso en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (Carranza y Tirzo, 2020). En una perspectiva más amplia el trabajo de investigación se propuso posibilitar el análisis y comprensión del discurso de la educación intercultural, las políticas educativas y el papel de los diferentes actores educativos.

Para exponer los primeros resultados de la investigación, el presente artículo se organiza en torno a los siguientes apartados: a) las reformas educativas de principios de siglo y la educación intercultural en la educación básica en México; b) la educación intercultural y el surgimiento de la propuesta de MCEIYM; c) el desarrollo de MCEIYM y la educación intercultural como antesala de una nueva reforma; d) las tensiones de la educación intercultural en el marco de la Nueva Escuela Mexicana y la búsqueda de una educación con pertinencia cultural.

3. Las 'reformas' educativas de principios de siglo y la educación intercultural en la educación básica en México

El inicio del siglo XXI representó en México un escenario de transición política cargado de fuertes expectativas sobre la consolidación de un nuevo sistema político, económico y social que permitiría finalizar un largo ciclo de prácticas

corporativistas promovidas por el PRI por más de setenta años (Gómez, 2015; Reyes, 2013).

Para el año 2000, Vicente Fox Quezada del PAN obtenía el triunfo en los comicios presidenciales, poniendo fin a un largo periodo de dominio priista. Frente a ello, las expectativas se incrementaban, el gobierno de la alternancia debía sortear dos escenarios, por un lado, la permanencia de las políticas económicas neoliberales, concretadas con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte¹, y por otro lado, el descontento de los más de cuarenta millones de mexicanos en pobreza, entre ellos los pueblos y comunidades indígenas que, si bien desde el movimiento zapatista de la década de los noventa se habían convertido en una "molestia" para los gobiernos del PRI, una vez concretado el cambio de gobierno, claramente de afiliación neoliberal (Tirzo, 2016), se convirtió en una deuda histórica a saldar.

La primera acción del gobierno de alternancia fue recuperar la propuesta de reforma constitucional de la Comisión de Concordia y Pacificación, conocida como COCOPA², y presentarla al Senado de la República Mexicana con la finalidad de dar cauce a las demandas de los pueblos y comunidades indígenas, a las cuales se sumó el movimiento zapatista; como mecanismo de visibilización se dio comienzo a la marcha por la dignidad indígena con la aspiración de consolidar dicha reforma (Alizal, 2000).

En este marco, la propuesta de reforma constitucional fue aprobada con modificaciones

¹ El Tratado de Libre Comercio de América del Norte integró de las inversiones económicas de Canadá, Estados Unidos y México y entró en vigor en el 1 de enero de 1994 para consolidar lo que Ornelas (2006) ha denominado el neoliberalismo mexicano y el inicio del proceso de la modernización educativa.



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

² La COCOPA fue creada en 1995 para el diálogo entre el movimiento zapatista y el gobierno mexicano para llegar a un acuerdo que terminará con el conflicto armado iniciado en 1994.

en su contenido, misma que, el propio movimiento zapatista, consideraba que tergiversaban la iniciativa original, lo que dio cuenta de la poca disposición de la alternancia política para modificar la situación en torno al reconocimiento pleno de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas (Jablonska, 2010; Velasco, 2003).

La propuesta constitucional no parecía buscar cambiar la situación, sino contener el conflicto indígena en el ámbito local y bajo la tutela del Estado nacional; pese a ello, la constitución nacional fue reformada en sus Artículos 1, 2, 4, 18 y 115 que sirvieron como base para impulsar acciones de educación intercultural, reconociendo la obligación del Estado mexicano a garantizar una educación intercultural bilingüe (Gómez, 2015; Velasco, 2003).

De este modo, la educación intercultural se estableció como un componente constitucional dirigido a los pueblos y comunidades indígenas bajo el resguardo del Estado nacional con una doble función; por un lado, preservar la lengua y la cultura indígena y, por otro, promover la movilidad social y la integración de dichos pueblos y comunidades en la esfera nacional.

Estas funciones se reforzaron en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (DOF, 2001) en el que se señaló la necesidad de impulsar una pedagogía intercultural que reconociera la riqueza cultural y lingüística de los pueblos y comunidades indígenas e hiciera frente al mito fundacional del mestizaje cultural, con lo que según el propio documento se daría respuesta a las demandas indígenas.

Este planteamiento se plasmó en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001) con la definición de una política educativa intercultural bilingüe, integrada por doce líneas

de acción, entre las que destacaron: la necesidad de una mayor oferta educativa para las poblaciones y comunidades indígenas; la adecuación de los programas de educación primaria y; la aspiración del desarrollo de un sistema de evaluación para la educación intercultural bilingüe. Al tiempo que se planteó la urgencia de impulsar una política de educación intercultural para todos.

De tal manera que, se establecieron dos vertientes en torno a la noción de educación intercultural, una dirigida a los pueblos y comunidades indígenas y otra a la población “no indígena”. Ambas, según el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (DOF, 2001), deberían concretarse en una propuesta curricular para la educación básica nacional.

La tarea quedó a cargo de la Dirección General de Educación Indígena - DGEI y de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe - CGEIB; la primera instancia se mantuvo a cargo de la política educativa intercultural bilingüe, mientras la segunda se hizo cargo del desarrollo y seguimiento de la política de educación intercultural para todos.

A pesar de esta diferenciación, ambas instancias se centraron en la “figura indígena”, convirtiéndola en el núcleo de la educación intercultural en las reformas curriculares impulsadas para la educación básica a principios siglo. Proceso que se desarrolló de forma paulatina, iniciando en 2004 con la educación preescolar (SEP, 2004), seguida de la educación secundaria en 2006 (SEP, 2006) y la educación primaria en 2009 (SEP, 2009). Para el año 2011, las tres propuestas se articularon como pilares de la Reforma Integral de la Educación Básica - RIEB, dando como resultado el Plan de estudios para la Educación Básica 2011 (SEP, 2011a).



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

Dicho plan de estudios partió de reconocer el agotamiento del modelo educativo nacional y la urgencia de su transformación iniciada según el propio documento en el año 2000 con la alternancia política en el gobierno mexicano. Desde este planteamiento se enfatizó la necesidad de visibilizar a los grupos históricamente excluidos del sistema educativo con la finalidad de proporcionar una educación de calidad que, partiendo de sus características culturales y lingüísticas, favoreciera el desarrollo de competencias para responder a las exigencias del contexto nacional e internacional.

Para alcanzar ese objetivo se plantearon doce principios pedagógicos que dieron soporte al desarrollo del Plan de estudios para la educación básica 2011 (SEP, 2011a), así como los programas de estudio y el desarrollo de didácticas, que orientarían el diseño de la educación intercultural:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
2. Planificar para potenciar el aprendizaje.
3. Generar ambientes de aprendizaje.
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
7. Evaluar para aprender.
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
9. Incorporar temas de relevancia social
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y a escuela.
11. Reorientar el liderazgo.
12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela (SEP, 2011a, p. 30)

El principio octavo sirvió como referente institucional desde el cual se definió la educación intercultural como la estrategia de mayor alcance

para acortar las desigualdades sociales y económicas. Para ello, las acciones deberían centrarse en el reconocimiento y el aprecio de la diversidad cultural y lingüística como una característica fundamental de la sociedad mexicana y un recurso pedagógico para el aprendizaje a partir del desarrollo de estrategias diferenciadas.

Estas estrategias se adaptaron en el Plan de estudios para la Educación Básica 2011 a partir de los estándares curriculares, aprendizajes esperados y campos de formación, orientando así su aplicación en los espacios escolares. Sin embargo, como se ha argumentado en otros análisis su implementación terminó por limitarse al campo de lenguaje y comunicación, de forma particular en la asignatura de lengua indígena (Carranza y Martínez, 2019).

La incorporación de la asignatura de lengua indígena se presentó como un elemento innovador al no haber un antecedente en la educación básica nacional. Para su concreción se integró la propuesta de Parámetros Curriculares para la Asignatura de Lengua Indígena – PCLI, que orientaría el diseño de programas educativos para cada una de las lenguas indígenas que se hablan en el país con la colaboración directa de docentes y hablantes de cada lengua, tarea a cargo de la DGEI.

Lo anterior se confirmó con el Acuerdo 592 para la Articulación de la Educación Básica (SEP, 2011b) que señaló la necesidad de generar contenidos que promovieran la educación intercultural a partir del respeto y aprecio de la diversidad lingüística y cultural, en consonancia con la propuesta de la PCLI, además de integrar la noción de MCEIYM como un nuevo elemento de discusión político-pedagógica.



4. La educación intercultural y el surgimiento de la propuesta de MCEIYM

Una vez conformada la plataforma curricular y publicado el Acuerdo 592 para la articulación de la Educación Básica (SEP, 2011b), la noción de educación intercultural se centró en la promoción de la Asignatura de Lengua Indígena, delimitando con ello las discusiones políticas y pedagógicas, a las que se sumó la propuesta de MCEIYM, considerada como el principal mecanismo para dar respuesta a las demandas de reivindicación cultural y lingüística de los pueblos y comunidades indígenas (Olvera, 2011).

La propuesta de MCEIYM se presentó como un parteaguas en la organización del subsistema de educación básica indígena y las discusiones políticas, pedagógicas y didácticas sobre la educación intercultural:

La revisión puntual de documentos y materiales existentes, diseñados para conducir la Reforma Integral de la Educación Básica, permitió a la DGEI hacer aportes en cuanto a los referentes básicos sobre la diversidad cultural del país, así como instalar la necesidad de impulsar la concreción de planes, programas y materiales de apoyo nacionales para docentes y alumnos, e indicar la importancia de que en todas y cada una de las escuelas, sean de modalidad que fueren, se trabaje con perspectiva intercultural. (Olvera, 2011, p. 229)

En consonancia con el planteamiento inicial de una educación intercultural para todos, la propuesta de MCEIYM buscó articularse con el perfil de egreso de la educación básica y los campos de formación para hacer transversal la noción de interculturalidad en los aprendizajes esperados y los contenidos curriculares.

Con lo anterior se buscaba romper la perspectiva vertical y homogénea del currículo nacional, así como la relación indisoluble que se establecía

entre la educación intercultural y la “figura indígena” que, como resultado, fortalecía la idea de un currículo paralelo o la generación de adecuaciones curriculares como una respuesta idónea (Jablonska, 2010; Muñoz, 2002).

A diferencia de los PCL, la propuesta de MCEIYM buscó desprenderse de la limitante que implicaba centrar la discusión en un único espacio curricular y en el reconocimiento de la “lengua indígena”. Con este antecedente se planteó un proceso de regionalización que permitiera contextualizar la toma de decisiones curriculares en cada entidad federativa del país, así como en las zonas escolares y escuelas; para ello, la DGEI reconoció la urgencia de profesionalizar a directivos y docentes. Al analizar esta cuestión, Olvera (2011) señala:

Aún está pendiente hacer real, efectiva y significativa una educación de calidad que considere las diferencias en sus múltiples contextos y aborde con pertinencia cultural y lingüística a los educandos en todas y cada una de las escuelas mexicanas; formar adecuadamente a los docentes, de manera que conozcan y se animen a trabajar la diversidad, utilizando el bilingüismo en lengua indígena y español y la contextualización de programas para enriquecerlos. (p. 223)

Desde este planteamiento se orientó la creación de los MCEIYM:

La DGEI se dio a la tarea de construir una plataforma sobre los antecedentes existentes y disponibles, como los planes y programas nacionales, los parámetros curriculares y otros documentos relevantes del campo curricular en los niveles nacional e internacional, las prácticas educativas en aulas indígenas y las problemáticas de los docentes y equipos técnicos para instrumentar el programa nacional, consistente en: acercamiento sistemático a dichas prácticas, precedido por la poca información sobre el uso de metodologías bilingües, una actitud poco valorativa de la capacidad lingüística de los alumnos, deficiencia en conocimientos disciplinares, aplicación de esquemas



ya obsoletos en las metodologías de enseñanza y aprendizaje [...] (Olvera, 2011, p. 230).

De acuerdo con lo planteado, los MCEIYM recuperarían aquellas experiencias innovadoras para desarrollar líneas de acción que orientarían el subsistema de educación indígena, las cuales se articularían con el currículo nacional a partir de “resortes curriculares” para el desarrollo de programas de estudio acordes a las características culturales y lingüística de cada región.

El sustento central, de fondo, es concebir y producir resortes curriculares que permitan que los modelos pedagógicos, las metodologías propuestas y los contenidos del currículo nacional –una vez que ya tienen los referentes básicos en los planes, programas y materiales- se tornen pertinentes para atender la diversidad cultural y lingüística (Olvera, 2011, p. 232).

Con estos se lograría legitimar los conocimientos de los pueblos y comunidades indígenas y establecer un diálogo simétrico con el conocimiento científico, dominante en el currículo nacional (Olvera, 2011). Desde los MCEIYM se definieron cinco vinculaciones epistemológicas (ver Tabla 1).

Tabla 1. Vinculación epistemológica: conocimientos indígenas / conocimiento científico

Tipo de vinculación	Rasgos a considerar
Afinidad	Ambos conocimientos son afines
Asociación	Ambos conocimientos poseen rasgos similares
Antagónica	Ambos conocimientos poseen rasgos diferentes
Complementariedad	Ambos conocimientos se complementan
Diferenciación	Ambos conocimientos son diferentes

Fuente: Elaboración a partir SEP (2011a).

Estas vinculaciones permitirían superar las limitantes en torno a las adecuaciones o adaptaciones curriculares y contextualizar el

desarrollo de los programas de estudio desde los propios pueblos indígenas con el apoyo de especialistas, docentes y equipos técnico-pedagógicos de cada lengua y cultura.

De tal modo que los MCEIYM se posicionaron como un instrumento político, pedagógico y didáctico. El documento oficial lo expresa en los siguientes términos:

Los Marcos Curriculares atienden la diversidad como dispositivos e instrumentos pedagógicos y didácticos que incluyen y vinculan los aprendizajes escolares que la sociedad mexicana del siglo XXI requiere, con la que los pueblos o las comunidades indígenas sustentan para desarrollarse en lo educativo, desde su representación del mundo y sus contextos materiales concretos (SEP, 2011a, p. 61).

Lo anterior permitió que, en cada nivel del subsistema de educación indígena –inicial, preescolar y primaria– se desarrollara un marco curricular específico, considerado como una unidad independiente y articulada para orientar su coherencia interna.

Para orientar el desarrollo se formularon los principios de contextualización y diversificación curricular que, de acuerdo con Olvera (2011), facilitarían la implementación de la propuesta curricular, desde el diseño de programas de estudio hasta el desarrollo de materiales educativos y metodologías didácticas diversas:

Son referencias que van encaminando a los equipos educativos locales hacia la realización de diseños y desarrollo curriculares de manera más puntual y compartida ya que se articulan, integrando o reconociendo el conocimiento, los saberes y los valores locales con los que son propios de otros contextos sociales y culturales, para que los alumnos de poblaciones originarias tengan instrumentos que les permitan desarrollarse en cualquier contexto social (Olvera, 2011, p. 239).



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

De acuerdo con el Plan de estudios para la Educación Básica 2011 (SEP, 2011a), ambos principios darían respuesta a los procesos históricos de exclusión y desigualdad que han vivido los pueblos y comunidades indígenas en el contexto mexicano, y de forma particular en el SEM con la construcción de propuestas curriculares homogéneas.

5. El desarrollo de MCEIYM y la educación intercultural como antesala de una nueva 'reforma'

La concreción de los MCEIYM en la educación inicial, preescolar y primaria indígena pronto dio cuenta de la complejidad y las ambigüedades existentes sobre la educación intercultural, más allá de su carácter constitucional y su institucionalización en la política educativa nacional y en el SEM.

El desafío de consolidar una propuesta curricular nacional para el subsistema de educación indígena significó establecer una plataforma curricular común y al mismo tiempo flexible para facilitar el carácter de unidad independiente en cada nivel educativo, para ello se establecieron tres directrices que orientaron el proceso: I) generar acciones de impacto nacional en vinculación con los equipos pedagógicos de cada entidad federativa, II) proponer el desarrollo de normas pedagógicas expresadas en programas de estudio y materiales educativos, y III) orientar la implementación de dichos programas y materiales desde un enfoque intercultural.

A partir de estas directrices en cada nivel educativo se impulsó el desarrollo de un marco curricular articulado con las reformas constitucionales establecidas en torno a la educación intercultural; sin embargo, cada propuesta tuvo un énfasis y una orientación curricular distinta (Carranza y Martínez, 2019).

En el caso del desarrollo de los MCEIYM para el nivel inicial se concretaron siete fascículos que explicitaron la base normativa, los antecedentes históricos y las características de la educación inicial indígena, enfatizando la noción de educación intercultural como una habilidad y una actitud a desarrollar; es decir, como una aspiración a la cual debería contribuir la implementación del marco curricular. En el documento se puede leer el siguiente párrafo:

Si los docentes hacen de este material una herramienta funcional se tendrá niñas y niños con una identidad arraigada en su cultura; serán constructores de estas y aprenderán de otras lenguas y culturas (SEP, 2011c, p. 16).

Para su logro se estableció como eje un enfoque pedagógico constructivista y sociocultural desde el que se buscó promover la atención a la diversidad cultural y lingüística, manteniendo como eje central la noción de interculturalidad:

Para satisfacer las necesidades del subsistema de educación inicial indígena se está creando desarrollo curricular en el que el bilingüismo [...] la diversidad y la interculturalidad [...] son aspectos centrales (SEP, 2011, p.15c)

Alrededor de la idea de interculturalidad se definieron varios planos y líneas de intervención, en ocasiones ambiguas:

La perspectiva intercultural se plantea como una forma de impulsar estrategias educativas para mejorar y enriquecer las relaciones de niñas y niños en la sociedad desde sus propias culturas; como una manera de construir respuestas diferentes y significativas; como un enfoque metodológico que considera los distintos valores, saberes, conocimientos y otras expresiones culturales (SEP, 2011c, p. 19).

Desde esta postura, la interculturalidad se expresaba de diferentes formas: como estrategia, mejoramiento de las relaciones interpersonales, énfasis en la cultura propia y un enfoque metodológico. Sin embargo, las distintas conceptualizaciones se



articularon en la idea de la educación intercultural como el espacio en el que confluye la riqueza cultural y lingüística de los pueblos y comunidades indígenas.

Esta articulación se mantuvo en el progreso de los seis fascículos que integran el MCEIYM del nivel preescolar, en el que la educación intercultural se estableció como un elemento descriptivo de la diversidad cultural y lingüística existente y su relación, misma que se propone atender con el desarrollo de didácticas diferenciadas:

En el aula y en la escuela han de detonarse los dispositivos para una intervención que atienda a la diversidad, basados en la igualdad de oportunidades de aprendizaje y en el respeto por la diferencia. Los procesos de aprendizaje y enseñanza han de ser pertinentes a la diversidad cultural y lingüística, pero también étnica y social, aquella presente en el aula, pero también en el país, promoviendo con ello el entendimiento entre culturas, la no discriminación y segregación, la construcción de relaciones positivas en la interculturalidad (SEP, 2013, p. 21).

La construcción de relaciones positivas permitiría, según dicha propuesta, el desarrollo de una identidad indígena positiva y relaciones simétricas en la interculturalidad; no obstante, no se define lo que se entiende por “identidad indígena positiva” o “relaciones simétricas”.

Esta concepción de educación intercultural se mantuvo como uno de los propósitos del MCEIYM del nivel de educación primaria, al tiempo que se incorporaron otros elementos conceptuales:

La generación de un marco curricular para la educación primaria plantea como propósito en sí:

- a) Empoderar a la niñez indígena y migrante, sus pueblos y comunidades, para ejercer con responsabilidad los derechos humanos individuales y los derechos colectivos que les permitan establecer relaciones con equidad y con ello conformar las bases para perfilar su propio desarrollo social, étnico, cultural, lingüístico y económico, a la vez que se generen relaciones simétricas en la interculturalidad [...] (SEP, 2012, p. 32).

En articulación con el planteamiento de la educación intercultural se exponen las nociones de: empoderamiento, equidad, calidad y relaciones simétricas; que, si bien no se profundizan, se establecen como un elemento distintivo de la propuesta curricular.

Desde este panorama es posible visibilizar las divergencias y convergencias conceptuales en torno a la educación intercultural y que permearon el desarrollo de las propuestas curriculares de cada nivel educativo a pesar del establecimiento de un marco común para su orientación (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Convergencias y divergencias conceptuales de la educación intercultural.*

Marco Curricular para la Educación Indígena	Marcos Curriculares por nivel educativo	Conceptualización de la educación intercultural	Aspectos conceptuales adicionales
	Marco Curricular para la Educación inicial indígena	Se presenta como una habilidad o actitud a desarrollar	Favorecer el desarrollo de relaciones simétricas
Marco Curricular para la Educación Preescolar Indígena	Se presenta como un descriptor de la diversidad.	Favorecer el desarrollo de relaciones simétricas	
	Se apuntala para el desarrollo de una identidad positiva indígena		



Marco Curricular para la Educación Indígena	Se presenta como un descriptor de la diversidad. Se apuntala para el desarrollo de una identidad positiva indígena	Favorecer el desarrollo de relaciones simétricas y el empoderamiento de los pueblos y comunidades indígenas
---	---	---

Fuente. Elaboración propia a partir de SEP (2011c; 2012; 2013).

A partir de este entramado se impulsaron una serie de programas de estudio que adoptaron y adaptaron la conceptualización establecida para cada nivel educativo. Esta acción se mantuvo como un proceso permanente y se buscó consolidar en el periodo de gobierno siguiente.

El año 2012 presentaba un nuevo escenario en el terreno político; el PAN perdía en las urnas la posibilidad de dar continuidad a sus políticas gubernamentales y el país presenciaba el retorno del PRI a la presidencia de la República para el periodo 2012 – 2018.

Con el regreso del PRI al gobierno nacional se convocó a investigadores, especialistas, docentes y miembros de Organizaciones No Gubernamentales - ONG a delinear los cambios que habrían de dar origen a una nueva reforma educativa que iniciaría su proceso de implementación en el año 2017 con el nombre de Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017).

Desde este Nuevo Modelo Educativo se planteó la reorganización del SEM teniendo como base cinco grandes principios, entre los cuales destacó el de ‘Inclusión y equidad’, que habría de considerar las condiciones políticas, curriculares y pedagógicas ya existentes para garantizar la atención de la diferencia cultural, étnica y lingüística de los pueblos y comunidades indígenas.

De este modo las nociones de ‘equidad’ e ‘inclusión’ se establecieron como el marco de la educación intercultural, reflejándose en el documento de Aprendizajes Claves y en el Plan y

programas de estudios 2017 (SEP, 2017), particularmente en los componentes de Campos de Formación Académica y Ámbitos de Autonomía Curricular.

En el caso de los Campos de Formación Académica, la noción de educación intercultural se mantuvo en el Campo de Lenguaje y Comunicación, lo que significó la continuidad de la discusión de la educación intercultural en el tema indígena; por otro lado, los ‘Ámbitos de autonomía curricular’ se concentró en el espacio de conocimientos regionales, sin tener mayor implicación en la organización curricular.

La implementación del Nuevo Modelo Educativo 2017 se vio interrumpida por la conclusión del periodo presidencial del PRI, teniendo sólo un año de aplicación oficial. En este periodo se dio inicio al desarrollo de Libros de Textos Gratuitos de Lengua Indígena, reafirmando con ello la idea de una educación intercultural para indígenas.

6. Tensiones de la educación intercultural en el marco de la ‘reforma’ de la ‘reforma’ educativa nacional

Con el ascenso de MORENA a la presidencia de México en el año 2018, reemergieron un sinnúmero de expectativas sobre la posibilidad de cristalizar las demandas históricas de distintas organizaciones y movimientos sociales, políticos y culturales (De Sousa, 2019; Hernández, 2018; Meyer, 2018; Otero, 2018).

El surgimiento de este movimiento y su pronto ascenso al gobierno nacional avivó fuertes



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

demandas de sectores históricamente marginados, así como las exigencias de redemocratización de las instituciones del Estado nacional y el establecimiento de mecanismos efectivos para favorecer la reivindicación de dichos sectores; entre ellos, los pueblos y comunidades indígenas.

Para los partidarios de MORENA el reconocimiento de las demandas de los pueblos y comunidades indígenas representaría la ruptura de las estructuras hegemónicas de las últimas décadas, al tiempo que marcaría el inicio de la construcción de una nueva narrativa que daría origen a un proyecto alternativo en el que se hicieran visibles las necesidades de los sectores en condiciones de desigualdad y exclusión.

En este marco, el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (DOF, 2019) estableció como uno de sus principios rectores la transición a un modelo posneoliberal que habría de fundarse en la consolidación de la igualdad y la justicia a partir de la reconfiguración del Estado mexicano y el proceso de redemocratización de las instituciones y las políticas públicas, entre ellas, la educativa.

El denominado gobierno de izquierda abanderó las consignas de distintos sectores críticos de la educación nacional; entre los cuales estuvieron los provenientes del subsistema de educación indígena, y se comprometió a dignificar el SEM revirtiendo la reforma educativa del 2017, con este fin se estableció un entramado de planteamientos que sirvieron para promover el inicio de una nueva reforma educativa, definida como Nueva Escuela Mexicana.

La propuesta de esta reforma fue presentada por el secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, como el modelo educativo que daría respuesta a las demandas de los distintos sectores del país, en consonancia con el

proyecto alternativo de nación, referido en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (DOF, 2019) y la reforma al Artículo 3 constitucional.

También, se señaló la responsabilidad del Estado Mexicano de garantizar los mecanismos necesarios para promover, desde el enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva, una educación que combatiera las desigualdades e impulsara el acceso y la permanencia de los grupos menos favorecidos en el sistema educativo para el logro de una educación inclusiva, intercultural y de excelencia.

Las directrices para consolidar este proceso se concretaron en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (DOF, 2020), que estableció, como primer objetivo prioritario, garantizar una educación intercultural, reconociendo la falta histórica de oportunidades educativas. Según este documento, la educación intercultural permitiría acortar las brechas socioeconómicas del SEM, en particular las de los alumnos provenientes de los pueblos y comunidades indígenas.

Con el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana, la noción de educación intercultural se mantuvo y adquirió un renovado impulso, lo que ha traído fuertes cuestionamientos sobre la forma en la que se entiende la educación intercultural a diferencia de reformas educativas anteriores o el camino que debe seguir si se busca una transformación, como fue propuesta al inicio del periodo de gobierno.

Actualmente, a tres años de la presentación de la Nueva Escuela Mexicana, el SEM carece de un modelo educativo y de una propuesta curricular concreta que dé cuenta de su significado; por el contrario, se ha optado por mantener la vigencia del plan de estudios de la educación básica 2011



(SEP, 2011a) y el Nuevo Modelo Educativo 2017 (SEP, 2017), teniendo como fondo la propuesta de MCEIYM.

La situación se ha agravado con el impacto de la pandemia por la COVID-19 en el país y parece no tener una salida pronta que de claridad sobre el rumbo que ha de tomar la educación intercultural y el SEM en general.

Algunas conclusiones: la búsqueda de una educación con pertinencia cultural

Las fases de trabajo hasta ahora desarrolladas y los procesos de interpretación y análisis de la investigación emprendida han permitido documentar que en México desde los primeros años del siglo XXI el paradigma intercultural ha permeado el discurso social y educativo dirigido a los pueblos indígenas. Su presencia y atención ha generado acciones, planteamientos políticos y proyectos curriculares de las instituciones encargadas de la atención de esta población.

Derivado de lo anterior, y de los procedimientos de documentación, interpretación y sistematización de la información, se puede concluir que:

- Durante las últimas dos décadas ha sido tal la presencia del paradigma intercultural que forma parte orgánica del discurso institucional que se expresa en las políticas públicas del SEM.

- La educación intercultural no solo es un ideario de carácter político, cultural o académico, sino que ahora se expresa como un discurso curricular; ordenador de planes de estudio, asignaturas, contenidos y estrategias de aprendizaje. Esta situación se puede observar en el diseño de Planes y Programas de la Educación Indígena. Tal hecho no hace olvidar las tensiones que ha despertado al interior de instituciones y agentes educativos involucrados en el diseño de políticas

educativas y propuestas curriculares que se dirigen a esta población. Un ejemplo es el diseño de la propuesta denominada Marcos Curriculares.

- El diseño de los MCEIYM fue una tarea altamente compleja, no solo en lo pedagógico, sino en la lucha de instancias políticas, ideológicas y gubernamentales en un proyecto en el que el bienestar de los niños indígenas no tendría que generar demasiados conflictos. Sin embargo, el proceso se vio influenciado por diferentes visiones e intereses gubernamentales expresados en una primera instancia por la presencia de prácticamente tres cambios de gobiernos. La vida política trastocó la perspectiva pedagógica y esta se expresó en planteamientos curriculares que de manera repentina se encontraron sin una perspectiva definida.

- En México, el año 2018 pareció marcar un antes y un después en el campo de la educación indígena. Con la victoria de MORENA a la presidencia nacional el cambio de rumbo parecía evidente y más necesario que nunca frente a la desigualdad social y económica que había marcado a la sociedad mexicana como resultado de la implementación de políticas neoliberales por más de 38 años. El campo educativo no fue la excepción en la expectativa del cambio, con el nuevo gobierno se movilizaron distintas organizaciones, centros de investigación y de educación superior que convocaron a distintos especialistas e investigadores a discutir y trazar el camino que debería tomar la educación mexicana frente a la propuesta de transformación del gobierno nacional.

Con el paso de los primeros dos años de ese proyecto de gobierno y le emergencia sanitaria que vive el país, las acciones en materia educativa se han visto mermadas, al tiempo que los cuestionamientos ante las decisiones del gobierno se han intensificado al grado de dar la impresión de ser producto de la improvisación, proyectos inconclusos y sin claridad del rumbo que debe tomar la educación nacional.



- A pesar de esta difícil situación, el discurso intercultural se mantuvo como hilo conductor de los planteamientos oficiales, generando tensiones políticas, culturales y socioeducativas. En lo que se refiere a los pueblos y comunidades indígenas mexicanas las discusiones y cuestionamientos parece que se han centrado en la recreación de la nostalgia y un retroceso ideológico, político y educativo. En este aspecto no hay una perspectiva clara que avizore un avance importante, más aún se visibiliza la posibilidad de retornar a un anacrónico nacionalismo oficial. El indigenismo oficial parece que no se ha ido.

- Estas situaciones lejos de acercarse a etapas finales o a la conquista de objetivos, colocan ante los escenarios educativos nuevas y viejas interrogantes; ¿cuál será el giro intercultural de las políticas educativas mexicanas?, ¿son compatibles los postulados del indigenismo con los de la educación intercultural?, ¿la educación indígena se construye apuntando hacia el futuro o en una trayectoria circular?, ¿existe otra forma de concebir la interculturalidad?, o tal vez, ¿la educación intercultural se encamina a formar parte del inventario de las innovaciones trucas? Ante esta situación aún quedan pendientes las discusiones, los proyectos, pero sobre todo los acuerdos en torno a la necesidad de impulsar una educación intercultural con pertinencia cultural para todos.

Referencias

- Alizal, L. (2000). *El triunfo de Vicente Fox en la elección presidencial visto por la prensa europea*. Recuperado de http://dcsh.izt.uam.mx/cen_doc/cede/Anuario_Elecciones_Partidos_Políticos%20/2000_div/2000%20div/2000p.132-142.pdf
- Buenfil, R.N. (1994). *Cardenismo. Argumentación y antagonismos en educación*. México: DIE-CINVESTAV.
- Carranza, I., y Tirzo, J. (2020). *El discurso de la educación intercultural en el marco del Modelo de la Nueva Escuela Mexicana. Un*

acercamiento a la política educativa y el sistema de educación básica en la Ciudad de México. Proyecto de Investigación. México: UPN.

- Carranza, I., y Martínez, J. (2019). *Una aproximación a las tensiones y antagonismos discursivos de la noción de educación intercultural en las reformas curriculares en la educación básica nacional*. Recuperado de <http://www.cunorte.udg.mx/puntocunorte/sites/default/files/Revista%209.%20Arti%CC%81culo%204.pdf>
- Del Val, J., y Sánchez, C. (2019). La diversidad cultural en México ayer y hoy. En: Enrique, G. (Ed.) (2019). *Multiculturalismo en interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- De Sousa, B. (2019, 04 de agosto). Si AMLO fracasa, AL quedará en la oscuridad. [audiovisual]. *La jornada*. Recuperado de <https://videos.jornada.com.mx/player/67609551/si-amlo-fracasa-al-quedara-en-la-oscuridad-boavent/>
- DOF. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_n_2020-2024.pdf
- DOF. (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- DOF. (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766335&fecha=30/05/2001#:~:text=El%20Plan%20establece%20como%20columnas, niveles%20de%20calidad%20de%20vida



Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no compromete el pensamiento del Comité Editorial o del Comité Científico.

- Gómez, M. (2015). ¿Hacia una ciudadanía pluricultural? Un desafío educativo. En: Díaz, C., Gigante, E. y Ornelas, G. (coord.) (2015). *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos*. México. Horizontes Educativos.
- Hernández, L. (2018, 26 de junio). La cuarta transformación. *La jornada*.
- Jablonska, A. (2010). La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales. En Jablonska, A. y Velasco, S. (coord.) (2010). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas y desafíos*. México: Horizonte Educativo.
- Jiménez, Y., y Mendoza, G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integra, cualitativa y participativa. *LiminaR* [online]. 14(1), pp.60-72. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-80272016000100005&lng=es&nrm=iso
- Malaga, S. (2020). *El adjetivo "intercultural" en el PSE 2020-2024 ¿perspectiva o criterio?* Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/el-adjetivo-intercultural-en-el-pse-2020-2024-perspectiva-o-criterio/>
- Mendoza, G. (2018). *Educación bicultural: ¿ocurrencia, estrategia política o nostalgia?* Recuperado de <https://www.educacionfutura.org/educacion-bicultural-ocurrencia-estrategia-politica-o-nostalgia/>
- Meyer, L. (2018, 23 de agosto). Y ahora qué. *Periódico Reforma*.
- Miranda, J. (2020). *La crisis del reformismo en México*. Recuperado de <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/362467>
- Muñoz, H. (2002). Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes? En: Muñoz Cruz et al., (ed.). *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, UPN-Oaxaca, UABJO.
- Olvera, X. (2011). Marcos Curriculares para atender a la diversidad étnica. En: DGEI (2011). *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes*. México: SEP.
- Otero, G. (2018). *Morena y la cuarta transformación histórica en México*. México: Observatorio del desarrollo.
- Reyes, L. (2013). La ciudadanía en México. Un breve recuento histórico. *Polis*, 9(2), pp. 113-149. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332013000200005
- Santorello, S. (2018). *Una agenda intercultural para la educación nacional*. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/una-agenda-intercultural-para-la-educacion-nacional/>
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2000-2006*. México: SEP.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.
- SEP. (2006). *Programa de Educación Secundaria*. México: SEP.
- SEP. (2009). *Programas de Educación Primaria*. México: SEP.
- SEP. (2011a). *Plan de estudios para la educación básica 2011*. México: SEP
- SEP. (2011b). *Acuerdo 592 para la Articulación de la Educación Básica*. México: SEP.



- SEP. (2011c). *Marcos Curriculares para la Educación Inicial Indígena*. México: DGEI.
- SEP. (2012). *Marcos Curriculares para la Educación Primaria Indígena*. México: DGEI.
- SEP. (2013). *Marcos Curriculares para la Educación Preescolar Indígena*. México: DGEI.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Claves para la Educación Integral*. Plan y programas de estudio para la educación básica 2017. México: SEP.
- Tirzo, J. (2016). *La cultura en México: entre la antropología y la estética. Culturas, artes y políticas interculturales en México*. México: Ediciones Colofón.
- Tirzo, J. (2020). De la educación indígena a la educación intercultural: el derecho a una educación culturalmente diferenciada. *Novum. Revista de Ciencias Sociales Aplicadas*, 2(10), pp. 83-97. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/novum/article/view/83232>
- Velasco, S. (2003). *El movimiento indígena y la autonomía en México*. México: Editorial UNAM.

