



Las otras docentes y la cercana utopía intercultural. Experiencias curriculares desde el Plan de Estudio 2022

Sandra Lizeth Vázquez Vega
Doctorado en Pedagogía
Universidad Nacional Autónoma de México
sandravazquezvega@comunidad.unam.mx

Resumen

Esta ponencia analiza críticamente la propuesta intercultural del Plan de Estudio 2022 desde la perspectiva situada de docentes de educación preescolar rural en el estado de Tlaxcala. A través de un grupo focal con cuatro maestras, se recuperan experiencias, tensiones y resignificaciones en torno a dimensiones clave del discurso curricular: la autonomía profesional, el codiseño, la formación docente y la incorporación de saberes comunitarios. Los hallazgos muestran que, para estas educadoras, el Plan representa una posibilidad de justicia epistémica y dignificación profesional, al reconocer prácticas que han sostenido históricamente desde el territorio, el cuidado y la relacionalidad. Sin embargo, también se evidencian contradicciones entre el horizonte intercultural propuesto y las estructuras institucionales que aún imponen formas estandarizadas de trabajo. Este estudio sugiere que pensar la interculturalidad crítica desde la figura de las docentes rurales puede abrir caminos para una transformación profunda del currículo, más justa y plural.

Palabras clave: Interculturalidad, Plan de Estudio, docentes, educación preescolar.

Introducción

En la voz de una maestra rural resuena una doble certeza: que enseñar es un acto de resistencia, y que resistir es también cuidar. Durante años, las educadoras de preescolar han construido escuela sin ser nombradas (o nombradas cuidadoras), han llevado proyectos con la comunidad sin que nadie les reconozca ese diseño pedagógico, han sostenido aprendizajes significativos con pocas palabras. En 2022, el Plan de Estudio para la Educación Básica en México enuncia por primera vez una apuesta intercultural crítica que parece nombrar ese hacer silencioso en vertientes como autonomía profesional, codiseño e incluso justicia educativa.



Desarrollo

La utopía intercultural: promesa curricular

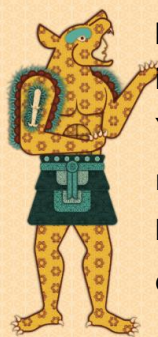
El Plan de Estudio 2022 para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, elaborado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), se presenta como una propuesta curricular que busca atender la diversidad cultural y contextual del país en un discurso situado a la par de acciones de transformación nacional que buscan resignificar a las escuelas públicas como espacio de reencuentro con las comunidades¹. En su índole pública, el sentido de apropiación del Plan de Estudios ha dado importantes impulsos a repensar la educación en su fin mismo y en el ser de sus actores. Para los docentes se han abierto esquemas de interacción entre el discurso curricular como ente político y desde su dimensión subjetiva del ser y saber, particularmente en la promesa discursiva de las siguientes dimensiones: formación docente, autonomía profesional y el codiseño² de programas de estudio como elementos clave para una educación con notas interculturales (SEP, 2022).

Desde la perspectiva de la formación docente, el Plan de Estudios 2022 reconoce la necesidad de crear puentes entre los saberes institucionales y los saberes docentes, promoviendo una práctica reflexiva y situada. Asimismo, la autonomía profesional se concibe como un ejercicio crítico que permite a las y los docentes resignificar su práctica en función de los contextos locales (SEP, 2022). Con ello, el codiseño de los programas de estudio se plantea como una estrategia para atender las realidades regionales y locales, involucrando a diversos actores sociales en la construcción curricular. Es decir, desde estos elementos se enuncia lo que parecía un perdido valor pedagógico desmitificando condiciones estructurales y proponiendo un valor en sí al aprender, enseñar y preservar como una visión del mundo hecha currículo, cuyo propósito va de reencontrarse con saberes, tiempos, relaciones y formas de habitar la escuela, y con ello, pensar en quiénes pueden participar y desde dónde. Se posibilita un acercamiento curricular a un hecho intercultural.

De modo que, la propuesta intercultural (Walsh, 2010) sostiene que su acción debe ir más allá del reconocimiento de la diversidad cultural para convertirse en un proyecto político de transformación social. Esta perspectiva crítica cuestiona las relaciones de poder y promueve la

¹ En un significado de la palabra que no sólo abarca su sentido de territorio, sino, comunidades de otra lengua, género, etnia, sexo, capacidades personales y cultura.

² Proceso colaborativo y dinámico donde los docentes construyen y adaptan el currículo, considerando el contexto específico de su escuela y comunidad (SEP, 2025)



construcción de nuevas formas de conocimiento desde los márgenes. En este sentido, la propuesta del Plan de Estudio 2022 posibilita redireccionar más allá de la legalidad el hecho inclusivo, pretende dar cabida a la inclusión desde el acto más próximo y real: el aula de clases. Ya sostenía Panikkar (1996) en su énfasis del diálogo profundo entre culturas, basado en el reconocimiento mutuo y la apertura a la alteridad, cuyo enfoque resalta la necesidad de superar las barreras epistemológicas impuestas por la modernidad occidental y de construir espacios de encuentro genuino entre diferentes formas de vida y conocimiento.

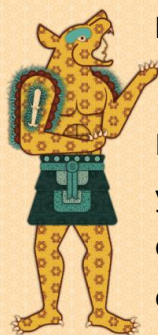
Así, este momento de transformación curricular se vive como la promesa de repensar al ser docente como el actor que posibilita ejercicios de significación del saber para una cultura, nombrando y legitimando lo que históricamente han hecho: trabajar desde la comunidad, crear proyectos con sentido territorial, leer las emociones y contextos de sus estudiantes, sostener el aula como un espacio afectivo y formativo. Se percibe una forma de apertura radical al rechazo del monopolio del conocimiento (Panikkar, 1996) y una manera de justicia epistémica (Fricker, 2007) al reconocer un ejercicio pedagógico-intercultural que por décadas fue ignorado o deslegitimado por la estandarización curricular.

Reimaginar desde abajo: la educación preescolar rural en el Plan de Estudio 2022

Históricamente, la educación preescolar en México ha ocupado un lugar periférico³ dentro de los planes de estudio nacionales que han configurado su posición dependiente dentro del sistema educativo nacional. Aunque desde mediados del siglo XX se reconoció su importancia para el desarrollo integral de la infancia, su contemplación en contextos rurales estuvo marcada por un enfoque compensatorio, asistencialista y descontextualizado (Bolea, 2008). Las maestras que trabajaban en estas comunidades no solo enfrentaban condiciones materiales adversas, sino que también eran invisibilizadas dentro del imaginario curricular dominante, que privilegiaba modelos urbanos, homogéneos y normalizadores del desarrollo infantil.

Durante el periodo de las reformas educativas entre 1993 y 2011, la educación preescolar ganó formalmente un lugar obligatorio dentro del sistema educativo; sin embargo, la normatividad siguió replicando una visión constructivista de la infancia basada en competencias estandarizadas, una pedagogía con fundamento psicológico, metas universales y poca atención a las realidades territoriales de las comunidades rurales e indígenas (Bello-Domínguez, 2009). Esta lógica respondió más a imperativos de evaluación internacional y posturas educativas desde un carácter hegemónico que a una escucha honesta de las pedagogías ya existentes en los

³ Se usa este término como una afirmación causal: es una manera crítica de señalar cómo ha sido históricamente marginalizada en términos políticos, pedagógicos y epistemológicos dentro del sistema educativo nacional.



márgenes y una apuesta por incluir a las comunidades educativas, el ejercicio de su autonomía, la propia construcción de su identidad y su participación en la toma de decisiones.

En contraste, puede sostenerse un carácter de cercano ideal cuando el actual Plan de Estudio 2022 introduce una narrativa disruptiva al reconocer como pauta para la vida académica y comunitaria a la educación preescolar, especialmente en contextos comunitarios y rurales, como un espacio donde ya se habían gestado formas pedagógicas alternativas: basadas en el cuidado, relaciones, el vínculo con el entorno y la construcción colectiva del aprendizaje (SEP, 2022). Este reconocimiento no es menor, es una acción que implica, en términos de Fricker (2007), una forma de justicia epistémica, al legitimar como conocimiento aquello que históricamente fue clasificado como “intuitivo”, “natural” o “afectivo”, y por tanto, desprovisto de estatuto pedagógico. Este giro pedagógico permite pensarse más allá de una formalización institucional, es nombrado porque ha sido practicado durante décadas por maestras rurales, muchas veces sin reconocimiento, sin acompañamiento, sin recursos. Como señala Sarango (2019), los proyectos verdaderamente transformadores no son los que se anuncian desde arriba, sino los que se gestan desde abajo, en diálogo con la vida y en disputa con la colonialidad del poder.

Resignificado del ser docente para educación preescolar

El actual momento de resignificación del acto educativo lleva a repensar el papel de quienes (en su mayoría mujeres) han sido históricamente colocadas en un lugar de menor reconocimiento, dado que el carácter de su figura considerada como “natural” o “maternal” se ha visibilizado con mayor fuerza que el acto pedagógico y epistémico de su profesión. Las educadoras de educación preescolar, en su ente profesional, representan una relectura epistémica y política de su lugar en la escuela donde no solo recuperan el valor de su quehacer cotidiano, sino que lo proyectan como referente para otros niveles educativos.

Durante décadas, las docentes preescolares⁴, especialmente en contextos rurales, han sostenido prácticas pedagógicas basadas en la didáctica, el trabajo con la comunidad y el vínculo con el entorno, en clara sintonía con lo que hoy el Plan de Estudio enuncia como principios de transformación. Sin embargo, estas formas de enseñar fueron históricamente minimizadas o excluidas de los marcos normativos, al no corresponder con los modelos tecnocráticos centrados

⁴ En mayoría, se nombra en femenino al sujeto docente ya que de acuerdo con la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2024) el número de mujeres maestras en el nivel sobrepasa el 50% de la comunidad docente en el país, así como en el Estado de Tlaxcala (lugar muestra del presente estudio).



en la instrucción directa, los contenidos estandarizados y la medición de aprendizajes (Fricker, 2007; Walsh, 2010).

El replanteamiento curricular propuesto en el Plan de Estudio 2022 sitúa el lugar ontológico del ser docente quien deja de ser un agente transmisor de la memoria disciplinar, para ser un sujeto epistémico y territorial, cuya práctica encarna formas diversas de conocimiento, cuidado y resistencia. Esta resignificación se vuelve especialmente visible en la figura de las educadoras de educación preescolar, cuyas trayectorias (largamente situadas en los márgenes del sistema) ahora emergen como referencia ética y pedagógica, y como figura que simboliza el desplazamiento de la técnica a la sensibilidad, del control al acompañamiento, de la homogeneidad a la diferencia viva. Así, resignificar el ser docente desde esta utopía no es proyectar un ideal abstracto, sino reconocer que la transformación educativa ya está en marcha en los márgenes. Las educadoras de preescolar no esperan la reforma: la han practicado desde hace tiempo. Lo que hace el Plan 2022 es, por primera vez, nombrarlas como autoras de futuro.

Apartado metodológico

Enfoque y estrategia metodológica

El presente trabajo adopta un enfoque cualitativo-interpretativo, que permite recuperar las voces y experiencias de cuatro maestras de preescolar en contextos rurales a partir de una mirada situada, relacional y crítica. Tomando en cuenta que el paradigma cualitativo no busca generalizar datos, sino comprender significados en contextos específicos (Denzin y Lincoln, 2012), la elección de un grupo focal responde al interés por explorar la intersubjetividad compartida, los sentidos colectivos y las experiencias pedagógicas por las docentes ante la implementación del Plan de Estudio 2022. Esta técnica se aplicó como un espacio de diálogo estructurado pero flexible, que permitió a las participantes construir reflexiones a partir de sus vivencias, en un ambiente horizontal y de confianza.

Selección de participantes

La muestra se conformó por cuatro docentes de educación preescolar rural del Estado de Tlaxcala, seleccionadas de manera aleatoria y voluntaria durante un encuentro regional de formación docente durante el pasado ciclo escolar 2023-2024. La selección se consideró pertinente, ya que todas las participantes ejercen en contextos con condiciones estructurales similares, alta vinculación comunitaria y trayectorias significativas en el ámbito de la educación pública.

Instrumento

El instrumento utilizado fue un guion semiestructurado de entrevista grupal, organizado en torno a dimensiones clave derivadas del análisis del Plan de Estudio 2022, así como de los ejes centrales de esta investigación: autonomía docente, justicia epistémica, formación situada y vínculo pedagógico. A continuación, se presenta un esquema con las dimensiones del guion, las categorías de análisis y ejemplos de preguntas orientadoras.

Tabla 1

Guion de entrevista semiestructurada para grupo focal

Dimensión	Categoría de análisis	Preguntas orientadoras
Formación docente/percepción de la figura	Práctica situada, saber pedagógico cotidiano	¿Cómo ha cambiado su manera de enseñar en los últimos años? ¿Qué saberes le ha dado la comunidad?
Autonomía profesional	Toma de decisiones, libertad curricular	¿Siente que tiene libertad para decidir qué y cómo enseñar? ¿Qué tan presente está el Plan en su aula?
Codiseño curricular	Participación en el diseño pedagógico	¿Ha participado en alguna propuesta de codiseño? ¿Cómo se reflejan las necesidades locales en el currículo?
Proyectos escolares	Articulación con la comunidad, pertinencia	¿Qué tipo de proyectos ha trabajado con las niñas y niños? ¿Cómo involucran a las familias?
Interculturalidad vivida	Diálogo de saberes, lengua, tradiciones	¿De qué manera incorpora los saberes y costumbres de su comunidad en el aula? ¿Lo reconoce el Plan?

Nota. Elaboración propia

Resultados

1. Repensar la formación docente va más allá de una reforma

En los últimos años, enseñar ha dejado de ser un acto de aplicación para convertirse en un acto de interpretación. La práctica docente ya no parte de lo que se debe enseñar, sino de lo que tiene sentido enseñar en un contexto específico, en una comunidad viva, con sujetos concretos. Este cambio no ha sido automático ni guiado únicamente por políticas educativas; ha sido, sobre todo, producto de la experiencia acumulada, de los vínculos construidos con las familias, de la lectura constante del entorno.

“Tengo 14 años trabajando con estos niños, trabajé con las que ahora son sus mamás y a veces pienso que nunca he trabajado con un nuevo Plan de Estudio o una Reforma o una nueva ley o ni con una nueva directora, he trabajado conforme mis años, antes no tenía hijas ni familia, ahora tengo menos tiempo para preparar mi material para inventar mis canciones que me gustaba mucho cuando estaba en la Normal, pero ahora ya sé mis tiempos, todos



estos años me han dado que ahora puedo ir poniendo mis pinturas o papeles al tiempo que estoy con los niños y eso y lo que sé de los niños, como son, cuando van a venir o no es algo que sólo yo sé” (E2-GFT).

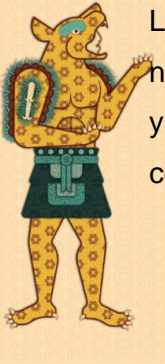
“En esta escuela soy nueva, pero hasta ahora llevo 3 escuelas donde he trabajado, no sé si enseñé de la misma manera o yo no pienso mucho en eso porque cuando estoy con los niños lo que más pienso es que necesitan mis niños ahorita, cantar, bailar, quieren ir al baño, quien hizo una travesura, quien anda de maldoso o el que ya llora y todo eso, entonces a veces creo que enseñé como ellos me piden que enseñen. He tenido grupo fáciles, bien rápido les agarro el modo, pero también he tenido algunos niños que ni porque les enseñe en “chino” me aprenden, aquí va variando. Pero ahorita como tengo un grupo chico las mamás no me han dejado, siempre les digo que también son mis niñas” (E4-GFT)

Desde esta perspectiva, las participantes manifestaron que el Plan de Estudio 2022 les ha permitido reconocer como válidas muchas de las prácticas que ya venían desarrollando en sus comunidades. Esto ha implicado reconocer que el currículo oficial puede ser una herramienta, pero que la verdadera guía está en la comunidad en las festividades locales, en las historias orales, en los saberes de los abuelos, en los problemas que viven las niñas y niños.

La enseñanza se ha vuelto más flexible, más narrativa, más situada. En este sentido, podría decirse que en los últimos años enseñar ha cambiado porque las maestras han dejado de esperar reconocimiento externo y han empezado a nombrar sus saberes como legítimos. Y cuando una se sabe portadora de conocimiento, el aula se transforma: se vuelve un espacio de construcción compartida, no de aplicación de formatos.

“Pues para mí esto no es nuevo, lo trabajé desde el 2004 cuando fue la única vez que nos dieron material bueno y el que yo guarde del 97 de mi Normal, pero en preescolar siempre hemos trabajado por proyectos, yo me acuerdo cuando una vez hice mi proyecto de la granjita, las mamás me llevaron gallinas, los conejos, hasta un burro me querían meter, ese mejor lo guarde para la pastorela, pero hice mi granja en el patio, mis compañeras que eran (no me acuerdo si 2 o 3) siempre estaban a la punta del cañón, que si una pedía esto que si una el otro, que si una pidió alfalfa, que si una pidió el zacate, esos eran nuestros proyectos y a la fecha pues con más o menos apoyo pero para nosotras siempre son proyectos. Ahorita ya les dieron un nombre, pero no nos dan material, eso es algo que reclamamos porque si nosotras ya lo sabemos hacer porque no nos dan ni un libro de texto de preescolar” (E1-GFT)

2. De la autonomía profesional a la intervención en el codiseño



La libertad para decidir qué y cómo enseñar no es unívoca: se experimenta más como una negociación constante entre lo deseable y lo posible, entre la promesa del Plan de Estudio 2022 y las restricciones materiales, administrativas e institucionales que persisten en la práctica cotidiana.

“Yo pienso que decidir no es el problema, si somos maestras es porque lo decidimos y que ahorita leamos que tenemos autonomía y que podemos hacer muchas cosas pues está bien porque la verdad es lo que hemos hecho siempre en los salones todo el tiempo estamos decidiendo el tema que esta mejor ver hoy o mañana porque luego no puedes ver lo que pensabas porque no llegaron los niños o salieron temprano o algo pasó, pues ahí se te tiene que ocurrir algo bien rápido. Pero el problema está que para estas cosas chiquitas pues si somos libres, pero ya cuando es algo del consejo o algo de entregar a mi directora le gusta que entreguemos nuestro portafolio de evidencias como ella lo explico. O cuando llega mi supervisora y dice que las evidencias del trimestre, así, mejor voy entregando lo que me van pidiendo y no digo nada de todo lo otro que hice” (E2-GFT)

“Pues la verdad yo siempre me he sentido libre, porque al final en mi salón pues quien afronta las cosas soy yo, quien enseña pues somos nosotras. Yo pienso que casi todas mis compañeras hacemos eso, más que son niños y son chiquitos pues todo el tiempo debes andar cambiando o se te aburren. Pero eso no lo digo en el CTE. Mi directora nos deja usar toda la escuela, o nos deja pensar cuando queremos invitar a los papás o nos deja hacer nuestras actividades. Entonces yo mejor me organizo con mis mamás y así le vamos haciendo y ya cuando mi director nos pide algo pues yo lo hago y anoto lo que iba en mi planeación y así porque al final casi siempre le cambio en mi clase y luego ya ni me acuerdo que cambié” (E3-GFT)

Las maestras sienten, en muchos casos, que sí tienen más margen para construir propuestas pedagógicas propias, especialmente cuando trabajan con proyectos o cuando dialogan directamente con las familias y el contexto. Sin embargo, esa libertad se ve tensionada por exigencias externas (evidencias, plataformas, supervisiones) que reducen la autonomía a una simulación, donde hay que “mostrar” lo que se hace más que vivirlo con sentido. El Plan de Estudio 2022 está presente más como horizonte que como instrumento concreto.

“Yo luego pienso que las directoras, las supervisoras o las jefas luego piensan que no sabemos a veces me pongo a pensar y digo pues entonces que piensan que hago todo el día, ya me imagino yo estar con el celular todo el día, como que luego no confían que somos



muy buenas maestras y que si sabemos lo que le decimos a los niños aunque sean chiquitos de preescolar” (E2-GFT)

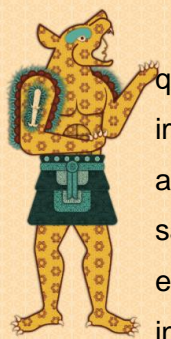
“A mí me gusta mucho hacer los proyectos porque siento que en mi escuela es fácil irnos al campo o llevar cosas a la escuela porque todo esta cerquita, hasta deberían de llevarnos los de la SEP para los proyectos, porque el otro día por ejemplo hicimos una actividad y fue un papá que tiene su tractor y se quedaron (los niños) con los colores y las figuras del tractor. Pero por ejemplo para hacer el plan analítico del CTE es bien malo o somos bien malas porque todas pensamos diferente y cada quien quiere hacer sus proyectos y todas decimos que tenemos problemas en nuestros salones. Pero ojalá que eso lo entendamos después” (E1-GFT)

En cuanto a la integración de las necesidades locales, las docentes afirman que ellas ya lo hacían antes de que el Plan lo dijera, y que ahora simplemente tienen un respaldo simbólico para continuar. En comunidades rurales, enseñar desde el contexto no es una opción, es una necesidad: porque el niño llega con las manos llenas de tierra, porque la madre habla náhuatl, porque el calendario agrícola estructura la vida cotidiana. Pero el currículo oficial todavía presenta limitaciones cuando intenta capturar esa complejidad desde esquemas rígidos o temáticos.

3. Se vislumbra la perspectiva intercultural

Incorporar los saberes y costumbres de la comunidad en el aula no es una técnica ni una estrategia añadida al currículo, es la manera en que muchas docentes rurales han aprendido a enseñar desde el inicio. Porque la escuela, en estos contextos, no se puede desligar de la vida: lo que ocurre en la siembra, en las fiestas, en la lengua hablada por los abuelos, en la cocina o en el monte, todo eso atraviesa el aprendizaje. Así, las maestras traen al aula la forma de nombrar el mundo que tiene su comunidad. Muchas veces, esos gestos no están “programados”, sino que se tejen con la cotidianidad.

“Me gusta cuando me invitan a sus fiestas, he venido al día de muertos y a los desfiles, por suerte me saludan las mamás, las que ya se casaron o tienen bebé es bien bonito porque luego de todas sus fiestas me doy ideas para mis proyectos, por eso yo digo que cuando le hablas a los niños de cosas que no entienden pues nunca te van a agarrar la onda, pero si les dices a no pues yo esto en tu fiesta del pueblo o te vi en los juegos o cosas como las que él conoce se hace más fácil enseñarles. Aunque muchas cosas es complicado como pedirles el material pues ya nos la vamos arreglando, luego mi salón parece basurero, pero de verdad yo digo que todo sirve porque así nos vamos remediando cuando los mandan sin material” (E4-GFT)



En este sentido, como diría Carlo Rosa (2021), se trata de saberes que no se separan de quien los enuncia, ni se enseñan desde afuera. Las maestras enseñan desde el contexto, y eso implica escuchar, interpretar, respetar, transformar. Y, si bien el Plan de Estudio 2022 sí reconoce, al menos discursivamente, esta dimensión intercultural en el habla del territorio, del diálogo de saberes, del codiseño, del reconocimiento a la experiencia comunitaria, para muchas docentes, esto representa una forma de validación simbólica, una promesa de que su trabajo ya no será invisible o informal. El Plan las nombra, y eso importa.

“Si la NEM y las autoridades dijeran hay que llamar a las de preescolar nosotras podríamos pensar que por primera vez todo lo que trabajamos ya es oficial y ya se hizo como oficial. Yo pues al menos tengo esa esperanza de que nos van a mandar material y nos van a decir que ahora si tenemos nuestros libros de texto o algún cuadernillo. Yo luego digo que si vieran lo fregonas que somos nos dejarían la burla de las niñeras de los niños, luego pienso que somos las que saben hacer los proyectos que no nos ha dado miedo y menos en esta o en todos los gobiernos que pasen. Así andaremos de salón en salón” (E4-GFT).

Conclusiones

A manera de conclusión puede decirse que la experiencia recuperada en este trabajo permite afirmar que la propuesta intercultural del Plan de Estudio 2022 representa, para muchas docentes, una posibilidad de justicia epistémica, una forma de reconocimiento largamente esperado a prácticas pedagógicas que han sido sostenidas históricamente desde los márgenes del sistema educativo. Los planteamientos, permitieron no solo reconstruir sus respuestas, sino descubrir un tejido de saberes que ya existe, que ha resistido sin nombre y que hoy comienza a ser reconocido como legítimo. Enseñar ha cambiado porque las maestras van de enseñar desde lo común, a defender su derecho a construir conocimiento desde el afecto, la escucha y el territorio. Sin embargo, las voces de las docentes también revelan las tensiones y límites del discurso oficial, que, si bien menciona la interculturalidad crítica, aún reproduce exigencias hegemónicas y formatos estandarizados que entran en conflicto con la práctica situada. La autonomía se siente, pero no siempre se garantiza. El codiseño se valora, pero aún depende más de la ética docente que de una estructura institucional que lo facilite.

Así, el papel de las educadoras de preescolar se resignifica no solo como una figura pedagógica, sino como una mediadora cultural, una agente epistemológica y una constructora de futuro



escolar desde abajo. De esta forma, esta investigación sugiere que la interculturalidad crítica solo será posible si el sistema educativo se deja interpelar por quienes han sostenido su sentido desde la periferia. Por ello, este tema merece ser profundizado desde una perspectiva investigativa que articule el análisis de políticas educativas, las epistemologías del sur y las narrativas docentes como formas legítimas de producción de conocimiento.

Referencias

- Bello Domínguez, J. (2009). *El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas en México*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1589-F.pdf
- Bolea Murga, M. (2007). Reseña histórica de la educación a la primera infancia en México. *ETHOS EDUCATIVO*, (42), 25-60. <https://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/42-25.pdf>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* [El Manual SAGE de Investigación Cualitativa](4th ed.). SAGE.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing* [Injusticia epistémica: el poder y la ética del saber]. Oxford University Press.
<https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/fricker-miranda-epistemic-injustice.pdf>
- Panikkar, R. (1995). *Filosofía y cultura: Una relación problemática*. Ponencia inaugural del 1º Congreso Internacional sobre Educación Intercultural. UNAM.
- Rosa, C. (2021) ¿Del monólogo al diálogo de saberes? Una reflexión epistemológica y pedagógica sobre la incorporación de los saberes tradicionales indígenas en la educación intercultural básica en México. (en dictaminación). *Education Analysis Policy Archives*, 29(102), 1-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8052654>



Sarango Macas, L. F. (2019). La universidad intercultural Amawtay Wasi del Ecuador, un proyecto atrapado en la colonialidad del poder. *Revista Universitaria del Caribe*, 32(2), 31-43.

Secretaría de Educación Pública. (2022), Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2023–2024: Edición de bolsillo*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024_bolsillo.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2025). Orientaciones para la quinta sesión ordinaria del Consejo Técnico Escolar. Ciclo escolar 2024–2025. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2425_s5_Orient_colectivos_docentes.pdf

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica*, 75-96. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.