



EL DISCURSO INTERCULTURAL EN PLANES DE BÁSICA DEL SIGLO XXI

SERGIO GERARDO MALAGA VILLEGAS

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS, CINVESTAV

TEMÁTICA GENERAL: MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

Resumen

Resultado de una investigación más amplia, se analiza la complejidad escolarizada (significantes y significaciones) del discurso intercultural. El *corpus* empírico examinado se integró por cinco Planes de estudio de Educación Básica; específicamente, los reformulados en lo que va del siglo XXI (Preescolar 2004; Secundaria 2006; Primaria 2009; Reforma Integral de la Educación Básica 2011 y el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017). Para analizarlos, se recurrió al Análisis Político de Discurso como horizonte de intelección posmoderno. Las herramientas analíticas que se recuperaron son: Práctica de articulación (Laclau y Mouffe, 1987) y Otro (Lacan, 1959). El argumento que sostiene esta ponencia es que el discurso intercultural está legitimado por sus condiciones de producción. Al respecto, en los Planes señalados, se identificó una complejidad escolarizada del discurso intercultural, compuesta por una cadena de significantes y significaciones. Esta complejidad actúa a nivel macro (conjunto de Planes) y micro (cada Plan). El principal hallazgo es que esta complejidad escolarizada es quebradiza. Su punto de inflexión está en la sustitución del enfoque intercultural por el de inclusión, en la RIEB 2011.. **Palabras clave:** Educación intercultural, Planes de estudio, Educación básica, Análisis del discurso, Complejidad.

INTRODUCCIÓN

El cambio de siglo devino giros epistemológicos y paradigmáticos en distintas áreas de la vida política, social y cultural. El ámbito educativo en México y, especialmente, el de la Educación Intercultural (EI) no quedó exento.

En el Foro Mundial sobre la Educación se apuntaló la necesidad de “asegurar el acceso y la permanencia, la calidad de los aprendizajes y la plena participación e integración de todos los niños, niñas y adolescentes, especialmente indígenas, con discapacidad, de la calle, trabajadores, personas

viviendo con VIH/SIDA, y otros” (UNESCO, 2000a, p. 39); lo anterior, bajo la consigna de erradicar la pobreza, fomentar la igualdad y la equidad entre seres humanos. En materia de Educación Básica, el Marco de Acción Dakar para las Américas urgió la formulación de “políticas educativas inclusivas [...] y currículos diversificados para atender a la población excluida por razones individuales, de género, lingüísticas o culturales” (UNESCO, 2000b, p. 37), con el objetivo de “promover y fortalecer la educación intercultural y bilingüe en sociedades multiétnicas, plurilingües y multiculturales” (ibid).

En México se atendieron las recomendaciones de la UNESCO, principalmente, a través de tres acciones que llevaron a institucionalizar la EI en sus tres tipos educativos (Básico, Medio Superior y Superior). Primero, el diseño de políticas educativas que sustentó dicha institucionalización: Educación Intercultural para Todos (EIT) y Articulación de la Educación Básica (SEP, 2001). Ambas se encuentran en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Con sus respectivos matices, continuaron vigentes en los Programas Sectoriales posteriores (2007-2012 y 2013-2018). Segundo, la creación en 2001 de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), institución que cobijó la EIT en los tipos educativos citados. Por motivos de prioridad, en esta ponencia sólo se analiza el discurso intercultural en Planes de básica (Preescolar, Primaria y Secundaria). Tercero, el rediseño curricular de esos Planes: Preescolar 2004, Secundaria 2006, Primaria 2009, Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2011 y el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEEO) 2017. Este último entrará en vigor en el ciclo escolar 2018-2019.

Resultado de la investigación doctoral “Discursividad del significante interculturalidad en las políticas de educación básica en México (1994-2006)”, esta ponencia analiza la complejidad escolarizada del discurso intercultural; destaca el interés por los significantes y las significaciones del campo de la Educación Intercultural. El referente empírico que aquí se examina está integrado por los cinco Planes de estudio mencionados.

En términos organizativos, la ponencia se divide en tres apartados. Primero, se plantea la importancia del Análisis Político de Discurso (APD) y de las herramientas analíticas que hicieron inteligible el referente empírico. Segundo, a nivel macro y micro, se expone la complejidad escolarizada del discurso intercultural contenida en dichos Planes, los cuales se analizaron con ayuda de las categorías del APD. Tercero, se presentan algunos argumentos de cierre.

EL APD: ANALÍTICA Y HERRAMIENTAS DE INTELECCIÓN

El Análisis Político de Discurso (APD) es una perspectiva posfundamento. Articula “un componente teórico importante que alude a posicionamientos ontológicos y epistemológicos, así como lógicas de razonamiento, conceptos y técnicas de investigación” (Cruz y Echavarría, 2008, p. 13). En esta ponencia, el APD ayudó a comprender los vericuetos del gran relato (Lyotard, 1987) de la Educación Intercultural.

Con ayuda de dos herramientas de intelección, se analizó la complejidad escolarizada del discurso intercultural (significantes y significaciones). La primera herramienta es “práctica de articulación” y la segunda es “Otro”. La práctica de articulación consiste “en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido; y el carácter parcial de esa fijación procede de la apertura de lo social resultante [...] del constante desbordamiento de todo discurso por la finitud del campo de la discursividad” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 193). En tal caso, esta práctica de articulación evidencia los puntos nodales del campo discursivo EI, la disputa entre significantes y significaciones que integran ese campo en los Planes señalados; es decir, sus similitudes, contradicciones y discusiones. Por su parte, el Otro (con mayúscula) no se refiere a una persona. Retomado del análisis Lacaniano, el Otro es un “lugar donde la palabra se sitúa [...] hace algo que se distingue de todas las otras formas inmanentes de captación, este lugar del Otro donde la palabra, incluso falsa, se inscribe como verdad” (Lacan, 1959, p. 113). En esta ponencia, el Otro es una fuerza omnipresente; evoca un mandato de producción del discurso intercultural, y a su vez, bosqueja el ideal de plenitud al que se aspira con la Educación Intercultural.

Como puede notarse, la categoría “complejidad” no forma parte del APD. Funciona de manera transversal para comprender el campo discursivo de la EI escolarizada. Una complejidad tiene como premisa la articulación, la cual “como fijación/dislocación de un sistema de diferencias tampoco puede consistir en meros fenómenos lingüísticos, sino que debe atravesar todo el espesor material de instituciones, rituales, prácticas de diverso orden, a través de las cuales una formación discursiva se estructura” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 185). De acuerdo con trabajos previos, complejidad es una categoría metaforizada de la antropometría. Recuperarla implica, por un lado, atender los intersticios en el proceso de articulación de aquello que se ha denominado discurso intercultural en los Planes analizados; y, por otro lado, comprender que no tiene pretensión universalista alguna; sino que está

acotada a su *locus* de enunciación (gubernamental, histórico, metodológico, teórico, político, etc.) (Malaga, 2012). El que aquí se examina es el escolarizado.

COMPLEXIÓN ESCOLARIZADA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Previo a presentar el análisis de la complexión escolarizada, es conveniente advertir la presencia de un doble giro epistemológico en el campo de conocimiento de la EI, en básica. Aquí se les denominó de diversificación y reivindicación. El primer giro -diversificación- se presentó con la instalación del enfoque de EIT dirigido por la CGEIB; se mostró antagónico al de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), el cual estaba a cargo de la DGEI entre 1980 y el 2009. Conviene decir que ambos enfoques (EIB y EIT) actuaron en paralelo entre el año 2001 y el 2009. El rasgo característico de este primer giro fue ampliar la atención de la diversidad, no sólo alineada a lo indígena como lo hacía la DGEI, sino en el sentido extenso en que lo expresó UNESCO (2000b). No obstante, resultó paradójico que la CGEIB, a la fecha, se haya centrado en la traducción, producción y difusión de materiales en lenguas indígenas, como lo hacía la DGEI. El segundo giro epistemológico -reivindicación- se presentó con la RIEB 2011. El enfoque de EIT fue desplazado por el de inclusión; su finalidad fue la de atender e incluir a la diversidad en el aula de clase. A pesar de este giro, en la RIEB 2011 se mantuvieron tres significantes del discurso intercultural.

La pregunta que motiva este análisis es la siguiente ¿Cuál es la complexión escolarizada del discurso intercultural en los planes de estudio renovados del siglo XXI -Preescolar 2004, Secundaria, 2006, Primaria 2009, RIEB 2011 y MEEQ 2017-? Cabe señalar que, al momento de presentar esta ponencia, la RIEB 2011 sigue vigente.

Los planes de estudio estipulan las orientaciones disciplinares, académicas y curriculares de un tipo y nivel educativo. Son dispositivos extralingüísticos (Buenfil, 1994) que indican el desarrollo de las prácticas, las finalidades y los propósitos educativos en los centros escolares de básica.

Analizar la complexión escolarizada del discurso intercultural, contenida en los cinco planes de estudio renovados, tiene la finalidad de identificar el tipo de EI que promovieron los docentes de Básica. Toda vez que dichos planes recuperaron parte de los compromisos asumidos en el Foro Mundial y en el Marco de Acción Dakar para las Américas.

En la tabla 1 se presenta, a nivel macro, el panorama de la complejidad escolarizada del discurso intercultural. Esta complejidad, cuando menos, es el resultado de la conjugación de tres tipos de significantes: asociados a la educación, con sufijos “idad/ismo” y adjetivantes.

Tabla 1

Complejidad escolarizada del discurso intercultural en planes Básicos del siglo XXI

Plan de estudios / Tipo de significantes	Preescolar 2004	Secundaria 2006	Primaria 2009	RIEB 2011	MEEQ 2017
Asociados a la educación	Educación bilingüe e intercultural	Educación intercultural para todos	Atención educativa intercultural y bilingüe	Educación intercultural y bilingüe	-
Con sufijos “idad/ismo”	-	Interculturalidad	Interculturalidad	Interculturalidad	Interculturalidad
Adjetivantes	Diálogo intercultural	Conciencia intercultural	-	Relaciones interculturales	-
Articulador común	Diversidad				

Fuente: Elaboración propia.

Como puede notarse en la tabla 1, la diversidad actúa como un punto nodal en esta complejidad escolarizada. Un punto nodal puede entenderse como un punto de referencia en un discurso “que une un sistema particular de significados o cadena de significaciones” (Howarth y Stavrakakis, 2000, p. 11). En todos los Planes de estudio (derogados y vigente), la diversidad impera de manera fenotípica: cultural, regional, lingüística, social, étnica, socioeconómica, etc. No obstante, en algunos casos se alude a la genotípica: discapacidades.

En los siguientes subapartados se presenta el análisis de la complejidad escolarizada a nivel micro, es decir, por cada Plan. El criterio de presentación de estos resultados fue por año de publicación de cada uno.

Discurso intercultural en Preescolar

Con el Plan de Educación Preescolar 2004, se evidenció el giro epistemológico de diversificación. En este Plan, la complejidad escolarizada se configuró a partir de dos significantes: Educación bilingüe e intercultural y Diálogo intercultural. En el primer caso, los sujetos de atención son poblaciones indígenas, mientras que en el segundo son los alumnos que cursaron este Plan. A continuación se exponen y analizan sus significaciones. En cuanto al primer significante, se señala lo siguiente:

Es obligación de la federación, los estados y los municipios promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria. En lo que concierne a la acción educativa dicho precepto señala como obligaciones de las autoridades, entre otras, la de favorecer la educación bilingüe e intercultural e impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (SEP, 2004, p. 16).

En esta cita, las regiones indígenas se muestran como beneficiarias de la Educación Bilingüe Intercultural. Su abordaje se configura como un tipo de educación compensatoria y antirracista. Para el caso del diálogo intercultural, se expresó lo siguiente:

La educadora puede compartir la percepción de los procesos escolares que tienen los alumnos y puede incorporar a las actividades de aprendizaje, sin alterar sus propósitos esenciales, elementos de la realidad cotidiana y de las expresiones de la cultura que les son familiares a los niños. Al hacerlo, favorece la inclusión real de los alumnos al proceso escolar y la valoración de los rasgos de su cultura. Esa será la base del conocimiento mutuo de sus alumnos, para que en el aula tenga lugar un verdadero diálogo intercultural (SEP, 2004, pp. 36 y 37).

En esta cita, la responsabilidad se le asigna a la educadora. El diálogo intercultural se vive en el aula, a través de rasgos propios de los alumnos. Cada uno de ellos se concibe como un portador de cultura y con características particulares de aprendizaje; aspectos que a la educadora se le sugiere tomar en cuenta para lograr su objetivo escolar.

Discurso intercultural en Secundaria

En el Plan de Educación Secundaria 2006, la complejidad escolarizada se configuró con tres significantes: Educación Intercultural para Todos, Interculturalidad y Conciencia intercultural. En los tres casos, los sujetos de atención son los alumnos; personas con características culturales contextualizadas que se encuentran en un salón de clase.

México es un país que se reconoce como multicultural y diverso [...] por lo que asume la existencia de diferentes culturas, etnias y lenguas, y requiere, por tanto, impulsar una educación intercultural para todos, que identifique y valore esta diversidad y, al mismo tiempo, afirme su identidad nacional (SEP, 2006, p. 7).

En la cita previa, lo multicultural se reconoce como constitutivo. En ese marco, se articula una diversidad fenotípica y se indica la necesidad de hacerla visible a través de la EIT. Una de sus finalidades es el fortalecimiento de la identidad nacional. En cuanto a la interculturalidad, se argumentó lo siguiente:

La interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas culturas, siempre partiendo del respeto mutuo. Esta concepción, desde las asignaturas, se traduce en propuestas prácticas de trabajo en el aula, sugerencias de temas y enfoques metodológicos. Con ello se busca reformar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos (SEP, 2006, p. 19).

En términos pedagógicos, la interculturalidad actúa en el aula de clase. Su finalidad es el fortalecimiento de las relaciones interpersonales (comunicación, convivencia, respeto, pertenencia e identidad) y el desarrollo pleno de una ciudadanía. Finalmente, en la asignatura de Ciencias, se aludió a la conciencia intercultural.

El estudio de las ciencias en la escuela secundaria está orientado a consolidar la formación científica [...] También contribuye a incrementar la conciencia intercultural reconociendo que el conocimiento científico es producto del trabajo y la reflexión de mujeres y hombres de diferentes culturas (SEP, 2006, p. 35).

En esta cita, se valida la importancia de una disciplina escolar. Se argumenta que el quehacer científico es una actividad que puede realizar cualquier ser humano. En tal caso, la conciencia intercultural se concibe en términos de equidad. Sin embargo, se obvió el aporte de los saberes locales/ancestrales en el marco de la científicidad.

Discurso intercultural en Primaria

En el Plan de Educación Primaria 2009, la complejidad escolarizada se configuró a partir de dos significantes: Atención educativa intercultural y bilingüe e interculturalidad. En el primer caso, los sujetos de atención son las poblaciones indígenas, y en el segundo caso, los alumnos. A continuación se analizan sus significaciones.

Atender la gran diversidad cultural y lingüística [...] No solo se requieren estrategias curriculares y de gestión escolar pertinentes, también hacen falta maestros que hablen las lenguas maternas de los alumnos, así como materiales de apoyo que contribuyan a la mejora educativa de estos grupos poblacionales, a fin de promover una atención educativa intercultural y bilingüe (SEP, 2009, p. 21).

En esta cita, la atención educativa intercultural y bilingüe se concibe equitativa. Intenta que el servicio que se ofrezca en el aula, esté en las condiciones de estos grupos poblacionales. Además, se reconoce que la diversidad se presenta fenotípica (cultural y lingüística). En cuanto a la interculturalidad se argumentó lo siguiente:

Las asignaturas buscan que los alumnos comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias [...] se pretende que [...] la escuela se convierta en un espacio

donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida (SEP, 2009, p. 43 y 44).

En esta cita, la diversidad se configura en código fenotípico (cultura, lenguajes, costumbres, etc.). Un papel central se le asigna a la escuela, la cual se constituye como espacio de inscripción de la diversidad (asignaturas, relaciones interpersonales, etc.) en constante movimiento.

Discurso inclusivo (intercultural) en la RIEB 2011

Con la RIEB 2011 se presentó el giro epistemológico de reivindicación. En este Plan, se expuso la necesidad de “favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país, y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con capacidades y aptitudes sobresalientes” (SEP, 2011, p. 17). El enfoque inclusivo absorbió y desplazó al de Educación Intercultural. A pesar de ello, la complejidad escolarizada integró tres significantes del discurso intercultural: Educación intercultural y bilingüe, interculturalidad y relaciones interculturales. En el primer caso, los sujetos de atención son alumnos indígenas; en los restantes, son los no indígenas. Al respecto de la educación intercultural y bilingüe se explicó que:

La lengua indígena se integra con la enseñanza del Español como segunda lengua, cumpliendo el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural y bilingüe, y de avanzar hacia la construcción de una nación plural (SEP, 2011, p. 47).

En esta cita, se asume a la Educación intercultural y bilingüe como un recurso de integración (se integra...) y prospectiva (avanzar hacia...). No obstante, este significativo continúa literalizado a lo indígena. En cuanto a la interculturalidad, se argumentó lo siguiente:

Los saberes locales se plantearán desde un enfoque valorativo de lo propio que ayude a desarrollar una identidad positiva en la niñez indígena, que le permita acceder a la interculturalidad con bases culturales bien cimentadas, enriquecerse con los conocimientos de otros, dialogar y aportar sus saberes (SEP, 2011, p. 40 y 58).

La interculturalidad se vislumbra como un recurso de positividad (riqueza, convivencia, enriquecimiento, etc.). Sugiere dos líneas de acción. Por un lado, recuperar saberes locales que serán integrados en las aulas y, por otro lado, el favorecimiento de una identidad positiva de sí. Finalmente, la diversidad se configura fenotípica (social, cultural y lingüística). En cuanto a las relaciones interculturales, se expuso lo siguiente:

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva (SEP, 2011, p. 35).

En esta cita, la educación se concibe en términos de pertinencia e inclusión (ampliar, instrumentar, reducir, etc.). Según la SEP, lo que hace inclusivo a un sistema educativo es que se reconozca la diversidad. Por otro lado, aunque se refiere a la diversidad, el Plan no la encierra en términos fenotípicos o genotípicos. Finalmente, si bien las relaciones interculturales no se significan, por intertextualidad se comprende que deviene este tipo de relaciones.

¿Discurso inclusivo o intercultural en el MEEO 2017?

En el MEEO 2017 se conjuga lo intercultural e inclusivo. Siguiendo la línea de análisis, en este Plan, la complejidad escolarizada se integra por la interculturalidad. Los sujetos de atención son los alumnos indígenas y no indígenas. A continuación se analizan sus significaciones.

El Modelo Educativo plantea la inclusión y la equidad como principios básicos transversales, lo cual exige que la formación inicial adopte una perspectiva equitativa, inclusiva e intercultural. Esto significa que las escuelas normales deben formar a todos los docentes para promover la convivencia y el aprendizaje incluyentes en ambientes donde se valore la diversidad (SEP, 2017, p. 145).

En esta cita, un rasgo característico de lo intercultural es la transversalidad. Se posiciona como inclusiva y equitativa. Como ha sucedido en el resto de los Planes, busca que se valore la diversidad,

la cual no se posiciona como fenotípica o genotípica. Finalmente, la interculturalidad se plantea en retrospectiva, es decir, que antes de que llegue a las aulas del tipo básico, las escuelas normales formarían a docentes bajo esta perspectiva (convivencia, aprendizaje, respeto, etc.). Además, en el perfil de egreso del tipo básico se indica que el alumno:

Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático, con inclusión e igualdad de derechos de todas las personas. Entiende las relaciones entre sucesos locales, nacionales e internacionales, valora y practica la interculturalidad (SEP, 2017, p. 52).

En esta cita, la interculturalidad forma parte del perfil de egreso marcado en el MEEQ. La diversidad a la que se alude no se caracteriza fenotípica o genotípica. Sin embargo, se constituye a partir de un espacio social (democrático, inclusivo, igualitario, etc.). Para la SEP, los estudiantes son los responsables de que la interculturalidad sea un recurso vigente.

El discurso intercultural bajo la lupa del APD

Al poner en juego las herramientas de intelección del APD, se encontró lo siguiente. La complejidad escolarizada del discurso intercultural presenta una práctica de articulación, conformada por cuatro puntos nodales: sujetos de atención, espacio de constitución, diversidad y formación valoral.

Primero, los sujetos de atención son alumnos de básica, aunque dependiendo del Plan, pueden ser egresados de educación normal. Destaca que, a pesar de que se trate de Planes con enfoque inclusivo, la complejidad intercultural difícilmente se desliga de lo indígena. Segundo, la escuela se concibe como un espacio de contacto cultural; de inscripción del discurso intercultural. De acuerdo con los Planes, fuera de la escuela no hay aprendizaje sino praxis intercultural. Tercero, más allá de ser fenotípica o genotípica, la diversidad se concibió como un recurso de enriquecimiento. Con ella, se ponen de manifiesto las relaciones interpersonales y los aprendizajes producidos. Cuarto, en consecuencia, la formación valoral (respeto, conocimiento, valoración, etc.) es un elemento clave en cuanto a la educación que se ofrece en la escuela.

Por su parte, el Otro se configuró como un ideal de plenitud. Así, en algunos casos se trata de brindar justicia social, especialmente, a los sectores discriminados. Mientras que, en otros casos, alude a la posibilidad de conformar una sociedad plural, justa y equitativa. En ambos, la escolarización juega

un papel fundamental, porque a través de los contenidos curriculares y los espacios de contacto, se perfila la llegada a ambos estadios sociales

CONCLUSIONES

A manera de cierre se puede argumentar lo siguiente. La complejidad escolarizada del discurso intercultural aquí analizada, se mostró no iterable. De acuerdo con la tabla 1, aunque algunos significantes eran similares (sufijo -idad/-ismo), cada uno desarrolló un acento propio (significaciones), el cual depende del Plan de estudio, los niveles educativos y el giro discursivo de inscripción. En todo caso, hay que partir de que la complejidad escolarizada es precaria y parcial. En ningún momento es totalizante.

Llama la atención que a pesar de los giros epistemológicos en los enfoques de la EI, se continúe asociando con lo indígena. Al respecto convendría preguntarse ¿Puede la escolarización de la Educación Intercultural asegurar sociedades más justas, no sólo para indígenas?

REFERENCIAS

- Buenfil, R. N. (1994). *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE-Cinvestav-CONACYT.
- Cruz, O. y Echavarría, L. (2008). "Semblanza de un colectivo y su obra en investigación social". En *Investigación social: herramientas teóricas y análisis político de discurso* (pp. 11-25). México: Juan Pablos.
- Howarth, D. y Stavrakakis, Y. (2000). "Introducing Discourse Theory and Political Analysis". En *Discourse Theory and Political Analysis* (pp. 1-37). Manchester: Manchester University Press.
- Lacan, J. (1959). "No hay otro del otro". En *Seminario 6, el deseo y la interpretación* (pp. 112-117). Psicolibro.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: FCE.
- Lyotard, J. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Malaga, S. (2012). Complejidad del discurso intercultural. Una articulación desde la textualidad documental, *Pampedia*, 9: 22-36.



Secretaría de Educación Pública (SEP). Programa de Educación Preescolar 2004. México: SEP.

----- (2006). Educación Básica. Secundaria. Plan de estudios 2006. México: SEP.

----- (2009). Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria. México: SEP.

----- (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.

----- (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. México: SEP.

UNESCO (2000a). Informe final. Foro Mundial sobre la Educación. Francia: UNESCO.

UNESCO (2000b). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Francia: UNESCO.