

Educación, interculturalidad y glotopolítica: la importancia de una pedagogía decolonial en México

Education, interculturality and glottopolitics: the importance of a decolonial pedagogy in Mexico

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i36.1830>

Marilyn Sarai Ávalos Huesca*

José Israel Herrera**

Resumen

El presente artículo analiza la relación entre glotopolítica, educación e interculturalidad en el contexto mexicano desde una perspectiva crítica del discurso, interpretativa, glotopolítica y decolonial. A partir de una investigación cualitativa de carácter documental y del análisis teórico-discursivo se examina cómo las lenguas, lejos de ser únicamente medios de comunicación, operan como instrumentos de poder que legitiman o excluyen identidades, saberes y prácticas sociales, al igual que la influencia de los derechos lingüísticos de los hablantes en estas interacciones. El estudio problematiza el reconocimiento institucional de la diversidad lingüística, evidenciando la distancia entre los discursos oficiales y las prácticas educativas que continúan privilegiando el español como lengua hegemónica. Asimismo, se analizan los procesos históricos de construcción de la otredad, la subordinación de las lenguas originarias y las leyes en la identidad de los pueblos indígenas. Desde la interculturalidad crítica, se plantea la necesidad de una pedagogía decolonial que cuestione las jerarquías lingüísticas y promueva una educación situada, equitativa y socialmente transformadora.

Palabras clave: educación – derechos humanos – interculturalidad – glotopolítica – pedagogía decolonial – planificación lingüística.

Abstract

This article analyzes the relationship between language politics, education, and interculturality in the Mexican context through a critical discourse, interpretive, language-political, and decolonial perspective. Based on qualitative documentary research and theoretical-discursive analysis, we examine how languages, far from being merely a means of communication, operate as instruments of power that legitimize or exclude identities, knowledge, and social practices, as well as the influence of speakers' linguistic rights in their interactions. The study problematizes the institutional recognition of linguistic diversity, highlighting the

* Doctora en Método de Solución de Conflictos y Derechos Humanos. Líneas de Investigación: Derechos humanos, derechos lingüísticos, interculturalidad, educación, sociolingüística. Universidad Autónoma de Campeche. Correo electrónico: msavalos@uacam.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9184-2606>

** Doctor en Antropología. Líneas de Investigación: legislación, derechos indígenas, patrimonio cultural, consulta previa. Universidad Autónoma de Campeche. Correo electrónico: jherrera@uacam.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6961-8958>

gap between official discourses and educational practices that continue to privilege Spanish as the hegemonic language. Likewise, it analyzes the historical processes of constructing otherness, the subordination of indigenous languages, and the impact of laws on the identity of indigenous peoples. From the perspective of critical interculturality, it proposes the need for a decolonial pedagogy that challenges linguistic hierarchies and promotes a situated, equitable, and socially transformative education.

Keywords: education – human rights – interculturality – glottopolitics – decolonial pedagogy – language planning.

Introducción

El encuentro de dos o más civilizaciones ha tenido lugar desde el principio de la existencia del ser humano. Incluso, antes de la era cristiana, las invasiones y “descubrimientos” de nuevos pueblos eran sucesos comunes. La mezcla de costumbres, lenguas y tradiciones ha desembocado en nuevas maneras de percibir el mundo, tal y como lo señala Malinowski (1938) afirma que estas dos culturas dan lugar a un tercer elemento, el cual es el resultado de la interacción de ambos sistemas simbólicos. Por ende, lo anterior también produce un cambio constante de identidades en diversos sectores de la población, los cuales se ven influenciados por el entorno y la interacción de nuevos elementos.

La identidad al igual que la lengua fluctúan y son influenciadas por diversos factores, tanto exógenos como endógenos. Hymes (1974) afirma que la lengua no solo implica gramática, sino también cuándo, cómo y con quién hablar, y eso se ve reflejado en el cambio de registros utilizados en cada interacción, ya sea formal o informal, dependiendo del interlocutor. Frosh (1998) define a las redes sociales inmediatas de cada individuo como factores importantes que funcionan en la construcción de una identidad individual y comunitaria.

La manera en la que nuestro entorno cercano delimita aquello que somos y hacemos influye de manera determinante en la identidad social, la identidad personal y el autoconcepto (Vygotsky, 1978). Nada es ajeno ni aislado, la “otredad” que identificamos en el otro, también es identificada en nosotros por los demás “por muy rica y compleja que sea la imagen que los individuos tienen de sí mismos en relación con el mundo físico y social que les rodea, algunos de los aspectos de esa idea son aportados por la pertenencia a ciertos grupos o categorías sociales” (Tajfel, 1981, p. 255).

Hall (1997) respalda lo anterior al subrayar que “las identidades son construidas de adentro hacia afuera, no fuera del discurso”, es decir, que son las interacciones humanas desarrolladas en espacios de tiempo y lugar las que delimitan la identidad de manera práctica y discursiva. En este último aspecto, es importante resaltar la influencia de la lengua, el uso y los diálogos que se establecen por medio de ella, pero sobre todo, la elección de la misma (Goffman, 1956).

En el ámbito del poder, la lengua no deja de ser una herramienta para ejercerlo, ya que por medio de ella se puede devorar o desplazar a las lenguas minoritarias (Calvet, 1974), y de esa

manera, poner en peligro los derechos de sus hablantes, y en México este hecho no es la excepción. Los orígenes del país están asentados en los pueblos originarios, los cuales se encontraban distribuidos por todo el territorio de lo que hoy conocemos como Estados Unidos Mexicanos. La historia indigenista, contrario a lo que muchos creen, no comienza en 1519, Reyes (2005) menciona que las comunidades indígenas existían veinticinco años antes de la era que comienza después de Cristo. Sin embargo, es a partir de la llegada de los españoles cuando se empieza a documentar los usos, costumbres y lenguas de los pueblos originarios.

La otredad que los pueblos originarios provocan en la sociedad que se define como “no indígena” es tangible. Al referirse a los primeros, los segundos los señalan como los otros, los que ya estaban aquí, pero que le parecen extraños, pues no tienen las mismas costumbres y tienen sus propias lenguas. Barbero (2017) señala esa mirada inversa, y la ceguera tanto gubernamental como intelectual al momento de percibir a los otros, lo cual incide en la interacción entre ellos. Villoro (2006) señala el problema de traducción de la realidad que hay entre uno frente al otro, ya sea para comunicar lo propio de lo conocido, además de que cuando se admite la identidad y presencia del otro, se espera que con el tiempo adquiera voluntariamente los valores y cosmovisión del mundo al que se le da entrada.

Pero, ¿quiénes son aquellos que se definen como “no indígenas”?, y que tal como menciona Moreno (2010) tienden por momentos a rechazar lo indígena, y presentan una mayor predisposición a la españolización de las interacciones lingüísticas en el territorio. En algunos casos se les clasifica como “mestizos”. La primera acepción aceptada por la Real Academia del Español (RAE) en relación a la palabra mestizo es: “dicho de una persona: Nacida de padre y madre de raza diferente, en especial de blanco e india, o de indio y blanca.” En México, al hacer un análisis del discurso entre lo cotidiano y lo oficial, y en donde el racismo antiindígena era ocultado por el discurso nacionalista del mestizaje (Gall, 2004), nos damos cuenta de que en realidad las elites mestizas construyeron a lo largo de los siglos una identidad que acultura las otras identidades del territorio (Bonfil, 1987).

Actualmente ya no se habla de razas, sino de culturas o etnias. Neff (2009) indica que el uso de dicha palabra se ha hecho cada vez más amplio. Anteriormente, un mestizo era quien no pertenecía a un pueblo indígena; sin embargo, actualmente puede ser una persona que nació en una etnia, pero en algún momento de su vida migró y se adaptó a otra cultura. Es decir, ya no solo se restringe a aquel quien es fruto de una mezcla de culturas o etnias, sino puede ser alguien que al crecer abandona su identidad total o parcialmente.

En esta parte es importante recalcar que durante el siglo XVI y XVII había una multiculturalidad tangible en la sociedad novohispana, pero que ello no permitía una convivencia equitativa ni igualitaria entre las personas que la conformaban. A veces se confunden los términos multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, sin embargo, son muy diferentes. Walsh (2005) define a la multiculturalidad como “la multiplicidad de culturas que existen dentro de un deter-

minado espacio [...] sin que necesariamente tengan una relación”, es decir, el espacio puede ser dentro de una comunidad, ciudad, estado o país, ello no tiene mayor incidencia, lo que en verdad importa es que no se relacionan entre sí.

Por otra parte, Walsh (2005) menciona que la pluriculturalidad se refiere a cuando “varias culturas conviven en un espacio territorial y juntas hacen una totalidad nacional” en resumen, a diferencia de la multiculturalidad, en la pluriculturalidad es cuando las culturas se reconocen y conviven entre ellos, mientras en la multiculturalidad saben de su existencia pero no tienen una gran interacción. En las leyes de México antes se hablaba de multiculturalidad, ahora se habla de pluriculturalidad tal y como lo menciona el artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) “La Nación tiene una composición pluricultural y multiétnica sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”.

En los últimos años, el reconocimiento de las culturas originarias en México por parte del gobierno y de la sociedad ha sido parcial y, en muchos casos, más simbólico que efectivo. Aunque dicho reconocimiento se ha expresado en documentos oficiales y discursos institucionales, su concreción en acciones reales sigue siendo limitada. Sin embargo, al momento de traducirlo en políticas públicas y confrontarse con la realidad, nos damos cuenta de que el color de piel y el origen aún rigen el destino de una persona. De acuerdo al Informe de Movilidad Social en México, publicado en 2025 por el Centro de Estudios Espinosa Yglesias (CEEY) México es un país que está lejos de que las oportunidades se repartan de manera equitativa, y la desigualdad sigue estando presente de generación en generación.

El CEEY (2025) señala que el origen socioeconómico determina las oportunidades económicas y laborales, y en este aspecto, la lengua también posee un cariz que puede mantener a una persona en un entorno que no representa una vida digna. Con base en cifras y porcentajes, 78% de las personas no logra salir de los estratos bajos en los que pueden comenzar sus vidas, el origen indígena influye en la vida de las personas, ya que 57% de las personas de piel morena, mantiene una situación de pobreza frente a 34% de personas con piel clara.

En el caso de las lenguas indígenas, también podemos ver que es un factor de influencia en diversos aspectos, y que incluso puede volverse un obstáculo para el acceso a derechos básicos como la educación, la justicia, la salud, entre otros. De acuerdo con el hoy extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2010 solo una quinta parte de hablantes de alguna de las 68 lenguas indígenas que hay en México entre los 20 y 24 años, completó la educación media superior, es decir, 20% del total de la población. Esta cifra se comparó con quienes son hablantes monolingües de español, que correspondió a 46.5% de la población.

Si bien se observa un aumento en el interés por el aprendizaje de lenguas originarias y una mayor visibilización de los pueblos indígenas, estos avances no siempre se traducen en una inclusión estructural ni en condiciones equitativas. La contratación de personas provenientes de contextos culturales diversos y la promoción de la pluriculturalidad continúan enfrentando obstáculos, lo que

evidencia la necesidad de fortalecer auténticas competencias interculturales que superen el plano declarativo.

La pluralidad de realidades derivadas de las distintas culturas, así como las dinámicas de interacción entre ellas, ha sido un tema recurrente de análisis y un elemento clave en numerosos acontecimientos históricos. La incompreensión hacia culturas distintas a la propia, derivada del colonialismo, contribuyó, en gran medida, a que los españoles calificaran a los pueblos indígenas como irracionales en algunos de sus escritos, ya que desconocían y desestimaron sus sistemas de creencias y sus formas de organización social, produciendo una deshumanización y desconexión entre sujetos (Fanon, 1961).

En el mundo contemporáneo, la ausencia de empatía continúa siendo un rasgo persistente en las sociedades, lo que las mantiene inmersas en conflictos intensos motivados por la ambición de control y supremacía y derivados de la jerarquización colonial y racial (Quijano, 2000). A pesar del paso de más de cinco siglos, el “otro” sigue siendo concebido como una alteridad distante, ajena y desvinculada de la propia realidad social, como resultado de la construcción de una identidad en la que se niega a los pueblos que ya habitaban el territorio (Dussel, 1992).

Es en este contexto que se hace imperante establecer la definición de la interculturalidad, ya que es a lo que se aspira, la utopía de una sociedad que comenzó siendo multicultural, y que hoy, en medio de su pluriculturalismo, sabe que hay algo que no termina de encajar. Soriano (2004) la define como “la coexistencia de culturas en un plano de igualdad”. Desde una perspectiva intercultural, el diálogo entre personas de orígenes y tradiciones culturales diversas se presenta como una posibilidad más que como una realidad plenamente consolidada.

La construcción de espacios de respeto y convivencia no ocurre de manera espontánea, sino que exige el desarrollo consciente de competencias interculturales y, sobre todo, la deconstrucción de supuestos históricos, lingüísticos y culturales que han sido naturalizados. Este proceso, lejos de ser lineal, se manifiesta en la tensión constante entre identidades lingüísticas colectivas que coexisten en múltiples contextos, muchas veces bajo relaciones de poder desiguales que condicionan su reconocimiento y legitimidad.

Conviene señalar que la lengua no sólo da forma a las ideas, sino que también las sitúa en un plano socialmente compartido, posibilitando su circulación y reconocimiento; tal y como dice Bajtín (1979), es un fenómeno dialógico que adquiere sentido dentro de la interacción colectiva. Asimismo, la interculturalidad funciona como un contrapeso frente a los procesos de aculturación, al reducir el riesgo de pérdida identitaria y favorecer que cada sujeto y cada colectivo reconozcan la singularidad de su propia cultura en relación con las demás.

A lo largo de la historia, el contacto entre culturas, ideas y civilizaciones ha estado marcado por profundas tensiones y conflictos, lejos de desarrollarse en condiciones equitativas. Estos encuentros han derivado con frecuencia en prácticas de dominación como la esclavitud, la discriminación y la xenofobia, reforzando la construcción de la “otredad” y perpetuando dinámicas

de exclusión que se intensifican con los cambios generacionales en sociedades que continúan reproduciendo divisiones sociales (Said, 1978). En este contexto, tanto los pueblos originarios como los mestizos han sido actores centrales. Los primeros corresponden a las poblaciones que habitaban los territorios antes de la llegada de los procesos de exploración y conquista, mientras que los segundos emergen como resultado de la imposición y mezcla cultural entre dichas poblaciones y los grupos extranjeros que se asentaron posteriormente.

Villoro (1997) menciona que, el desprecio hacia los pueblos que ya habitaban los territorios conquistados se reduce a que los europeos tenían una educación de la cual se carecía en el nuevo mundo. Sin embargo, los indígenas ya contaban con una instrucción propia de su cultura, la cual era útil en el diario vivir de los mismos. Por otra parte, la instrucción europea, que llegó posteriormente, llevó a los indígenas a perder ciertas partes vitales de su carácter y sociedad, reduciendo su valor moral en algunos aspectos.

La percepción de quienes habitaban las tierras invadidas era negativa, así lo menciona De la Torre (2013):

Para incorporar a sectores indígenas de bajo nivel cultural, el Estado utilizó a indios asimilados a la nueva civilización: tlaxcaltecas y tarascos con los cuales creó varias poblaciones en donde los campesinos, soldados e hidalgos pobres, encontraron un medio de prosperar y aun de ennoblecer. Esas comunidades forjaron durante los siglos XVI y XVII, las bases de la sociedad y la nacionalidad mexicana. (p. 459)

Actualmente, la ideología en el país no dista mucho de aquellos siglos que menciona De la Torre, sigue siendo homogeneizada de manera cultural, lingüística e identitaria. Lo anterior se constata con el hecho de que a pesar del reconocimiento de 69 lenguas oficiales, siendo 68 lenguas originarias y el español, en los espacios públicos se sigue dando prioridad a esta última lengua, tanto en los discursos, como en la cotidianidad. Al día de hoy, muchos de los trámites que se realizan en instituciones públicas solo se realizan en español, aún cuando hay algunas en donde hay un gran número de hablantes de lenguas originarias.

Molina (2019) menciona que en este ámbito es la glotopolítica la que se cuestiona las “prácticas lingüísticas que legitiman, reproducen y transforman las luchas del reconocimiento del otro y las estructuras de poder”. Las lenguas no son solo maneras de comunicarse, también son símbolos de identidad, las cuales permiten a sus hablantes comunicarse entre sí y con el mundo que les rodea, a su vez que legitiman y deslegitiman sus prácticas sociales, sus realidades y les dan un lugar en la sociedad (Arnoux, Bein, 2015). Estas prácticas son cambiantes y se ven en situaciones formales e informales, siendo en su mayoría impuestas por una colonialidad persistente hasta nuestros días.

Metodología

El presente artículo se desarrolló con base en un enfoque cualitativo, de carácter interpretativo y crítico, con el objetivo de analizar los procesos de construcción de la identidad lingüística y cultural, su influencia en la educación y las dinámicas de poder que existen en las relaciones pluriculturales desde diversas perspectivas. El estudio se centra en la comprensión profunda de significados, discursos, prácticas sociales y experiencias históricamente situadas, las cuales dan como resultado la pedagogía y la realidad social actual; todo lo anterior desde una perspectiva decolonial.

El corpus documental estuvo conformado por medios relacionados con:

- Literatura especializada en glotopolítica, educación intercultural, pedagogía decolonial, derechos lingüísticos e identidad cultural;
- Instrumentos jurídicos nacionales e internacionales relacionados con derechos humanos y derechos lingüísticos;
- Y documentos normativos vinculados con la educación y el reconocimiento de la diversidad cultural en México.

La selección de las fuentes respondió a criterios temáticos y analíticos centrados en:

- La relación entre lengua y poder;
- Los procesos de construcción de la otredad;
- La hegemonía del español en los espacios educativos;
- Las dinámicas de subordinación de las lenguas originarias;
- Y las implicaciones de las políticas lingüísticas en la configuración de identidades culturales.

Como técnica de análisis, se empleó el análisis documental de contenido desde una perspectiva crítica, interpretativa y glotopolítica mediante la identificación, clasificación e interpretación de categorías recurrentes en los textos revisados. Las principales categorías analíticas utilizadas fueron:

- Inclusión; exclusión,
- Colonialidad,
- Interculturalidad,
- Glotopolítica,
- Identidad cultural,
- Hegemonía lingüística,

- Derechos lingüísticos,
- Pedagogía decolonial,
- Multiculturalismo institucional,
- Y relaciones de poder.

A partir de estas categorías se establecieron relaciones conceptuales entre los distintos planteamientos teóricos y normativos, con el propósito de comprender cómo las prácticas educativas y las decisiones lingüísticas tomadas por las instituciones y el gobierno influyen en los procesos de inclusión, exclusión y reconocimiento de los pueblos originarios en México. Este estudio busca desarrollar una reflexión crítica sustentada en el análisis documental y discursivo, que contribuya a la comprensión de las tensiones existentes entre diversidad lingüística, educación e interculturalidad en el contexto mexicano del siglo XX y XXI.

Glotopolítica, identidad y relaciones de poder en México

La lengua surge como una necesidad fundamental del ser humano para establecer comunicación con su entorno. La complejidad estructural y los sistemas de signos que caracterizan a cada lengua constituyen herencias culturales que se adquieren de manera natural y que dan lugar a la conformación de comunidades lingüísticas. Tal y como dice Labov (1972) “la comunidad de habla no se define tanto por el uso idéntico de elementos lingüísticos, sino por la participación en un conjunto de normas compartidas”.

En la actualidad, se estima la existencia de aproximadamente seis mil lenguas en el mundo, las cuales permiten a sus hablantes interpretar y relacionarse con su realidad social y cultural.

Es importante distinguir entre los conceptos de lengua y habla. Munguía (2008) establece una diferencia entre ambas: a la lengua la define como “un sistema organizado de signos regulado por normas que posibilitan su combinación y funcionamiento”, mientras que al habla la sintetiza como “la manifestación concreta e individual de dicho sistema”. La lengua puede expresarse de forma oral o escrita; sin embargo, la ausencia de una tradición escrita no implica una menor relevancia o complejidad, ni establece una jerarquía frente a aquellas lenguas que cuentan con sistemas de escritura consolidados.

En el caso de América, algunos lingüistas como Greenberg (1987) clasifican las lenguas originarias en tres familias: amerindias, na- dené y esquimo- aleutiana. En México, las sesenta y ocho lenguas que se hablan aparte del español son amerindias. De las ocho lenguas más habladas en el continente americano, nuestro país alberga a tres de ellas: el náhuatl, el maya, yucateco y al zapoteco. Las lenguas originarias en México están divididas en 13 familias lingüísticas: yutoazteca, otomangue, maya, otopame, tarasca o purhépecha, totonaca, mixe, hokano-coahuilteca, huave, chinanteca, guaycura, mangueña y cuitlateca.

Si bien el español se reconoce como la segunda lengua materna con mayor número de hablantes en el mundo y posee una relevancia histórica incuestionable, esta posición no debe

interpretarse como un indicador de superioridad lingüística ni cultural. Desde una perspectiva decolonial, la jerarquización de las lenguas responde a relaciones históricas de poder heredadas del proceso colonial, en el cual ciertos idiomas fueron legitimados como vehículos del conocimiento “válido”, mientras que otros fueron sistemáticamente desvalorizados. Con base en lo anterior, la afirmación de Mignolo (2005) respecto a que las lenguas coloniales responden a una necesidad de control epistemológico y colonial no cae en el vacío.

Cada lengua constituye un sistema complejo de significación que permite a los pueblos nombrar el mundo, transmitir su memoria colectiva y sostener prácticas culturales propias, son, tal y como dice Fishman (1991), depósitos de cultura. En este sentido, promover el uso exclusivo de una lengua dominante no solo favorece la desaparición de otras, sino que implica un ejercicio de violencia simbólica que borra historias, saberes y formas de vida, atentando directamente contra la identidad de los pueblos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) menciona que cerca del 40% de las lenguas en el mundo se encuentran en peligro. De hecho, en 2010 se publicó el Atlas de las lenguas en peligro, en el cual se muestra que de las casi 7,000 lenguas que existen actualmente, cada dos semanas desaparece una. Por otra parte, la UNESCO también reconoce que cuando desaparece una lengua, desaparecen conocimientos, tradiciones, memoria histórica y cosmovisiones, las cuales se vuelven imposibles de recuperar de manera posterior.

En el contexto mexicano, el desplazamiento progresivo de las lenguas originarias se encuentra estrechamente vinculado a la imposición del español como lengua hegemónica en los ámbitos educativo, administrativo y social. En un evento organizado por la Secretaría de Cultura en el 2016, un integrante de la Academia Mexicana de la Lengua mencionó que “Las comunidades originarias se entienden entre sí por el español. Un zapoteco, maya, tarasco o purépecha no se comunican con sus similares en náhuatl, sino en español”.

Lo anterior es un claro ejemplo de cómo el idioma se vuelve una herramienta de poder constante y tangible, y que el uso del mismo puede provocar la invisibilidad o desaparición de otros. La imposición del idioma español ha obligado a los hablantes a.

Aunque el bilingüismo suele presentarse como un fenómeno positivo desde enfoques cognitivos y sociales, esta valoración depende del estatus de las lenguas involucradas. Tal como lo expone la lingüista mixe Yasnaya Elena Aguilar Gil, el bilingüismo no opera de manera neutral: mientras que el bilingüismo español-inglés es celebrado en contextos urbanos y se asocia con prestigio y capital cultural, el bilingüismo español-lengua indígena ha sido históricamente estigmatizado y relegado a un plano de inferioridad.

Aguilar Gil expone, a partir de su experiencia como hablante de español y ayuuk, cómo las escuelas bilingües en su comunidad eran menospreciadas, no por deficiencias pedagógicas, sino por responder a un modelo lingüístico que desafía la hegemonía del español. Esta diferenciación revela

una forma de colonialidad lingüística que clasifica las lenguas y a sus hablantes según criterios raciales, económicos y geopolíticos, reforzando desigualdades estructurales. El bilingüismo que emerge en estos contextos suele ser de tipo sustractivo, ya que la adquisición de la lengua dominante ocurre a costa del desplazamiento progresivo de la lengua originaria, derivando en procesos de aculturación que empobrecen la diversidad epistemológica y cultural.

La imposición de una lengua única como norma de comunicación y conocimiento reduce las posibilidades de comprensión del mundo, al privilegiar una sola cosmovisión y marginar otras formas de pensar, sentir y aprender. Lauria (2009) retoma lo anterior al mencionar que la lengua es un elemento esencial en la configuración simbólica de una nación; por ello la búsqueda de una homogeneidad lingüística en diversos contextos públicos, así como el desprecio a aquello que se considera fuera del canon eurocentrista. Tanck contabilizó 32 cédulas reales expedidas entre 1550 y 1782 relacionadas con la castellanización de los pueblos originarios.

La falta de estudios sistemáticos y de políticas públicas efectivas orientadas a la investigación, documentación y fortalecimiento de las lenguas originarias y sus variantes, así como el uso de las mismas de manera óptima en las aulas, da como resultado la disminución de su uso en las aulas y la repetición de prácticas poco pedagógicas en las mismas. La ausencia de registros exhaustivos en los niveles sintáctico, pragmático, semántico y morfológico no solo limita el conocimiento académico sobre estas lenguas, sino que también contribuye a su invisibilización institucional (Skutnabb-Kangas, 2000).

Si bien el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia en español (UNICEF) ha desarrollado estudios posteriores a la pandemia para tener información respecto a la educación intercultural bilingüe en América Latina, los resultados no han sido muy alentadores. Con base en un estudio realizado en 2021, en conjunto con el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC) se muestra que hay un incremento en la desigualdad educativa indígena, falta de acceso, bajos niveles de aprendizaje, necesidad de educación en lengua materna y nuevas políticas interculturales. Si bien el estudio se centra en una zona de América, también podría aplicarse a otras partes del mundo.

Educación y colonialidad en México

La creación de la Secretaría de Instrucción Pública en 1905 respondió a un proyecto estatal de modernización inspirado en modelos eurocéntricos que concebían la educación como un instrumento de homogeneización cultural, más que como un derecho vinculado a la diversidad. Si bien este proceso otorgó cierta autonomía administrativa al ámbito educativo, también consolidó una lógica colonial que subordinó los saberes locales y las lenguas originarias a un currículo nacional dominante. La Ley de Instrucción Primaria de 1908 reforzó esta visión, al promover prácticas pedagógicas orientadas a la construcción de una identidad nacional única, invisibilizando las múltiples formas de conocimiento preexistentes en el territorio.

Posteriormente, la Revolución Mexicana generó expectativas de justicia social para los sectores históricamente oprimidos; no obstante, en materia educativa, estas promesas se vieron interrumpidas por la violencia estructural del conflicto armado, en el cual la escuela dejó de ser un espacio de transformación para convertirse en un lujo inaccesible para amplios sectores de la población.

A lo largo del siglo XX, la búsqueda de una educación “equitativa” se tradujo en una serie de políticas que, aunque presentadas como progresistas, reprodujeron la colonialidad del saber al imponer contenidos, metodologías y lenguajes ajenos a los contextos comunitarios (Zimmerman, 2010). La descentralización de la Secretaría de Educación Pública en 1978, lejos de garantizar justicia educativa, evidenció la profunda desigualdad entre regiones, trasladando responsabilidades al ámbito local sin dotarlo de los recursos ni de la autonomía epistemológica necesaria para responder a sus propias realidades (Loyo, 2010).

Las reformas educativas de las décadas posteriores profundizaron esta lógica. Zorrilla (2001) clasificó las reformas en primera, segunda y tercera generación. Las denominadas reformas de primera generación, centradas en la descentralización administrativa, se inscribieron en un modelo tecnocrático que prioriza la eficiencia sobre la justicia social. Como Zaccagnini (s.f.) menciona, estas transformaciones estructurales pueden volverse cíclicas cuando no cuestionan las bases epistemológicas del sistema, perpetuando así las mismas formas de exclusión.

Las reformas de segunda generación, enfocadas en el cambio curricular y pedagógico, continuaron privilegiando un conocimiento estandarizado, mientras que las de tercera generación, al enfatizar la autonomía escolar, la rendición de cuentas y los resultados medibles, reforzaron una racionalidad neoliberal que redujo la educación a indicadores y competencias, desplazando su dimensión comunitaria y emancipadora. Por último, las reformas de tercera generación buscaban la autonomía escolar, la entrega de resultados positivos y la rendición de cuentas de los diferentes centros escolares que conforman el universo educativo. Todo lo anterior dio como resultado un movimiento educativo que produjo cambios normativos a nivel federal.

En 1993 se realizó una reforma al artículo 3º constitucional, lo cual reafirmó la gratuidad de la educación obligatoria; sin embargo, esta garantía legal no se tradujo en una igualdad real de condiciones. La organización de la educación básica en preescolar, primaria y secundaria sigue respondiendo a un modelo formativo lineal que ignora las trayectorias educativas propias de los pueblos originarios y mestizos. Aunque discursivamente se reconoce la importancia del contexto, la lengua y la cultura del alumnado, en la práctica persiste un currículo monocultural que limita el reconocimiento pleno de otras epistemologías y formas de aprendizaje.

Los altos índices de deserción escolar, particularmente en comunidades rurales, marginadas y con presencia indígena, evidencian el fracaso de un sistema educativo que continúa operando bajo lógicas coloniales. Factores como la distancia geográfica, la imposición de reglamentos escolares

ajenos a la vida comunitaria y el uso de lenguas hegemónicas en detrimento de las lenguas originarias, no son problemas aislados, sino expresiones de una estructura que históricamente ha excluido a estos grupos. Si bien el ingreso familiar es un factor determinante en el abandono escolar, reducir la problemática a una cuestión económica invisibiliza la responsabilidad del Estado en la reproducción de desigualdades.

En este contexto, los programas de apoyo como becas, desayunos escolares y subsidios al transporte, aunque necesarios, funcionan como medidas compensatorias que no cuestionan las raíces coloniales del sistema educativo. Desde una perspectiva decolonial, resulta imprescindible replantear el proyecto educativo nacional, no solo para ampliar la cobertura o mejorar los indicadores, sino para dismantelar las jerarquías de saber, reconocer las epistemologías de los pueblos originarios y construir una educación verdaderamente intercultural, situada y emancipadora. Reimers (2000) hace hincapié en la ausencia de un proyecto educativo que trabaje con la desigualdad como un fenómeno que debe erradicarse y tener una solución pronta y expedita.

Pedagogía decolonial y lenguas originarias

La identidad, entendida como un proceso dinámico y relacional, se constituye a partir de elementos culturales, lingüísticos, sociales e históricos que orientan la manera en que las personas se perciben y se posicionan dentro de una comunidad. A partir de esta identidad, los individuos tienden a establecer vínculos con otros sujetos con quienes comparten afinidades parciales o totales, ya sea para construir relaciones sociales, laborales, educativas o comunitarias. Dichos vínculos no sólo fortalecen el sentido de pertenencia, sino que también inciden en la organización social y en la reproducción de prácticas culturales específicas. Asimismo, la identidad desempeña un papel central en los ámbitos político y cívico, ya que influye en la forma en que los sujetos participan en la vida pública, ejercen sus derechos y se integran a las dinámicas ciudadanas.

La relevancia de la identidad trasciende el plano individual y adquiere un carácter jurídico y normativo en distintos instrumentos internacionales. Un ejemplo significativo de ello es su incorporación en el artículo 1º del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales, donde se establece que “la conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones”. Esta afirmación reconoce a la identidad no solo como un rasgo subjetivo, sino como un elemento esencial para el reconocimiento de derechos colectivos.

La identidad está regida por una gran variedad de factores, los cuales pueden ser endógenos o exógenos. En el caso de los primeros, pueden ser aquellos derivados del sexo o la herencia genética. Por otra parte, los exógenos influyen en la medida en que el individuo interactúa con su entorno. Es decir, es el ambiente el que guía al individuo en la búsqueda de aquello que lo

define. Chomsky (1979) señala que la realidad no se construye por observación, sino que es debido a la participación activa de todos los sujetos que construyen una identidad individual y colectiva por medio de procesos comunicativos, ya que la lengua es un factor clave en la creación y modificación de las identidades.

Una sola persona puede cambiar de identidad varias veces a lo largo de su vida pues sus circunstancias y experiencias irán cambiando constantemente. Kidd y Teagle (2022) mencionan que normalmente los sociólogos definen la cultura como “el tipo de vida de un grupo” y en el caso de la identidad, “saber quién es uno mismo”. Ambos conceptos están ligados a que uno determina al otro en una comunidad o grupo social, pues derivado de quien es uno mismo, es el tipo de grupo al que se unirá y, por ende, cómo el grupo y el individuo se van a comportar de manera individual y en conjunto.

La identidad lingüística no se limita al idioma, sino también a la interpretación del mismo. Pinzón Daza menciona que la realidad se puede construir a través de la lengua, y que, son los hablantes los que dinamizan el sistema que utilizan para comunicarse entre ellos. Cada persona tiene derecho al libre desarrollo en todos los aspectos de su vida, lo cual es el resultado de la evolución de los derechos humanos y la actualización continua de las leyes que buscan la incorporación de los mismos en los artículos que sirven como base para cada país.

En el caso de México, dicha autonomía debe ser respetada por el estado, con base en diversas leyes, declaraciones, tratados a los que esta nación suscribe, al igual que lo establecido por la CPEUM. La Declaración Universal de los Derechos Humanos respalda lo anterior en sus artículos 1, 22 y 26, entre los cuales destacan los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA). En relación con el artículo 1º, se establece que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos [...]”, lo cual es una aseveración más que clara en relación a todos los derechos que cada uno de los ciudadanos devenga por el hecho de existir. El artículo 22 menciona que, “Toda persona tiene derecho a...la satisfacción de los derechos económicos sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad”.

La autonomía amparada por la ley permite a la persona desarrollar una identidad comunitaria e individual, la cual contribuye a distinguirse de otros sujetos. Dicha autonomía está ligada a la dignidad y la responsabilidad que conlleva ejercer ese derecho, el cual se ve coaccionado cuando el sujeto no tiene permitido un libre desarrollo de su identidad. Tal es el caso de los hablantes de lenguas minoritarias, quienes debido a la falta de oportunidades y facilidades para desarrollar un aspecto tan característico en la autenticidad de un sujeto. De hecho, el artículo 1º constitucional reconoce que “los derechos no pueden limitarse ni restringirse”, aunque en la práctica esto sea de manera parcial.

En años recientes, numerosos estados han adoptado legislación en materia de derechos indígenas, que incluye generalmente el derecho a la educación y particularmente el derecho de los in-

dígenas a recibir educación en su propia lengua, en el marco del reconocimiento y respeto a sus culturas. Sin embargo, la información y documentación recabada indica que los principios y objetivos declarados en los instrumentos internacionales señalados anteriormente y en las legislaciones nacionales están aún lejos de alcanzarse.

Como parte de este artículo, se llevó a cabo un análisis teórico- discursivo crítico de 5 documentos: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018 y un Documento del Diario Oficial de la Federación sobre educación intercultural. Se utilizó análisis documental de contenido desde una perspectiva crítica mediante: identificación de categorías discursivas; codificación temática; clasificación semántica; análisis interpretativo; comparación intertextual y análisis glotopolítico del discurso institucional. Para ello se utilizó AntConc (Anthony, 2026), un software desarrollado para el análisis de textos y del discurso, y que permite la visualización de corpus lingüísticos en cuestión.

Para ello se seleccionaron diversas categorías analíticas, las cuales se presentan a continuación.

Tabla 1. Categorías analíticas

Categoría	Definición analítica	Indicadores discursivos
Interculturalidad	Reconocimiento de la diversidad cultural y diálogo entre culturas	diversidad, inclusión, respeto, diálogo
Colonialidad	Persistencia de estructuras coloniales de poder y conocimiento	subordinación, exclusión, jerarquización
Gltopolítica	Regulación institucional de las lenguas y discursos	política lingüística, normalización, legitimación
Hegemonía lingüística	Predominio de ciertas lenguas y saberes	centralización, oficialidad, homogeneización
Derechos lingüísticos	Reconocimiento jurídico de las lenguas	protección, preservación, uso público
Pedagogía decolonial	Educación orientada a desmontar relaciones coloniales	saberes comunitarios, horizontalidad
Relaciones de poder	Estructuras de dominación cultural y educativa	control institucional, subordinación
Identidad cultural	Construcción de pertenencia cultural y lingüística	identidad, memoria, comunidad
Inclusión/exclusión	Formas de acceso o marginación educativa	equidad, discriminación
Multiculturalismo institucional	Reconocimiento superficial de la diversidad	tolerancia, coexistencia

Fuente: Elaboración propia

Al realizar el análisis se pudo notar que: el Estado reconoce la diversidad, pero al mismo tiempo regula, institucionaliza y administra esa diversidad desde estructuras hegemónicas, y ello lo vemos por medio de un discurso que se repite en las leyes y en documentos oficiales que rigen la educación. A continuación se presenta la Matriz de análisis documental crítico y posteriormente se ahondará sobre los hallazgos.

Tabla 2. Matriz de análisis documental crítico

Documento	Fragmento/ artículo	Categoría Analítica	Interpretación crítica	Lectura glotopolítica
Constitución, Art. 2	una composición pluricultural y multiétnica"	Interculturalidad	conocimiento jurídico de la diversidad	El Estado legitima la diversidad dentro de un marco centralizado
Constitución, Art. 2	"política lingüística multilingüe"	Derechos lingüísticos	Reconocimiento formal de pluralidad lingüística	La política lingüística sigue siendo administrada institucionalmente
Constitución, Art. 2	"educación indígena intercultural y plurilingüe"	Pedagogía decolonial	Apertura parcial a modelos educativos alternativos	Persisten mecanismos estatales de regulación educativa
Convenio 169	"eliminar la orientación hacia la asimilación"	Colonialidad	Crítica al modelo integracionista	Reconocimiento internacional de la violencia cultural
Convenio 169	"mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones"	Identidad cultural	Defensa de la autonomía cultural	Resistencia a la homogeneización estatal
Programa Intercultural	"se ha privilegiado un solo tipo de conocimiento"	Hegemonía epistemológica	Reconocimiento explícito de exclusión curricular	El currículo reproduce colonialidad del saber
Programa Intercultural	"relaciones de subordinación, discriminación y racismo"	Relaciones de poder	Reconocimiento de desigualdad estructural	La escuela reproduce jerarquías culturales
Ley General de Educación	"respeto de la diversidad"	inclusión/ exclusión	Inclusión desde el discurso institucional	Puede mantenerse en un plano multiculturalista
DOF	"educación intercultural permea todos los niveles"	interculturalidad	Institucionalización del discurso intercultural	La interculturalidad se convierte en política pública

Fuente: Elaboración propia

Los documentos analizados muestran un avance significativo en el reconocimiento formal de la diversidad cultural, lingüística y educativa. La Constitución incorpora conceptos como: pluriculturalidad; diversidad lingüística; educación intercultural; derechos culturales; participación comunitaria. Sin embargo, el reconocimiento jurídico no necesariamente implica una transformación real dentro de la sociedad. Si bien operan en su mayoría desde el multiculturalismo institucional, no cuestionan las estructuras de desigualdad que han permeado a lo largo del tiempo.

Proveer educación en la lengua materna resulta una tarea relativamente accesible cuando se trata del español, en tanto lengua mayoritaria y hegemónica dentro del sistema educativo mexicano. Sin embargo, esta facilidad contrasta de manera significativa con la situación que enfrentan las lenguas indígenas, muchas de las cuales cuentan con un número reducido de hablantes y presentan una amplia diversidad de variantes lingüísticas propias de cada región y comunidad. Esta complejidad lingüística no ha sido debidamente considerada en el diseño de las políticas educativas, lo que evidencia una estructura institucional que continúa privilegiando la homogeneización por encima del reconocimiento de la diversidad. Las políticas educativas no sólo organizan la enseñanza, sino también las formas legítimas de conocimiento y ciudadanía (Foucault, 1975).

A esta problemática se suma la escasez de docentes formados en lenguas originarias y, particularmente, en las variantes locales que utilizan las comunidades. De acuerdo con el estudio realizado en 2022 por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), 92.5% del profesorado en primaria indígena habla alguna lengua originaria, pero solo 85.2% habla la lengua específica de la comunidad, es decir, casi 1 de cada 7 docentes no habla la variante local, lo que confirma su argumento sobre la desconexión sociolingüística.

En numerosos casos, el profesorado asignado a escuelas en contextos indígenas proviene de otras regiones, así que habla otras variantes dialectales, o no es hablante de la lengua de la comunidad, lo que implica un desconocimiento profundo de los usos, costumbres, cosmovisiones y prácticas sociolingüísticas del lugar. Esta situación no solo limita los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que reproduce una lógica colonial al imponer modelos pedagógicos y lingüísticos externos, ajenos a la realidad comunitaria.

Las lenguas aparecen como objeto de protección estatal. No obstante, el Estado continúa siendo el principal agente legitimador: define políticas lingüísticas, regula modelos educativos, establece criterios curriculares y administra la diversidad. Esto muestra cómo la glotopolítica opera mediante procesos institucionales de normalización y regulación. De acuerdo al estudio mencionado anteriormente realizado por el CONEVAL en 2020, 19.8% de la población hablante de lengua indígena era analfabeta (1..3 millones de personas), en comparación, con la población, aunque es verdad que el analfabetismo en jóvenes indígenas (15–24 años) bajó de 14.1% (2000) a 3.4% (2020), ello no reduce la desigualdad estructural.

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo advierte sobre la “erosión de los valores en los pueblos”, un fenómeno que, si bien responde a múltiples factores sociales, económicos y políticos, encuentra en el ámbito educativo uno de sus espacios más críticos. Cuando la escuela se convierte en un espacio donde la lengua y la cultura propias son desplazadas o invisibilizadas, se refuerzan procesos de deslegitimación identitaria que afectan directamente a los estudiantes. Tal como lo señalan Halmel *et al.* (2018), esta desconexión entre la escuela y la comunidad puede derivar en crisis identitarias, al confrontar a los alumnos con un modelo educativo que invalida sus referentes culturales y lingüísticos.

Por ello, resulta indispensable replantear el sentido de la educación desde una pedagogía decolonial. Más allá de incorporar de manera superficial la lengua materna como medio de instrucción, una pedagogía decolonial implica cuestionar las jerarquías lingüísticas y epistémicas que históricamente han colocado a las lenguas originarias en una posición de subordinación. Asimismo, supone reconocer a las comunidades como sujetos activos de conocimiento, capaces de definir sus propias formas de enseñanza, contenidos y prácticas educativas. Solo a través de una educación situada, intercultural y crítica será posible contrarrestar los efectos de la colonialidad en la escuela y avanzar hacia un modelo educativo que fortalezca las identidades lingüísticas, promueva la justicia social y contribuya a la preservación y revitalización de las lenguas indígenas.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se desarrolló un análisis que evidencia que la construcción de la identidad lingüística y cultural en México no puede comprenderse sin atender a las relaciones históricas de poder que han configurado el encuentro entre pueblos originarios, poblaciones mestizas y el Estado-nación. Dicha revisión debe hacerse no desde la existencia de México después de la revolución, sino incluso desde el encuentro de varias civilizaciones, entre ellas las europeas y su llegada a América.

La lengua, lejos de ser un simple medio de comunicación, es también una manera de generar identidad, en la legitimación de saberes y en la reproducción —o resistencia— de dinámicas coloniales que persisten hasta la actualidad. Desde el periodo colonial hasta las políticas educativas contemporáneas, la imposición del español como lengua hegemónica ha operado como un mecanismo de homogeneización cultural que ha contribuido al desplazamiento, la desvalorización y, en muchos casos, la invisibilización de las lenguas originarias.

Si bien el marco jurídico nacional e internacional reconoce la composición pluricultural del país y el derecho de los pueblos originarios a preservar su lengua e identidad, existe una brecha significativa entre el discurso y la realidad. Las políticas educativas, aunque formuladas bajo principios de inclusión e interculturalidad, continúan reproduciendo un currículo monocultural y prácticas pedagógicas ajenas a los contextos comunitarios.

El reconocimiento institucional de la diversidad cultural y lingüística en México no elimina necesariamente las relaciones históricas de subordinación. Desde una perspectiva decolonial, se vuelve imprescindible cuestionar las bases epistemológicas que sostienen el sistema educativo mexicano. La glotopolítica, en este sentido, permite visibilizar cómo las decisiones lingüísticas del Estado legitiman ciertas prácticas y cosmovisiones mientras marginan otras, afectando directamente el ejercicio de los derechos humanos de los hablantes de lenguas originarias.

Avanzar hacia una educación verdaderamente intercultural y decolonial implica no solo garantizar el uso de la lengua materna en las aulas, sino también reconocer a los pueblos originarios como productores de conocimiento, capaces de definir sus propias formas de aprender, enseñar y nombrar el mundo. Solo así será posible fortalecer las identidades lingüísticas, reducir la erosión cultural y contribuir a la construcción de una sociedad más justa, plural y respetuosa de su diversidad histórica y contemporánea, no solo desde el aula, sino desde todos los ámbitos donde el ser humano pueda existir.

Finalmente, este trabajo sostiene que la preservación de las lenguas originarias no depende únicamente de su reconocimiento institucional y jurídico, sino de la creación de contextos reales de uso, legitimación y transmisión intergeneracional, en los que participen no solo las autoridades sino la sociedad en general. Las lenguas no desaparecen de manera natural, sino como consecuencia de procesos históricos de subordinación y desplazamiento cultural. Por ello, pensar una educación intercultural desde una perspectiva decolonial constituye no solo una necesidad pedagógica, sino también una apuesta ética y política orientada a la construcción de una sociedad más justa, plural y verdaderamente incluyente.

Referencias

- Anthony, L. (2026). AntConc (Version 4.4.0) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. <https://www.laurenceanthony.net/software/AntConc>
- Arnoux, E.; Bein, R. (2015). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bajtin, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI editores.
- Barbero, J.; Berkin, S. (2017). *Ver con los otros. Comunicación intercultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Bonfil, G. (1987). *México Profundo*. Los Noventa.
- Calvet, L. (1974). *Linguistique et colonialisme*. Paris Payot.
- Centro de Estudios Espinoza Yglesias. (2025). *Movilidad social en México. La persistencia de la desigualdad de oportunidades*.
- Chomsky, N. (1979). *On Language*, The New Press, New York, pp. 63-80.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2017). *Encuesta Nacional sobre Discriminación*. <https://shorturl.at/4FjvQ>

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe*. https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion_poblacion_indigena.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.] Art. 2. 30 de septiembre de 2024 (México).
- Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo. (1989). <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/30118/Convenio169.pdf>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). pp. 4-46, <https://cutt.ly/rN4jHrv>.
- De la Torre, E. (2013).“Época colonial siglos XVI y XVII” , en León- Portilla, Miguel *et al.* (comp.), *Historia documental de México*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, p.459, <https://cutt.ly/JUCVXMN>.
- Dussel, E. (1992). *1492: el encubrimiento del otro*. Ediciones de la Secretaría de Cultura.
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Ministerio de Trabajo, Empleo y Previsión social.
- Fishman, J. (1991). *Reversing language shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters.
- Foucault, Michel (1975) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Frosh, S. (1999). “Identity”, En: A. Bullock y S. Trombley (eds.), *The new Fontana Dictionary of Modern Thought*, London: Harper.
- Gall, O. (2004). “Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas sobre México.” *Rev. Mex. Sociol.* 66 no.2 Ciudad de México abr./jun.
- Goffman, E. (1956). *The Presentation of self in Everyday life*. Random House.
- Greenberg, J. (1987). *Language in the Americas*. Stanford University Press.
- Hall, S. (1997). “Who needs Identity?” en S. Hall; P. Du Gay, *Questions of Cultural Identity*, Londres: Sage, p. 4.
- Hamel, R. *et. al.* (2018). “La construcción de la Identidad Purépecha a partir de la educación bilingüe propia”, *Trab. Ling. Aplic., Campinas*, n(57.3) , pp. 1377- 1412, <https://cutt.ly/nWizPOF>
- Hymes, D. (1974). *Foundation in sociolinguistics: An Ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional*. México.
- Kidd, W. y Teagle, A. (2022). *Culture and Identity*, Bloomsbury Academic, p.1.
- Ley General de Educación. (2024).
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistics patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Loyo, E. (2010). “La educación del pueblo” en *Historia de la educación pública en México*. México: SEP/FCE.
- Malinowski, B. (1938). *Methods of study of culture contact in Africa*. Oxford University Press.
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Biblioteca Iberoamericana del Pensamiento.

- Molina, J. (2019). Estudios del lenguaje desde una perspectiva glotopolítica. *Signo y pensamiento* Vol. XXXVIII, núm. 74, pp. 1-9. <https://www.redalyc.org/journal/860/86074710004/html/>
- Moreno, M. (2010). "Distributed intensities: Whiteness, Mestizaje and the Logic of Mexican Racism". *Ethnicities*, 10 (03), pp. 387-401. <https://shorturl.at/GppqU>
- Neff, F. (2009). "Las poblaciones indígenas frente a los mestizos: convivencia, participación y discriminación", en Gobierno del Estado de Guerrero y Programa Universitario México Nación Multicultural- UNAM (Coord.), *Obra Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*, México, p. 20, <https://cutt.ly/uUMtEU2>
- Quijano, A. (1993). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas en Lander, E. (comp.) pp. 193-238.
- Reimers, F. (2000). "¿Equidad en la educación?", *Revista Iberoamericana de Educación*, num. 23, mayo- agosto, <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a01.htm>.
- Reyes, L. (2005). "Historia y grupos indígenas", *Desacatos*, núm. 17, enero- abril, pp.177-180, <https://shorturl.at/mtlM3>
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Secretaría de Cultura. (2016). Sería un logro que la lengua española fuera reconocida como idioma oficial del país: Jaime Labastida.
- Soriano, R. (2004). *Interculturalismo. Entre liberalismo y comunitarismo*, Andalucía, Almuzara.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press (Versión española Tajfel, H. [1984]. *Grupos humanos y categorías Sociales*. Barcelona: Herder).
- Tanck, D. (2011). "Castellanización y las escuelas de la lengua castellana durante el siglo XVIII, Historia de la literatura mexicana 3", *Cambios de reglas, mentalidades y recursos retóricos en la Nueva España del siglo XVIII*, UNAM/ Siglo XXI Editores, pp. 78-103, <https://shorturl.at/jzB12>.
- UNESCO. (2010). *Atlas of the world's languages in danger*.
- UNICEF. (2021). Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe. Avances y retrocesos en el marco de la pandemia COVID-19. <https://shorturl.at/bMmwz>
- Villoro, L. (1997). "Del estado homogéneo al estado plural", *Memorias del Colegio Nacional*, pp.3-4.
- Villoro, L. (2006). *Estado plural, pluralidad de culturas*. Paidós.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Walsh, C. (2005). "¿Qué es la interculturalidad y cuál es su significado e importancia en el proceso educativo?" En *La Interculturalidad en la educación*, Lima, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, pp. 4-7.
- Zaccagnini, M. (s.f.). "Reformas educativas: espejismos e innovación", *Revista Iberoamericana de Educación*, (s/f), <https://shorturl.at/nBIPZ>.
- Zimmermann, K. (2010). *Historia sociolingüística de México*. México: El Colegio de México.

Zorrilla, M. (2001). "La reforma educativa: la tensión entre su diseño e implementación." *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 18, enero-junio, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México, pp.11-23, <https://www.redalyc.org/pdf/998/99817934003.pdf>