



ISBN: 978-607-02-7348-3

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones  
sobre la Universidad y la Educación

[www.iisue.unam.mx/libros](http://www.iisue.unam.mx/libros)

---

Ana Laura Gallardo Gutiérrez (2015)  
“Justicia curricular y currículum intercultural. Notas  
conceptuales para su relación”  
en *Diálogos curriculares entre México y Brasil*,  
Alicia de Alba y Alice Casimiro Lopes (coords.),  
IISUE-UNAM, México, pp. 65-79.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-ND 4.0)

## JUSTICIA CURRICULAR Y CURRÍCULUM INTERCULTURAL. NOTAS CONCEPTUALES PARA SU RELACIÓN

*Ana Laura Gallardo Gutiérrez\**

### PRESENTACIÓN

El siguiente trabajo propone discutir la categoría de currículum intercultural, desde el contexto actual del sistema educativo mexicano, de cara a los grandes retos que enfrenta. Trata de situar estos retos en una centralidad discursiva (Laclau, 1993) cultural, antes que económico-social apuntala en algunos elementos de la equidad educativa y la justicia curricular, la noción antes señalada.

Al desarrollar la categoría, se toma como referente para acceder a esta discusión, el llamado currículum nacional, que en el caso de México existe sólo para el nivel básico de 12 años (niñas y niños de 3 a 15 años de edad), así como algunos análisis principalmente derivados del campo de la educación indígena y que ayudan a situar la discusión sobre la representación curricular como forma de justicia educativa.

Finalmente, se analiza de manera incipiente, la reforma educativa actual (2011) del nivel educativo mencionado, como ejemplo de continuidad en la perpetración de una mirada excluyente, centrada en un sujeto pedagógico mexicano que no coincide con la realidad actual del país.

\* Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora del posgrado en Pedagogía de la UNAM.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En México, los cambios educativos que se necesitan, aluden al combate de distintas problemáticas: mala calidad de la educación, altos índices de deserción y repetición, falta de cobertura en el acceso, entre otros.<sup>1</sup> Uno que consideramos prioritario, es aquél referido a la fundación misma del sistema educativo como formador de la *identidad mexicana* (Gallardo, 2010). Nos referimos a que el carácter monocultural (una cultura) y monolingüe (una lengua) de la educación mexicana en general y de la educación básica en particular, están en crisis y requieren refundarse.

Esta refundación indica una centralidad distinta de la planeación y administración educativa, tanto académica como gubernamental, impulsada por los organismos internacionales y los gobiernos neoliberales de la región latinoamericana, desde la segunda mitad del siglo xx, la cual estuvo centrada, primero, en la cobertura del servicio educativo y, después, en la calidad de la educación. Nos referimos más bien a una centralidad cultural: a *la falta de pertinencia étnica, cultural y lingüística de la educación* en tanto problema del cual derivan la mala calidad, los altos índices de reprobación y deserción, entre otros que se consideran estructurales o sistémicos (Schmelkes, 2009).

Afirmamos que es un problema central y prioritario porque la mala calidad, los índices de reprobación y deserción ponen de manifiesto que hay grupos que necesitan “compensar” sus diferencias para poder acceder a los beneficios del sistema. Las mujeres, los pobres, los indígenas, los afromexicanos, las escuelas multigrado; todos aquellos grupos que no encajan en el referente identitario o sujeto pedagógico desde el cual fue creado el sistema educativo pos-revolucionario del siglo xx, son aquéllos “vulnerables al sistema”,

1 “La extensión de la cobertura en Educación Básica ha sido un logro importante para el sistema educativo nacional; sin embargo, aún se enfrentan enormes desafíos asociados *con la diversidad social, cultural y lingüística* (las cursivas son mías) que caracteriza a la población; si bien el acceso a la escuela debe ser garantizado, no basta con ofrecer el servicio y que los alumnos accedan a él, porque se trata de ofrecer un servicio de calidad para todos, y ello implica buscar los mecanismos para garantizar no sólo el acceso sino la permanencia en la escuela, para evitar la deserción, la reprobación y el fracaso escolar; esto significa, en los hechos, crear las condiciones que hagan posible el ejercicio del derecho que todos tenemos a la educación” (SEP, 2011: 23).

se asume aquí que en realidad son los grupos excluidos por dicho referente y que al anquilosarse éste en los últimos años,<sup>2</sup> ocasiona la deserción, la reprobación, porque no responde a la diversidad étnica, cultural y lingüística del país.

Discretamente, esta discusión ha sido reconocida por el sistema educativo mexicano en los años recientes, con la incipiente institucionalización del discurso de la educación intercultural bilingüe como política educativa, a través de la creación de distintas dependencias como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2001), del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2003), así como de las Universidades Interculturales (2004-2011), entre otras acciones que muestran un aparente cambio paradigmático: entender la diversidad cultural como condición de la realidad mexicana *versus* el reconocimiento de la diversidad a partir del movimiento indígena mexicano, que en educación transitó de un paradigma bilingüe bicultural a uno intercultural bilingüe, pero que luego, con el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional<sup>3</sup> en el país, se asumió que la cuestión intercultural en educación no es sólo para los pueblos indígenas, sino para todos los habitantes de la República.

Este reconocimiento, a su vez, responde a un espectro más amplio, referido a los cambios que se han gestado en las sociedades latinoamericanas, con mayor intensidad desde hace 20 años, debido principalmente a los movimientos indígenas en la región. La diversidad en los países latinoamericanos alude a los procesos de colonización y mestizaje que no han podido ser resueltos en la construcción de una identidad nacional homogénea que no responde a la conformación cultural de esos países latinoamericanos, como es el caso de México. El Estado-nación mexicano, y en consecuencia el sistema

2 El ministerio de Educación en México, la Secretaría de Educación Pública, cumplió, en 2011, 90 años de creación, podría decirse que son 90 años del sistema educativo moderno, y se considera que ha cambiado poco el referente cultural con el que fue creado.

3 El primero de enero de 1994 fue la fecha acordada para que entrara en vigor el Tratado de Libre Comercio para América del Norte (TLCAN) del cual México es parte. Ese mismo día estalló la rebelión indígena del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en Chiapas, que invocaba el nombre de Emiliano Zapata (líder campesino-indígena de la revolución de 1910) para reivindicar las banderas agrarias de la Revolución y hacer un llamado a la nación para derrocar al gobierno ilegítimo y antipopular.

educativo nacional; fue pensado y operado por los educadores liberales y revolucionarios mexicanos, como la herramienta básica para la conformación de la ciudadanía mexicana. Esta identidad era la fuerza necesaria para edificar el México independiente y posrevolucionario, respectivamente. Sin embargo, el Estado-nación actual intenta responder a los cambios que en sus sociedades se generan, cambios relativos a la reivindicación de la identidad mexicana, desde su diversidad cultural, étnica y lingüística.

En este tenor, la Constitución mexicana, en su artículo 2° expresa que:

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

Lo anterior indica que si el modelo de Estado-nación está cambiando, también su sistema educativo, en tanto subsidiario de un cierto modelo de organización social.

## JUSTICIA EDUCATIVA-JUSTICIA CURRICULAR.

### PISTAS PARA LA DISCUSIÓN

Con este marco para la discusión, es pertinente preguntarse hacia dónde puede dirigirse este cambio, partiendo del reconocimiento de la diversidad como condición *sine qua non*, para el sistema educativo. Lo anterior, consideramos, pone en primer lugar la pregunta sobre quiénes están representados en dicho sistema para hablar de un sistema justo y equitativo. Nos pone en contacto con el mito del mestizaje de la Revolución, en tanto fórmula para entender la diversidad cultural, étnica y lingüística que ha mostrado sus estruendosos límites, no sólo por la fuerza del movimiento indígena mexicano, representado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, sino

por las múltiples identidades que conforman hoy al sujeto pedagógico mexicano.

Entramos entonces a la discusión sobre los nuevos retos del sistema, a la llamada equidad que deriva de las discusiones sobre la igualdad educativa; es preciso argumentar entonces la necesidad de definir y utilizar el concepto de equidad en educación, por ser más amplio e integral (Bracho y Hernández, 2010). Equidad en educación se relaciona con igualdad de oportunidades educativas, pero también con la necesidad de establecer justicia en la representación y reorganización del sistema desde referentes culturales actuales, desde los excluidos o marginados del sistema.

Esto trae a colación, de manera rápida, que la expansión de los sistemas educativos latinoamericanos y específicamente las reformas educativas de los años noventa del siglo pasado, instauraron en la región la disputa político-académica que contraponía la ampliación de la cobertura en la oferta educativa frente a la mala calidad de los procesos que dicha oferta incluía (Torres, 2011; Puiggrós, 1995). La literatura pedagógica es abundante (Apple, Da Silva y Gentili, 1997.) respecto al análisis de esta aparente contradicción, más que contribuir a ello, nos interesa desplazar la mirada y afirmar que es una contradicción falsa para poder introducir la noción de justicia educativa.

Cobertura *versus* calidad no son opuestos, sino aspectos continuos de la misma inequidad educativa. El asunto se remonta al significado de la justicia social (Rawls, 2003; Da Silva, 1998), donde se asume que la cobertura es la forma de justicia distributiva en educación, así, mientras mayor sea el porcentaje de cobertura de la educación básica, se dice que se está garantizando el derecho o bien social y luego sigue el mejoramiento de la calidad (PRONAE, 2002; PROSEDU, 2007).

El defecto que subyace en estas visiones de la justicia educativa es la indiferencia hacia la propia naturaleza de la educación. Porque la educación es un proceso social en el que el “cuánto” no se puede separar del “qué” (Connell, 1993). Y es que la desigual distribución de la educación a las poblaciones indígenas y no indígenas mexicanas tiene relaciones diferentes con el currículum de la educación

básica actual, puesto que no representa sus expectativas y contextos (Jiménez, 2005). De ahí emana una conclusión política fundamental: la justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar; es decir, no se cumple el derecho a la educación porque haya cobertura en los servicios.

Que una escuela esté equipada no garantiza una educación intercultural, por ejemplo: que esté “bien” significa cosas distintas para la clase dirigente, la clase media mestiza, la clase media indígena, las clases pobres mestizas e indígenas, etcétera.

Como puede advertirse, se necesita un concepto de justicia educativa que no sólo contemple lo distributivo, y ahí es donde la categoría de justicia curricular, desarrollada en Gran Bretaña en los años setenta (Connell, 1993) y luego reinterpretada en España (Torres, 2011; Besalú, 2010) ayuda a situar la concepción de currículum intercultural, ante los retos que el sistema educativo enfrenta.

La justicia curricular se refiere a las maneras con las que el currículum concede y retira el poder, autoriza y desautoriza, reconoce y desconoce diferentes grupos de personas, sus conocimientos e identidades. De esta manera, refiere a la justicia de las relaciones sociales producidas en los procesos educativos y a través de ellos (Connell, 2004).

El sistema puede, en este sentido, reorganizar las bases culturales y étnicas que lo han sustentado en casi un siglo de existencia y con ello avanzar en establecer bases justas que a su vez deriven en un sistema equitativo.

## CURRÍCULUM INTERCULTURAL

En concordancia con la perspectiva descrita anteriormente, se entiende el currículum como “una propuesta político-educativa que permite la síntesis de elementos culturales: conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos, formas de aprender, entre otros, que conforman una propuesta pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales” (De Alba, 1991).

Se distingue así, que la noción de currículum es más amplia que aquella que lo define como la conformación de planes y programas de estudio. Este aspecto no es cuestión menor, pues apunta a los procesos por los cuales la tradición o figura de mundo (Villoro, 1993) se consolida en el ámbito educativo escolar, y en el que participa un mayor número de sujetos sociales educativos: directivos, funcionarios, académicos, asesores, profesores, padres de familia, empresarios, etcétera.

Por ello, la idea de síntesis cultural, en esta noción de currículum, nos permite situar su carácter intercultural; es decir, que si el currículum es una síntesis cultural, un currículum intercultural delinea las formas en que estas síntesis conforman articulaciones de conocimientos, saberes y valores de distinto cuño y cómo se disponen para la construcción de aprendizajes para la convivencia. Enuncia, entonces, las relaciones de poder que, a través de la definición de contenidos, se disputan determinados saberes y, por tanto, los posicionamientos de los distintos sujetos que contienen en una propuesta educativa.

De ahí que se pueda afirmar que en la educación básica, el currículum intercultural debe tener una peculiaridad especial decisiva: debe ser pensado y proyectado como una oferta culturalmente válida para todos, aceptando a los alumnos, a cada uno de ellos tal como son: sin filtros, ni obstáculos de ningún tipo. La pretensión de someterlos a un patrón académico-cultural o de seleccionarlos y clasificarlos de acuerdo con sus posibilidades individuales de adaptarse a cualquier patrón es contraria al derecho de toda persona a beneficiarse de la escolaridad obligatoria (Sacristán y Gómez, 1992) o de lo que Connell (2004) llama justicia educativa.

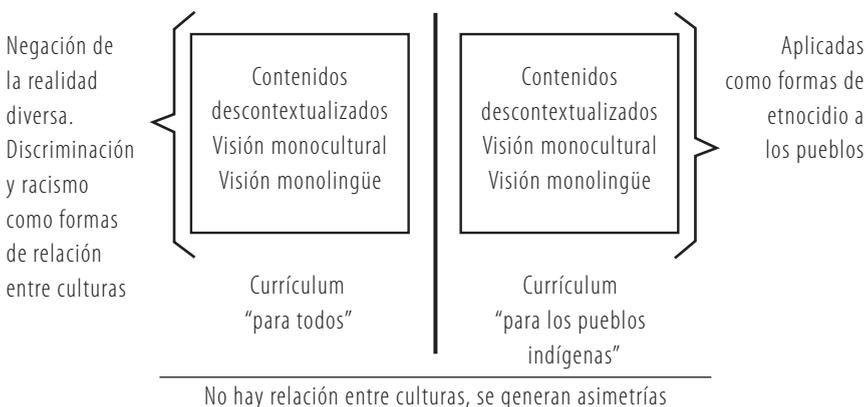
Este tramo educativo tiene una justificación social antes que instructiva: se trata de un servicio público que todos los países democráticos garantizan a sus ciudadanos más jóvenes. Todos los individuos residentes en un país por razón de su edad, independientemente de su situación económica y social, de su sexo y de su origen, incluso de su situación legal, tienen derecho a acceder a los bienes culturales, a prepararse para obtener un puesto de trabajo y a poder participar activamente en la sociedad.

La presencia de alumnos, en sus más diversas identidades, implica para cualquier propuesta curricular, el reto de plantearse la cuestión de la representatividad cultural en el currículum nacional. No se trata de un tema nuevo, pero es precisamente ahora cuando podemos ser conscientes del multiculturalismo interno, de cada una de las etnias que componen el sistema educativo nacional: mestizos, indígenas, afrodescendientes y los mexicanos descendientes de padres que viven en otros países.

Y es que la cultura escolar, tanto la contenida en el currículum oficial de la básica, como la que se vive en el currículum real, dista mucho de ser un resumen representativo de la sociedad de la que surge y a la que debe servir. Y esta falta de representatividad tiene dos consecuencias especialmente graves: de una parte, genera desigualdad y, de la otra, incapacita a los alumnos para comprender el mundo. Estas consecuencias son las que a su vez hacen que los alumnos abandonen la escuela, que no sea significativo el aprendizaje, entre otros problemas que ahora sólo se asocian con el tema de la calidad, pero como ya se dijo, más bien aluden a un problema estructural-cultural.

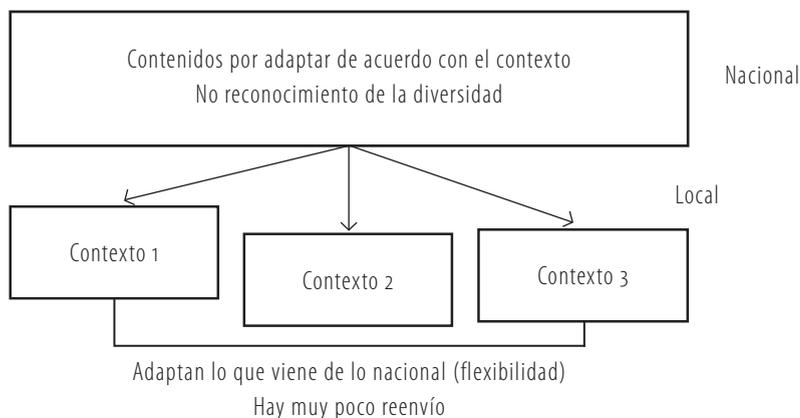
La novedad está en cuestionar la selección cultural ofrecida por el sistema educativo. El contenido de la educación es fuente de injusticia para algunos alumnos, por eso se propone invertir la hegemonía, construir un currículum común para todos desde otras bases. Veamos los siguientes esquemas:

**ESQUEMA 1. CURRÍCULOS PARALELOS**



Fuente: Gallardo, 2004.

## ESQUEMA 2. FLEXIBILIDAD CURRICULAR



Fuente: Gallardo, 2004.

En el esquema 1 se advierte la situación de total asimetría educativa en la que se planea la educación entre culturas. En el esquema 2 se aprecia cómo los planteamientos sobre la flexibilidad curricular empiezan a permear el espacio de construcción del currículum; sin embargo, el impacto que lo local tiene sobre los nacional es muy poco o nulo.

## ESQUEMA 3. LÓGICA DE LA ARTICULACIÓN CURRICULAR



Fuente: Gallardo, 2004.

La conclusión es clara: no sirven los currículos paralelos, porque, entre otras cosas, dejan intacto el currículum hegemónico. El

objetivo es reconstruir el currículum común, desde otras bases, desde una hegemonía distinta de la que el mestizaje nos heredó.

Como lo indica el esquema 3, el objetivo de un currículum intercultural es comprender la realidad desde diversas ópticas sociales y culturales, ayudar a los alumnos a entender el mundo desde diversas lecturas culturales y a reflexionar sobre su propia cultura y la de los demás (CGEIB, 2007).

Aquí radica la tensión conceptual constitutiva para la construcción de un currículum intercultural, pues obliga a pensar en la noción de currículum común no desde la homogeneidad. Es decir, que si la diversidad obliga a pensar en lo particular, en lo local, la tesis sobre una educación intercultural para todos obliga a pensar en lo común, en lo nacional y el resultado de este ejercicio proyecta, entonces, una posición distinta sobre lo general y lo particular.

Desde la lógica de la articulación en Laclau (1993), lo nacional sería la sesión de identidad local en una tensión constante por la representación de los locales devenidos en nacionales. En este sentido, la tesis tan afianzada en el ámbito de la educación indígena mexicana, la cual sostiene que los maestros deberán contextualizar o adaptar lo nacional a lo local, esconde una trampa. Al no haber representación en los contenidos nacionales, en este caso de los pueblos originarios de México; es decir, de sus conocimientos y valores, éstos se desplazan de la dimensión política del currículum a la dimensión áulica (De Alba, 1991), de tal manera que lo local se convierte en una suerte de conocimientos y valores menores que sirven de puente para ascender a la comprensión de los contenidos científicos “universales”. Este desplazamiento elimina la posibilidad de representación, al tiempo que perpetúa al sujeto pedagógico posrevolucionario, el mestizo, la raza de bronce<sup>4</sup> homogénea, subordina a los “diferentes”, excluye la diferencia vía la adaptación o contextualización.

4 José Vasconcelos, primer secretario de Educación, impulsó como canon histórico la categoría de mestizaje como destino ineluctable de la nación, la mezcla de las dos razas: la indígena y la española se convirtieron en una mezcla mitificada, donde lo indígena se etiquetó como el pasado glorioso y lo español como aspiración o modelo que seguir, que se combinó con los referentes identitarios estadounidenses. Estos referentes han guiado el sistema en su construcción del sujeto pedagógico mexicano desde 1921 a la fecha.

Es innegable que cada profesor, sin importar su filiación étnica, resignifica cualquier programa de estudios al momento de la práctica, este paso inherente a cualquier puesta en marcha de un currículum, cobra una connotación importante, pues es el espacio de poder que queda para los excluidos, diríamos en pocas palabras que la dimensión didáctica se antepone a la política para eliminar la posibilidad de contender en la síntesis cultural.

Volviendo a la propuesta, la lógica de la articulación curricular implica una tensión conceptual porque supone que el currículum intercultural nacional está fincado en el ejercicio por articular lo común y lo diverso. No como dilema o relación excluyente, no como folclor, sino como *contacto cultural* (De Alba, 2002).

El contacto cultural es la puesta en juego de la identidad en una relación intercultural y se caracteriza por ser: a) desigual, porque las identidades en contacto se ubican en una relación de poder; b) es conflictivo porque se arriesga la propia constitución de la identidad; es decir, hay un impacto del otro, y c) es productivo porque después del conflicto las identidades se modifican, se transforman y en ese sentido se producen nuevas identidades.

La apuesta del contacto cultural en educación funciona para comprender que esta tensión conceptual es constitutiva porque articular lo nacional y lo local es la capacidad del currículum por potenciar la síntesis cultural de cada pueblo, es ofrecer a los educandos la posibilidad de vivir en contacto cultural y por ello enriquecerse.

Así, los planteamientos curriculares asumidos por el sistema educativo nacional (SEN) y señalados en los dos primeros esquemas (currículos paralelos y flexibilidad) no consideran la diversidad como constituyente de la lógica de construcción curricular, en donde a partir de un diseño básico (esquema 3) establecido vía lo equivalente (competencias), se transmiten los contenidos contruidos de manera contextual (de acuerdo con cada realidad) como forma de contacto cultural para conocer, reconocer y valorar la diversidad.

Sin embargo, es necesario admitir que existen al menos dos posibles peligros en la empresa de un currículum intercultural. Por un lado, la idea de lo local sólo como la conservación de lo propio, que

en efecto contribuye al empoderamiento de las comunidades, pero también encierra la posibilidad de la autosegregación.

Por otro, la idea de la interculturalidad como reconocimiento de la diferencia corre el riesgo de diluir la diversidad cultural como diferenciación y afirmación lógica de la forma de vida y ello daría continuidad a las prácticas y procesos que perpetúan las relaciones de dominación y marginación para las culturas originarias en nuestro país.

Lo anterior nos lleva a admitir que la articulación y el contacto cultural, como herramientas analíticas, nos permiten pensar en una lógica de construcción curricular intercultural, partiendo de la tensión nacional/local como constitutiva del currículum y con ello lograr una educación en y para la diversidad.

## LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011 EN MÉXICO.

### PUNTOS PARA CONTINUAR

Finalmente, conviene analizar la última reforma educativa del tramo básico, como punto de partida para seguir discutiendo la categoría de currículum intercultural, así como la centralidad de la justicia curricular en tanto eje de la refundación del sistema educativo mexicano.

En lo que respecta a la reforma de la educación básica 2011, se ha encontrado que la incorporación de la educación intercultural en su dimensión declarativa-formal; es decir, en los documentos oficiales (Acuerdo Secretarial 592), se localiza en el nivel de principio y en los apartados “Marcos y parámetros curriculares para la educación indígena”, correspondientes al plan de estudios 2011. De acuerdo con la categoría de justicia curricular descrita, se puede afirmar que hay un nivel de incorporación didáctico; esto es, como estrategia de trabajo docente ante la diversidad del aula, no como conflicto identitario en la conformación del sistema educativo. Por lo anterior, las relaciones sociales en la selección de los contenidos y trazado de las finalidades de la reforma, se siguen inclinando hacia la mirada occidental y monolingüe del sistema. Lo anterior también se constata en el desarrollo de los apartados de marcos y parámetros

curriculares, puesto que se constriñen a la población indígena como diferencia en el plan de estudios.

Y es que esta relación diferencia-referencia señalaría un elemento constitutivo de nuevas formas de discriminación y exclusión educativa:

- a) Por un lado, la dimensión cultural en la reforma, señala como referente en su registro étnico, a la clase media mestiza urbana como parámetro para organizar la propuesta. Lo anterior puede advertirse, al describirse las “contextualizaciones” que deben hacerse al currículum nacional para: indígenas, migrantes, capacidades especiales, escuelas multigrado. Estos últimos forman pues, los “diferentes” de la educación básica nacional.
  
- b) Señalado quién es el referente y quiénes son los diferentes en el plan de estudios 2011, puede afirmarse, como señala Derrida (1972), que al momento de establecer un referente, cualquier otro elemento en la cadena de significación se convierte en la periferia del sistema; es decir, se establece una relación de centralidad para el mestizaje y la marginación para lo que no es el mestizaje. De ahí que cobre sentido la categoría de inclusión como manera de “integrar desde su diferencia” a los “otros”. Este planteamiento de la inclusión en la reforma advierte la relación de clase y étnica en la conformación de la nueva educación básica, pues aunque en el discurso formal estén consideradas las diferencias, esta postura es una “simulación” en la concreción de giros conceptuales y curriculares inherentes al reconocimiento equitativo de la diversidad. Estas posturas concuerdan con el multiculturalismo estadounidense, principalmente en sus tendencias del *political correctness*. Esta tendencia supone la inclusión de los diferentes sin ubicar que el reconocimiento no está en la inclusión, sino en la reorganización de las relaciones de poder que estructuran un sistema, de ahí que contribuya a la *performatividad* (Lyotard, 1979) de la discriminación en el sistema educativo.

## REFERENCIAS

- Apple, Michael, T. da Silva y P. Gentili (1997), *Cultura, política y currículum. Ensayo sobre la crisis de la escuela pública*, Buenos Aires, Losada.
- Besalú, Xavier (2010), *La educación intercultural y el currículo escolar*, Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación, Internet, 1-21 de marzo de 2010.
- Bracho, Teresa y Jimena Hernández (2010), “Equidad educativa: avances en la definición de su concepto”, en *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Boca del Río, memoria electrónica.
- Connell, Robert (2004), “Pobreza y educación”, en P. Gentili (coord.), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- \_\_\_\_\_ (1993), *Schools and Social Justice*, Toronto, Our Schools/Our Selves Education Foundation.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2013), Artículo 2o y 3o constitucional disponible en <[www.diputados.gob.mx/leyesBiblio](http://www.diputados.gob.mx/leyesBiblio)> consultado el 16 de febrero de 2014.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) (2007), *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe*, México, Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Da Silva, Tomaz (1998), *Cultura y currículum como prácticas de significación*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- De Alba, Alicia (2002), *Currículum universitario: académicos y futuro*, México, Miguel Ángel Porrúa/Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- \_\_\_\_\_ (1991), *Currículum: crisis, mito y perspectiva*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Derrida, Jacques (1972), *Márgenes de la filosofía*, Barcelona, Anthropos.
- Gallardo, Ana (2010), “El sistema educativo mexicano en la condición posmoderna: claves desde la educación indígena”, en Raquel Glazman y Alicia de Alba (coords.), *En el camino de la titulación. Trazos, tesis y tramos*, México, Posgrado Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

- \_\_\_\_\_ (2004), “Acerca del currículum intercultural. Tensión conceptual y metodológica sobre su construcción”, *Educación 2001: Revista Mexicana de Educación*, núm. 104, enero 2004, pp. 48-53.
- Jiménez, Yolanda (2005), “El proceso cultural en educación escolarizada. Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca”, tesis de doctorado, Granada, Departamento de Antropología-Universidad de Granada.
- Laclau, Ernesto (1993), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Liotard, Jean François (1979), *La condición posmoderna: informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra, 1994.
- Programa Nacional de Educación (PRONAE) (2002), México, SEP.
- Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) (2007), México, SEP.
- Puigrós, Adriana (1995), “Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina”, en Alicia de Alba (comp.), *Posmodernidad y educación*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, pp. 178-202.
- Rawls, John (2003), “Justicia como equidad”, *Revista Española de Control Externo*, vol. 5, núm. 13, pp. 15-52.
- Sacristán José Gimeno y Angel Pérez Gómez (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Secretaría de Educación Pública (2011), *Acuerdo 592 por el que se articula la educación básica nacional*, México, SEP.
- \_\_\_\_\_ (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, SEP.
- \_\_\_\_\_ (2001), *Programa Nacional de Educación 2000-2006*, México, SEP.
- Schmelkes, Sylvia (2009), *Características clave y retos del sistema educativo mexicano*, Universidad Iberoamericana, en <<http://www.oecd.org/dataoecd/31/48/43758544.pdf>>, consultado el 8 de julio de 2011.
- Torres, Jurjo (2011), *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid, Morata.
- Villoro, Luis (1993), “Filosofía para un fin de época”, *Revista Nexos*, México, núm. 185, mayo, pp. 43-50.