

# INTERCULTURALIDAD INCLUSIVA: JUSTICIA EPISTÉMICA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

## INCLUSIVE INTERCULTURALITY: EPISTEMIC JUSTICE IN PRESCHOOL EDUCATION IN THE NEW MEXICAN SCHOOL

**Rojas García Sandra Yarely**

Posdoctoranda en Ciencias de la Universidad Centro Panamericano de Estudios Superiores UNICEPES

Universidad Pedagógica Nacional UPN Unidad 181 Tepic, México

<https://orcid.org/0000-0002-5079-959X>

[rojas.drax@upn181.com](mailto:rojas.drax@upn181.com)

DOI: <https://doi.org/10.61273/neyart.v1i2.146>

| Recibido: 28/04/2025 | Aceptado: 27/08/2025 | Publicado: 17/12/2025

Esta obra está bajo  
una licencia internacional  
Creative Commons Atribución 4.0.



**Resumen:** La presente investigación, conceptualiza a la interculturalidad inclusiva como una justicia epistémica en la práctica educativa de la educación preescolar desde la Nueva Escuela Mexicana. La intervención se realizó con estudiantes y docentes del Jardín de Niños Pablo Latapí, del turno vespertino, en la ciudad de Tepic, Nayarit, México. Las y los estudiantes preescolares participantes de los tres grados fueron seleccionados mediante el método estadístico aleatorio simple por conveniencia, debido a su asistencia y disposición al aplicar los instrumentos de investigación; con respecto al personal docente, participó la totalidad del universo. Se seleccionó el enfoque metodológico cualitativo y se optó por el paradigma sociocrítico. Para el abordaje y alcance de los objetivos planteados, se diseñaron y aplicaron dos instrumentos, una entrevista semiestructurada para estudiantes y una guía estructurada para una serie de cinco grupos de enfoque con el colectivo docente; se realizó la sistematización del resultado de las entrevistas y de la triangulación de la información empleando el análisis de datos. Además, se construyó un marco teórico conceptual mediante la revisión bibliográfica sistemática, generando prácticas dialógicas y de discusión desde el pensamiento crítico, precisando a la injusticia hermenéutica como forma de injusticia epistémica en los intercambios discursivos. Finalmente, se formula un aporte en torno a la conceptualización de interculturalidad inclusiva, como una propuesta desde la propia experiencia, desde una pedagogía decolonial y desde la justicia epistémica, encontrando que esta, constituye un repertorio dinámico, una cuestión de autonomía, un proceso enriquecedor, que lee tiempos y espacios y que, resignifica y une para la transformación social, para el cimiento de comunidades vibrantes; pudiendo iniciarse en el despliegue de prácticas educativas que desafían las propias estructuras y las relaciones de poder que se han construido en el nivel educativo que recibe a las primeras infancias.

**Palabras clave:** Interculturalidad inclusiva, Interculturalidad, Inclusión, Injusticia epistémica, Justicia epistémica, Diversidad, Pedagogía decolonial, Justicia social.

**Abstract:** This research conceptualizes inclusive interculturality as epistemic justice in preschool education practices within the framework of the New Mexican School model. The intervention was conducted with students and teachers at the Pablo Latapí Kindergarten, afternoon shift, in the city of Tepic, Nayarit, Mexico. Participating preschool students from all three grades were selected using simple random convenience sampling based on their attendance and willingness to participate in the research. All teaching staff participated. A qualitative methodological approach was selected, specifically the socio-critical paradigm. To address and achieve the stated objectives, two instruments

were designed and applied: a semi-structured interview for students and a structured guide for a series of five focus groups with the teaching staff. The results of the interviews and the triangulation of information were systematized using data analysis. Furthermore, a theoretical and conceptual framework was constructed through a systematic literature review, generating dialogical and discussion practices based on critical thinking, and identifying hermeneutical injustice as a form of epistemic injustice in discursive exchanges. Finally, a contribution is formulated regarding the conceptualization of inclusive interculturality, as a proposal from personal experience, from a decolonial pedagogy and from epistemic justice, finding that this constitutes a dynamic repertoire, a matter of autonomy, an enriching process, that reads times and spaces and that redefines and unites for social transformation, for the foundation of vibrant communities; being able to begin in the deployment of educational practices that challenge the very structures and power relations that have been built at the educational level that receives early childhood.

**Keywords:** Inclusive interculturality, Interculturality, Inclusion, Epistemic injustice, Epistemic justice, Diversity, Decolonial pedagogy, social justice.

## INTRODUCCIÓN

En las múltiples realidades de diversidad cultural creciente, la educación juega un papel crucial en la promoción de la interculturalidad y la inclusión en las aulas y escuelas; no obstante, en el nivel educativo de preescolar y dentro del contexto de la educación mexicana, se observa una brecha significativa en cuanto a la comprensión y aplicación de estos conceptos. El problema central de esta investigación, radica en la falta significativa de conocimientos acerca de la interculturalidad, así como en las repercusiones que esta brecha ejerce en cuanto a un vacío hermenéutico que alimenta una injusticia epistémica; misma que se manifiesta en los intercambios de discursos y en la misma práctica, al coexistir múltiples culturas en el entorno educativo y no ser visibilizadas ni valoradas. Situación que, además de obstaculizar los procesos de desarrollo integral de las infancias, también repercute en el ejercicio de una práctica educativa con una pobre o nula caracterización intercultural e inclusiva.

La ausencia de vivenciar el binomio de interculturalidad e inclusión de manera cotidiana y simultánea en la educación temprana y en todo nivel educativo, inicialmente se muestra al no ser interpretado de manera

colectiva para poder conceptualizarlo y, con ello, poder comprender las experiencias sociales que lo circundan y atraviesan; porque de hecho, existe escasez en cuanto a la interrelación de ambos conceptos en unidad y, más aún, al indagar, no se encontró conceptualización alguna de la interculturalidad inclusiva como tal, tornándose así el presente estudio en un aporte epistémico que busca hacer justicia desde la misma coyuntura del referido binomio.

En las aulas preescolares, la capacidad de las infancias para interactuar y aprender en un entorno diverso puede verse limitada y afectarse negativamente en cómo se conciben en relación con la cultura a la que pertenecen y en cómo desarrollan esa cultura, perpetuando en la acción prácticas de invisibilización y exclusión. Evidenciando que, por encima de los esfuerzos realizados hasta el momento y de la literatura existente, se requiere incursionar en cuanto a propuestas concretas para promover la interculturalidad inclusiva desde una perspectiva sociocrítica en estudiantes del nivel educativo de preescolar, cuyas edades oscilan entre los 2 y 6 años.

Por lo tanto, la presente investigación se justifica por su relevancia en el contexto actual, donde la promoción de la interculturalidad y la inclusión se han convertido en pilares fundamentales de una Nueva Escuela Mexicana [NEM] y en los puntos de intersección de una educación de derecho, donde el interés de la niñez es supremo y, donde se busca contribuir a la creación de entornos educativos más justos, equitativos y enriquecedores para cada agente educativo.

En este entendido, el estudio centra como objetivo general, construir una conceptualización pertinente y propia de la interculturalidad inclusiva, desde la práctica educativa para la intervención con estudiantes preescolares, del Jardín de Niños Pablo Latapí. En consecuencia, los objetivos específicos fueron:

- Explorar los conocimientos acerca de la interculturalidad, de las y los estudiantes preescolares.
- Revisar literatura con respecto al binomio interculturalidad e inclusión.
- Caracterizar las definiciones que docentes y estudiantes preescolares manifestaron.
- Construir un concepto que permita la comprensión de la interculturalidad inclusiva, integrando perspectivas relevantes y un enfoque basado en la justicia epistémica.

El trabajo se estructuró en varias etapas de la mano de dos instrumentos para la recolección de información y para el alcance de los objetivos específicos establecidos. Primero, se exploraron conocimientos de las y los estudiantes preescolares con respecto al tema en cuestión; para ello, se diseñó y aplicó una entrevista a población de los tres grados escolares (64 estudiantes) del Jardín de Niños Pablo Latapí, del turno

vespertino, ubicado en el Fraccionamiento Aramara II, en uno de los límites de la ciudad de Tepic, Nayarit. En seguida, se realizó una revisión de literatura sobre interculturalidad e inclusión, misma que estableció un marco teórico y conceptual sólido. Después, se identificaron los vacíos hermenéuticos en torno al binomio de conceptualizaciones abordado, así como las dinámicas de interacción que se suscitan, con apoyo de una serie de cinco grupos de enfoque y sus guías estructuradas aplicadas con la totalidad del colectivo docente (11 profesionales), incluyendo a personal de Enseñanza Musical, de Educación Física y de Educación Especial perteneciente a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular [USAER] 51. Y, por último, se construyó un concepto de interculturalidad inclusiva, desde la práctica educativa y como un aporte para enriquecer el campo de estudio.

Con ello, esta investigación contribuye intentando generar una transformación positiva y significativa en la dinámica de la comunidad educativa, promoviendo una educación más justa y, preparando a la población estudiantil preescolar para convivir y prosperar desde la interculturalidad inclusiva, en las diversas realidades y sociedades. Y así, inspirar prácticas educativas comprometidas con la visibilización y valoración, que desmantelan activamente prácticas de marginación del conocimiento en las tiernas infancias. Porque la población preescolar es capaz de conocer y vivenciar a la interculturalidad inclusiva si cuentan con maestras y maestros que ejercen y sostienen una práctica educativa que está dispuesta a repararse a través de la justicia epistémica, con el fin de comprenderse de manera colectiva y comprender las propias experiencias sociales.

## **DESARROLLO**

Para la investigación, se seleccionó el enfoque metodológico cualitativo, ya que, hablar de interculturalidad inclusiva desde él, implica su capacidad para captar con flexibilidad la complejidad, riqueza y subjetividad de las experiencias diversas en contextos educativos y sociales; donde la tarea primordial de quien investiga “es entender e interpretar el mundo de los participantes”, apoyándose en “observaciones naturalistas... con una óptica... transformadora de la realidad social” (Corona Lisboa, 2018, p. 73). El enfoque metodológico cualitativo, permitió entender la vida social de las personas de edades preescolares y de las personas que ejercen su práctica educativa en este contexto, mediante significados que ellas mismas construyen y orientándose en el proceso.

A su vez, se optó por el paradigma sociocrítico porque, como lo sustenta Walker Janzen (2022) “tiene un componente ideológico que pretende transformar la realidad además de describirla y comprenderla” (p.

22). Es decir, “El paradigma sociocrítico a su vez está constituido por un grupo de enfoques de investigación que surge como respuesta a los paradigmas positivista e interpretativo, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solo interpretativa” (p. 24), desplegándose como una relación dialéctica entre la teoría y la práctica (Ramírez, 2009, como se citó en Walker Janzen, 2022, p. 24).

Para el abordaje y alcance del primer objetivo específico, se diseñó y aplicó el instrumento de entrevista semiestructurada a cada una de las niñas y niños preescolares, de primero, segundo y tercer grado; considerando que, este tipo de entrevistas “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 418), lo anterior en el entendido de que, al trabajar con infancias de edades tempranas, se hace imprescindible brindar información clara y precisa para poder comprender y avanzar en la construcción de significados.

Para el alcance del segundo objetivo, se construyó un marco teórico conceptual acerca de la interculturalidad e inclusión, generando un diálogo y, al mismo tiempo, una discusión desde las distintas perspectivas analizadas, entre ellas, las de Walsh (2007), Dietz (2017) y Rebolledo (2020), así como las de la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2019, 2022, 2024) en el marco de la NEM y otras perspectivas surgidas con ella en curso, como lo son la de Tirzo Gómez (2023), la de Mendieta Ramírez y Alejandro García (2023) y, la de Sucupira Da Costa Lins (2025); precisando a la injusticia hermenéutica como forma de injusticia epistémica en los intercambios discursivos, desde la óptica de Fricker (2017).

En lo que respecta al cumplimiento del tercer objetivo específico, se diseñó e implementó el instrumento de guía estructurada para una serie de cinco grupos de enfoque con el colectivo docente, con el fin de caracterizar sus definiciones manifiestas referentes a la interculturalidad y a la inclusión, así como las de la comunidad estudiantil. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2010), cuando se recolectan datos a través de los grupos de enfoque “Existe un interés por parte del investigador por cómo los individuos forman un esquema o perspectiva de un problema, a través de la interacción” (p. 425) entre los tales.

Algunos autores los consideran como una especie de entrevistas grupales, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales. (p. 425)

El cuarto objetivo específico se ejecuta al formular un aporte en torno a la conceptualización de la interculturalidad inclusiva, como una propuesta desde la propia experiencia y desde la justicia epistémica.

## **DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

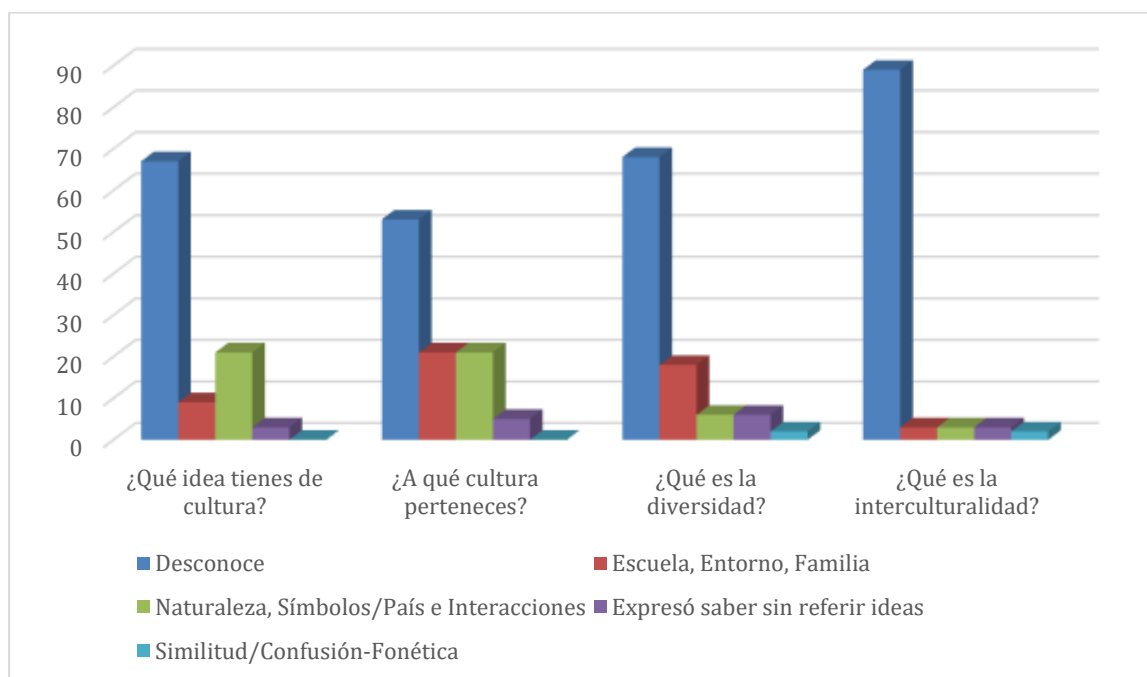
La práctica educativa intercultural e inclusiva en la NEM tiene sus raíces en un contexto histórico y social que evidencia la necesidad de transformar el Sistema Educativo Nacional [SEN] para responder a la diversidad cultural del país. A lo largo de las décadas, la educación mexicana ha enfrentado el desafío de atender a una población caracterizada por su pluralidad cultural y social, además de las múltiples expresiones culturales derivadas de procesos históricos como la colonización, la migración y la globalización; el SEN ha enfrentado dificultades para garantizar una enseñanza inclusiva que valore estas diferencias interculturales.

En este tenor y, dentro de la entrevista semiestructurada aplicada como primer instrumento a niñas y niños del preescolar en cuestión, se rescatan algunas preguntas clave, entre ellas “¿Qué idea tienes de cultura?”, “¿A qué cultura perteneces?”, “¿Qué es la diversidad?” y “¿Qué es la interculturalidad?”. En la primera pregunta el 67% expresó no saber; el 3% mencionó que sí sabía sin referir ninguna idea; el 9% relacionó su respuesta con el lugar donde viven, sus hogares y familias; el 9% lo relacionó con la naturaleza (plantas, animales, insectos, arcoíris) y, el 3% con la tristeza por celebraciones como el día de muertos y, el 9% con el país, lugares dentro de él y la bandera.

En la segunda pregunta, el 53% mencionó no saber; el 5% refirió saber sin comentar algo más al respecto; el 21% comentó pertenecer a la cultura de sus familias (mamá, papá, a su casa, hermanos y abuelas); 15% puntualizó pertenecer a la cultura del país o de México y, el 6% se centró en algún elemento representativo de la naturaleza. La tercera pregunta obtuvo como resultado el 68% con respuestas de desconocimiento; el 6% respondió sí saber, pero no mencionó alguna idea al respecto; el 6% señaló a la bandera y al país; el 18% habló de su escuela, de algunas actividades realizadas, así como de los juegos y diversión que en ella experimentan y, el 2% relacionó el término “diversidad” con la similitud fonética de la palabra “universidad”. En la cuarta pregunta, el 89% expresó directamente no saber qué es la interculturalidad; el 3% dijo saber, pero sin expresar idea alguna; el 3% habló de la familia; otro 3% de la comida y de tratar con otras personas y, el 2% asoció el término “interculturalidad” con “oscuridad”, también en el sentido fonético de la palabra.

Puede observarse que, en los cuatro cuestionamientos seleccionados del primer instrumento, las respuestas emitidas como “No sé/no” y las relacionadas a desconocer, sobrepasan el 53% de la totalidad. En la pregunta acerca de qué es cultura, el 67% no la definió o no aportó ideas claras, mientras que un pequeño porcentaje relacionó a la cultura con su entorno inmediato, la naturaleza o símbolo nacional. Respecto a la pertenencia cultural, más de la mitad, es decir, el 53% también respondió no saber y un porcentaje menor vinculó su cultura principalmente con su familia o el país. En cuanto a la diversidad, el 68% mostró desconocimiento y un porcentaje menor la asoció con la escuela, actividades lúdicas o representaciones del país, evidenciando confusión con el sonido de la palabra. Finalmente, sobre interculturalidad, un abrumador 89% expresó no saber qué significa y un minúsculo porcentaje relacionó el término con la familia, la comida o la interacción social, manifestándose también confusión del término por su fonética (Figura 1).

**Figura 1.** Exploración de conocimientos acerca de la interculturalidad en estudiantes preescolares.



**Fuente.** Elaboración propia (2025).

En la construcción de un marco teórico y conceptual que abrace a la interculturalidad y a la inclusión, se hizo necesario considerar y entramar los conocimientos que, acerca de la interculturalidad expresó la población estudiantil, con los conocimientos y desconocimientos al respecto por parte del colectivo

docente, a través de la sistematización del resultado de las entrevistas y de la triangulación de la información empleando el análisis de datos.

En la serie de cinco grupos de enfoque implementados a partir de su guía estructurada como segundo instrumento, se encontró que, para algunos miembros del colectivo hablar de inclusión fue claramente en asociación con “estudiantes que se enfrentan a Barreras para el Aprendizaje y la Participación [BAP] y precisan mayor apoyo por parte del Servicio de Educación Especial”; para otros, la inclusión también se trata de la atención ante necesidades culturales específicas de cada niña y niño. La interculturalidad se enfocó mayormente a aspectos de pueblos originarios, aunque también hubo quienes la enlazaron además con aspectos de género y medio ambiente. Al poner sobre la mesa la construcción del concepto de interculturalidad inclusiva, se habló de él desde “la urgencia y necesidad de una formación inicial y una formación continua” que apoyen a “evitar injusticias en las aulas”. La injusticia epistémica, fue referida como algo desconocido y nuevo, pero también como algo con sentido, “como sentipensares reales oprimidos en la acción”, “como reproducción de prácticas segregadoras y excluyentes que no profundizan en las formas de pensar y de vivir de las infancias preescolares”; porque se permitió una visibilización propia y autónoma como profesionales de la educación que, muchas veces no cuentan con herramientas “para trabajar con la interculturalidad de forma real” y que, otras más, “no logran escuchar lo que las familias y comunidad aportan”.

Analizar la serie de grupos de enfoque implementados en el contexto de educación preescolar, revela aspectos interesantes que merecen ser destacados. El colectivo docente muestra una visión dual acerca de la inclusión, en un sentido se refleja un enfoque tradicional centrado en la atención a discapacidades o condiciones específicas y, en otro, se amplía esta visión hacia la atención de necesidades culturales, indicando una apertura hacia una inclusión culturalmente más sensible. Relacionar a la interculturalidad con los pueblos originarios es un enfoque común pero también necesario para visibilizar culturas históricamente marginadas en los contextos educativos; sin embargo, vincularla con cuestiones de género y medioambiente en la discusión, muestra un avance hacia una interculturalidad ampliada que reconoce múltiples dimensiones de la diversidad así como algunas de sus intersecciones, lo cual es una perspectiva innovadora y enriquecedora para la educación que se ha de brindar a las primeras infancias.

La diversidad de perspectivas evidencia la complejidad de ambos conceptos y, mencionar la latente necesidad de formación refleja una consciencia crítica sobre las limitaciones actuales en la preparación

docente, siendo un punto clave para impulsar cambios que permitan identificar y confrontar las injusticias en las aulas, con lo conceptual y la práctica como sustento. Aunque hablar de injusticia epistémica resultó nuevo, las interpretaciones muestran una profunda reflexión ética. Otorgar un significado emergente y colectivamente a la interculturalidad inclusiva, refleja una dinámica dialógica que entrelaza necesidades formativas, reconocimiento de injusticias y desafíos prácticos, que pueden enriquecer al nivel educativo de preescolar y a las distintas modalidades educativas que convergen en él.

Y es que, ciertamente, implementar el enfoque intercultural desde la NEM, implica una formación específica para el profesorado en temas relacionados con la diversidad cultural, puesto que, aun cuando existen políticas educativas que promueven la interculturalidad, no se cuenta en la totalidad de los múltiples contextos con las herramientas necesarias para aplicarlas en la práctica cotidiana, a su vez, se hace presente la resistencia al cambio y la diferencia estructural en comunidades marginadas e indígenas que perpetúa desigualdades.

La falta de una práctica docente intercultural e inclusiva adecuada, tiene consecuencias profundas para la comunidad estudiantil; porque cuando sus identidades -culturales, sociales, lingüísticas y demás-, no son reconocidas ni valoradas en el aula, se corre el riesgo de generar experiencias educativas alienantes que afectan negativamente la autoestima, la motivación y, por supuesto la participación. Velázquez Urióstegui (2016) aborda una pedagogía de la interculturalidad, donde precisamente alude “a la práctica de valores para crear ambientes de cordialidad en el intercambio de enseñanza-aprendizaje” donde se “propicia el trabajo cooperativo para involucrar a sus participantes” (p. 36). Aunado a esto y en palabras de Louzao Suárez et al. (2020), se requiere hacerlo desde una perspectiva antirracista basándose en la convivencia que lleve a la transformación “visibilizando las barreras que perpetúan la desigualdad y la injusticia social” (p. 435, como se citó en Louzao Suárez, 2019, p. 47).

La existencia y manifestaciones de la diversidad son una realidad, así como lo son las diferencias estructurales y de poder, mismas que, aun en contextos urbanos dejan ver lugares privilegiados que obstruyen la mínima descripción y transformación de tal realidad en estudiantes, profesorado, familias y comunidades. Al respecto, Dietz (2017) señala que,

el énfasis que se pone en la interculturalidad como una herramienta descriptiva no se basa tanto en la composición internamente diversa de la sociedad, ni en su segmentación en diferentes grupos, como lo sugeriría el enfoque multicultural; la perspectiva intercultural enfatiza no la composición

de los grupos, sino el tipo y la calidad de las relaciones intergrupales dentro de una sociedad. Por lo tanto, aquí no se distingue a la minoría de la mayoría en términos demográficos ni cuantitativos, sino en términos de poder —el poder de definir quién pertenece a una mayoría y quién es estigmatizado como minoría—. (p. 193)

En este entendido, deja en claro la tensión entre comprender a la interculturalidad como una estrategia política “para pulir, suavizar o mitigar las relaciones entre grupos” y, como una estrategia transformadora que lleve a “develar, cuestionar y transformar desigualdades históricamente arraigadas dentro de la sociedad” (p. 194). Desde esta perspectiva, las explicaciones y definiciones de interculturalidad han sido mecanizadas y un tanto estáticas, asimiladas sin la gran complejidad que estas representan.

Por ello, en el contexto educativo mexicano, ya no es sostenible el seguir concibiendo a la interculturalidad únicamente desde las miradas estereotipadas dirigidas hacia minorías culturales y étnicas, tampoco es sostenible seguir concibiendo a la inclusión como un fenómeno macro que se reduce también a las miradas estereotipadas hacia grupos sociales que viven la discapacidad en el día a día; se requiere que, quienes experimentan la interculturalidad profundicen en la naturaleza de estas desigualdades, de estas relaciones evidentemente asimétricas, de la marginación, discriminación y exclusión.

Es en este punto donde la interculturalidad crítica cobra sentido, ya que esta, de acuerdo con Walsh, profundiza en la naturaleza histórica y estructural de las desigualdades (imperiales, coloniales, etcétera) que moldea la diversidad cultural actual e identifica a los actores colectivos que pueden transformar las relaciones asimétricas, no de manera individual sino sistémicamente, mediante el desarrollo de nuevos canales de participación, y de nuevos marcos jurídicos para el reconocimiento de nuevas instituciones y/o identificaciones poscoloniales. (2003, como se citó en Dietz, 2017, p. 194)

Ciertamente, existen conflictos que requieren ser identificados, iniciando por la insistente problematización de la práctica educativa ante conceptualizaciones trilladas de lo que son la interculturalidad y la inclusión, frente a la diversidad de cualquier forma y tipo. Walsh (2007) menciona que, la “interculturalidad representa una lógica, no simplemente un discurso, construido desde la particularidad de la diferencia... la lógica de la interculturalidad compromete un conocimiento y pensamiento que no se encuentra aislado de los paradigmas o estructuras dominantes” (p. 51), es decir, la interculturalidad puede ser construida desde los lugares de diferencias en que se pronuncia, porque estas

diferencias que surgen de reinterpretar las desigualdades “como supuestas diferencias culturales” (Dietz, 2017, p. 202), no tendrían que ocasionar ver como un problema a la otredad.

Con base en que, “La NEM fomenta la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo” (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2019, p. 8), es posible evidenciar que lo que se busca en el nivel educativo de preescolar, muchas veces subestimado, es que, en esta etapa temprana, se promuevan el reconocimiento y valoración de las culturas y de las múltiples formas en que es posible concebir al país y al mundo, con el propósito de que niñas y niños, desde sus primeros años, convivan y continúen aprendiendo a convivir en ambientes donde las diferencias se respeten, se favorezca la igualdad y, se impulse el diálogo y apertura entre diversas formas de pensar, sentir y de vivir.

La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva [ENEI] de la SEP (2019) alineada con la política educativa mexicana vigente, puntualiza que, la diversidad es la “Multiplicidad de formas de pensamiento, sentimiento y cultura. Es inherente a cualquier comunidad humana, sea pequeña o grande... La diversidad es expresión de libertad y se encarna jurídicamente en el derecho a la diferencia” (SEP, 2019, p. 110); lo cual, según Dietz (2017), marca un parteaguas entre “una ideología que, política y jurídicamente, promueve la percepción de ciertos rasgos y características —género, etnicidad, cultura, orientación sexual, por ejemplo— en detrimento de otros” (p. 205), parteaguas que se consolida como una atajada a dicha injusticia epistémica exacerbada en las aulas mexicanas.

Porque desde la justicia epistémica, no se debería hablar ya de diversidad en términos de,

una suma mecánica de diferencias, sino como un enfoque multidimensional y de múltiples perspectivas para el estudio de las identidades, de los marcadores de identidad y de las prácticas discriminatorias... al centrarse en los cruces y reforzamientos, a menudo transversales, de actitudes y actividades discriminatorias, y en su impacto sobre la formación de identidades individuales complejas en sus continuos procesos de transformación”. (Dietz, 2017, p. 205)

No se trata pues, de enumerar simplemente características diferentes de manera aislada y sumarlas, se trata de entender cómo tales diferencias interactúan y se entrelazan desde múltiples dimensiones que existen de manera simultánea, desde factores complejos y dinámicos que se influyen entre sí, desde acciones discriminatorias que se refuerzan unas a otras afectando la construcción de la identidad individual y de la diversidad colectiva, oprimiendo la diversidad cultural desde la combinación de las identidades.

Al decir que la diversidad son formas de pensamiento, sentimiento y cultura, se pone de manifiesto la existencia anterior de una injusticia epistémica, que ha sido alimentada, perpetrada y perpetuada desde las interpretaciones e intercambios de los discursos y, por ende, manifestada en la práctica educativa. Ya que, es real que, en muchos contextos y centros escolares, la población estudiantil no se ha percibido escuchada ni respetada en sus pensamientos, sentimientos y culturas; así también con la población perteneciente al nivel educativo de preescolar y más aún, a aquella en condiciones de discapacidad y neurodivergencias. Con base en Fricker (2017), una de las formas de la injusticia epistémica es la injusticia hermenéutica, en ella, “una brecha en los recursos de interpretación colectivos sitúa a alguien en una desventaja injusta en lo relativo a la comprensión de sus experiencias sociales” (p. 17); careciendo analíticamente de este concepto, creando distorsiones y prejuicios estructurales en dichos recursos. Pero para encontrar si se trata de “una injusticia epistémica debemos centrarnos en las condiciones sociales de fondo que condujeron a la laguna hermenéutica relevante” (p. 245), esta laguna hermenéutica es notable en la visión simplista y fragmentada de lo que representa la diversidad, visión que es imprescindible trascienda en la práctica educativa a una comprensión profunda e integral de la complejidad social y humana.

Además, reducir a la diversidad a un conjunto aislado de diferencias, reduce la complejidad provocando que no se tengan los recursos conceptuales adecuados para expresar la propia realidad de forma completa y coherente; lo que a su vez limita la participación en la producción y compartida del conocimiento, en la comunicación y en las resistencias ante las injusticias sociales que se puedan enfrentar. La justicia epistémica en torno a la diversidad y a cualquier constructo que se interrelacione o desprenda, denuncia relaciones sociales desiguales que privilegian ciertos discursos y conocimientos y que, invisibilizan y deslegitiman otros; la justicia epistémica desestabiliza estructuras de poder que excluyen y silencian voces, derriba muros de discriminación y promueve en las maestras y maestros una comprensión más justa que no desacredita a sus estudiantes.

Vista así, la injusticia epistémica afecta a las personas adultas y/o profesionales que profundizan y se percatan de ella y, por supuesto, también afecta a las infancias preescolares, puesto que se va conectando con la injusticia social, perjudicando así su desarrollo, participación y reconocimiento como personas completas, dentro de la comunidad educativa. Entonces, hablar de pensamientos, sentimientos y culturas cobra sentido, porque se habla de una diversidad funcional que por sí misma combate la exclusión.

Y, precisamente la inclusión, que, “Es, al mismo tiempo, un valor, una actitud y una práctica de aprecio y respeto por la diversidad, que promueve activamente la construcción de comunidades en las que, junto con la solidaridad, prevalece el pleno respeto al derecho a la diferencia” (SEP, 2019, p. 112), es quien enmarca políticas y prácticas para avanzar en esa valoración, consideración y buen trato, hacia los pensamientos, sentimientos y culturas de la otredad.

En el rumbo de la inclusión y desde la SEP (2019), es importante distinguir, por una parte, a la educación inclusiva como el

conjunto de valores, principios y prácticas que tratan de lograr una educación cabal, eficaz y de calidad para todos los alumnos, que hace justicia a la diversidad de las condiciones de aprendizaje, y a las necesidades no solamente de los niños con discapacidad, sino de todos los alumnos. (p. 111)

Y, por otra, a la inclusión educativa, como el “Conjunto de medidas y ajustes razonables dentro de los diversos niveles educativos, encaminado a integrar a las personas que, por razones de identidad, discapacidad, condiciones socioeconómicas u otra condición, no han podido ser incluidos o permanecer en el Sistema Educativo” (p. 112). Y es, en cada identidad, donde precisamente los sentidos de pertenencia de las y los estudiantes interactúan y se requieren entre sí, para expresar distintas realidades; constatando que, la “Construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas” (p. 112), es la interculturalidad; misma que “Requiere un abordaje sistémico con perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros” (p. 112).

Sin duda, son múltiples y variadas las concepciones acerca de la interculturalidad; al hacer una exploración de sus epistemologías procedentes, es posible encontrar las diferencias en los discursos académicos del norte y los del sur, siendo estos últimos desde donde se busca la transformación política educativa de la NEM, que impulse a la reconstrucción colectiva.

Rebolledo (2020), advierte que, en México, las definiciones de interculturalidad han buscado y continúan buscando “lograr consenso entre los diversos sectores académicos y actores institucionales” (p. 165), encontrando a su paso críticas al relacionarla con la política pública y al perder vínculos con movimientos sociales. Rebolledo, además, hace el señalamiento de que, los profesores hablan de interculturalismo para

referirse a niñas y niños pertenecientes al medio indígena que están presentes en los planteles escolares y continúan empleando el concepto de cultura como si únicamente este se refiriera a la cultura indígena,

En este sentido, los profesores son más bien culturalistas que interculturalistas, es decir, si bien adoptan el interculturalismo y la diversidad, sus conceptos son más parecidos al diferencialismo cultural. La alusión a la diversidad y al pluralismo cultural casi siempre va acompañada de un argumento demostrativo acerca de la existencia de culturas indígenas particulares y de una presencia autónoma de cultura, y se convierte así, en un modo de hablar sobre las tradiciones indígenas, donde resulta difícil cuestionar su existencia. Aun cuando los profesores han tratado de orientar sus actividades hacia la interculturalidad, e intentan, incluso, tomar al pie de la letra algunas de las recomendaciones proporcionadas por las instituciones encargadas de promoverla, no han podido escapar de las viejas conceptualizaciones y moldes evolucionistas acuñados por la antropología mexicana desde muy entrado el siglo XX; también podríamos decir que son muestras de resistencia a la innovación, o bien, signos de rechazo a las políticas institucionales. (2020, p.169 y 170)

O incluso, existe la posibilidad de que se esté tratando de alguna otra injusticia hermenéutica; pues se habla de que, la interculturalidad que se induce a vivir en las escuelas es equivalente al diferencialismo cultural y, este, tiende a segregar y a la segmentación, cuando la educación intercultural trabaja por lo contrario: por “promover la transformación de las relaciones desiguales entre las culturas indígenas y no indígenas” (p. 171). Entonces, una conceptualización que haga justicia epistémica, indiscutiblemente tendría que distanciarse del diferencialismo referido y de asumir que, la interculturalidad es una cuestión de compensación y no de autonomía.

Ante esto, viene bien retroceder un par de décadas, cuando Chapela “concibe la arena de la interculturalidad como un espacio de silencio a donde acuden con lo suyo propio, muchas diversidades para expresarse, para exponerse, para entrar en los otros y permitir que los otros entren, para intercambiar, para enriquecerse y recrearse” (Weller, 2006, como se citó en Rebolledo, 2020, p. 171 y 172). Observar y experimentar a la interculturalidad como un proceso en movimiento que se desarrolla en diversos contextos de espacios y tiempos, balancea el paso de lo individual a la coexistencia, de la coexistencia a la interacción, de la interacción a la convivencia solidaria y a la articulación de relaciones de poder y

significados culturales y, de la convivencia solidaria a la construcción de identidades que se interpelen, enriquecen y se responsabilizan éticamente hacia lo diverso.

La justicia epistémica ante la interculturalidad también se trata de desafiar las desigualdades estructurales, trascendiendo del mínimo de tolerar diferencias a transformar las relaciones de poder heredadas y descubiertas; porque “La interculturalidad no es un discurso” (Montaluisa 2009, p. 99), “se perfila como el hilo conductor de una práctica de verdadera universalización humanizante” (Vázquez, 2009, p. 75), donde “Comprometerse a vivir en una sociedad humana es algo muy diferente a subordinarse al Estado” y a quien sea (Almeida, 2009, p. 94).

En 2022, Antileo, en un documento encargado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC] y desde la perspectiva de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], estableció que,

La interculturalidad es un concepto... que define un tránsito «al aprecio de lo diferente reconociéndolo como fuente de aprendizaje y enriquecimiento. La propuesta intercultural resalta la necesidad de que se establezcan puentes entre las diversas culturas y que las relaciones se den en un marco de mutuo respeto y valoración». (p. 4, como se citó en UNESCO/OREALC, 2017, p. 31)

Desde la postura de Antileo (2022), la interculturalidad se relaciona plenamente con la agenda educativa y política de los pueblos indígenas, no obstante, en la práctica de la NEM esto no es lo único. Así, desde el nuevo Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022,

Pensar la educación preescolar, primaria y secundaria desde la interculturalidad supone para todas y todos que es posible enseñar y aprender conocimientos y saberes desde diversos fundamentos conceptuales que permiten a las y los estudiantes pensarse a sí mismas y así [*sic*] mismos, en coexistencia con los otros y el medio ambiente. (SEP, 2022, p. 99)

Durante y posterior al proceso de implementación del nuevo Plan de Estudio, así como de sus respectivos Programas, indicados en el Acuerdo número 08/08/23 del Diario Oficial de la Federación [DOF] (2023) como “obligatorios en los Estados Unidos Mexicanos para todas las escuelas públicas y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional” (artículo segundo) y, como aplicables desde el “inicio del ciclo escolar 2023-2024” (transitorio segundo), se generaron otras conceptualizaciones desde el pensamiento teórico de la NEM.

Tirzo Gómez (2023), desde la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU] realiza una reflexión al “revisar la interculturalidad como perspectiva de edificar nuevas relaciones entre personas, grupos y el Estado nación, pero sin dejar de incluir las discusiones que ha generado”; discusiones que van desde términos teóricos y políticos, hasta el debate de “que, para un sector de la sociedad, la interculturalidad es ámbito exclusivo de los pueblos indígenas” (p.6), sin embargo, al intentar saber cuál lugar ocupa la interculturalidad en lo concerniente al currículo y a la educación, se tiene “que considerar que la aparición del ideal de inclusión agrega una nueva óptica. Hoy en día, parece que en términos curriculares es más importante ser incluyente que intercultural” (p. 10). Aun así, la interculturalidad se encuentra presente en la actual propuesta curricular como uno de los siete ejes articuladores que atraviesan la Educación Básica, misma que va desde inicial hasta secundaria.

Mendieta Ramírez y Alejandro García (2023), plantean una interculturalidad con el calificativo de crítica, trayendo a la mesa las ópticas de Walsh y Viaña; subrayan que, “La interculturalidad crítica concibe la escuela como un lugar privilegiado para la educación transformadora y emancipadora”, donde “No sólo se trata de otorgar valor a las diversidades, sino de hacer énfasis en las estructuras de poder que mantienen relaciones de subordinación entre culturas y territorios” (p. 43). Así, “La interculturalidad crítica se constituye como la pedagogía por la cual se puede establecer un modelo alternativo” (p. 50), por esta razón,

La interculturalidad crítica entre formadores supone abrir nuevos caminos para la reflexión, pero también para la acción a partir del encuentro humanizante con “el otro”, que responda a las desventajas y sometimientos, enraizados históricamente en los sistemas organizativos y productivos, que funcionan como una inmensa maquinaria que produce desigualdad. (p. 53 y 54)

En cuanto al eje articulador, con base en la SEP (2024), este es punto de encuentro “entre la didáctica del profesor y la profesora con el saber de la vida cotidiana de las y los estudiantes” (p. 102); específicamente el eje articulador de interculturalidad crítica,

parte de que las culturas son matrices dinámicas y complejas de producción de imaginación, creencia, comprensión, interpretación y acción que las personas y los grupos construyen e interiorizan para dar sentido y razón a su vida, a su comunidad y a los contextos geográficos y sociales en que habitan...

La interculturalidad se refiere a sujetos, comunidades e identidades lingüísticas, culturales, sociales y territoriales en su diversidad, que interactúan, dialogan, se interpelan y producen entre sí diferentes realidades en un marco de relaciones asimétricas” (p. 111).

La formación en la interculturalidad crítica según la SEP (2024), se materializa al fomentar subjetividades sensibles y conscientes, que se sientan indignadas ante la vulneración de los derechos humanos, frente a cualquier manifestación de violencia o discriminación y que, además impulsen acciones concretas para combatir todo tipo de exclusión. A la par, la inclusión también se erige como un eje articulador, que no se reduce a que los grupos sociales sean incorporados a las escuelas,

Pensar la inclusión desde una perspectiva decolonial implica que los niños, niñas y adolescentes se formen en espacios educativos en los que sean conscientes de que si falta una o uno por motivos de clase, sexo, género, etnia, lengua, cultura, capacidad, condición migratoria o religión, entonces no están incluidos todos ni todas. (p. 106)

Reflexionar en una educación desde la inclusión y desde una pedagogía decolonial, implica aprender a valorar los conocimientos y saberes ancestrales tanto como la cultura universal, reconociéndolos como componentes integrales de un patrimonio que es intangible y a la vez común a toda la humanidad. Generando también, “relaciones pedagógicas que vinculen la realidad de las y los estudiantes que tienen alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes” (SEP, 2024, p. 108).

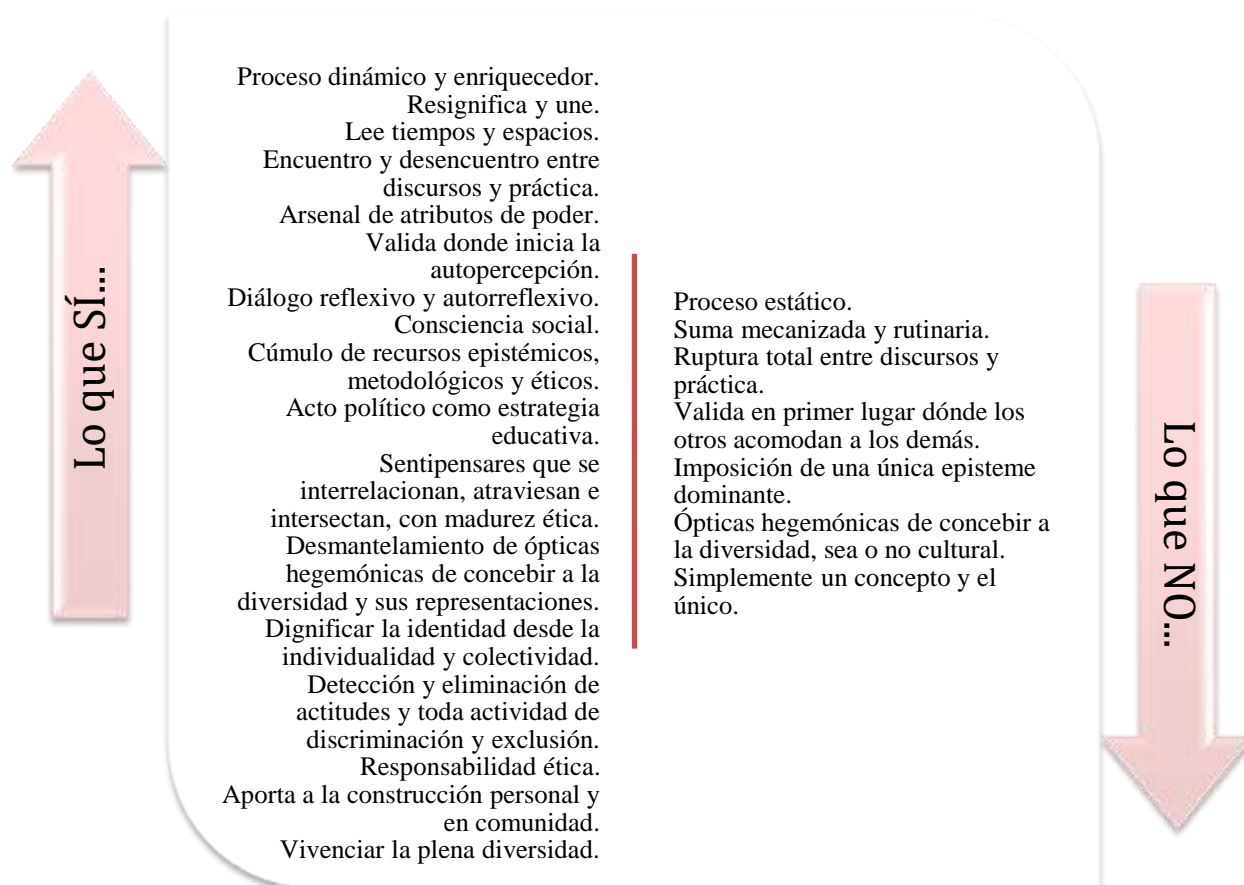
En esta realidad, la interculturalidad va más allá de la coexistencia, es un compromiso con la justicia social y la construcción de una sociedad más inclusiva; es una filosofía que reconoce y celebra la diversidad como un activo fundamental para la formación de ciudadanías globales, capaces de enfrentar los desafíos del siglo presente y de los venideros, con una mente abierta y comprensiva; representando una inversión en la construcción de puentes entre culturas, en la formación de mentes críticas y en la creación de un futuro donde la diferencia sea vista como una fuente de fortaleza y no de fragmentación. La inclusión va más allá de simplemente reconocer la existencia de multitud de formas culturales, de pensamiento y de sentimiento; es un compromiso que implica crear entornos donde cada persona, con todo su bagaje, se sienta valorada y parte integral en el tiempo y el espacio de las sociedades.

Sucupira Da Costa Lins (2025), asume que, la interculturalidad y la inclusión dependen y se apoyan en la filosofía ética y, por tanto, esta viene a ser la base para las ideas y prácticas que se desprenden de ambos

términos, constituyéndose como instancias derivadas de un marco ético presentes en el entorno social; es decir, tanto la inclusión como la interculturalidad necesitan de la ética para poder tornarse una realidad. En esta conceptualización, la ética distingue, empatiza y dialoga con ambas partes, enseñando a través de la experiencia; por un lado, la inclusión se relaciona con la cultura al comprender valores necesarios para la ética, para brindar condiciones que posibiliten desde una postura ética una ciudadanía verdadera. Y, por otro lado, en la interculturalidad, no es suficiente mostrar una indignación ante las prácticas discriminatorias diarias, se requiere que sea cultivada una visión que no reduzca a las personas a grupos estratificados, sino que más bien continúe la propuesta de integración de culturas, reduciendo cada forma de violencia, ante lo que en este estudio se ha abordado desde la justicia epistémica como diversidad. Sucupira Da Costa Lins (2025) continúa, señalando que, sin importar cuál término se acuñe entre la variedad antecedente a la interculturalidad, lo trascendente es tener presente la singularidad de cada persona para ser respetada a través de valores y particularmente de la empatía como acto ético; de ahí que tanto la interculturalidad como la inclusión no puedan comprenderse al margen de la ética aplicada en el pensamiento y en la acción.

La interculturalidad enseña a apreciar las diferencias como oportunidades de aprendizaje y crecimiento, mientras que la inclusión garantiza que esas diferencias no se conviertan en obstáculos, sino en alicientes que enriquecen a cada contexto y entorno. Ambos conceptos, se entrelazan en una interculturalidad inclusiva, para formar el cimiento de comunidades vibrantes, que trasciendan hacia tejidos sociales cada vez más resilientes y, hacia tejernos como una familia humana que, a partir de la educación, se transforma. Sin duda, la interculturalidad inclusiva posee elementos clave que la caracterizan (Figura 2) determinando con ello lo que la distingue de otros conceptos relacionados; permitiendo múltiples perspectivas así como su aplicación para comprender y comunicar su significado en contexto, en la realidad y en la NEM, desde donde a partir de una pedagogía decolonial, se torna posible revisar, profundizar, resignificar y refinar conceptualizaciones; ya no apostando por más conceptos y manuales que excluyen realidades, sino, identificando injusticias, viviendo la experiencia y haciendo justicia epistémica en el propio espacio, tiempo y territorio.

**Figura 2.** *Conceptualización de la interculturalidad inclusiva desde la práctica educativa y la justicia epistémica.*



**Fuente.** *Elaboración propia (2025).*

Entonces, haciendo un recuento conceptual, repensando y resignificando los aportes surgidos del desahogo de los distintos instrumentos; a través de la construcción de relaciones efectuada en la interculturalidad, desde la visión compleja y no fragmentada de la diversidad y, para las prácticas educativas inclusivas que dignifiquen la justicia epistémica y la justicia social, se aporta la conceptualización de la interculturalidad inclusiva como:

Un proceso no estático que resignifica y une con justicia a la interculturalidad y a la inclusión, que lee los tiempos y los espacios; un encuentro y desencuentro entre los discursos y la práctica, que no son una suma mecanizada ni rutinaria y tampoco una ruptura total; es un arsenal que tiene atributos de poder porque no valida en primer lugar dónde los otros acomodan a los demás, sino donde inicia la autopercepción, implicando un diálogo reflexivo, autorreflexivo y una consciencia social. Es un cúmulo de recursos epistémicos, metodológicos y éticos que permiten abordar la diversidad cultural y social en la educación

y otras esferas; es un acto político como estrategia educativa, cuyos sentipensares se interrelacionan, atraviesan e intersectan con madurez ética, para dismantelar las ópticas hegemónicas de concebir a la diversidad -cultural o no- y sus representaciones y, dignificar con ello, la identidad desde la individualidad como también desde la colectividad; con la visión presente y prospectiva de detectar y eliminar toda actitud y actividad discriminativa y excluyente, que no aporta a la construcción personal y en comunidad, vivenciando la plena diversidad.

Constituyéndose así tal concepto, en un repertorio para la transformación social, pudiendo iniciarse en el despliegue de prácticas educativas que desafían las propias estructuras y relaciones de poder que se han construido aún en el nivel educativo que recibe a las primeras infancias: las niñas y niños de las más cortas edades en las sociedades.

## CONCLUSIONES

Al alcanzar el primer objetivo específico, con respecto a explorar los conocimientos acerca de la interculturalidad, de las y los estudiantes preescolares, se concluye que, la conciben a través de las interacciones con su entorno y las actividades lúdicas que se les proponen; tales experiencias les permiten ir comprendiendo, valorando y construyendo significados desde sus realidades, cursando un nivel educativo que es clave para construir una identidad y una ética de vida.

En relación con el segundo objetivo específico, de revisar literatura con respecto a la interculturalidad e inclusión, la conclusión es que, existe bastante información y definiciones, sin embargo, no se encontró el enlace como binomio conceptual de interculturalidad inclusiva, siendo así un campo fértil para continuar construyendo. Además, la revisión de la interculturalidad e inclusión revela una necesaria ruptura con perspectivas hegemónicas que reducen a meras coexistencias y reconocimientos superficiales sin cuestionar estructuras epistémicas de poder coloniales.

El tercer objetivo específico permitió caracterizar las definiciones que docentes y estudiantes preescolares manifestaron y a su vez, estimar cómo lo que el profesorado que se desempeña en este nivel educativo conoce y desconoce sobre el binomio interculturalidad e inclusión, repercute en la manifestación de una injusticia epistémica, porque puede llevar a la neutralidad, a una tolerancia pasiva y a la inclusión como asimilación al sistema -no como autonomía-, cuando es indispensable un compromiso con la justicia social y con la pedagogía decolonial para la transformación. Si los agentes educativos de este nivel no profundizan en el conocimiento y práctica de la interculturalidad inclusiva, se corre el riesgo de no

escuchar las demandas de la población estudiantil que desafían las propias conceptualizaciones; de no visibilizar la manifestación de una injusticia sistémica subyacente que invisibiliza los significados que las infancias preescolares han construido y continúan construyendo.

Para el cuarto objetivo específico, construir un concepto que permita la comprensión de la interculturalidad inclusiva, integrando perspectivas relevantes y con un enfoque basado en la justicia epistémica, la conclusión estriba en que, aun cuando se haya logrado una conceptualización, esta no es fija, sino que debe seguir avanzando en la lucha contra injusticias epistémicas y exclusiones estructurales, implicando redefinir continuamente las relaciones y significados entre los conocimientos, las culturas y las personas.

Con base en el logro de los cuatro objetivos específicos de la investigación y, por ende, el alcance del objetivo general, correspondiente a conceptualizar a la interculturalidad inclusiva desde la práctica educativa para la intervención con estudiantes preescolares, se reconoce que, la educación preescolar puede reproducir desigualdades no solo materiales sino también simbólicas y cognitivas, al invisibilizar o desvalorizar los saberes y formas de vida de las infancias y sus comunidades. Este hallazgo subraya la responsabilidad ética de las y los docentes en promover una educación que respete y valore todas las formas de conocimiento.

El colectivo docente participante en la investigación, evidencia una autopercepción como profesionales de la educación que muestra disposición para cuestionar las propias prácticas y para visibilizar limitaciones. Esta autocrítica es un acto ético fundamental que puede abrir espacios para la transformación educativa desde las infancias preescolares que, sin duda, van vivenciando y significando en sus cotidianidades los ricos saberes que trae consigo la interculturalidad inclusiva. Lo cual sugiere que, dicho binomio no es solo un término académico con connotación social, sino una construcción viva e interdependiente que surge de la experiencia, de la reflexión y, que continúa en construcción desde los múltiples contextos, territorios y agentes, con potencial para transformar las prácticas educativas, las relaciones en las aulas y la misma vida fuera de ellas desde las edades preescolares.

La construcción conceptual realizada, invita a repensar a la interculturalidad inclusiva como un espacio para dialogar sobre múltiples formas de diversidad, justicia epistémica y justicia social, lo cual también es un aporte original para el diseño curricular y la formación docente, dentro de una pedagogía decolonial que permita ser agentes de transformación genuina y duradera en las realidades de cada territorio. La

dicotomía en la interculturalidad inclusiva, debiera generar tensiones que orienten a la confrontación ética, a la reconciliación con la propia práctica educativa y, a la superación de conocimientos y saberes hegemónicos que, reduzcan la brecha manifiesta en la comprensión y aplicación de estos conceptos.

El visibilizar a la población estudiantil del nivel de educación preescolar como personas que, con sus cortas edades construyen significados como parte de un tejido humano y, a sus agentes educativos como quienes cuestionan su propio lugar en sistemas opresores de las infancias y como quienes garantizan el desmantelamiento de estructuras causantes de injusticias hermenéuticas, es el mayor aporte que el presente estudio hace al campo teórico y al de la práctica en la educación mexicana, y, al de cualquier educación y nivel que experimente, comprenda, reconozca y abrace a la interculturalidad inclusiva no como una definición única, ni como una sola interculturalidad, sino como justicia epistémica.

### **TRABAJO A FUTURO**

Considerando que, durante el presente estudio se identificaron vacíos hermenéuticos identificados como una injusticia epistémica y que, a partir de ello se construyó una aportación conceptual respecto a la interculturalidad inclusiva, valdría el esfuerzo realizar una propuesta de caracterización de la práctica educativa interculturalmente inclusiva en la educación preescolar. Al mismo tiempo, resultaría trascendente abordar esta práctica desde la formación inicial docente.

### **REFERENCIAS**

- Acuerdo número 08/08/23 de 2023 [Diario Oficial de la Federación]. *Por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6.* 15 de agosto de 2023. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5698665&fecha=15/08/2023#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698665&fecha=15/08/2023#gsc.tab=0)
- Almeida, I. (2009). Pedagogía e interculturalidad. En Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (Ed.), *Interculturalidad: reflexiones desde la práctica* (1ª ed., pp. 85-97). Autoedición. <https://www.unicef.org/lac/media/32696/file/interculturalidad.pdf>
- Antileo, E. (2022). *Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina.* Documento encargado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380773>

- Corona Lisboa, J. L. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia*, (144), 69-76. <https://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, XXXIX(156), 192-207. [https://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/58293/51312](https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58293/51312)
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*. Herder Editorial. <https://infanciastrans.org/wp-content/uploads/2023/07/Injusticia-Episte%CC%81mica.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). McGraw-Hill. <https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Louzao Suárez, M., Francos Maldonado, M. y Verdeja Muñoz, M. (2020). Educación intercultural: algunas reflexiones y orientaciones para una práctica pedagógica en una escuela democrática y plural. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 431-450. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v46n1/0718-0705-estped-46-01-431.pdf>
- Mendieta Ramírez, A. y Alejandro García, S. (2023). La interculturalidad crítica en la formación de formadores para visibilizar las estratificaciones culturales. *Diseminaciones*, 6(12), 43-55. <https://revistas.uaq.mx/index.php/diseminaciones/article/view/1410/1498>
- Montaluisa, L. (2009). Interculturalidad y empoderamiento. En Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (Ed.), *Interculturalidad: reflexiones desde la práctica* (1ª ed., pp. 99-104). Autoedición. <https://www.unicef.org/lac/media/32696/file/interculturalidad.pdf>
- Rebolledo, N. (2020). La interculturalidad en las aulas. En S. Comboni y J. Juárez (Ed.), *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas* (pp. 163-180). Universidad Autónoma Metropolitana UAM-Xochimilco. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. <https://cdnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2020/04/11073434/ENEI.pdf>

- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*.  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan\\_de\\_estudio\\_para\\_la\\_educacion\\_preescolar\\_primaria\\_secundaria\\_2022.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. (1ª ed.). Autoedición. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2019). *La nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*.  
<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Sucupira Da Costa Lins, M. J. (2025). Ética, inclusión e Interculturalidade em Educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 33(126), 1-17.  
<https://www.redalyc.org/journal/3995/399581087004/399581087004.pdf>
- Tirzo Gómez, J. (2023). Encuentros, preguntas y desafíos de la interculturalidad y el currículum en la educación pública mexicana. *Educación en movimiento. Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*, 2(22), 4-10.  
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/boletin22-2023.pdf>
- Vázquez, P. (2009). Diálogo intercultural. En Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (Ed.), *Interculturalidad: reflexiones desde la práctica* (1ª ed., pp. 69-83). Autoedición.  
<https://www.unicef.org/lac/media/32696/file/interculturalidad.pdf>
- Velázquez Urióstegui, M. A. (2016). Reflexión sobre la pedagogía de la interculturalidad para disminuir la discriminación social. *Revista CoPaLa. Construyendo paz latinoamericana*, (2), 33-40.  
<https://www.redalyc.org/pdf/6681/668170989005.pdf>
- Walker Janzen, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13-33.  
<https://www.scielo.org.ar/pdf/enfoques/v34n2/1669-2721-enfoques-34-02-13.pdf>

Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. Castro y R. Grosfoguel (Ed.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47-62). Siglo del Hombre Editores.

[https://www.academia.edu/2098697/Un\\_pensamiento\\_y\\_posicionamiento\\_otro\\_desde\\_la\\_diferencia\\_colonial](https://www.academia.edu/2098697/Un_pensamiento_y_posicionamiento_otro_desde_la_diferencia_colonial)