

El profesor intercultural como agente de cambio: competencias y perfiles para una educación inclusiva

The intercultural teacher as an agent of change: competencies and profiles for inclusive education

O professor intercultural como agente de mudança: competências e perfis para uma educação inclusiva

Juan José García Pérez¹

<https://orcid.org/0009-0002-6962-7461>

RECEBIDO: 16 agosto, 2025 | **ACEITE:** 28 outubro, 2025 | **PUBLICADO:** 10 novembro, 2025

Como citar: García Pérez, J. (2025). El profesor intercultural como agente de cambio: competencias y perfiles para una educación inclusiva. *RAC: Revista Angolana de Ciências*, 7(2), e070207. <https://doi.org/10.54580/R0702.07>

RESUMEN

Este estudio analiza el rol del profesor intercultural como agente de cambio, resaltando sus competencias pedagógicas, culturales y sociales para atender la diversidad en contextos multiculturales, con énfasis en la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). Con un enfoque cualitativo exploratorio-descriptivo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco estudiantes y tres docentes, seleccionados por su experiencia en entornos educativos diversos y su disposición reflexiva sobre inclusión e interculturalidad. Los datos se analizaron mediante codificación temática, identificando categorías emergentes y contrastando percepciones estudiantiles y docentes. Los hallazgos muestran que la diversidad cultural representa tanto un recurso como un desafío: los estudiantes reconocen la riqueza de convivir con múltiples lenguas y culturas, pero señalan limitaciones en la integración y en políticas institucionales sistemáticas. Desde la perspectiva docente, emergen tres competencias clave: culturales, pedagógicas y sociales, que permiten mediar, promover el diálogo y fomentar la equidad, aunque su aplicación depende con frecuencia de la iniciativa individual más que de políticas estructurales consolidadas. Se evidencia además una brecha entre la teoría y la práctica, y la lengua se identifica como eje de inclusión o exclusión. En conclusión, el profesor intercultural puede transformar las aulas en espacios de reconocimiento y justicia social, pero su impacto requiere formación continua, herramientas prácticas y respaldo institucional que consoliden la inclusión como un eje central de la vida universitaria.

Palabras clave: educación inclusiva, educación intercultural, profesor intercultural, diversidad cultural, UAIM.

¹ Universidad Autónoma Indígena de México, México. jigarcia@uaim.edu.mx

ABSTRACT

This study examines the role of the intercultural teacher as an agent of change, highlighting their pedagogical, cultural, and social competencies to address diversity in multicultural contexts, with a focus on the Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). Using a qualitative exploratory-descriptive approach, semi-structured interviews were conducted with five students and three teachers, selected for their experience in diverse educational settings and their reflective capacity regarding inclusion and interculturality. Data were analyzed through thematic coding, identifying emerging categories and contrasting student and teacher perspectives. Findings indicate that cultural diversity represents both a resource and a challenge: students acknowledge the richness of interacting with multiple languages and cultures, but they note limitations in integration and systematic institutional policies. From the teachers' perspective, three key competencies emerged: cultural, pedagogical, and social, which enable mediation, dialogue promotion, and equity fostering, though their application often relies on individual initiative rather than consolidated structural policies. The study also highlights a gap between theory and practice, with language acting as a central axis of inclusion or exclusion. In conclusion, the intercultural teacher can transform classrooms into spaces of recognition and social justice; however, their impact requires continuous training, practical tools, and institutional support to consolidate inclusion as a core element of university life.

Keywords: inclusive education, intercultural education, intercultural teacher, cultural diversity, UAIM.

RESUMO

Este estudo analisa o papel do professor intercultural como agente de mudança, destacando suas competências pedagógicas, culturais e sociais para atender à diversidade em contextos multiculturais, com ênfase na Universidade Autónoma Indígena do México (UAIM). Com uma abordagem qualitativa exploratória-descritiva, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco estudantes e três docentes, selecionados por sua experiência em ambientes educacionais diversos e sua disposição reflexiva em relação à inclusão e à interculturalidade. Os dados foram analisados por meio de codificação temática, identificando categorias emergentes e contrastando as percepções de estudantes e professores. Os resultados mostram que a diversidade cultural representa tanto um recurso quanto um desafio: os estudantes reconhecem a riqueza de conviver com múltiplas línguas e culturas, mas apontam limitações na integração e na ausência de políticas institucionais sistemáticas. Do ponto de vista dos docentes, emergem três competências-chave — culturais, pedagógicas e sociais — que permitem mediar, promover o diálogo e fomentar a equidade, embora sua aplicação dependa frequentemente da iniciativa individual mais do que de políticas estruturais consolidadas. Além disso, evidencia-se uma lacuna entre a teoria e a prática, e a língua é identificada como eixo de inclusão ou exclusão. Conclui-se que o professor intercultural pode transformar as salas de aula em espaços de reconhecimento e justiça social, mas seu impacto requer formação contínua, ferramentas práticas e apoio institucional que consolidem a inclusão como eixo central da vida universitária.

Palavras-chave: educação inclusiva, educação intercultural, professor intercultural, diversidade cultural, UAIM.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva e intercultural se ha consolidado como un principio rector en las políticas educativas de México, orientadas a garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural, lingüístico o socioeconómico. Este enfoque reconoce la diversidad como una riqueza y promueve la

convivencia armónica entre personas y comunidades, respetando y valorando sus diferencias y derechos en un marco de inclusión social (UNESCO, 2005; SEP, 2018).

En este contexto, el docente se erige como un agente de cambio fundamental. Su rol trasciende la mera transmisión de conocimientos, convirtiéndose en un facilitador del aprendizaje que adapta sus prácticas pedagógicas para atender la diversidad del alumnado. Sebastián-Heredero (2017) destaca que las competencias personales del docente, adquiridas tanto en su formación inicial como en su desarrollo profesional continuo, son esenciales para la implementación efectiva de la educación inclusiva. Asimismo, Díaz Barriga (2019) señala que los profesores interculturales requieren sensibilidad hacia las diferencias culturales y habilidades para generar entornos educativos equitativos que fomenten la participación de todos los estudiantes.

México, con su rica diversidad étnica y cultural, enfrenta desafíos significativos en la implementación de una educación inclusiva e intercultural. A pesar de los avances normativos, como la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva y los programas de educación intercultural, persisten barreras estructurales y actitudinales que dificultan la plena inclusión de estudiantes de comunidades indígenas, migrantes y con discapacidad. Estas barreras requieren que los docentes desarrollen competencias específicas para atender la diversidad y garantizar que cada estudiante tenga acceso a oportunidades de aprendizaje significativas.

Este artículo tiene como objetivo estudiar y analizar el papel del profesor intercultural como agente de cambio, así como analizar los perfiles educativos del profesor intercultural en México, explorando su rol como agente de cambio en la construcción de una educación inclusiva. A través de una revisión de la literatura y el análisis de políticas educativas, se pretende identificar las características esenciales que debe poseer el docente para enfrentar los retos de la diversidad cultural y garantizar una educación de calidad para todos.

Educación inclusiva

Hablar de educación inclusiva implica reconocer la urgencia de comprender los acelerados cambios que atraviesa la modernidad, especialmente cuando se aplican al estudio de comunidades y grupos étnicos en Latinoamérica. Por ello, resulta necesario analizar las prácticas educativas que se enfrentan o se desvinculan del poder, ya sea a través de discursos directos o indirectos, en dimensiones política, económica, cultural y, principalmente, educativa.

El diagnóstico de la educación en México ofrece un referente de innovación que podría ser útil para otros países vecinos que enfrentan desafíos similares. Se puede afirmar que existe un desarrollo en los programas e instituciones cuando las políticas educativas incluyen explícitamente la perspectiva de la inclusión. En los últimos años, el término “intercultural” se ha usado cotidianamente como sinónimo de respeto e inclusión de la diversidad cultural, planteando que la inclusión representa convivencia y diálogo intercultural. Sin embargo, esta visión teórica requiere ser evaluada en la práctica, pues aún persisten contrastes, conflictos, dominaciones, racismo, exclusión y marginación de los pueblos que ofrecen un testimonio de la distancia entre la teoría y la realidad (Duk & Murillo, 2016).

García Segura (2004) señala que la política educativa en México tiene sus bases en los principios de la Revolución Mexicana y en las ideas de Vasconcelos, aunque sus orígenes

se remontan a la Independencia en 1810. Durante este período, la nueva nación adoptó el español como lengua oficial sin considerar a quienes tenían otras lenguas maternas, imponiendo un modelo educativo occidental que no valoraba la diversidad cultural existente. Así, desde sus inicios, la educación implementada por el Estado no contempló la multiculturalidad, las lenguas originarias ni las tradiciones culturales, situación que subraya la importancia de analizar críticamente cómo se materializa la inclusión en los diferentes centros educativos y escenarios institucionales, objetivo central de esta investigación.

Por su parte, Arroyo González (2013) indica que el término “inclusión” estuvo inicialmente asociado a las necesidades educativas especiales, pero posteriormente se amplió para abarcar a toda la educación, promoviendo la idea de que la escuela debe ser accesible para todos los niños y niñas, independientemente de sus características o limitaciones. Esta necesidad surge de la alta exclusión presente en las instituciones educativas, situación que ha motivado la formulación de políticas gubernamentales y la presión de la sociedad civil para garantizar la inclusión sin discriminación.

La inclusión educativa es un concepto complejo y multidimensional, que ha evolucionado hasta convertirse en una aspiración de la agenda pública internacional, influyendo en las decisiones de política educativa y en la organización de las instituciones escolares (Duk & Murillo, 2016). Por lo tanto, busca garantizar el derecho a una educación de calidad para toda la sociedad, promoviendo espacios donde las personas puedan expresar libremente sus ideas y participar activamente en la construcción del conocimiento, desde la teoría hasta la práctica cotidiana (Solís del Moral & Tinajero Villavicencio, 2022).

En México, la inclusión educativa adquirió relevancia central durante la administración 2018-2024, con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), contenida en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y otros documentos de política educativa (SEP, 2018). La Ley General de Educación establece en su Artículo 62 que el Estado debe garantizar la educación inclusiva en todos los niveles, promoviendo la participación plena de estudiantes marginados o en riesgo de exclusión, y asegurando ajustes razonables para atender sus necesidades específicas. Aunque algunas reformas han enfrentado cuestionamientos legales, su implementación refleja la urgencia de trasladar la teoría de la inclusión a la práctica efectiva dentro de las instituciones educativas (Mendoza y Jiménez, 2018).

La inclusión no solo implica equidad y respeto a la diversidad, sino también participación activa de la comunidad educativa y de la sociedad en general. Este proceso requiere la concientización y capacitación de docentes, directivos y responsables de los planes de estudio, para asegurar que los valores de respeto, solidaridad y tolerancia se integren en la vida escolar y en la sociedad (Soto Calderón, 2003; Heward, 1997). La implementación efectiva de la inclusión enfrenta desafíos relacionados con individualismo, racismo y desigualdad social, lo que hace urgente promover un enfoque de convivencia armónica y resolución pacífica de conflictos (Cruz, 2020).

La educación inclusiva es un proyecto político-pedagógico que transforma la escuela, promoviendo igualdad, equidad y participación, y superando la mera integración de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares (Mendoza Méndez, 2018). Para que esta educación sea efectiva, debe garantizar apoyos pedagógicos, tecnológicos y de bienestar que reduzcan las barreras en el aprendizaje y fomenten la participación de todos los estudiantes, adaptando el sistema educativo a sus necesidades (Garnique-Castro & Gutiérrez-Vidrio, 2012).

En este sentido, México ha avanzado en la implementación de políticas educativas inclusivas, aunque persisten retos significativos para garantizar que todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales, tengan acceso a la educación en igualdad de condiciones (Serrato & García, 2014). La educación inclusiva requiere esfuerzos coordinados entre instituciones, familias y sociedad en general, promoviendo valores de respeto, equidad y participación desde el hogar hasta la escuela, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Pegalajar Palomino & Colmenero Ruiz, 2017).

Educación intercultural en México

La interculturalidad en México es un campo en constante evolución, marcado por la confluencia de diversas tradiciones y perspectivas. Si bien el indigenismo ha sido históricamente influyente, moldeando las políticas y prácticas interculturales, en la actualidad coexisten múltiples enfoques. Por un lado, persisten visiones esencialistas de la cultura y la identidad, que tienden a homogeneizar a los pueblos indígenas. Por otro lado, emergen nociones más amplias de interculturalidad, que buscan incluir a diversos grupos sociales y culturales. Esta diversidad de enfoques genera un debate complejo y dinámico sobre los modelos, conceptos y prácticas más adecuados para promover la interculturalidad en la educación.

De la Cruz (2012) menciona que en México las organizaciones gubernamentales argumentan una serie de promesas y discursos políticos y sus buenas intenciones que la practican en la educación y la pedagogía ondeando una bandera con el nombre de educación intercultural aparentando una protección a los grupos minoritarios pero la realidad esta instituciones educativas atiende la problematización de exclusión y discriminación de las identidades sociales múltiples y diferente como producto globalizador, por tal motivo la escuela interculturales se encuentra en una encrucijada entre las acciones del gobierno y las propuesta teóricos investigadores, luchadores sociales y amplios movimientos indígenas. Porque la educación tiene implícita su conceptualización del hombre en la sociedad a partir del interés de los grupos hegemónicos.

Las universidades interculturales son unos proyectos novedosos y con la imposibilidad de licenciaturas convencionales para las regiones indígenas que por otro lado los problemas burocráticos, financieros académicos y políticos no es suficiente para la demanda de los sectores marginados, pero sobre todo las regiones indígenas que debe atender la diversidad cultural, étnica y lingüística (Matos, 2018a) para que realmente se dé una relación de interculturalidad en dichas instituciones educativas deben de convivir y permanecer en un mismo espacio de interacción activa basada en el respeto igualdad y la aceptación del otros por su diferencia, da resultado muy enriquecedor (Schmelkes, 2009).

Los procesos de acuerdos entre los Ejércitos Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el gobierno federal en 1996 quien daría impulso a las universidades interculturales, por una educación demandante a los pueblos indígenas y con esto impulsaría los procesos reivindicadores culturales sin embargo no fue así en el proceso de 10 años se ha penetrado silenciosamente de focos de control de los poderes de gobiernos federales, al referirse a la educación intercultural es indispensable de contribuir a una educación de calidad, sin admitir simetrías. Orientados por un camino adecuado que defiende a los grupos culturales y contexto de población mestiza porque la educación tiene que ser para toda la población. Si no es para todos no es interculturalidad. (Schmelkes, 2018).

Originalmente la UAIM se creó con la finalidad de contribuir al desarrollo de la comunidad y de acercar la educación superior a las comunidades indígenas del Noroeste del Estado

de Sinaloa, sin descartar la posibilidad de incluir a jóvenes indígenas de otros estados apoyándolos con albergue y comedor; uno de los problemas que presentaba desde sus inicios fue la falta de presupuesto del gobierno federal, ya que el proyecto no se acoplaba a los demás sistemas o subsistemas universitarios. De ahí que, en el año 2005 entró a formar parte del subsistema de universidades interculturales (Guerra, Meza y Angulo, 2006).

Como se venía planteando la universidad autónoma indígena de México, es una institución educativa intercultural por lo tanto tiene el interés de sustentar currículas y actividades académicas interculturales.

Por su parte Sáez (2006) sostiene que educar es transformar, modificar, desarrollar. Educar interculturalmente es desarrollar la construcción de una realidad común de convivencia, donde nadie se sienta en posesión de la verdad, en depositario único y universal de la verdad. La educación ha de servir para modificar actitudes con respecto a la diversidad cultural y para revisar y transformar nuestros componentes culturales.

El profesor intercultural como agente de cambio: competencias y perfiles

El rol del profesor intercultural en la educación contemporánea ha adquirido una relevancia creciente, especialmente en contextos como el mexicano y latinoamericano, donde la diversidad cultural, étnica y lingüística se manifiesta de manera evidente en las aulas. Este docente no solo transmite conocimientos, sino que también actúa como mediador entre distintas realidades culturales, fomentando la comprensión mutua, el respeto y la inclusión educativa (Schmelkes, 2009). En este sentido, la figura del profesor intercultural se concibe como un agente de cambio social capaz de transformar las dinámicas educativas tradicionales, promoviendo un aprendizaje que valore la diversidad como un recurso pedagógico y social.

La educación intercultural requiere que el docente desarrolle competencias específicas que trasciendan el dominio de contenidos académicos. Entre estas, se destacan la sensibilidad cultural, la capacidad de diálogo y la aptitud para generar espacios de participación equitativa, donde todas las voces sean escuchadas y respetadas (Arroyo González, 2013). El profesor intercultural debe ser consciente de las desigualdades históricas y sociales que afectan a las comunidades indígenas y otros grupos marginados, y adaptar sus estrategias pedagógicas para garantizar que todos los estudiantes accedan a una educación de calidad (Matos, 2018b).

Asimismo, la construcción de un perfil docente intercultural implica combinar habilidades pedagógicas, sociales y éticas. La pedagogía intercultural no solo demanda la planificación de actividades inclusivas, sino también la capacidad de reflexión crítica sobre los propios prejuicios y prácticas institucionales, fomentando un entorno de aprendizaje colaborativo y respetuoso (Merino, 2021). El docente se convierte, así, en un facilitador que impulsa la participación activa de la comunidad educativa y en un promotor de políticas inclusivas que permitan superar barreras culturales, lingüísticas y sociales (Dietz, 2014).

Es importante señalar que la efectividad del profesor intercultural como agente de cambio no depende únicamente de su preparación académica, sino también de su compromiso ético y social. La educación intercultural no puede reducirse a un contenido curricular; requiere la integración de valores como la tolerancia, la solidaridad, la equidad y el respeto por la diversidad humana en la práctica cotidiana del aula (Raesfeld y Durán, 2018). Solo mediante esta combinación de competencias profesionales y compromiso humanista se puede construir una educación inclusiva que contribuya al desarrollo integral de todos los

estudiantes, promoviendo una sociedad más equitativa y respetuosa de la diversidad cultural.

El profesor intercultural desempeña un papel fundamental como catalizador de cambios educativos y sociales. Su perfil requiere competencias que integren conocimiento, sensibilidad cultural y habilidades de mediación, con un enfoque ético y humanizado que permita transformar las instituciones educativas en espacios inclusivos y equitativos (Schmelkes, 2009; Matos, 2018). En este sentido, la formación y actualización constante de estos docentes constituye un eje estratégico para fortalecer la educación intercultural y avanzar hacia sociedades más justas y cohesionadas.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, específicamente exploratorio-descriptivo, con el propósito de comprender cómo el profesor intercultural puede actuar como agente de cambio en contextos de educación inclusiva y cuáles son las competencias y perfiles que emergen de esta interacción. Este enfoque se sustenta en trabajos latinoamericanos que han señalado que la educación intercultural requiere no sólo políticas formales sino también interpretaciones profundas desde la experiencia docente para comprender su efectividad (Schmelkes & Ballesteros, 2022). Se optó por entrevistas semiestructuradas personales como instrumento central, ya que permiten la apertura necesaria para captar la complejidad de los discursos, actitudes y prácticas, al igual que lo han utilizado investigaciones previas en contextos culturalmente diversos como México y otros países latinoamericanos (Vásquez-Rosas & Vizuela-Carpio, 2025; Salguero Escobar, 2025).

La muestra fue seleccionada de forma intencional atendiendo criterios de inclusión diseñados para asegurar que los participantes puedan aportar datos ricos sobre competencias interculturales en educación inclusiva: (a) haber participado o estar participando en procesos educativos con diversidad cultural; (b) ser estudiante o trabajar en la UAIM; (c) manifestar disposición voluntaria para entrevistarse y reflexionar; (d) contar con capacidad reflexiva sobre enseñanza, inclusión e interculturalidad. De este modo, se entrevistó a cinco estudiantes universitarios y tres docentes, quienes cumplen los criterios señalados.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron en dos periodos principales: durante 2023 y 2024. En 2023 se llevó a cabo la primera fase con Estudiante 1, Estudiante 2 y Estudiante 3 el 11 de febrero en Mochicahui, El Fuerte; y con Estudiante 4 el 10 de marzo en la misma localidad. En 2024 se hizo la segunda fase con Estudiante 5 el 18 de abril en Mochicahui; con Agustín F. Clarissa el 23 de mayo en Los Mochis, Ahome; con Delgado Juan Antonio el 15 de junio en Mochicahui; y con Rochin N. Rosario el 10 de junio también en Mochicahui. Cada entrevista fue personal y grabada con consentimiento informado, complementada con notas de campo para recoger dimensiones no verbales o contextuales.

Para el análisis de datos se adoptó una codificación temática, similar a la usada en otros estudios latinoamericanos sobre interculturalidad, que comprende transcripción íntegra, lectura exploratoria, identificación de unidades de significado, agrupación en categorías emergentes y comparaciones constantes entre los participantes (Gómez Zermeño, 2022). Se atentó a la validez interna mediante contrastes entre discursos de estudiantes y docentes, y la reflexividad del investigador para identificar sesgos potenciales.

Resultados

La investigación permitió identificar que la diversidad cultural en la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) constituye tanto una fortaleza como un reto para la práctica docente. En las entrevistas, los estudiantes resaltaron que la presencia de diferentes grupos étnicos y lenguas en el aula genera un ambiente de aprendizaje dinámico, aunque no exento de tensiones. Un participante señaló que *“En realidad los que venimos de otra cultura se batalla integrarnos y ser integrados con el grupo, no se da de manera rápida, se tarda en adaptarnos, creo que depende como son los de más, en mi caso me encontré en mi grupo que hablan puro español entonces conforme que ellos me daban apertura me fui integrando”* (Estudiante 1, entrevista personal, 2023). Este testimonio refleja lo que diversos autores han documentado: que la interculturalidad en el aula puede quedar reducida a un plano simbólico si no se acompaña de prácticas concretas de reconocimiento y valoración (Moriña, Sandoval & Carnerero, 2020).

La integración de los estudiantes indígenas o de procedencia cultural distinta no siempre se produce de manera fluida. En palabras de un entrevistado: *“La institución no tiene ningún programa para integración del estudiante, existe un programa de nidos de lenguas, pero el objetivo de este nido de lenguas es sectorizar y excluir a los hablantes, es como un auto marginación y exclusión de ellos mismo, (de los hablantes) cada quien, con sus grupitos cerrados, no hacen diálogos con otras culturas o lenguas”* (Estudiante 2, entrevista personal, 2023). Esta experiencia coincide con lo señalado por Fernández Batanero, Hernández Fernández y Colmenero Ruiz (2021), quienes encontraron que los docentes suelen valorar la diversidad, pero carecen de competencias lingüísticas y culturales para apoyar a estudiantes provenientes de comunidades originarias. En el caso de UAIM, la falta de programas institucionales sistemáticos limita que los esfuerzos de inclusión se consoliden más allá de la voluntad de algunos docentes.

Al analizar las percepciones sobre la interculturalidad, emergió una visión crítica entre los participantes. Mientras que algunos estudiantes la identificaron como *“algo que nutre el compañerismo los saberes de las personas y sigue mencionando; la institución es intercultural en teoría porque aquí a veces vemos los docentes y los compañeros no toman en cuenta mucho lo intercultural, yo pienso que intercultural es un encuentro de varias culturas o respeto de las culturas pero aquí no se valora como se cree o al menos es lo que veo, aquí llegan los maestros dan su clase y se van, es cierto existe asignatura que es la lengua yoreme, pero en realidad los que solo hablamos español sentimos que nos imponen mucho esa lengua y si no aprendes te ponen calificación muy baja y eso creo que no está bien”*, otros señalaron que se queda *“más en el discurso que en la práctica real”* (Estudiante 3, entrevista personal, 2023).

“Es intercultural aquí en la UAIM, por que recibe a muchas personas de diferentes etnias podría decirse de diferentes partes del país, de Chiapas de Nayarit, de sonora, los de aquí, entonces, por eso es intercultural, porque reciben de diferentes etnias, ósea tienen otras lenguas, su principal lengua no es el español, es la de donde pertenecen ellos” expresó, (Estudiante 4, entrevista personal, 2023)

Estos hallazgos reflejan lo que Gómez Zermeño (2022) describe en sus estudios sobre instructores comunitarios en Chiapas: la interculturalidad suele abordarse desde un plano teórico, pero aún enfrenta vacíos en la implementación práctica en el aula.

Desde la perspectiva docente, en los trabajos de los campos realizados se pudo constatar diferentes opciones, versiones donde pudiera generar debates interesantes del tema de la interculturalidad dentro de una institución intercultural, tal como se presenta en esta

investigación, en este caso se prosiguió entablar el dialogo con docentes de la universidad autónoma indígena de México (UAIM) relacionada a la pregunta de ¿cómo percibe como profesor el tema de la interculturalidad? , respondiendo:

“El tema de la interculturalidad es un tema crítico, un tema que nos invita a debates, pero en mi opinión personal, puedo definir la interculturalidad como un espacio de convivencia entre las que se interrelacionan diferentes culturas en las cuales deben de existir el respeto pleno entre las igualdades que esto converge sin una imposición que puede haber entre las culturas. Sin embargo, sabemos que la realidad si hay imposición de culturas no, un ejemplo la comunidad mixe sobre los yoremes o viceversa los yoremes sobre los mixes, porqué, porqué depende de las minorías, depende del grupo que domina en sus espacios o territorios como las encontramos en la UAIM donde convergen más yoreme mayo, pero eso no significa que no tengas residencia de otros pueblos. Reitero la interculturalidad no ha sido concebida para algunos docentes como esa realidad meramente donde deba imperar y transmitir el respeto y la igualdad, hay docentes que todavía resistente de esa parte como ejercicio como labor docente, no quiero decir que no lo lleven a la práctica, pero no están involucrados, por qué he tenido experiencia hasta información de alumnos que en ocasiones los mismos maestros ejercen la desigualdad, el racismo, la discriminación y como parte de esta universidad que es intercultural siento que deberíamos estar luchando contra esos tipos de prácticas y promover más espacios de convivencia, he visto docentes que como que no se quieren actualizar de la información en discusión, ejemplo si hablamos relacionado a la lengua yoreme debería haber maestros también practicando cuando menos la oralidad (el habla) lo más básicos, el saludos de algunas palabras básicos ya no se diga la escritura, a veces criticamos al estudiantes porque no hablan bien el español o porque no hacen buen ensayo en castellano, cuando los maestros de una educación intercultural deberían ponerse en su lugar al estudiante y sentir como ellos luchan contra esos espacios en el interior de la universidad, hay que aclarar que quizás muchos docentes tienen conocimiento dentro de lo teórico pero no se esfuerzan en poner en práctica la educación intercultural, más bien solo hacen una simulación dentro de las aulas, cuando menos los docentes en nuestra universidad aún no se practica la educación intercultural concluye”(Agustín, entrevista personal, 2024).

En este tema se aprecia que existe opiniones, versiones e ideologías divididas ya que los entrevistados evidenciaron que su comprensión de la interculturalidad se ha ido transformando con la práctica. Como mencionó un profesor:

“yo no estaba de acuerdo con el concepto de interculturalidad, para empezar, yo desconocía desde punto de vista social, yo lo miraba desde un punto de vista político y económico más que social. Cuando la doctora Silvia Schmelkes saca su libro sobre las universidades interculturales yo empiezo a entender y a comprender el significa, ¿no? Pero no dejaba de ser un significado meramente político, ¿por qué? Porque ya se inicia esas escuelas junto con un grupo de profesionales desde la misiva o desde el gobierno de Vicente Fox Quezada, entonces la cuestión yo lo miraba más todavía politizada; que todavía la miro igual pero hay una cuestión muy propia en el aspecto humano que fue lo nos llevó a nosotros de cualquier manera a entender y comprender ese significado de interculturalidad, entonces cuando yo miraba a los muchachos que venían de diferentes partes, porque iniciamos nosotros con una escuela precisamente para indígenas y no indígenas porque eran indígenas pobres y no indígenas o yoris pobres de esta región, entonces con esa multitud de culturas que recibió la universidad tuvimos la necesidad de entender la interculturalidad en la práctica no fue mucha la necesidad de indagar en los libros, es decir en los teóricos entonces creo que el concepto de interculturalidad todo se basa en la práctica con paciencia y paciencia de nosotros mismos, mirábamos a los

muchachos que ellos tienen que crecer en el ámbito educativo pero para eso se necesitaba la paciencia, comprensión, humanismo, amor, eso sin entender el significado de interculturalidad” (Delgado Juan Antonio, entrevista personal, 2024).

Otro docente expuso: *“Quiero decirte que en la UAIM desde sus inicios siempre se ha manejado con los estudiantes el tema de la interculturalidad, no como conociendo el concepto o la definición como ahora, pero en la práctica siempre se ha manejado, uniendo a los estudiantes, respetando los grupos étnicos, porque en la universidad existe muchos grupos étnicos, y posteriormente nace o se expande el término interculturalidad en la institución pero los primeros docentes practicábamos desde un inicio sin saber exactamente el término interculturalidad, por eso ya cuando la UAIM entra dentro de las instituciones interculturales puedo decir que los primeros docentes no se tuvo mucho conflicto porque la práctica ya hacíamos, quiero aclarar que practicar la interculturalidad no solo es conocer el concepto si no también hacer la práctica en todo los aspectos hacia con los muchachos, muchos maestros de aquí no profesan, ellos creen que solo trabajar en lo académico unos cuantas horas y ya cumplen y practican la interculturalidad pero la realidad es diferente, vivimos en un mundo en constante cambio y eso debemos de tener en claro que la responsabilidad de docente va más allá de las aulas, debe ser un compromiso respondió” (Rochin N. Rosario, entrevista personal, 2024).*

Estas reflexiones se vinculan con lo planteado por Schmelkes y Ballesteros (2022), quienes sostienen que la formación docente intercultural requiere tanto saberes académicos como actitudes éticas para promover la justicia social en contextos educativos.

En relación con la educación inclusiva, los estudiantes perciben avances, pero también limitaciones. Un participante mencionó: *“Existe la inclusión porque se aprende mucho de todas esas personas porque ellos traen una cultura muy diferente, muy diferente, como te dije yo no hablo la lengua soy mestiza, te puedo decir que soy urbana entonces para mí es algo muy bonito y sí se aprende mucho de ellos tomándolos en cuenta porque de hecho nos interesaría a que ellos se abrieran hacia nosotros, muchas veces ellos se cohíben hablar su lengua porque por temor que nos fuéramos a reír de ellos pero creo que ellos deberían de estar orgullosos de su lengua sí. Te puedo decir que es una de las importantes de nuestras vidas” (Estudiante 5, entrevista personal, 2024).* Este contraste muestra la tensión entre prácticas inclusivas individuales y la ausencia de políticas institucionales claras, lo cual coincide con lo señalado por Moriña (2017), quien advierte que la inclusión en educación superior suele depender de iniciativas aisladas más que de un compromiso estructural.

Del análisis emergieron tres grandes áreas de competencias que los participantes atribuyen al profesor intercultural: (a) competencias culturales, como el conocimiento de lenguas indígenas y el respeto a los saberes comunitarios; (b) competencias pedagógicas, relacionadas con la capacidad de adaptar métodos, evaluar de manera justa y contextualizada, e integrar la diversidad en el currículo; y (c) competencias sociales, como la empatía, la mediación cultural y el compromiso con la equidad. Estas dimensiones coinciden con lo identificado en estudios recientes de Valerij Dermol et al. (2021), quienes destacan que, aunque los docentes manifiestan actitudes positivas hacia la diversidad, aún requieren un mayor desarrollo en conocimientos específicos y herramientas prácticas para transformar la inclusión en una realidad.

Los testimonios reunidos en UAIM muestran con nitidez la tensión entre la presencia objetiva de diversidad (grupos étnicos y lenguas distribuidos por unidades) y la experiencia subjetiva de integración de los estudiantes: “cuando entramos a la universidad, nos

sentimos como extraños; la mayoría habla solo español, y a veces nuestras lenguas parecen invisibles” (Estudiante 2, entrevista personal, 2023). Esta declaración incide en un núcleo teórico: la diversidad demográfica no se traduce automáticamente en inclusión real si no hay mediaciones pedagógicas y políticas que reconozcan el plurilingüismo como recurso pedagógico.

En las entrevistas emergen además discrepancias entre la teoría y la práctica docente: varios profesores reconocen la interculturalidad en abstracto pero admiten que su práctica cotidiana no siempre la refleja (“al principio pensábamos que interculturalidad era solo dar clases a diferentes grupos; después entendimos que es reconocerlos, darles espacio, escucharlos”, Delgado J. A., 2024). La entrevista anterior, nos da una muestra de que la formación existente es fragmentaria y depende en gran medida de iniciativas individuales, lo que limita la consolidación de prácticas interculturales sistemáticas.

Otra arista crítica que surge de los datos es la centralidad de la lengua como eje de inclusión o exclusión: estudiantes reportan sentir que la asignatura de lengua indígena a veces funciona como mecanismo de sanción más que de reconocimiento —“si no aprendes te ponen calificación muy baja y eso creo que no está bien” (Estudiante 3, 2023)—, lo que revela prácticas evaluativas poco sensibles a contextos plurilingües. Este problema es coherente con revisiones recientes que advierten que la inclusión lingüística requiere no solo materias sino cambios en la evaluación, en la formación del profesorado y en las políticas institucionales (Reyes Guillén, 2024), pues la mera oferta curricular de lenguas no garantiza respeto efectivo ni justicia lingüística.

Las estrategias inclusivas que algunos docentes describen —atención personalizada, adaptación de tareas, sensibilización de grupos, uso de clases virtuales como soporte— muestran voluntad profesional pero también su carácter episódico, aportan una lectura útil aquí: su instrumento y análisis sobre competencias para la educación inclusiva enfatizan que las creencias docentes y la autoeficacia son centrales para prácticas inclusivas sostenibles; sin embargo, dichas creencias deben traducirse en capacidades observables y medidas (por ejemplo, diseño de actividades diferenciadas, evaluación flexible, mediación cultural). En UAIM se aprecia esta dinámica: hay creencias y buenas intenciones, pero aún faltan instrumentos institucionales sistemáticos que midan y fomenten capacidades concretas en el profesorado. Esto explica por qué la inclusión se verifica de forma desigual entre aulas y docentes.

Adicionalmente, la formación docente orientada a la interculturalidad debe integrar enfoques dialogicistas y basados en evidencia; en México existen experiencias de capacitación que muestran que la formación dialogante produce cambios en la práctica pedagógica (por ejemplo, programas de formación basados en la dialogicidad y evidencia reportados en contextos mexicanos). En relación con UAIM, esto sugiere que las capacitaciones puntuales deben fortalecerse con modelos de formación continua y evaluable que promuevan instrumentos pedagógicos validados para la diversidad.

La discusión sobre competencias interculturales en educación superior encuentra apoyo empírico en revisiones sistemáticas: Reyes Guillén (2024) revisó la evidencia sobre competencias interculturales en educación superior y concluyó que los enfoques más efectivos combinan elementos afectivos (empatía, apertura), cognitivos (conocimiento de otras cosmovisiones) y prácticos (habilidades comunicativas y metodológicas), integrados en experiencias curriculares y extracurriculares. Ese marco tridimensional (afectivo-cognitivo-práctico) se observa parcialmente en UAIM: los docentes manifiestan empatía y voluntad (dimensión afectiva), algunos poseen conocimientos teóricos (dimensión cognitiva), pero las herramientas prácticas estandarizadas son limitadas. La consecuencia

crítica es que, sin coherencia entre las tres dimensiones, el rol del profesor como agente de cambio se debilita y la interculturalidad corre el riesgo de permanecer como enunciado más que como práctica transformadora.

Conclusión

El presente estudio tuvo como propósito analizar al profesor intercultural como agente de cambio, poniendo énfasis en las competencias y perfiles que pueden favorecer la construcción de una educación inclusiva en el marco de la Universidad Autónoma Indígena de México. A lo largo del trabajo se identificaron múltiples voces y experiencias que evidencian tanto los avances como los desafíos pendientes en este proceso. Los testimonios de estudiantes y docentes permitieron visualizar que la interculturalidad es una realidad cotidiana que se expresa en las aulas, en las interacciones sociales y en la manera en que se reconocen las diferencias culturales, lingüísticas y sociales.

Los hallazgos centrales muestran que los profesores cumplen un papel decisivo en la manera en que se vive la inclusión. Su labor no se limita a impartir contenidos académicos, sino que implica asumir el rol de mediadores culturales, capaces de establecer puentes entre diferentes formas de ver y entender el mundo. Desde esta perspectiva, el docente intercultural se configura como un actor transformador que, al abrir espacios de diálogo y reconocimiento, genera condiciones para que la diversidad se convierta en una riqueza compartida y no en un factor de división.

La investigación permitió advertir que, aunque existe disposición y sensibilidad en varios docentes, la práctica inclusiva no siempre se concreta con la fuerza necesaria. En algunos casos, la inclusión queda supeditada a la iniciativa personal del profesor, lo que provoca que se experimente de manera fragmentada y desigual. Para ciertos estudiantes, esto se traduce en oportunidades de aprendizaje adaptadas y en un trato respetuoso; sin embargo, otros perciben que sus lenguas, tradiciones o modos de vida no encuentran un lugar legítimo en el aula. Esta realidad plantea una contradicción entre el discurso institucional de la interculturalidad y las prácticas reales que se desarrollan en la vida universitaria.

El rol del profesor intercultural, por tanto, adquiere una doble dimensión. En un primer nivel, se le reconoce como facilitador de aprendizajes académicos; pero en un segundo y más profundo nivel, se le identifica como un agente de cambio social. Es el profesor quien, mediante su sensibilidad, sus estrategias pedagógicas y su capacidad de escucha, puede marcar la diferencia entre un estudiante que se siente integrado y valorado, y otro que se percibe como ajeno o invisibilizado. La interculturalidad se convierte así en un terreno donde se juega no solo el éxito académico, sino también la dignidad y el sentido de pertenencia de cada estudiante.

La educación inclusiva, en este contexto, se presenta como un ideal en construcción. Los estudiantes reconocen esfuerzos y avances, especialmente cuando los docentes adaptan tareas, amplían tiempos de entrega o generan espacios de diálogo en los que se valoran sus saberes. Sin embargo, también subrayan limitaciones, como la ausencia de políticas claras de apoyo, la falta de formación especializada en el profesorado y la invisibilización de lenguas originarias. Todo ello hace evidente que la inclusión no puede depender exclusivamente de voluntades individuales, sino que requiere un respaldo institucional sostenido que articule programas de formación, recursos pedagógicos y lineamientos claros que fortalezcan la práctica docente.

Desde una perspectiva más amplia, los resultados de esta investigación trascienden el ámbito de la universidad para proyectarse en la sociedad. La formación de profesores con competencias interculturales e inclusivas no solo repercute en el éxito académico de los estudiantes, sino que contribuye a la construcción de comunidades más justas y respetuosas. Cada aula que logra integrar la diversidad cultural con equidad se convierte en un espacio de resistencia frente a la homogeneización y la discriminación. En este sentido, la universidad no es únicamente un lugar de transmisión de conocimientos, sino un laboratorio social donde se ensayan formas de convivencia que pueden irradiar hacia la sociedad en su conjunto.

Los testimonios recabados muestran que los estudiantes no buscan únicamente adquirir conocimientos técnicos o profesionales, sino que aspiran a que su identidad, su lengua y su cultura sean reconocidas en el proceso educativo. La universidad intercultural tiene, por tanto, la responsabilidad de ser un espacio donde los saberes comunitarios dialoguen en igualdad de condiciones con el conocimiento científico y académico. Esta apertura no solo enriquece a los estudiantes provenientes de comunidades originarias, sino que también amplía el horizonte de todos los integrantes de la comunidad universitaria, al exponerlos a nuevas formas de entender el mundo.

La investigación deja claro que la construcción de una educación inclusiva no es un camino lineal ni concluido, sino un proceso en permanente transformación. Los docentes entrevistados expresan haber pasado de una concepción inicial de la interculturalidad como simple coexistencia hacia una comprensión más crítica, que implica reconocimiento activo, respeto mutuo y compromiso con la justicia social. Este tránsito es relevante porque muestra que las competencias interculturales no se adquieren de manera automática, sino que se desarrollan mediante la práctica, la reflexión y la formación continua.

Ahora bien, es necesario reconocer las limitaciones de este estudio. En primer lugar, se trata de una investigación cualitativa basada en un número reducido de entrevistas, realizadas en un contexto geográfico particular. Esto impide generalizar los hallazgos a todas las universidades interculturales o a otros niveles educativos. En segundo lugar, la información obtenida se basa en percepciones, lo que deja abierta la necesidad de complementarla con observaciones directas en el aula, análisis documentales y estudios comparativos. Finalmente, al centrarse en un periodo específico, la investigación no permite evaluar la evolución a largo plazo de las prácticas inclusivas ni el impacto sostenido de las políticas institucionales en la trayectoria de los estudiantes.

Estas limitaciones, sin embargo, abren oportunidades valiosas para investigaciones futuras. Será necesario ampliar la muestra hacia distintos contextos educativos, incorporar metodologías mixtas que combinen la profundidad de la entrevista con la amplitud de encuestas y mediciones cuantitativas, y realizar estudios longitudinales que den cuenta de la evolución de las competencias docentes y del impacto en la permanencia y éxito académico de los estudiantes. También sería pertinente explorar la relación entre los discursos de interculturalidad de las instituciones y su reflejo en la práctica pedagógica cotidiana, así como analizar cómo las políticas públicas pueden potenciar o limitar los esfuerzos inclusivos en las universidades interculturales.

En conclusión, el profesor intercultural tiene el potencial de convertirse en un verdadero agente de cambio, capaz de transformar las aulas en espacios de encuentro, reconocimiento y justicia. Sin embargo, para que este potencial se materialice, no basta con la buena voluntad individual: se requiere el compromiso institucional, la formación especializada y la creación de condiciones que fortalezcan la inclusión como un eje estructural de la vida universitaria. La educación inclusiva no debe entenderse como una

meta ya alcanzada, sino como un proyecto permanente en el que cada acción docente, cada política universitaria y cada experiencia estudiantil contribuyen a su construcción. El camino hacia una educación que reconozca y valore plenamente la diversidad cultural está en marcha, pero aún demanda pasos firmes y sostenidos que permitan consolidar una universidad más justa, equitativa y humana.

REFERENCIAS

Arroyo González, M. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335836>

Cubero, K. (2022). *El educador intercultural: el qué, cómo y porqué de la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural en Latinoamérica*. *Revista Innova Educación*, 4(2), 147–158. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.009>

Cruz Orozco, I. de la. (2020). *Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores*. *Sinéctica*, (54), 1–21. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-008)

De la Cruz, G. (2012). Inclusión en educación superior: de la atención a la diversidad al facultamiento del estudiantado. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 11(12), 216-230. Retrieved 06 de Noviembre de 2023,

Dermol, V., Klemenčič Mirazchiyski, E., Trunk, A., & Çayır, K. (2021). *Teachers' competencies for working in an intercultural environment*. *Human Systems Management*, 40(3), 303–313. <https://doi.org/10.3233/HSM-211206>

Díaz Barriga, F. (2019). *Didáctica para la diversidad cultural*. McGraw-Hill.

Dietz, G. (2014). *Educación intercultural en México*. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (18), 162–171. Instituto de Investigaciones en Educación. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283129394009>

Duk, C., & Murillo, F. J. (2016). *La inclusión como dilema*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11–14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>

Fernández Batanero, J. M., Hernández Fernández, A., & Colmenero Ruiz, M. J. (2021). *Teacher training and inclusive education: Attitudes, knowledge and skills*. *Educational Review*, 73(5), 590–609. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1566213>

García, J. A., Zúñiga, A., & Arce, P. O. (2021). *Un panorama sobre la cobertura educativa a nivel superior en México para personas con discapacidad*. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 12, e1171. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1171

García Segura, S. (2004). *Historia de la política educativa en México*. Fondo de Cultura Económica.

Garnique-Castro, F., & Gutiérrez-Vidrio, S. (2012). *Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales*. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 577–593. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848004>

Gómez Zermeño, M. G. (2022). *Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(1), 1–14. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/240>

Guerra-García, E., Meza-Hernández, M. E., & Angulo-Aguilazocho, M. S. (2006). *Calidad, evaluación y competencias en la Universidad Autónoma Indígena de México*. *Ra Ximhai*, 2(3), 751–767. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46120310.pdf>

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice* (4^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315146027>

Heward, W. L. (1997). *Exceptional children: An introduction to special education* (5th ed.). Prentice Hall.

Matos, D. (2018a). *Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: Problemas, oportunidades, retos*. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en la educación superior en México* (pp. 15–30). Editorial Universitaria.

Matos, M. (2018b). *How one experiences and embodies compassionate mind training influences its effectiveness*. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 7, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2018.02.001>

Mendoza Méndez, L. A. (2018). *Educación inclusiva en México: De la teoría a la práctica*. *Revista EDUCA UMCH*, (11), 129–143. <https://doi.org/10.35756/educaumch.201811.69>

Mendoza, Z., & Jiménez, Y. (2018). *Políticas para la educación indígena: una evaluación cualitativa con sus actores*. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca & Juan Pablos Editor.

Merino, E. (2021). *Freire como pedagogo intercultural: diálogo, alteridad y lectura crítica del mundo*. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 46–56. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2021_38_005

Moriña, A. (2017). *Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities*. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>

Moriña, A., Sandoval, M., & Carnerero, F. (2020). *Higher education inclusivity: When the disability enriches the university*. *Higher Education Research & Development*, 39(6), 1202–1216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712676>

Pegalajar Palomino, M., & Colmenero Ruiz, M. (2017). *Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84–97. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/765>

Raesfeld, L., & Durán González, R. E. (2018). *La formación docente en competencia intercultural: El caso de profesores de educación básica en el Estado de Hidalgo*. En *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales*, XIV (pp. 299–1386). <https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/download/299/1386/>

Reyes Guillén, Flor Ivett. (2024). Inclusión educativa: descripción de barreras por diversidad lingüística y cultural. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.189>

Sáez, R. (2006). *La educación intercultural*. *Revista de Educación (Madrid)*, 339(339). https://www.researchgate.net/publication/28119501_La_educacion_intercultural

Salguero Escobar, E. A. (2025). *Competencias profesionales del docente universitario: Claves para la educación bilingüe intercultural del siglo XXI*. *Revista Diversidad Científica*, 5(1), 89–98. <https://doi.org/10.36314/diversidad.v5i1.152>

Schmelkes, S. (2009). *Intercultural universities in Mexico: Progress and difficulties*. *Intercultural Education*, 20(1), 5–17. <https://doi.org/10.1080/14675980802700649>

Schmelkes, S. (2018). *Toward an intercultural approach to evaluation: A perspective from INEE in Mexico*. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 52. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3818>

Schmelkes, S., & Ballesteros, A. D. (2022). *Intercultural education: The training of teachers for inclusion*. En *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 1–18). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_66-1

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2021). *Programas de formación docente en educación intercultural*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/formacion-docente-intercultural>

Sebastián-Heredero, E. (2017). *Competencias personales docentes para la educación inclusiva: una reflexión sobre lo que está ocurriendo en España*. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 45–60. <https://doi.org/10.5902/1984686X27995>

Serrato, L. T., & García, I. (2014). *Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas*. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1–25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048015>

Solis del Moral, S. S., & Tinajero Villavicencio, M. G. (2022). *La reforma educativa inclusiva en México: Análisis de sus textos de política*. *Perfiles Educativos*, 44(176), 120–135. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>

Soto Calderón, R. (2003). *La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad*. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1), 1–16. <https://doi.org/10.15517/aie.v3i1.9007>

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.
<https://archive.org/details/participantobser0000spra>

UNESCO. (2005). *Guía para la educación inclusiva: una mirada hacia el futuro*. UNESCO.

Vásquez-Rosas, W. A., & Vizuela-Carpio, J. F. (2025). *Competencias digitales en docentes de educación intercultural: retos y desafío*. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(1), 72–81. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v4i1.127>