

EL ESTUDIANTE NORMALISTA Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CONTEXTOS ESCOLARES: RETOS Y DESAFÍOS DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

*THE STUDENT TEACHER AND INTERCULTURAL
EDUCATION IN SCHOOL CONTEXTS: CHALLENGES
AND OPPORTUNITIES OF THE NEW MEXICAN SCHOOL*



Dra. Alma Guadalupe Salazar Castañeda
Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera
guadalupe.castaneda@aguileradgo.com
ORCID: 0009-0005-7373-5424

Dra. Mayra Izébel Barraza Garibay
Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera
izebel.garibay@aguileradgo.com
ORCID: 0009-0004-3838-983X

Dra. Gladis Hernández Medina
Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera
gladis.medina@aguileradgo.com
ORCID: 0009-0007-5986-0952

RESUMEN

La presente investigación sostiene que atender la educación intercultural en la formación normalista es fundamental para preparar docentes capaces de construir escuelas más justas, inclusivas y pertinentes. Parte del reconocimiento de México como una nación pluricultural, donde conviven diversas identidades, saberes y formas de comprender el mundo. En este contexto, la escuela tiene la responsabilidad de fortalecer prácticas pedagógicas equitativas y respetuosas de la diversidad cultural.

El estudio tiene como objetivo comprender significados, percepciones, experiencias y valoraciones construidas por los estudiantes normalistas en torno a la educación intercultural durante su proceso formativo y en los contextos escolares donde realizan práctica docente. El tema se adentra en un diálogo de problemas socioculturales contemporáneos y contextualizado que reconoce limitaciones en la formación práctica y los desafíos institucionales para incorporar este enfoque. La investigación es cualitativa y fenomenológica, lo que permitió interpretar experiencias y percepciones de los participantes en distintos contextos escolares actuales.

Palabras clave: Educación intercultural; Formación normalista; Maestro normalista; Contextos escolares; Nueva Escuela Mexicana.

ABSTRACT

This research argues that addressing intercultural education in teacher training is fundamental to preparing teachers capable of building more just, inclusive, and relevant schools. It stems from the recognition of Mexico as a multicultural nation, where diverse identities, knowledge systems, and ways of understanding the world coexist. In this context, schools have the responsibility to strengthen equitable and respectful pedagogical practices that acknowledge cultural diversity.

The study aims to understand the meanings, perceptions, experiences, and values constructed by student teachers regarding intercultural education during their training and in the school contexts where they complete their teaching practicums. The topic delves into a dialogue of contemporary and contextualized sociocultural issues, recognizing limitations in practical training and the institutional challenges in incorporating this approach. The research is qualitative and phenomenological, allowing for the interpretation of participants' experiences and perceptions in various current school contexts.

Keywords: Intercultural education; Teacher training; Teacher trainee; School contexts; New Mexican School.

INTRODUCCIÓN

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa una de las transformaciones educativas más relevantes del sistema educativo nacional, al promover una educación basada en la inclusión, la equidad, la justicia social y el reconocimiento de la diversidad cultural. Este modelo surge ante la necesidad de superar prácticas escolares homogéneas que históricamente privilegiaron una sola visión del conocimiento y de la enseñanza. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) señala que la NEM busca garantizar el derecho a la educación desde un enfoque de inclusión, interculturalidad y pertinencia. Sin embargo, aún existen desafíos para concretar estos principios en los contextos escolares y formativos.

Uno de los principales retos consiste en trasladar la interculturalidad del discurso normativo hacia la práctica educativa cotidiana. Aunque este enfoque aparece en documentos oficiales y programas formativos, aún persisten dificultades relacionadas con la limitada formación especializada del profesorado, la escasez de materiales contextualizados y la permanencia de prácticas centradas en la estandarización. Walsh (2009) sostiene que la interculturalidad requiere transformaciones profundas en las relaciones sociales, culturales y educativas, por lo que no puede reducirse únicamente a un planteamiento normativo.

En este contexto, las escuelas normales poseen una función estratégica al encargarse de la formación inicial de los futuros docentes. La Escuela Normal

Rural “J. Guadalupe Aguilera” (ENRJGA), por su tradición histórica y su vinculación con comunidades rurales, representa un espacio formativo relevante para fortalecer competencias orientadas a la atención de la diversidad cultural. No obstante, enfrenta retos relacionados con la actualización curricular, el fortalecimiento de prácticas profesionales situadas y el desarrollo de competencias interculturales en el estudiantado.

Preparar al estudiante normalista para desempeñarse en contextos heterogéneos implica desarrollar capacidades para dialogar con comunidades diversas, reconocer saberes locales, prevenir prácticas discriminatorias y construir ambientes escolares inclusivos. Tardif (2014) afirma que la docencia requiere movilizar saberes profesionales y experienciales en situaciones concretas, lo que evidencia la complejidad de la formación docente.

A partir de ello, esta investigación tiene como objetivo comprender significados, percepciones, experiencias y valoraciones construidas por los estudiantes en torno a la educación intercultural durante su proceso formativo y en los contextos escolares donde realizan práctica docente. Declarando como problema científico de la investigación ¿Qué significados y percepciones adquiere la educación intercultural en la formación del estudiante normalista y cómo estas experiencias contribuyen a la construcción de competencias docentes en contextos escolares rurales?

MARCO TEÓRICO

La comprensión rigurosa del objeto de estudio exige delimitar conceptualmente dos categorías centrales: educación intercultural y educación intercultural en contextos escolares. Ambos términos se relacionan estrechamente, aunque poseen alcances específicos que conviene distinguir para orientar el análisis de la formación docente normalista. La educación intercultural puede entenderse como un enfoque pedagógico, social y ético orientado al reconocimiento de la diversidad cultural y a la construcción de relaciones equitativas entre sujetos y colectivos diferentes. Para Schmelkes (2013) implica “aprender a convivir en la diversidad desde relaciones de igualdad y respeto” (p. 26). Desde esta perspectiva, la interculturalidad favorece el diálogo entre culturas y la construcción de una ciudadanía democrática sustentada en el reconocimiento mutuo.

Otros autores coinciden en destacar el valor formativo de la interculturalidad, aunque amplían su alcance. Así, Dietz (2020) señala que constituye un proceso orientado al desarrollo de competencias para la interacción respetuosa entre grupos culturalmente diversos, promoviendo el reconocimiento de las diferencias como una riqueza educativa y social. De manera similar, Schmelkes (2022) sostiene que la interculturalidad crítica debe convertirse en un eje transversal de los sistemas educativos, capaz de cuestionar prácticas discriminatorias y promover condiciones efectivas de inclusión y equidad.

Desde una perspectiva crítica, Walsh (2009) sostiene que la interculturalidad constituye “un proyecto político, social, ético y epistémico de transformación” (p. 41). Esta postura amplía la mirada pedagógica tradicional al señalar que no solo busca la tolerancia entre grupos distintos, sino cuestionar las desigualdades históricas vinculadas con el racismo, la exclusión social y la subordinación de saberes comunitarios. En una línea convergente, De Sousa Santos (2010) argumenta que la justicia social requiere también una justicia cognitiva, es decir, el reconocimiento de la validez de los conocimientos producidos por pueblos y comunidades históricamente marginados. Sin embargo,

mientras Schmelkes enfatiza la convivencia democrática y el respeto mutuo, Walsh y De Sousa Santos ponen el acento en la transformación de las relaciones de poder y en la descolonización de los procesos educativos. Este debate resulta particularmente relevante para la formación docente en contextos de diversidad cultural.

La categoría educación intercultural en contextos escolares remite a la concreción práctica de estos principios dentro de la vida cotidiana de las instituciones educativas. Según Dietz y Mateos (2011), la escuela intercultural debe generar procesos donde el alumnado “interactúe críticamente con diferentes horizontes culturales” (p. 88). En los contextos escolares mexicanos, esta perspectiva adquiere especial importancia debido a la heterogeneidad existente entre zonas urbanas, rurales, indígenas y marginadas. Las aulas reúnen estudiantes con trayectorias familiares diversas, distintos capitales culturales y experiencias comunitarias particulares. No basta con incluir contenidos sobre diversidad cultural en los proyectos educativos; es necesario reorganizar prácticas pedagógicas para que todos los estudiantes se reconozcan valorados y con oportunidades reales de aprendizaje. Aguado (2017) sostiene que la educación intercultural exige transformar las estructuras escolares y las prácticas docentes para garantizar procesos auténticos de inclusión. Asimismo, la UNESCO (2021) subraya que las instituciones educativas deben promover entornos de aprendizaje que reconozcan la diversidad y fortalezcan la cohesión social desde una perspectiva de justicia y sostenibilidad.

La formación docente intercultural exige que el futuro maestro normalista desarrolle competencias relacionadas con la sensibilidad social, la mediación pedagógica, la adaptación didáctica y el reconocimiento de saberes locales. La práctica profesional representa un espacio fundamental para que el estudiante confronte la teoría con la realidad educativa y construya aprendizajes significativos vinculados con la diversidad cultural. Al respecto, Jiménez Naranjo (2021) señala que la formación inicial docente debe favorecer capacidades para interpretar críticamente los contextos socioculturales y responder pedagógicamente a ellos desde enfoques inclusivos e interculturales.

La Nueva Escuela Mexicana plantea que la escuela debe constituirse como un espacio incluyente, democrático y socialmente comprometido (SEP, 2022). Esto implica fortalecer procesos formativos capaces de responder a contextos caracterizados por desigualdad educativa, exclusión social y diversidad cultural, especialmente en comunidades rurales donde los futuros docentes desarrollan sus prácticas profesionales. Desde esta perspectiva, la educación intercultural no constituye un componente adicional de la formación docente, sino un principio articulador que orienta la construcción de prácticas pedagógicas contextualizadas, socialmente pertinentes y comprometidas con la equidad educativa.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo, debido a que su objetivo es comprender significados, percepciones, experiencias y valoraciones construidas por los estudiantes normalistas en torno a la educación intercultural durante su proceso formativo y en los contextos escolares donde realizan práctica docente. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) señalan que el enfoque cualitativo permite interpretar fenómenos sociales a partir de las perspectivas de los participantes y de los significados que atribuyen a sus experiencias (p. 9). Esta definición resulta pertinente para el presente estudio, ya que interesa comprender cómo los futuros docentes significan la diversidad cultural, qué retos enfrentan en comunidades rurales y cómo interpretan la educación intercultural en relación con los principios de la NEM.

De igual manera, Denzin y Lincoln (2018) sostienen que la investigación cualitativa implica el estudio de los fenómenos en sus escenarios naturales, intentando interpretar los significados que las personas les atribuyen (p. 43). En correspondencia con ello, esta investigación se desarrolla en contextos reales de práctica docente, donde se interactúa con escolares, familias y comunidades diversas. Por tanto, el enfoque cualitativo permite captar la complejidad de dichas experiencias sin reducirlas a variables aisladas.

La fenomenología, como modalidad de investigación cualitativa, se orienta a comprender las experiencias vividas y los significados que las personas construyen en relación con un fenómeno determinado. Según Moustakas (1994), la fenomenología busca “describir las estructuras esenciales de la experiencia tal como es vivida por los sujetos” (p. 13). Este enfoque resulta pertinente para la presente investigación, ya que permite analizar los significados construidos respecto a la educación intercultural durante sus prácticas profesionales, a partir de las experiencias, percepciones y reflexiones que emergen en contextos escolares reales. Desde esta perspectiva, la fenomenología favorece la comprensión de cómo los futuros docentes interpretan la inclusión, la equidad y la diversidad cultural en correspondencia con los principios promovidos por la NEM.

Participantes y escenarios de investigación

El escenario está integrado por 93 estudiantes de octavo semestre pertenecientes a las diferentes licenciaturas que se imparten en la ENRJGA. Los participantes fueron los 25 estudiantes del grupo de octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT), seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional. La selección respondió a criterios de accesibilidad, pertinencia y experiencia directa con el fenómeno investigado, ya que se encontraban realizando su intervención docente en comunidades rurales caracterizadas por diversidad cultural y desigualdad social. Este grupo es atendido académicamente por las investigadoras en la práctica docente. La elección intencional permite trabajar con personas que poseen experiencia directa en el fenómeno investigado, condición esencial en estudios fenomenológicos.

Técnicas e instrumentos

Para la recolección de información se emplearon las siguientes técnicas:

- El análisis documental con el objetivo de revisar programas formativos, planeaciones didácticas e informes académicos relacionados con la educación intercultural.
- La entrevista semiestructurada se orientó a explorar percepciones relacionadas con diversidad cultural,

adaptación didáctica, barreras comunicativas, inclusión educativa, relación escuela-comunidad y reconocimiento de saberes locales.

- La Observación participante permitió registrar dinámicas pedagógicas, estrategias inclusivas y formas de interacción presentes durante las jornadas de práctica profesional.
- Testimonios o Relatos reflexivos los que favorecieron la recuperación de experiencias significativas y la construcción colectiva de sentidos relacionados con la práctica docente intercultural.
- La narrativa pedagógica sirvió para profundizar en la transformación de la identidad profesional de los futuros docentes y en la manera en que resignificaron la diversidad cultural desde la experiencia directa en escenarios educativos reales.

Procedimiento de análisis de la información

El análisis de la información se desarrolló mediante un proceso de reducción fenomenológica, categorización temática y triangulación de datos.

En una primera etapa se realizó la transcripción y lectura profunda de entrevistas, relatos y notas de campo con el propósito de identificar unidades de significado relevantes. Posteriormente, se aplicó un proceso de codificación abierta que permitió agrupar expresiones relacionadas con diversidad cultural, sensibilidad social, adaptación pedagógica y construcción de identidad docente.

Finalmente, las categorías emergentes fueron interpretadas mediante triangulación entre técnicas e información documental, permitiendo fortalecer la validez de los hallazgos y comprender la esencia de las experiencias compartidas por los participantes.

RESULTADOS

El análisis fenomenológico permitió identificar diversos significados construidos por los docentes en formación respecto a la educación intercultural durante sus experiencias formativas en comunidades rurales.

Los testimonios permitieron evidenciar una comprensión más amplia y significativa a partir de las experiencias vividas durante sus prácticas docentes en comunidades rurales. Antes de incorporarse a los contextos escolares, era frecuente asociar la interculturalidad únicamente con la presencia de pueblos indígenas o con el uso de lenguas originarias; sin embargo, la convivencia cotidiana con alumnos, familias y comunidades transformó profundamente esa percepción.

Uno de los estudiantes expresó: *“Yo pensaba que la interculturalidad solo tenía que ver con hablar otra lengua o trabajar en comunidades indígenas, pero en las prácticas comprendí que también está presente en la manera en que las familias educan a sus hijos, en sus costumbres, en cómo se comunican y hasta en la forma en que los alumnos participan en clase.”* Este testimonio refleja cómo la experiencia directa permitió reconocer que la diversidad cultural forma parte de la vida cotidiana dentro del aula y no constituye una realidad aislada o distante.

De igual manera, otra estudiante manifestó: *“Al convivir con los alumnos entendí que cada niño aprende diferente porque vive situaciones distintas en su familia y en su comunidad. Eso me hizo cambiar mi manera de enseñar y tratar de ser más paciente y comprensiva.”* Estas experiencias favorecieron procesos de sensibilización humana y pedagógica, fortaleciendo en los futuros docentes una visión más inclusiva de la práctica educativa.

Asimismo, se reconoció que las dinámicas comunitarias y las formas de organización social presentes en las localidades rurales les permitieron valorar conocimientos y experiencias que anteriormente no consideraban parte del aprendizaje escolar. Un estudiante comentó: *“Aprendí que los saberes de la comunidad también enseñan. Los alumnos saben muchas cosas sobre el campo, el trabajo familiar y la vida comunitaria, y eso también debe tomarse en cuenta en la escuela.”*

En términos generales, los testimonios evidenciaron

que la práctica docente en contextos interculturales favoreció una resignificación de la diversidad cultural, permitiéndoles comprender que la interculturalidad implica respeto, inclusión, reconocimiento de saberes locales y construcción de relaciones más humanas y equitativas dentro del proceso educativo

A partir de las respuestas obtenidas en la entrevista semiestructurada, los estudiantes normalistas manifestaron que durante su formación académica habían abordado contenidos relacionados con inclusión, equidad y atención a la diversidad; sin embargo, señalaron que fue durante sus jornadas de práctica donde comprendieron la complejidad real de aplicar dichos principios en contextos escolares heterogéneos. Los participantes expresaron que enfrentarse a grupos con distintos ritmos de aprendizaje, necesidades educativas diversas y barreras comunicativas les exigió desarrollar mayores habilidades pedagógicas y capacidad de adaptación didáctica. Asimismo, reconocieron dificultades para contextualizar las planeaciones y responder de manera pertinente a las características socioculturales del alumnado, lo que permitió evidenciar una distancia entre algunos referentes teóricos estudiados en la escuela normal y las exigencias concretas de la práctica docente en comunidades rurales.

La observación participante realizada durante las jornadas de práctica profesional permitió identificar el desarrollo de actitudes de reconocimiento y valoración hacia los saberes comunitarios presentes en los contextos donde intervenían pedagógicamente. En diversas situaciones se observó que los practicantes incorporaban ejemplos relacionados con actividades agrícolas, costumbres locales y experiencias familiares para contextualizar los contenidos escolares y favorecer una mayor participación del alumnado. Asimismo, las observaciones permitieron evidenciar procesos de sensibilización frente a las condiciones de desigualdad educativa existentes en algunas comunidades, particularmente en relación con la escasez de materiales didácticos, limitaciones tecnológicas y dificultades socioeconómicas que afectan el aprendizaje de los estudiantes. Estas

experiencias favorecieron en los futuros docentes una mayor conciencia sobre la necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas, contextualizadas y socialmente comprometidas con la realidad de las comunidades escolares.

Las narrativas pedagógicas elaboradas por los participantes evidenciaron importantes procesos de transformación en la construcción de su identidad profesional docente a partir de las experiencias vividas durante las prácticas en contextos rurales e interculturales. Los informantes manifestaron que el contacto cotidiano con alumnos, familias y comunidades les permitió comprender que la labor docente trasciende la enseñanza de contenidos académicos y exige una profunda sensibilidad humana frente a las realidades sociales y culturales del alumnado. En varios relatos emergieron expresiones relacionadas con empatía, escucha, paciencia y compromiso social, las cuales fueron fortaleciéndose conforme avanzaban las jornadas de intervención pedagógica.

Una de las estudiantes expresó: *“Antes pensaba que ser maestra era principalmente enseñar temas y cumplir con planeaciones, pero al convivir con los alumnos entendí que muchas veces lo más importante es escucharlos, comprender sus problemas y hacerlos sentir valorados dentro del aula.”* Esta experiencia refleja cómo la práctica profesional favoreció una visión más humana e inclusiva de la docencia.

De igual manera, otro participante narró: *“En la comunidad medicuenta de que algunos alumnos llegaban con muchas dificultades familiares y económicas. Eso me hizo entender que enseñar no solo implica explicar contenidos, sino acompañarlos, motivarlos y generar confianza para que puedan aprender.”* Estos testimonios muestran cómo las experiencias en contextos escolares diversos promovieron procesos de sensibilización frente a las desigualdades educativas presentes en algunas comunidades rurales.

Asimismo, las narrativas evidenciaron que los estudiantes comenzaron a reconocer la importancia de la mediación cultural dentro del proceso educativo,

valorando los saberes comunitarios y las experiencias de vida del alumnado como elementos fundamentales para construir aprendizajes significativos. Un estudiante señaló: *“Aprendí que no puedo llegar a imponer una sola forma de enseñar. Primero necesito conocer cómo viven los alumnos, qué piensan y qué conocimientos tienen desde su comunidad.”*

En términos generales, las experiencias vividas favorecieron una resignificación de la identidad docente, permitiendo que los futuros maestros dejaran de concebir la docencia únicamente como transmisión de conocimientos para asumirla como una práctica pedagógica orientada al acompañamiento humano, la inclusión, el diálogo intercultural y el compromiso ético con las realidades sociales de las comunidades escolares.

En síntesis, los hallazgos del estudio permitieron identificar que las prácticas profesionales en contextos rurales favorecieron una comprensión más amplia y humanizada de la labor docente.

- Se evidenció el reconocimiento de los saberes comunitarios como fuente legítima de aprendizaje, ya que la convivencia con familias y actores locales permitió valorar conocimientos vinculados con la agricultura, las tradiciones culturales, la organización comunitaria y el cuidado del entorno, modificando la percepción tradicional de la escuela como único espacio generador de conocimiento.
- En segundo lugar, las experiencias vividas durante las prácticas propiciaron procesos de sensibilización frente a las condiciones de desigualdad educativa presentes en algunas comunidades rurales, donde los estudiantes identificaron limitaciones de infraestructura, escasez de materiales didácticos y dificultades de acceso a tecnologías.
- Estos contextos favorecieron el fortalecimiento de actitudes relacionadas con empatía, compromiso ético y creatividad pedagógica, permitiendo que los futuros docentes comprendieran la necesidad de desarrollar prácticas educativas inclusivas, contextualizadas y socialmente comprometidas con las realidades del alumnado.

DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos coinciden con la postura de Walsh (2009), quien sostiene que la interculturalidad constituye “un proceso de transformación social, política, ética y epistémica” (p. 41). Las experiencias narradas por los estudiantes evidencian que la práctica docente en comunidades rurales favorece procesos de reflexión crítica sobre desigualdad, exclusión y justicia educativa. En este sentido, las autoras concuerdan con la perspectiva de Walsh al reconocer que la educación intercultural no puede limitarse al discurso institucional, sino que debe concretarse en prácticas pedagógicas contextualizadas y sensibles a las realidades socioculturales del alumnado. No obstante, se considera que, aunque las transformaciones estructurales son necesarias, también resulta fundamental fortalecer acciones formativas inmediatas dentro de las escuelas normales que permitan a los futuros docentes desarrollar herramientas pedagógicas viables para intervenir en contextos educativos diversos.

De igual manera, los resultados guardan relación con lo planteado por Schmelkes (2013), quien afirma que la educación intercultural implica “aprender a convivir en la diversidad desde relaciones de igualdad y respeto” (p. 26). Los participantes identificaron que la diversidad cultural no representa una barrera para el aprendizaje, sino una oportunidad para enriquecer los procesos educativos. Las autoras coinciden ampliamente con este planteamiento; sin embargo, consideran que la convivencia intercultural dentro de las escuelas no ocurre de manera espontánea, sino que requiere procesos permanentes de mediación pedagógica, sensibilización docente y construcción de ambientes inclusivos que favorezcan relaciones equitativas entre los estudiantes.

Los hallazgos coinciden con autores como Dietz y Mateos (2011), quienes señalan que la escuela intercultural debe generar procesos donde el alumnado “interactúe críticamente con diferentes horizontes culturales” (p. 88). La escuela intercultural

debe propiciar interacciones críticas entre distintos horizontes culturales. En este estudio, los participantes reconocieron la importancia de contextualizar la enseñanza y valorar los saberes comunitarios presentes en las localidades donde realizaron sus prácticas. Desde la postura de las autoras, este planteamiento resulta pertinente, particularmente porque las experiencias observadas permitieron evidenciar que los saberes locales fortalecen los procesos de aprendizaje y favorecen una relación más cercana entre escuela y comunidad. No obstante, se discrepa parcialmente de aquellas visiones que continúan ubicando la interculturalidad únicamente en contextos indígenas, ya que los hallazgos demuestran que la diversidad cultural también se expresa en dinámicas sociales, familiares y comunitarias presentes en distintos escenarios escolares rurales.

En relación con la formación docente, los resultados también respaldan los planteamientos de Tardif (2014), quien afirma que los saberes docentes se construyen “a partir de la práctica y de la experiencia profesional” (p. 14). Las prácticas permitieron a los estudiantes movilizar conocimientos pedagógicos, éticos y sociales en escenarios reales, fortaleciendo así la construcción de su identidad profesional. Las autoras concuerdan con este enfoque al considerar que la experiencia práctica constituye un componente indispensable en la formación inicial docente; sin embargo, estiman que dicha experiencia requiere mayores procesos de acompañamiento académico y reflexión crítica para evitar que algunas problemáticas observadas en las escuelas sean asumidas como prácticas normalizadas dentro del ejercicio profesional.

Los hallazgos también muestran áreas de oportunidad relacionadas con la transversalización curricular del enfoque intercultural y la preparación metodológica para atender grupos heterogéneos. Aunque los estudiantes reconocieron fortalezas en su formación inicial, consideraron necesario ampliar espacios de reflexión pedagógica y fortalecer el acompañamiento académico durante las prácticas profesionales. En este aspecto, las autoras sostienen que aún persiste cierta distancia entre los planteamientos

teóricos promovidos por la NEM y las condiciones reales que enfrentan los futuros docentes en contextos escolares caracterizados por desigualdad social, limitaciones materiales y diversidad cultural compleja. Por ello, se considera necesario fortalecer de manera más sistemática la formación intercultural desde una perspectiva práctica, crítica y contextualizada.

CONCLUSIONES

El estudio permite afirmar que los significados construidos por los estudiantes respecto a la educación intercultural emergen principalmente de las experiencias vividas durante sus prácticas profesionales en contextos rurales y socialmente diversos. A partir del contacto directo con las comunidades escolares, los participantes resignificaron la interculturalidad no solo como un concepto teórico asociado a la diversidad étnica o lingüística, sino como una realidad cotidiana vinculada con formas de convivencia, saberes comunitarios, desigualdades sociales y distintas maneras de aprender y participar en la escuela.

En correspondencia con el objetivo de la investigación, se identificó que los estudiantes normalistas atribuyen a la educación intercultural significados relacionados con el respeto a la diversidad, la inclusión educativa, la sensibilidad social, el reconocimiento de los saberes locales y la necesidad de construir relaciones pedagógicas más humanas y equitativas. Asimismo, las experiencias de práctica profesional favorecieron el desarrollo de una visión crítica sobre las condiciones de desigualdad presentes en algunos contextos escolares rurales, fortaleciendo en los futuros docentes una mayor conciencia ética y compromiso social.

Los hallazgos también revelan que la práctica docente constituye un espacio fundamental para la construcción de competencias interculturales, ya que permite confrontar la formación teórica con las realidades concretas del aula y de la comunidad. En este proceso, los estudiantes reconocieron la importancia de adaptar estrategias didácticas, valorar las experiencias culturales del alumnado y promover ambientes escolares inclusivos,

en correspondencia con los principios de inclusión y equidad promovidos por la Nueva Escuela Mexicana.

De igual manera, la investigación permitió evidenciar que la formación inicial docente requiere fortalecer de manera más sistemática la transversalización del enfoque intercultural dentro del currículo normalista. Aunque los docentes en formación reconocieron avances en su preparación profesional, también señalaron la necesidad de ampliar espacios de reflexión pedagógica, acompañamiento académico y análisis crítico de las experiencias vividas durante las prácticas profesionales.

Finalmente, se concluye que la educación intercultural adquiere sentido formativo cuando los futuros docentes logran comprender y valorar la diversidad cultural desde la experiencia directa con las comunidades escolares. En este sentido, la investigación confirma que la formación normalista debe orientarse hacia la construcción de docentes capaces de ejercer una práctica educativa

inclusiva, contextualizada y socialmente comprometida, acorde con los principios humanistas y de justicia social establecidos por la Nueva Escuela Mexicana.

Recomendaciones

Se recomienda incorporar de manera transversal la educación intercultural en todas las unidades curriculares de la formación normalista.

Resulta pertinente fortalecer procesos de tutoría y acompañamiento académico durante las prácticas profesionales, favoreciendo espacios sistemáticos de reflexión crítica sobre las experiencias vividas en comunidades rurales.

También se considera necesario ampliar la producción y uso de materiales didácticos contextualizados que integren saberes comunitarios, realidades territoriales e identidades culturales presentes en los contextos escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado Odina, M.T. (2017). El enfoque intercultural en educación. En M.T. Aguado Odina y P. Mata Benito (Coords.), *Educación Intercultural* (pp. 17-46). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.
- Dietz, G. (2020). Discursos y prácticas de la educación superior intercultural: La experiencia de Chiapas. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México*. Secretaría de Educación Pública.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.ª ed.). McGraw-Hill.

- Jiménez Naranjo, Y. (2021). Formación docente e interculturalidad en contextos de diversidad cultural. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 57, 1-18.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE.
- Schmelkes, S. (2013). *Educación para la interculturalidad*. INEE.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación básica 2022*. SEP.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (4.ª ed.). Narcea.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala