



LOS TELEBACHILLERATOS COMUNITARIOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: EN LA BÚSQUEDA DE LA JUSTICIA EPISTÉMICA

TELEBACHILLERATOS IN UPPER SECONDARY EDUCATION: TOWARDS EPISTEMIC JUSTICE

KARLA VERÓNICA RIVERO MANZANILLA  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN, MÉRIDA, MÉXICO

JESÚS ENRIQUE PINTO SOSA  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN, MÉRIDA, MÉXICO

Fecha de recepción: 18 diciembre 2025

Fecha de aceptación: 06 abril 2026

RESUMEN

Este artículo analiza el papel de los Telebachilleratos Comunitarios en el ejercicio de su derecho humano a la educación en contextos rurales mayas de Yucatán, México, con énfasis en las tensiones epistémicas presentes en su estructura curricular y pedagógica. Desde un enfoque cualitativo y decolonial, basado en una etnografía educativa situada en el Telebachillerato Comunitario de Mayapán, se articula una reflexión con los marcos conceptuales de hegemonía cultural, justicia epistémica y educación comunitaria. Los hallazgos muestran que, aunque estos planteles constituyen espacios de acceso educativo y fortalecen el tejido comunitario, reproducen jerarquías lingüísticas y curriculares que limitan el reconocimiento pleno de saberes locales. Se concluye con la necesidad de transitar de un currículo homogeneizador hacia un currículo diversificado, que garantice la participación epistémica de comunidades históricamente marginadas.

PALABRAS CLAVE: Educación comunitaria; educación media superior, justicia e injusticia epistémica; currículum.

ABSTRACT

This article analyzes the role of Telebachilleratos Comunitarios in exercising their human right to education within rural maya contexts in Yucatán, Mexico, with an emphasis on the epistemic tensions embedded in their curricular and pedagogical structures. Adopting a qualitative and decolonial approach, and based on situated educational ethnography conducted at the Telebachillerato Comunitario of Mayapán, the study articulates a reflection grounded in the conceptual frameworks of cultural hegemony, epistemic justice, and community education. The findings reveal that although these schools provide access to education and strengthen community ties, they also reproduce linguistic and curricular hierarchies that constrain the full recognition of local knowledge. The article concludes by underscoring the need to move beyond homogenizing curricula toward educational models that ensure the epistemic participation of historically marginalized communities.



KEY WORDS: Community education, high school education, epistemic justice and injustice, curriculum.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del trayecto académico de uno(a) alumno(a) de contexto comunitario, es común escuchar “El que sea donde quiera aprende”, “La escuela no hace al estudiante” o “Es cuestión de echarle ganas”, “Si tú quieres puedes”, para señalar que su éxito o fracaso depende de uno mismo. Sin embargo, detrás del mito de la meritocracia (Grau-Grau, 2022) y los discursos motivacionales se encierra una problemática más amplia, pero clara: no todos tenemos acceso a una educación de calidad, ni todos tenemos la misma oportunidad de optar por ella, en condiciones de equidad.

En nuestro país, aun cuando se tenga una motivación y una capacidad intelectual alta (medida con los parámetros homogéneos de la mayoría poblacional) para desarrollarse académicamente, la realidad es que existen sectores poblacionales como los entornos rurales y poblaciones indígenas que viven una marginación física, estructural y epistémica (Martínez Buenabad, 2015; Rosa, 2021); que, aunque son atendidos bajo un esquema comunitario o intercultural “ajustado” a sus condiciones, este no garantiza un desarrollo social ni equitativo fuera de su entorno y no considera, en muchas ocasiones, la diversidad lingüística y de saberes que existen en sistemas fuera de la hegemonía cultural.

Las brechas territoriales y entre grupos poblacionales para acceder a la educación persisten (Consejo Nacional de Educación de la Política de Desarrollo Social, 2020) y los porcentajes de la población que llega a cursar la Educación Media Superior (EMS) son menores para sectores que viven pobreza extrema, residen en localidades rurales o pertenecen a un pueblo originario; así como los niveles de escolaridad son menores al promedio nacional y las tasas de analfabetismo y rezago son mayores (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2022b). Lo cierto es que, a casi diez años de la reforma educativa del año 2012, cuando la Educación Media Superior obtuvo su grado de obligatoriedad, aún existen desigualdades sistemáticas para algunos estudiantes, quienes sin las condiciones óptimas se encuentran limitados a ejercer plenamente su derecho a la educación.

Debido a lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo presentar el estado de los Telebachilleratos Comunitarios desde la perspectiva del derecho humano de la educación, con especial énfasis en el concepto de justicia epistémica. Este se aborda desde un marco teórico curricular, educativo y cultural que permite comprender la construcción de espacios orientados a la reconfiguración de las epistemologías occidentales y al cuestionamiento de los capitales dominantes. El estudio se centra en el Telebachillerato Comunitario del Estado de Yucatán (TBCEY), específicamente en el municipio de Mayapán, ubicado en la zona sur del Estado, donde se registra un alto porcentaje de población maya hablante (87% del total) (Data México, 2023), así como un tejido comunitario profundamente articulado en torno a la cultura maya (Castillo Rocha et al., 2020). Se sostiene que los TBCEY, como proyectos de educación comunitaria, representan una expresión concreta del derecho humano, al mismo



tiempo que pueden contribuir a la construcción de una justicia epistémica que visibilice y legitime saberes subalternos y decoloniales.

El análisis se sustenta en un marco teórico que articula las nociones de hegemonía cultural, educación comunitaria y justicia epistémica, a partir de categorías como la matriz colonial y la colonialidad del poder y del saber, propuestas por Catherine Walsh (2010, 2012) y Aníbal Quijano (2019, 2020); asimismo, se incorpora de manera puntual el concepto de justicia epistémica en el sentido propuesto por Miranda Fricker (2021).

A partir de la revisión de literatura y del contexto de la comunidad de Mayapán, se cuestiona: ¿en qué medida el Telebachillerato Comunitario en un contexto maya contribuye al ejercicio del derecho humano de la educación y a la construcción de una justicia epistémica? Los hallazgos permitirán fortalecer los TBCEY, ya que representan una vía necesaria para avanzar hacia una educación más equitativa, justa y respetuosa en los contextos maya hablantes de Yucatán.

La educación comunitaria en México ha estado presente desde los primeros intentos de integración de grupos indígenas y comunidades rurales a la sociedad moderna a finales del siglo XX; sin embargo, lo que empezó como una transformación nacional para la homogeneización cultural, aboga ahora por una representación oficial frente al currículum y una inclusión de saberes que no han sido históricamente representados (Romero Morante y Louzao Suárez, 2017). La educación comunitaria en las discusiones presentes no trata solamente de atender a poblaciones alejadas y con pocas posibilidades de acceso a la educación sino de programas que apuestan por un ejercicio intercultural, el diálogo horizontal y la reconstrucción de saberes.

Desde la mirada crítica y globalizada que ha tenido la política educativa en las últimas décadas, según Rosa (2021), se observa una tendencia a la homogenización con escasas diferencias entre subsistemas que promueven la competencia en el mercado y responden a las lógicas productivas del sistema capitalista. En este sentido, la educación comunitaria y/o intercultural no es solo una manera de abordar los conocimientos en contextos diversos, sino como Walsh (2010, 2012) plantea un espacio de resistencia frente a los modelos educativos tradicionales como proyectos políticos de descolonización, transformación y creación.

Entender las prácticas educativas desde la comunidad debería de tratarse de un proceso de transmisión de conocimientos basado en la participación colectiva, el territorio y el diálogo de saberes como principios pedagógicos; no obstante, si estas se desarrollan en los marcos del Estado, su eficiencia, calidad y coherencia colectiva pierde fuerza si se plantea como un proceso vertical donde lo comunitario es solo un diferenciador de espacio geográfico y no de conciencia social, histórica y cultural (Salazar Jasso, 2021).

La hegemonía cultural (Gramsci, 1980, 2016), entendida como una forma de control ejercida por las clases dominantes a través del consenso ideológico, trasciende las dimensiones políticas y económicas para inscribirse en los valores, creencias y formas de conocimiento que estos grupos producen y naturalizan como universales; mientras que los saberes de los grupos subalternos, indígenas, comunitarios y disidencias quedan marginados



de los principios de legitimación de la escuela, la cual reproduce las estructuras culturales dominantes (Bourdieu, 2000; Bourdieu y Passeron, 1996). En este sentido, la hegemonía cultural se manifiesta en los currículos nacionales homogenizados, en los libros de texto, los estilos de enseñanza, los discursos escolares y en los criterios de evaluación que reproducen una visión del mundo, pues a través de ellos se privilegia una idea de mundo globalizado y muchas veces occidental a partir del conocimiento científico, la lengua dominante (español en el caso de México) y la cultura urbana como referencias de modernidad y desarrollo.

En México, la reproducción simbólica de las clases dominantes de la Educación Media Superior (EMS) se ha sostenido a partir de un currículum que ha priorizado las lógicas de “unificación” cultural y social, convirtiendo el espacio escolar en una manifestación callada de la reproducción cultural dominante bajo un discurso de neutralidad pedagógica, inicialmente articulado en el Marco Curricular Común (MCC) (Muñoz y Camacho, 2019). En contraste, la educación comunitaria e intercultural plantea desde su concepción una ruptura contrahegemónica que puede y debe combatir lo que Quijano (2020) señala como la colonialidad del poder frente a las estructuras modernas y capitalistas.

En este sentido, el riesgo es que los Telebachilleratos Comunitarios del país guiados por un MCC sean espacios de hegemonía cultural, pero también de resistencia epistemológica que pueden realizar y abogar por una justicia epistémica desde su práctica, pues no implican solo un modelo de organización distinto, sino proyectos políticos de descolonización del saber. La injusticia epistémica —en sus dimensiones testimonial y hermenéutica— planteada por Fricker (2021) alude a un daño estructural que afecta a los sujetos en su condición de producir conocimiento. No obstante, leída desde el sur global (Santos, 2006; Walsh, 2012), esta problemática abre paso a la búsqueda de la justicia epistémica, entendida como un proceso de restitución epistemológica que implica la de producción, transmisión y reconocimiento de los saberes de aquellos grupos históricamente silenciados. De este modo, la hegemonía cultural y la injusticia epistémica forman parte de un mismo entramado teórico-práctico de dominación: la primera actúa en el plano social, produciendo el consenso en torno a una cultura dominante, mientras que la segunda opera en el plano epistémico, restringiendo el reconocimiento de los saberes de los sujetos subalternizados.

En el campo curricular, esta justicia: “[...] es el resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas” (Torres Santomé, 2012, p. 9). Es un compromiso por una educación crítica y liberadora que incita a revisar los objetivos, contenidos, materiales, metodologías y modelos de organización con respeto a los distintos grupos de cada sociedad. La justicia epistémica en la educación comunitaria implica un ejercicio de indagación en prácticas, pero también interacción en el aula y centro escolar que pueda reproducir condiciones de desigualdad. En este tenor, analizar y comprender las prácticas educativas de los Telebachilleratos Comunitarios en contextos de marginación, olvido sistemático y poca representación social, cultural e histórica es construir puentes de justicia epistémica.



Desde una mirada crítica y decolonial, la justicia epistémica del currículum debe responder, según Connel (2006) a: los intereses de los menos favorecidos; que garanticen la justicia social desde enfoques contrahegemónicos, la participación y escolarización común; que promueva la toma de decisiones colectiva de todos los agentes educativos y la producción histórica de la igualdad, que analice los efectos sociales del currículo como la producción de juicios estratégicos. Desde la contrahegemonía, realización del derecho pleno y la justicia histórica, es posible pensar en una justicia epistémica.

2. MÉTODO

Para este estudio se llevó a cabo un análisis crítico-interpretativo con una aproximación etnográfica de experiencia situada. En un primer momento, se realizó un análisis documental con orientación crítica del documento base 2024-2025 de los Telebachilleratos comunitarios (Secretaría de Educación Pública, 2024), así como de literatura correspondiente a los campos de educación comunitaria, la (in)justicia epistémica y el currículo. La revisión documental se apoyó en las bases de datos EBSCOhost y JSTOR, así como en los motores de búsqueda Google Académico y Mendeley, considerando un horizonte temporal no mayor a quince años. Se seleccionaron aquellos textos cuyo enfoque se centrará en la realidad comunitaria, el análisis curricular y las relaciones de hegemonía, poder y dominación desde una perspectiva decolonial. Este proceso permitió articular un posicionamiento analítico en torno a las tensiones curriculares presentes en la Educación Media Superior (EMS) comunitaria, así como a sus deudas sociales e históricas.

En un segundo momento, se incorporó parte de los resultados provenientes de una investigación etnográfica educativa, realizada en el Telebachillerato Comunitario de Mayapán, Yucatán (2025), con la participación de estudiantes, docentes y egresados de una comunidad maya; con el objetivo de comprender cómo se llevan a cabo las prácticas educativas desde una perspectiva curricular crítica dentro de un espacio intercultural. La selección de los participantes se llevó a cabo mediante un muestreo intencional, considerando como criterio la trayectoria y participación de los actores en la comunidad educativa. El número de participantes se determinó a partir del principio de saturación teórica.

La producción de información se desarrolló en dos fases. En la primera, correspondiente al trabajo de campo —con una estancia in situ de aproximadamente dos meses y con inmersiones periódicas a lo largo de un año—, se realizaron entrevistas a profundidad (14) y grupos de discusión (2) con estudiantes, docentes y egresados, con el propósito de recuperar sus experiencias y significados en torno a las prácticas educativas, el currículo y la relación con los saberes comunitarios. En una segunda fase, se llevó a cabo un análisis curricular situado, orientado a identificar las tensiones entre los lineamientos institucionales y su concreción en la práctica educativa.

El trabajo de campo implicó una inmersión en el contexto escolar y comunitario, que incluyó observación no participante en el aula y observación participante en actividades comunitarias vinculadas al plantel. La información generada fue sistematizada mediante un



proceso de codificación temática, articulando categorías de análisis que permitieron la interpretación de los datos.

La lectura crítica de los documentos oficiales y textos teóricos, aunada a la interpretación de la práctica etnográfica, permitió analizar la presencia o ausencia de una justicia epistémica en las aulas de Telebachillerato desde las prácticas cotidianas de los actores, así como realizar un ejercicio de reflexión sobre los elementos sociales y educativos que intervienen en los espacios comunitarios y que posibilitan u obstaculizan el pleno ejercicio del derecho a la educación.

3. RESULTADOS

En este apartado, se presentan los hallazgos relativos a cómo opera y se organiza curricularmente la Educación Media Superior (EMS), con la finalidad de mostrar sus principales problemáticas y, en un segundo momento, contrastarla con el caso maya del Telebachillerato Comunitario de Mayapán, Yucatán. Uno de los objetivos de la EMS es atender a una mayoría poblacional, por lo que se estructura en diversos sistemas y subsistemas, tanto centralizados como descentralizados, a nivel federal y estatal. En este marco, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) es la instancia responsable del establecimiento de normas y políticas para la planeación, organización y evaluación académica y administrativa de la EMS en sus diferentes tipos y modalidades.

3.1. La Educación Media Superior en México

En este contexto, uno de los elementos que articula a los distintos sistemas y subsistemas de la Educación Media Superior es el Marco Curricular Común (MCC), el cual es resultado de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que en el año 2008 buscó homologar planes y programas curriculares para todos los subsistemas de EMS, con el fin de asegurar una base común de conocimientos y habilidades. El MCC ha afrontado tres reformas educativas en 2012, 2017 y 2021 que modificaron su estructura; sin embargo, es esta última, de la mano con el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la que ha permitido cuestionar el enfoque de la EMS y plantear un nuevo currículum común, cuyos componentes principales son el currículum fundamental y el currículum ampliado (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2024).

El currículum fundamental está conformado por los recursos sociocognitivos (Comunicación, Pensamiento Matemático, Conciencia Histórica y Cultura Digital) y las áreas de acceso al conocimiento en las Ciencias Sociales, las Humanidades y las Ciencias Naturales y la Tecnología; en tanto que el currículum ampliado está conformado por los recursos y ámbitos de la formación socioemocional.

En el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), el currículum fundamental se entiende como el conjunto de aprendizajes articuladores y transversales del currículum, comunes a todos los egresados de este nivel educativo y que desempeñan un papel formativo central en el logro de los aprendizajes de trayectoria. Por su parte, las áreas de conocimiento representan la base común de la formación



multidisciplinaria, al integrar los saberes de las ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades, junto con sus instrumentos y métodos de acceso al conocimiento.

La NEM vista como un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario tiene entre sus ocho principios fundamentales la promoción de la interculturalidad donde se busca: “[...] 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 Educación Media Superior, 2019, p.8). Sin embargo, esta visión resulta engañosa y contradictoria cuando existe un MCC homogeneizado que atiende en la diferencia y no en la inclusión y donde el respeto, la diversidad y el muy anhelado diálogo intercultural son parte de planteamientos políticos y no del currículum vivido y posible. ¿Cómo y de qué manera se atiende a los contextos en diversidad cuando hay estructuras mayores que intentan homologar los pensamientos? Si bien los posicionamientos de la NEM ayudan a reconfigurar la escuela, los aparatos escolares no están dispuestos para su aplicación, sino para su entendimiento.

El MCC de la NEM puede entenderse como una realidad que regresa la importancia al arraigo cultural, la comunidad, la perspectiva humanista y la consolidación de sujetos sociales integrales en el entorno, un compromiso fuerte no solo con el desarrollo de los individuos, sino con el de las comunidades en el ejercicio de su ciudadanía y derechos, pues MCCEMS:

Tiene el compromiso de desarrollar capacidades para la vida en comunidad y para el cuidado de sí y de los demás, rompiendo con el paradigma neoliberal que reducía la educación a la lógica de mercado y productividad. Esta propuesta busca una educación centrada en el estudiantado, sin un modelo homogeneizador, excluyente sino una educación que garantice la participación plena de toda la comunidad escolar, en libertad y convivencia respetuosa. (Secretaría de Educación Pública, 2025, p. 21)

Esta transformación educativa, social, humanista, cívica, diversa y justa se visualiza como ideal, pero aun en el seno de planteamientos altamente críticos, interculturales y heterogéneos, las prácticas educativas terminan por reducirse a fines folclóricos y utilitaristas cuando no existen cambios interculturales estructurales.

3.2. El problema del MCC en un México diverso: lengua, cultura y tradición

En México, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2022a), 7 364 645 personas hablan al menos una lengua indígena, lo que corresponde al 6.1% de la población total. En ese contexto, Yucatán se ubica como la tercera entidad con mayor proporción de hablantes de lengua indígena con el 23.7 % de su población; asimismo, destaca que la lengua maya es la segunda más hablada en el país (la primera en Yucatán), al concentrar el 10.5 % del total de hablantes con 528,563 personas. Estas cifras evidencian la persistencia de una realidad intercultural y bilingüe en el país, la cual debería ser atendida mediante la incorporación y reconocimiento de saberes diversos en el ámbito educativo.

De manera similar, según los datos del Cuestionario Ampliado del Censo de Población y Vivienda (2020) del INEGI, en México se hablan 68 lenguas indígenas y 23.2



millones de personas se autoidentifican como indígenas, lo que equivale a 19.4 % de la población total; de estas, 7.1 millones (30.8 %) hablan alguna lengua indígena. Este panorama revela una amplia diversidad lingüística y cultural que, si bien ha sido atendida desde el ámbito educativo desde 1978 con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en la Secretaría de Educación Pública, su enfoque se ha centrado en una tendencia a la homogenización y no en la incorporación de las culturas, como sugieren Navarro Martínez (2020): “En términos generales prevalece una tendencia a la construcción de una identidad uniforme que borra la diversidad social y cultural, además de que ignora los procesos de cambio constantes en las sociedades” (p. 92). Así como los contenidos y enfoques de aprendizaje se han desarrollado, según la autora, una violencia sistemática y simbólica a los pueblos indígenas.

El sector educativo guarda con sus receptores una relación delimitada principalmente por el tipo de educación escolarizada a la que acceden, la cual, se sabe, no es equitativa, ni accesible para todas y todos. En México, según el INEGI (2022b) en su Encuesta Nacional Sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE), para el ciclo escolar 2021-2022 había 60 millones de personas de 3 a 29 años estudiando en alguno de los niveles educativos, de los cuales 29.6 millones de personas (89.7%) se encontraba estudiando en una institución pública y 3.4 millones (10.3%) lo hacían en una escuela del sector privado. Sin embargo, la mayoría poblacional en la institución pública se encuentra casi siempre a la merced de sus posibilidades económicas o socioculturales, pero reconoce en la educación particular un mejor entorno de desarrollo y una mejor calidad educativa (INEGI, 2022b).

Lo anterior responsabiliza a la escuela pública en materia de calidad educativa de una mayoría poblacional y, por lo tanto, la implicaría a desarrollar un enfoque curricular y pedagógico holístico y diverso adaptado a los contextos socioculturales del estudiantado. No obstante, en México además de la desigualdad de acceso a una educación privilegiada marcada por la posición económica, la población de 15 años y más que habla alguna lengua indígena registra un nivel de escolaridad menor (6.2 grados) a la no hablante de lengua indígena (10 grados) (INEGI, 2022a), lo que revela una diferenciación sumada en los contextos interculturales.

En este sentido, en México existen desigualdades múltiples sumadas. Por ejemplo, persisten diferencias importantes en los niveles de aprendizaje donde las mujeres tienen resultados inferiores, la población indígena presenta tasas inferiores de acceso y terminación de estudios y los efectos de la marginación cultural se combinan con la marginación económica (Blanco, 2021). Los contextos interculturales y comunitarios resultan los menos beneficiados en situaciones multifactoriales que requieren de una educación intercultural justa e incluyente que reconozca oficialmente sus capitales interculturales (Pöllmann, 2017, p. 91). Si bien, en el país existen 16 universidades interculturales, son los niveles básicos los que dependen de una educación dialógica de los saberes, sin una imposición dogmática.

El actual MCC de la EMS propone como perfil de egreso para el Bachillerato Nacional: “[...] una actitud reflexiva que le permite conocer, problematizar y argumentar sobre las situaciones que afectan su ámbito comunitario, regional y global, a partir del diálogo



y desde una perspectiva humanista y científica” (Secretaría de Educación Pública, 2025, p. 22), así como reconocer la condición histórica y social del entorno que le permita al alumnado intervenir en la transformación de las estructuras políticas que organizan su contexto. Sin embargo, al existir un currículum fundamental “que tiene valor curricular porque ha sido objeto de un proceso de evaluación, acreditación y certificación” (Secretaría de Educación Pública, 2025, p. 30) se deja la responsabilidad de una justicia epistémica en el currículum ampliado, el cual debería planear y organizar de manera transversal la estructura curricular con las características y necesidades de la población.

No obstante, la realidad de los Telebachilleratos comunitarios se basa en una organización fundamental donde, al parecer, lo ampliado solo representa un bloque de asignaturas de diseño de proyectos comunitarios y actividades (deportivas o socioemocionales) que refuerzan el tejido comunitario, pero que no incluyen saberes culturales, ni la comprensión de otras cosmovisiones que extiendan el espacio del ámbito comunitario (ver Figura 1 en color naranja).

Recursos, áreas o competencias / Módulos	1.º Semestre	Hrs. UAC	C	2.º Semestre	Hrs. UAC	C	3.º Semestre	Hrs. UAC	C	4.º Semestre	Hrs. UAC	C	5.º Semestre	Hrs. UAC	C	6.º Semestre	Hrs. UAC	C
Lengua y comunicación y Cultura digital	Lengua, comunicación y cultura digital I	6/180	18	Lengua, comunicación y cultura digital II	6/160	16	Lengua, comunicación y cultura digital III	6/120	12	Comunicación, arte y cultura I	3/60	6	Comunicación, arte y cultura II	3/96	9.6	Comunicación, arte y cultura III	3/96	9.6
Ciencias naturales, experimentales y tecnología y Pensamiento matemático	Materia, pensamiento matemático y tecnología	6/160	16	Interacción materia-calor, pensamiento matemático y tecnología	6/160	16	Ecosistemas, pensamiento matemático y tecnología	6/160	16	Reacciones químicas, pensamiento matemático y tecnología	3/80	8	Energía, pensamiento matemático y tecnología	3/80	8	Organismos, pensamiento matemático y tecnología	3/80	8
													Patrimonio ecológico sustentable I	4.5/144	14.4	Patrimonio ecológico sustentable II	4.5/144	14.4
Humanidades, Ciencias sociales y Conciencia histórica	Sociedad y cultura I	6/120	12	Sociedad y cultura II	6/120	12	Sociedad y cultura III	3/100	10	Perspectivas históricas globales de México I	6/100	10	Perspectivas históricas globales de México II	3/60	6	Perspectivas históricas globales de México III	3/60	6
													Derecho y cultura de paz I	3/96	9.6	Derecho y cultura de paz II	3/96	9.6
Competencias laborales básicas							¿Qué necesita mi comunidad?	3/140	14	Planificamos en comunidad	3/140	14	Nos organizamos en comunidad	3/140	14	Evaluamos en comunidad	3/140	14
Recursos y ámbitos de formación socioemocional ²	Formación socioemocional I	2/48	4.8	Formación socioemocional II	2/48	4.8	Formación socioemocional III	2/48	4.8	Formación socioemocional IV	2/48	4.8	Formación socioemocional V	2/48	4.8	Formación socioemocional VI	2/48	4.8
Total	4 UAC	20/508	50.8	4 UAC	20/488	48.8	5 UAC	20/568	56.8	5 UAC	17/428	42.8	7 UAC	21.5/664	66.4	7 UAC	21.5/664	66.4

Figura 1. Estructura curricular modular del plan de estudios de la DGB- Telebachillerato Comunitario (Secretaría de Educación Pública, 2024, p.24)

Por lo anterior, la escuela ha tendido a normalizar la centralidad del conocimiento en el currículum fundamental, (como formal y válido) ponderando el conocimiento privilegiando el saber científico, mientras que se ha relegado al espacio ampliado aquellos contenidos percibidos como menos importantes, poco trascendentales o meramente formativos en términos actitudinales y personales del alumnado. Es así como el MCCEMS configura, por un lado, un conocimiento generalizado a nivel nacional, aplicado a todos los contextos educativos desde una posición dominante y por otro, invisibiliza los saberes comunitarios e interculturales en la práctica académica. Como señalan Muñoz y Camacho (2019): “[...] el acceso a recursos ha sido desigual, su rigidez curricular aún limita el tránsito de jóvenes entre



instituciones y subsistemas” (p.2). En consecuencia, un marco común, en contextos interculturales no necesariamente favorece un desarrollo educativo, crítico y reflexivo, sino que queda condicionado por las posibilidades, estructurales, operativas, así como por dinámicas sociales donde se ha acostumbrado a los alumnos y docentes a mirarse a sí mismos como sujetos receptores de conocimiento y no generadores del mismo.

4. DISCUSIÓN. LOS TELEBACHILLERATOS COMUNITARIOS. EL CASO DE MAYAPÁN, YUCATÁN, EN LA BÚSQUEDA DE LA JUSTICIA EPISTÉMICA

Los Telebachilleratos Comunitarios (TBC) surgen en México como una estrategia para atender a poblaciones rurales y localidades de menos de 2,500 habitantes que no contaban con acceso a la Educación Media Superior en un radio de 5 kilómetros. En el ciclo 2013-2014, se implementaron como un programa piloto con 253 planteles distribuidos en el país, lo que contribuyó al incremento de la cobertura educativa mediante el uso de infraestructura existente en secundarias, telesecundarias o espacios proporcionados por la propia comunidad (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2024; Weiss Horz, 2017). Esta iniciativa tuvo éxito y, para el ciclo escolar 2019-2020, se reportaban ya 3,306 Telebachilleratos, con una población de más de 127 mil estudiantes en toda la República.

El sistema de Telebachillerato que tiene la misión “Fomentar el acceso a la educación media superior en comunidades diversas, brindando un servicio educativo de excelencia que promueva el desarrollo integral de los estudiantes, estimule la participación comunitaria y contribuya a la construcción de una sociedad más equitativa” (Secretaría de Educación Pública, 2024, p. 5), es parte de un conjunto de subsistemas amplio y se considera un bachillerato general, pues no cuenta con una preparación técnica o tecnológica, ni alguna especialización en un área académica a su egreso.

El Telebachillerato de Mayapán (y todos los planteles) cuenta con tres docentes, cada uno especializado en una de las tres áreas disciplinares que son: Matemáticas y Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Humanidades y Comunicación, que atienden a los tres grados a la par, teniendo como máximo 40 alumnos por docente. Uno de los docentes funge como la figura de “responsable” que además de sus labores pedagógicas, se hace cargo de la parte administrativa y organizativa del plantel.

En cuanto al modelo educativo, los contenidos y aprendizajes son en esencia los mismos que se declaran para los bachilleratos generales regidos por el MCC, pero el subsistema de Telebachillerato tiene su enfoque en la comunidad donde trabaja de tercer a sexto semestre un módulo específico en Desarrollo Comunitario. En dicho componente, se observan problemáticas de la comunidad, se diseñan proyectos de intervención y (se supondría) se desarrolla una intervención comunitaria. Sin embargo, este abordaje no implica un diálogo con los saberes de la comunidad o cultura, sino más bien un trabajo con elementos que pueden funcionar mejor en la comunidad, por lo que su aplicación se ha centrado más en “resolver” problemas, que en nutrir a la escuela en sus cosmovisiones.



Ahora en todos los planteles de Telebachillerato se implementa el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, ya descrito, y aunque este tiene una gran cercanía con el enfoque comunitario, el fomento de la interculturalidad e incluso una misión multicultural y plurilingüe, la forma en la que es vivido para los estudiantes, suele ser distinta.

En preciso, en el Telebachillerato Comunitario de Mayapán, Yucatán, puede señalarse la formación de un tejido comunitario fuerte en la colaboración de docentes, alumno(a)s y padres de familia, donde la gestión de espacios y recursos, es trabajada en conjunto por toda la comunidad educativa; las y los alumnos se sienten protegidos y cobijados por los docentes y estos, a su vez, cuentan con el apoyo de las familias quienes reconocen el trabajo de los maestros:

[...] llegando a su casa ven el cambio del hijo y los papás dicen, "No, pues me están ayudando mi hijo. Mi hijo ya piensa mejor, mi hijo ya tiene las ganas, mi hijo ya quiere salir adelante. Mi hijo ya tiene el ocio de investigar, ya tiene el ocio de preguntar, ya tiene las ganas de trabajar, de seguir estudiando una carrera". (Docente 3)

El carácter solidario y la relación recíproca entre padres, estudiantes y comunidad ha generado una aplicación real del modelo humanista que plantea la actual NEM, e incluso ha develado un sentido de gobernanza y de autogestión (López Espinosa et al., 2023) en un entorno que los actores reconocen como poco favorable y en el que los docentes se constituyen como agentes de cambio:

Nosotros pues aquí también somos gestores de cambio, siempre se nos ha tratado de inculcar, el “ustedes son los gestores, ustedes son los agentes de cambio, los que van a apoyar, los que van a contribuir a mejorar las comunidades”, siempre es igual se nos ha recalado esa parte, ¿no? De que también estamos para la comunidad, no solo para los estudiantes. (Docente 2)

Asimismo, en el TBCEY de Mayapán se observa una conciencia amplia sobre la riqueza cultural del municipio y un reconocimiento activo de la cultura maya. Como señala un estudiante: “[...] se promueve bastante la cultura aquí, con la cultura maya que se habla; aquí se hacen bastantes eventos sobre ello” (Alumno 3). De igual forma, se identifica un ambiente de carácter humanista y cívico, basado en la solidaridad y el sentido de comunidad: “[...] aquí tenemos varias actividades, mucha comunicación; si alguien se lastima, salimos entre todos a hacer un boteo [...] la mayoría ha querido venir aquí [...] quieren ser parte de esta familia” (Alumna 5).

No obstante, también emerge una percepción de insuficiencia en el modelo en términos de calidad y operatividad educativa. En particular, la organización de los contenidos desde la NEM, estructurada por áreas de conocimiento, tiende a presentarlos de manera sintética, lo que deja de lado aprendizajes considerados fundamentales y dificulta su implementación en la práctica docente:

Me sentía yo más a gusto trabajando el modelo disciplinar. Porque ahí no es tanto de eventos, [...] antes se cumplía más los temas que me daban, podría yo decir que



cumplía casi en un 90% todo. Pero actualmente como que siento que hace falta tiempo [...] Yo hace rato puse cinco temas principales en el pizarrón, pero honestamente yo siento que tres voy a ver, porque ya lo he venido midiendo de aquí a hace 4 años. (Docente 1)

Desde una perspectiva posmoderna de los derechos humanos, donde existen principios como la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y la calidad (Serrano, 2013) los Telebachilleratos Comunitarios logran ampliar el acceso a la educación en contextos donde representan, en muchos casos, la única alternativa para cursar la EMS; contribuyendo así al cumplimiento de un derecho constitucional. No obstante, su eficacia (Angulo López, 2023) se ve limitada por condiciones que no garantizan plenamente el cumplimiento integral de estos principios. Este derecho se encuentra establecido en la Ley General de Educación, particularmente en el Artículo 14º, Título Segundo y Capítulo I, en función de la NEM, donde se señala que la escuela debe concebirse como “un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes [...]” (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 7). A pesar de ello, en la práctica, esta formulación contrasta con las condiciones reales de los contextos comunitarios, donde persisten limitaciones estructurales y curriculares –en una imposición de contenidos y didáctica pasiva– que obstaculizan una educación pertinente, intercultural y epistémicamente justa.

Si bien, existe un ecosistema comunitario construido y mantenido por la propia comunidad educativa en su autogestión, desde una perspectiva de injusticia epistémica, entendida como: “un tipo muy particular de daño, concretamente el que se da cuando alguien, de forma ingenua o inadvertida, minusvalora o desprecia a otra persona en lo referido a su estatus de sujeto epistémico” (Fricker, 2021, p. 97). Los Telebachilleratos comunitarios aún son espacios de oportunidad para diálogos horizontales e interculturales, que no solo implican la adición de un segmento de “proyectos comunitarios” sino una atención a su lengua y cultura desde la manera en la que se vive y expresa.

La injusticia epistémica, ya sea de forma directa o indirecta, constituye una forma de discriminación en la que ciertos sujetos son percibidos como epistémicamente inferiores. (donde existe un sujeto percibido como epistémicamente inferior), que tristemente, tiene lugar en muchos espacios educativos rurales y comunitarios donde existe una matriz colonial. Esta situación se manifiesta con particular fuerza en espacios educativos rurales y comunitarios, donde persiste una matriz colonial (Walsh, 2012) y una colonialidad del saber (Quijano, 2019), que se traduce en la imposición de saberes y en un limitado diálogo intercultural para la construcción de un conocimiento situado.

La población maya hablante, maya y de contexto comunitario no solo vive las desigualdades sistemáticas de un contexto con pocas oportunidades, sino una injusticia epistémica en el que la escuela y el sistema social forman para la homogeneidad y no para el diálogo respetuoso entre cosmovisiones de vida distintas (Mandujano Estrada, 2017). Más que ideales teóricos, políticos o normativos, para una justicia epistémica se trata de crear medios y estrategias concretas de justicia y democracia.



No se puede perder de vista el énfasis que NEM otorga al fortalecimiento de una educación inclusiva, diversificada, accesible, crítica, intercultural, integral e incluso plurilingüe, orientada a la excelencia y la equidad en la Educación Media Superior (Secretaría de Educación Pública, 2015; Subsecretaría de Educación Media Superior, 2024). Sin embargo, estos principios no siempre se concretan en la práctica de los Telebachilleratos Comunitarios del Estado de Yucatán (TBCEY), particularmente en contextos con alta presencia de población maya hablante; como el caso de Mayapán, en la que entre el 90% y el 95% del estudiantado habla maya, y la totalidad comprende la lengua, incluso si no la utiliza de manera activa.

Si bien, existe un discurso de apropiación cultural y reconocimiento por parte de las y los estudiantes hacia su idioma y cultura, los docentes e incluso ellos mismos siguen silenciando su lengua, limitándola para no parecer ignorantes y priorizando el español como la lengua de mayor importancia al ser “profesionalizante” y para su desarrollo. Siendo Yucatán el tercer Estado del país con mayor población indígena y teniendo la segunda lengua más hablada del país (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2022a), solo cuenta con un Bachillerato Intercultural en todo el Estado y deja a los Telebachilleratos Comunitarios con una labor intercultural que roza entre dos vertientes: el desarrollo académico para futuro universitario o la preservación de su lengua originaria:

[En las exposiciones] A veces me dicen, "Maestro, lo puedo lo puedo decir en maya, siento que en maya sí lo puedo decir mejor", y pues adelante, nada más que luego después viene la retroalimentación de que no siempre se deben de cerrar nada más con que hablen maya, sino que mis intenciones es de crecer, trascender o estudiar una carrera en la facultad no les van a decir lo mismo. (Docente 2)

La hegemonía de una lengua española no es necesariamente una condición que los docentes quieran perpetuar, pero reconocen que al ser ellos una minoría poblacional y que las instituciones escolares y laborales están permeadas de un lenguaje que no es el propio (Fonseca Largo, 2023; Jiménez Naranjo, 2012) les parece lo “correcto” dejar la lengua materna para la relación social en comunidad o para el ámbito escolar entre pares.

Dentro del salón yo desgraciadamente pues no hablo maya, pero sí lo entiendo, sino pues igual les hablaría el maya como lo hace el otro maestro. Pero sí son 100% mayeros. [...] dentro del salón hablamos español, pero ellos apenas dando un pie fuera del salón 100% maya. (Docente 2)

Se trata de una noción educativa un tanto contradictoria donde se promueve la cultura y las raíces, pero se sabe y considera la lengua maya, en muchas ocasiones, una limitante: “[...] me encanta que los muchachos hablen maya, que estén siempre en su lengua materna, que lo conserven, pero también yo siento que a veces es como que un limitante porque se les complica el entender la parte del español” (Docente 3). La hegemonía lingüística no es provocada por los docentes, sino implicada por el sistema que, aunque se basa en la cercanía y cooperación comunitaria, no tiene un espacio de mediación lingüística o cultural donde las y los docentes puedan dar espacio al intercambio.



Cuando los sistemas de percepción incorporados por las personas se colocan frente a las estructuras de relaciones asimétricas que condicionan sus formas de percibir lo social, la realidad se convierte no solo de insumos de pensamiento, sino que, produce y refuerza categorías socialmente aprendidas; la Ideología, la Legitimidad y el Poder convergen en la construcción de la Hegemonía como una cultura dominante en la Escuela. (Fonseca Largo, 2023, p. 6)

No obstante, resultó relevante encontrar que las y los alumnos maya hablantes, al ser cuestionados sobre posibles dificultades para comprender los contenidos o desenvolverse en clase, expresaron no presentar problemas. En contraste, quienes no eran hablantes de maya señalaron con facilidad las limitaciones que enfrentan sus compañeros en el aula y en su desarrollo académico. Esta diferencia de percepciones sugiere la preocupación de algunos estudiantes por ocultar ciertas dificultades, particularmente aquellas asociadas al uso del lenguaje.

Sí, les da miedo y como que pena a la vez, porque los que no se levantan son los que hablan bastante maya. Les cuesta hablar en español hasta leer en español. Es bastante complicado y eso que la tarea la dejado antes, lo tenían ahí, pero no se querían levantar a leerlo porque les costaba trabajo [...] les da pena que ellos se lleguen a equivocar y pues se rían de ellos. (Alumno 3)

Incluso el nivel de “vergüenza” por no pronunciar y hablar bien el español ha sido tal que los maestros han notado, como un común denominador, la ausencia de alumnos maya hablantes cuando tienen programadas exposiciones o actividades que implican hablar frente al salón. Las y los alumnos prefieren perder puntos que dejar en evidencia su falta de dominio de la lengua hegemónica: “Algunos que hablan así la maya 100% les puede costar hablar un poco en español, cuando pasan a exponer, pues sí les cuesta un poco como que se les olvida qué palabra decir y están más acostumbrados a hablar en maya” (Alumna 5). Incluso, en el silencio y en la negación de sus propias habilidades lingüísticas puede leerse una estrategia de resistencia frente a procesos de racialización cuyas expresiones no encuentran un espacio legítimo de enunciación. En este sentido, dicho silencio deja de ser únicamente disciplinador para convertirse en una práctica deliberada (Walsh, 2013).

También puede mencionarse que en el plantel de Mayapán solo un docente se identifica como maya y maya hablante, el cual, en un ejercicio de apoyo y consideración con los alumnos, mantiene una comunicación bilingüe en clase cambiando de español a maya cuando lo considera necesario. No obstante, esta situación no es posible con el resto de los docentes quienes viven el reto de interpretar conceptos que pueden parecer abstractos para los estudiantes, a la par que enseñan, adecuan y adaptan los contenidos al contexto.

[...] hay algunas palabras del español que no existen en maya y no conocen ese concepto y cuando ellos están leyendo un libro pues no conocen el concepto de cierta palabra y pues se quedan pensando qué significa y nosotros pues para eso estamos, para apoyar, decir “eso significa tal cosa” y tratamos de darles un ejemplo. (Docente 2)



De igual manera, los alumnos(as) maya hablantes que profundizaron en su relación con la lengua externa señalaron la complejidad cognitiva y emocional que conlleva expresarse en una lengua que no dominan plenamente. A pesar de ello, la responsabilidad de esta dificultad se desplaza del modelo educativo —que se plantea como intercultural y plurilingüe— hacia el propio estudiante, a quien se le exige desarrollar competencias lingüísticas para adaptarse al entorno escolar y social.

Siento que cuando yo me expreso en español, no sé si son los nervios o no sé... creo que no se me complicaría si lo hubiera dicho en maya [...] pero siento que igual es importante, o sea, aprender a expresarme igual en español y no siempre en maya. (Alumna 8)

En un currículo monocultural y homogeneizador, aunque existan en sus contenidos un apartado comunitario y se declare un modelo plurilingüe e intercultural, sin una aplicación bilingüe en los contextos maya hablantes y un análisis de los sistemas educativos dominantes, las y los estudiantes dependen de su trabajo y mérito propio para lograr un desarrollo académico.

5. CONCLUSIONES

El tejido comunitario, la autogestión escolar, el civismo y la representación de la cultura han mejorado la dinámica escolar de los Telebachilleratos desde el Marco Curricular Común de la NEM. Los docentes y alumnos han construido una implementación significativa del modelo, que anclada en relaciones de colaboración y de cercanía con el entorno, ha contribuido a modificar los paradigmas sociales, al comprender a la escuela no solo como institución educativa, sino también como un espacio social de formación moral, ciudadana y personal. En este sentido, el enfoque comunitario, la lucha contra los universalismos y la apuesta por atender las necesidades locales que propone este modelo educativo resultan relevantes. Pese a ello, en la práctica, los contextos comunitarios siguen a la merced de la educación urbana, asumida de forma aspiracional, mientras que los contextos urbanos permanecen, en buena medida, desvinculados de las realidades rurales. Al respecto, Guevara Niebla señala:

Enfrentar a alumnos –niños– socializados en el contexto urbano y moderno con las culturas indígenas, sin mediaciones, es un choque brutal. Es un encuentro-desencuentro entre dos mundos. Este choque se resuelve en una voluntad común, dice la SEP, mediante un diálogo de saberes, en el que los portadores de las dos culturas se escuchan recíprocamente [...] Pero ¿qué tan factible es ese diálogo cuando los interlocutores carecen de una lengua común? (2022, p. 67)

¿Son los Telebachilleratos comunitarios espacios de desarrollo académico justos e interculturales o espacios de formación académica que trabajan por la justicia epistémica nadando contracorriente? Sin determinismos, la Educación Media Superior en entornos rurales es un campo de trabajo para la creación de una educación humanista, comunitaria y democrática visionada desde la Nueva Escuela Mexicana, pero se necesita más que la



autogestión y calidad humana de la comunidad educativa, cambios estructurales de raíz que abonen al libre cumplimiento del derecho humano de la educación. Es decir, construir un currículo que parta desde las realidades comunitarias con saberes populares, prácticas locales y cosmovisiones mayas. De esta manera, se necesita repensar los capitales hegemónicos que la escuela ha aceptado y replicado para transitar hacia capitales interculturales que puedan ser reconocidos y validados en el ámbito escolar, mediante procesos de mediación lingüística que favorezcan un aprendizaje más equitativo para las y los estudiantes.

En este artículo se presentó un análisis del TBCEY a la luz de la justicia epistémica, es decir, el reconocimiento y valor de los diferentes de saberes y conocimientos, que han sido históricamente discriminados u oprimidos por la escuela hegemónica. A partir del contraste entre los planteamientos curriculares y las prácticas educativas que se configuran en el espacio escolar, fue posible identificar la distancia existente entre el discurso gubernamental orientado a una educación equitativa y la realidad que se experimenta en los contextos de enseñanza comunitarios. En este sentido, este texto permite reflexionar sobre las oportunidades para construir un currículo más justo y horizontal, que favorezca la reconfiguración de saberes, el diálogo intercultural y la apertura.

Trabajar por una justicia epistémica para la aplicación de un derecho humano íntegro en la Educación Media Superior no se trata solo de acceder, sino de garantizar que ese derecho se proporcione de manera equitativa para todas y todos. Sin una comprensión de los contextos y sistemas diferentes a los urbanos, se cae en una contradicción moral y democrática donde quienes tienen menos luchan y quienes tienen más reproducen su privilegio. Los Telebachilleratos Comunitarios del Estado de Yucatán son y se configuran como espacios de resistencia donde la búsqueda por la justicia epistémica se construye día a día.

REFERENCIAS

- Angulo López, G. (2023). La eficacia real de los derechos humanos desde una perspectiva sociológica. *Revista Estudios Jurídicos. Segunda Época*, 23, 1–30. <https://doi.org/10.17561/rej.n23.7542>
- Blanco, E. (2021). Evolución de las desigualdades educativas. Hacia una inclusión precaria. En E. Altamirano y L. Flamand (Eds.), *Desigualdades sociales en México* (pp. 59–100). Colegio de México. <https://about.jstor.org/terms>
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción*. Distribuciones Fontamara, S.A.
- Castillo Rocha, Carmen, Pinto Loría, M. de Lourdes y Sidorova, Ksenia. (2020). *Recordando a Mayapán y a sus personas*. UADY, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Connel, R. W. (2006). La justicia curricular. En *Escuela y justicia social* (pp. 63–79).
- Consejo Nacional de Educación de la Política de Desarrollo Social. (2020). *Persisten brechas territoriales y entre grupos de población en el acceso a la educación*.



https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2020/NOTA_DIA_INTERNACIONAL_DE_EDUCACION.pdf

- Data México. (2023). *Mayapán. Municipio de Yucatán*. Gobierno de México. Secretaría de Economía.
- Fonseca Largo, C. E. (2023). El currículum intercultural y el sistema educativo formal. *Revista semestral*, 7(Edición especial), 1–16.
- Fricker, M. (2021). Conceptos de injusticia epistémica en evolución. *Las Torres de Lucca. International Journal of Political Philosophy*, 10(19), 97–103. <https://doi.org/10.5209/ltl.76466>
- Gramsci, A. (1980). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado Moderno*. Ediciones Nueva Visión.
- Gramsci, A. (2016). *Hegemonía y lucha política en Gramsci: Selección de textos* (Varesi, G. Comp.). Luxemburg.
- Grau-Grau, M. (2022). La ilusión del mérito: Capital cultural y reproducción. *Revista Española de Sociología (RES)*, 31(3), 1–24. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022>
- Guevara Niebla, G. (2022). El carácter político explícito de la reforma de la SEP y sus paradojas. En *La educación en peligro. Análisis crítico de la reforma educativa 2022*. Universidad de Guadalajara.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2020. Yucatán*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825198060.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022a). *Encuesta Nacional Sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/ENAPE/ENAPE2021.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022b). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf
- Jiménez Naranjo, Y. (2012). Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 167–189. <https://openurl.ebsco.com/contentitem/eue:84201752?sid=ebsco:plink:crawler&id=ebsco:eue:84201752&crl=c>
- Mandujano Estrada, M. (2017). Justicia epistémica y epistemologías del sur. *Oxímora. Revista internacional de ética y política*, 10, 148–164.
- Martínez Buenabad, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones*, 141, 185–392.



- Muñoz, G., y Camacho, S. (2019). Implementación errática del Marco Curricular Común de la RIEMS en Aguascalientes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 1–12. <https://doi.org/10.24320/REDIE.2019.21.E35.1938>
- Navarro Martínez, S. I. (2020). La interculturalidad: una aproximación teórica. En *Discursos y prácticas de la educación superior intercultural* (pp. 25–85). CLACSO. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv253f4sq.5>
- Pöllmann, A. (2017). Intercultural Education and the Realization of Intercultural Capital in Mexico. *iMex. México interdisciplinario*, 6(12), 80–93. <https://doi.org/10.23692/iMex.12>
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, raza y capitalismo. *Debates en Sociología*, (49), 165–180. <https://doi.org/10.18800/debatesensociologia.201902.010>
- Quijano, A. (2020). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm019g.31>
- Romero Morante, J., y Louzao Suárez, M. (2017). Educación para una ciudadanía intercultural y rendición de cuentas. Una mirada desde la historia de las asignaturas escolares. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 121–142. <https://doi.org/10.14516/ete.179>
- Rosa, C. (2021). ¿Del Monólogo al Diálogo de Saberes? Una Reflexión Epistemológica y Pedagógica sobre la Incorporación de los Saberes Tradicionales Indígenas en la Educación Intercultural Básica en México. *Education Policy Analysis Archives*, 29(102), 1–25. <https://doi.org/10.14507/EPAA.29.5058>
- Salazar Jasso, A. (2021). SABERES RURALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO: SIGNIFICADOS COMUNITARIOS EN EL NORESTE DEL PAÍS. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, II(172), 109–124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?>
- Santos, B. de S. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)* (p. 108). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/coediciones/20100825033033/2CapituloI.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Ley General de Educación*. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Documento base 2024-2025. Telebachillerato Comunitario*. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2025/06/Zn14N7DbPR-Documento-Base-para-el-Servicio-Educativo-de-Telebachillerato-Comunitario-2024-2025.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2025). *Marco Curricular de la Educación Media Superior. Modelo educativo 2025*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/1023480/2025_1_BN_MODELO_EDUCATIVO_2025_MCCMS.pdf



- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2024). *Documento Base para el Bachillerato General*. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2024/02/FsPNWZjKIZ-Documento%20Base%20para%20el%20Bachillerato%20General.pdf>
- Serrano, S. (2013). *Obligaciones del Estado frente a los derechos humanos y sus principios rectores: una relación para la interpretación y aplicación de los derechos*. <http://biblio.juridicas.unam.mx>
- Torres Santomé, J. (2012). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75–96). Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba, 15*(1–2), 61–74. <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>
- Walsh, C. (2013). Prefacio. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO 1: Vol. Tomo 1*. Ediciones Abya Yala.
- Weiss Horz, E. (2017). *Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. www.inee.edu.mx

Karla Verónica Rivero Manzanilla, es doctorante en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), maestra en Gestión Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y licenciada en Literatura Latinoamericana (UADY), es profesora, tallerista y promotora cultural en instituciones públicas y privadas.

Jesús Enrique Pinto Sosa, es licenciado en Educación, con maestría en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y doctor en Educación Matemática por parte de la Universidad de Salamanca (España). Investigador educativo del cuerpo académico “Currículo y enseñanza” y profesor investigador de tiempo completo de la Facultad de Educación – UADY.



Todos los contenidos de esta revista se distribuyen bajo una licencia de uso y distribución “**Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional**”. Puede consultar desde aquí la [versión informativa](#) y el [texto legal](#) de la licencia. Esta circunstancia ha de hacerse constar expresamente de esta forma cuando sea necesario.