

Entre códigos, símbolos y comunidad: Interculturalidad crítica, movilidad indígena y cultura de paz en una escuela multigrado rural en Hidalgo

Gustavo Adolfo Hernández Cerecedo.
Rosa Elena Durán González.
Lydia Josefa Raesfeld.
Graciela Amira Medécigo Shej.
Georgia Marie Ketty Grondin.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

Este artículo presenta un estudio de caso sobre la integración de una familia indígena migrante en una escuela multigrado rural de Hidalgo. Desde el eje de interculturalidad crítica de la NEM y la teoría del interaccionismo simbólico, se analizan procesos de convivencia escolar-comunitaria mediante triangulación entre entrevistas, observación participante y narrativas de dos estudiantes migrantes. Los hallazgos muestran negociaciones culturales situadas, tensiones lingüísticas y símbolos de pertenencia que transforman prácticas docentes y vínculos comunitarios. El análisis evidencia que la movilidad indígena reconfigura significados cotidianos y activa procesos de inclusión que sólo pueden comprenderse desde marcos relacionales, situados y sociocríticos.

into a multigrade rural school in Hidalgo, Mexico. Drawing on the New Mexican School's framework of critical interculturality and the theory of symbolic interactionism, the study examines school-community interactions through triangulated data from interviews, participant observation, and the narratives of two migrant students. Findings reveal situated cultural negotiations, linguistic tensions, and symbols of belonging that reshape teaching practices and community relations. The analysis shows that Indigenous mobility reconfigures everyday meanings and activates inclusion processes that can only be understood through relational, situated, and sociocritical perspectives.

Keywords:

Critical Interculturality, multigrade schools, Symbolic Interactionism, NEM, Indigenous intranational migration

Palabras clave: Interculturalidad Crítica, Escuelas multigrado, Interaccionismo Simbólico, NEM, Migración intranacional indígena

Abstract

This article presents a case study on the integration of an Indigenous migrant family

Entre códigos, símbolos y comunidad: Interculturalidad crítica, movilidad indígena y cultura de paz en una escuela multigrado rural en Hidalgo

Gustavo Adolfo Hernández Cerecedo.

Rosa Elena Durán González.

Lydia Josefa Raesfeld.

Graciela Amira Medécigo Shej.

Georgia Marie Ketty Grondin.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Universidad Autónoma del Estado de México

Introducción

Las escuelas multigrado-rurales en México constituyen espacios educativos donde la vida escolar y la vida comunitaria se entrelazan de manera inseparable. Diversos estudios han mostrado que su funcionamiento depende de dinámicas colectivas, prácticas agrícolas, rituales locales y arreglos socioculturales que desbordan los límites administrativos de la escuela (Campos y Covarrubias, 2015; Ames, 2004). En este contexto, la llegada de niñas y niños en situación de movilidad indígena introduce tensiones, negociaciones y resignificaciones que permiten observar cómo se construyen (o se obstaculizan) procesos de inclusión y reconocimiento en el día a día escolar.

Bajo este marco, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone la interculturalidad crítica como principio orientador para promover justicia social y reconocimiento de la diversidad. Este enfoque, desarrollado principalmente por Walsh (2009) y retomado en el ámbito latinoamericano por Tubino (2005) y Dietz (2020), plantea la necesidad de cuestionar las relaciones de poder que estructuran los encuentros interculturales. En México, Schmelkes (2018) ha señalado que la interculturalidad solo puede entenderse como un proceso ético-político, no meramente celebratorio. No obstante, las escuelas rurales multigrado enfrentan condiciones que dificultan la traducción de estos principios normativos a la práctica cotidiana, generando una brecha documentada en evaluaciones recientes del sistema educativo (MEJOREDU, 2020).

En este estudio, la llegada de una familia indígena migrante procedente de Veracruz a una comunidad del Valle del Mezquital se convierte en un punto de inflexión para analizar los alcances y límites de la interculturalidad crítica en acción. Situaciones como tensiones lingüísticas, reinterpretaciones de rituales comunitarios o el simbolismo atribuido al uniforme escolar revelan que la integración no es un proceso automático,

sino una construcción social situada que involucra a docentes, estudiantes, familias y normativas institucionales.

Para comprender estos procesos, el artículo se apoya en el interaccionismo simbólico, cuyo postulado central sostiene que los significados sociales se producen y negocian en la interacción cotidiana (Mead, 1934, citado en Posada Zapata y Carmona Parra, 2021; Blumer, 1969). Desde esta perspectiva, la integración escolar depende no solo de lineamientos formales, sino de la interpretación que cada actor realiza sobre la presencia del otro, sus prácticas, sus palabras y sus símbolos.

En consecuencia, este trabajo presenta un estudio de caso cualitativo que examina las interacciones cotidianas entre docentes, estudiantes locales y dos niños migrantes indígenas, triangulando datos provenientes de entrevistas, observación participante y notas de campo. El análisis busca comprender cómo la movilidad indígena transforma las dinámicas escolares y activa procesos de inclusión, reconocimiento o tensión, ofreciendo así una mirada situada sobre la interculturalidad crítica en contextos rurales multigrado.

Interculturalidad crítica: una mirada política para comprender la diferencia

La interculturalidad crítica constituye un enfoque teórico y político que cuestiona las relaciones históricas de desigualdad entre pueblos originarios, instituciones educativas y estructuras estatales. A diferencia de visiones funcionalistas o celebratorias de la diversidad que comúnmente limitan en folklorización prejuiciosa, este enfoque parte del reconocimiento de que la interacción entre grupos culturalmente diferenciados está atravesada por relaciones de poder, asimetrías estructurales y disputas por la legitimidad de los saberes (Walsh, 2009). En América Latina, autores como Tubino (2005) y Dietz (2020) han enfatizado que la interculturalidad crítica no busca simplemente promover “tolerancia” o “convivencia”, sino transformar las condiciones que producen exclusión, racialización y desigual valoración de prácticas culturales.

En México, Schmelkes (2018) sostiene que la interculturalidad debe asumirse como un horizonte de justicia social: un proyecto ético que interpela a las instituciones, pero también a las prácticas cotidianas, particularmente en contextos donde la diversidad no es excepcional, sino constitutiva. La llegada de estudiantes indígenas de otras regiones, como en el caso analizado, activa procesos que cuestionan las formas en que la escuela reconoce, invisibiliza o reinterpreta la alteridad.

En el contexto educativo mexicano, la NEM retoma este enfoque como uno de sus principios rectores, al plantear la necesidad de reconocer las desigualdades históricas que enfrentan los pueblos indígenas y promover prácticas escolares orientadas a la justicia social (SEP, 2019; MEJOREDU, 2020). No obstante, la NEM constituye un marco normativo y no una teoría en sí misma; por ello, su valor dentro de este trabajo radica en mostrar el horizonte político e institucional desde el cual se espera que la interculturalidad crítica se traduzca en prácticas escolares situadas.

Este enfoque permite leer los acontecimientos cotidianos (como tensiones lingüísticas, reinterpretaciones de rituales comunitarios o la incorporación de símbolos escolares) no como simples anécdotas, sino como escenarios donde se disputan sentidos y posiciones sociales. La interculturalidad crítica, por tanto, opera como lente para comprender cómo la movilidad indígena reconfigura las dinámicas escolares, evidencia desigualdades históricas y genera oportunidades para prácticas de reconocimiento en contextos rurales multigrado.

Escuela multigrado y ruralidad: un entramado cultural-comunitario

Las escuelas multigrado rurales constituyen un espacio pedagógico particular donde la frontera entre “lo escolar” y “lo comunitario” se vuelve sensible y densa en su relación. Su funcionamiento no puede comprenderse exclusivamente desde la organización institucional, sino desde su inserción profunda en las dinámicas locales. Ames (2004) ha documentado que la labor docente en estos contextos implica una mediación constante entre las expectativas de la política educativa y los ritmos socioculturales de la comunidad. Así, la escuela multigrado es simultáneamente institución, espacio social y nodo cultural.

En el contexto mexicano, Campos y Covarrubias (2015) muestran que la vida escolar está imbricada con prácticas agrícolas, festividades religiosas, redes familiares y formas locales de colaboración. La escuela es un lugar donde se concentran rituales comunitarios, acuerdos colectivos y procesos de socialización que trascienden el aula. Desde esta perspectiva, la integración de estudiantes migrantes no se limita a su incorporación académica: implica su inscripción en un tejido simbólico y comunitario específico.

La movilidad indígena intranacional (Castillo Ramírez, 2016) introduce elementos de alteridad que desestabilizan temporalmente las prácticas cotidianas de la comunidad receptora. Como señala Castillo Ramírez (2016), el desplazamiento interno de familias indígenas redefine territorialidades, modos de habitar y formas de interacción social. En el estudio presentado, hay varios ejemplos de procesos de integración cultural a través de los ritos locales, así como de tensiones lingüísticas derivadas del uso localizado de ciertas palabras demostrando cómo la escuela multigrado funciona como escenario donde se negocian significados y se reconfiguran prácticas colectivas.

Desde esta perspectiva, el análisis de la interculturalidad en escuelas multigrado requiere atender las dimensiones comunitarias, simbólicas y relacionales del quehacer escolar, pues es allí donde se manifiestan con mayor claridad los puntos de encuentro, tensión y transformación generados por la movilidad indígena.

Interaccionismo simbólico: significados construidos en la interacción cotidiana

El interaccionismo simbólico, desarrollado por Mead (1934 tomado en Posada Zapata y Carmona Parra, 2021) y sistematizado por Blumer (1969), ofrece una perspectiva fundamental para comprender cómo entre las personas se negocian significados basados en la interacción y aceptación del significado entre ellos dentro de un entorno; en este caso, docentes y estudiantes construyen significados a partir de la interacción diaria. En un aula multigrado, donde convergen edades, experiencias y expectativas diversas, los actores interpretan constantemente las acciones del otro y ajustan su comportamiento de acuerdo con esos significados. Bajo esta lógica, la llegada de los dos estudiantes migrantes provenientes de Veracruz se convierte en un acontecimiento simbólico que reorganiza la vida escolar: obliga a docentes y alumnos a reinterpretar normas, adaptar prácticas, y reconocer la presencia de repertorios culturales que antes no formaban parte del horizonte cotidiano del grupo, y que, incluso, la familia de los estudiantes vivió una resignificación simbólica en este contexto escolar también. La interacción, por lo tanto, no solo comunica información, sino que produce marcos de sentido compartidos que orientan la convivencia.

Durante la investigación hubo un malentendido lingüístico observado con la palabra “mecate” en español; *bet’anthäh* en variante *Hñähñü* del Valle del Mezquital, (cuyo significado varía entre regiones) confirmando que los significados no son inherentes a las palabras, sino que se construyen socialmente. Este tipo de variaciones léxicas, ampliamente documentadas en repertorios lingüísticos regionales (SIL International, 2022), ilustran cómo la interacción obliga a renegociar marcos de referencia y a reconstruir sentidos compartidos, tal como plantea el interaccionismo simbólico. Dicho ejemplo, revela que incluso dentro de una misma lengua existen universos semánticos diferenciados que obligan a los actores a renegociar el sentido de las palabras.

Otro ejemplo relevante a este apartado para ilustrar teóricamente aplicado este concepto fue la emoción de los estudiantes migrantes al recibir su uniforme escolar mostrando cómo los objetos materiales funcionan como símbolos de pertenencia que transforman la manera en que los niños se ven a sí mismos dentro de la institución.

En suma, el interaccionismo simbólico permite comprender que la integración de los estudiantes migrantes no depende exclusivamente de lineamientos institucionales, o meramente de elementos discursivos o de referentes lingüísticos, sino de las interpretaciones que cada actor realiza frente al otro. La escuela, vista desde este enfoque, es un espacio vivo donde la convivencia intercultural se produce y se negocia en cada gesto, palabra y práctica cotidiana.

Metodología

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo interpretativo, adecuado para comprender los significados que docentes y estudiantes indígenas construyen en su contexto escolar cotidiano ante la llegada de una familia indígena migrante con dos de sus hijos a una escuela multigrado (preescolar y primaria, respectivamente). Asimismo, el estudio se inscribe en el paradigma sociocrítico, en tanto reconoce que las interacciones escolares están atravesadas por relaciones históricas de poder que condicionan la movilidad indígena, las expectativas de integración y las prácticas pedagógicas situadas en el aula y en la comunidad.

El trabajo de campo se realizó durante el ciclo escolar 2024-2025, entre los meses de septiembre y mayo, en una escuela multigrado ubicada en una comunidad indígena rural del municipio de Actopan, Hidalgo, donde la vida escolar se encuentra profundamente entrelazada con la organización comunitaria, los rituales locales y las dinámicas de reciprocidad. En este contexto, la llegada de dos estudiantes provenientes de Veracruz constituyó un acontecimiento que reconfiguró prácticas docentes, vínculos entre alumnos y rituales comunitarios.

Con el fin de comprender este proceso, se empleó una estrategia metodológica basada en la triangulación de información proveniente de tres fuentes principales. Por un lado, se realizó observación participante dentro y fuera de los salones de clase, así como durante ciertas festividades comunales y convivios escolares a lo largo de los meses mencionados. Esto permitió registrar episodios significativos de tipo lingüístico, reacciones emocionales, procesos simbólicos de significación y dinámicas de negociación cultural, entre ellos el malentendido en torno al término *mecate*, la emoción de los estudiantes migrantes al recibir su uniforme escolar y la reorganización del ritual del Día de la Cruz.

Además, se llevaron a cabo dos sesiones de entrevistas semiestructuradas con cuatro docentes de la comunidad (una profesora de preescolar, dos de primaria y un

docente de secundaria), realizadas en septiembre y mayo, con el propósito de explorar sus percepciones sobre la movilidad indígena observada, su interpretación de las dinámicas culturales emergentes, así como los ajustes pedagógicos que implementaron para facilitar la incorporación de los estudiantes migrantes. Paralelamente, se realizaron entrevistas breves a los dos estudiantes migrantes, orientadas a recuperar su experiencia personal de llegada, sus percepciones respecto al uso del uniforme, los desafíos lingüísticos enfrentados y los sentimientos asociados a su proceso de integración, cuidando no generar presión emocional y garantizando la confidencialidad de sus respuestas.

La selección de participantes siguió un muestreo deliberado. Se incluyó a docentes con más de un año de experiencia en la escuela multigrado, con formación magisterial o licenciatura en educación básica, que se encontraran activos en la modalidad al momento del trabajo de campo y que hubieran vivido procesos previos de integración escolar en la comunidad. Se consideró central la participación de los dos estudiantes migrantes, cuya experiencia permitió analizar la integración no solo desde el discurso docente, sino desde vivencias infantiles concretas.

En términos analíticos, se construyó una matriz de categorías cualitativas inspirada en el marco de la interculturalidad crítica y el interaccionismo simbólico. Las categorías de trabajo fueron:

Negociación cultural en el aula y la comunidad,

Tensiones y ajustes lingüísticos,

Símbolos de pertenencia e integración escolar (por ejemplo, el uniforme),

Mediaciones docentes en procesos interculturales,

Reconfiguración comunitaria ante la movilidad indígena.

El análisis se desarrolló mediante codificación temática, en cuatro momentos encadenados:

- Lectura horizontal del corpus (notas de campo, transcripciones de entrevistas y registros de observación).
- Codificación abierta guiada por las categorías anteriores, identificando unidades de significado y escenas clave.
- Codificación axial, estableciendo relaciones entre prácticas observadas, significados atribuidos y tensiones entre normativa y práctica.
- Triangulación interpretativa, contrastando sistemáticamente lo dicho por docentes y estudiantes con lo observado en el aula y en los espacios comunitarios, para reconstruir la manera en que la escuela multigrado interpreta y responde a la movilidad indígena.

En este proceso, el instrumento diagnóstico previamente elaborado (centrado en dimensiones como gobierno, infraestructura educativa, currículum e interculturalidad, y tecnología vinculada a la NEM) funcionó como marco de referencia para comprender las tensiones estructurales. Sin embargo, los hallazgos presentados en este artículo se

centran en las dimensiones donde emergieron procesos de significación claramente observables en la práctica: negociación cultural, significados lingüísticos, resignificación de rituales y prácticas docentes situadas.

Finalmente, la investigación se condujo bajo criterios éticos de confidencialidad, respeto y consentimiento informado. Los nombres de personas y de la comunidad fueron omitidos o modificados para proteger su identidad; en el caso de los estudiantes menores se obtuvo autorización institucional y se garantizó un acompañamiento sensible a su bienestar emocional. En conjunto, esta metodología permitió comprender con profundidad la dimensión simbólica, relacional y comunitaria del proceso de integración de los estudiantes migrantes, ofreciendo una mirada situada sobre las prácticas escolares en contextos multigrado-indígenas.

Resultados

Negociaciones culturales y reconfiguración comunitaria

La llegada de la familia indígena migrante procedente de Veracruz generó una serie de ajustes en las prácticas comunitarias vinculadas a la escuela. Estas negociaciones no se produjeron únicamente en el aula, sino en espacios escolares-comunitarios donde se definen acuerdos colectivos y se actualizan rituales compartidos. Un ejemplo significativo fue la solicitud de los padres de los estudiantes migrantes de integrar una ofrenda agrícola específica durante la celebración del Día de la Cruz, en correspondencia con los cultivos que ellos mantenían en su lugar de origen.

Esta petición fue atendida mediante diálogo con el docente responsable y con otros miembros de la comunidad, lo que derivó en una reconfiguración puntual del ritual sin generar conflicto abierto. La observación participante permitió identificar que este ajuste funcionó como un mecanismo de reconocimiento simbólico de la experiencia migrante, al tiempo que reafirmó la centralidad de la escuela como espacio de mediación entre prácticas comunitarias diversas. La negociación no eliminó las diferencias culturales, pero sí permitió su incorporación situada en la vida escolar.

Tensiones lingüísticas y procesos de ajuste simbólico

Durante el trabajo de campo se identificaron tensiones lingüísticas asociadas al uso diferenciado de ciertos términos entre la variante lingüística de los estudiantes migrantes y la empleada localmente. Un episodio recurrente fue el malentendido en torno al término *mecate*, cuyo significado en la variante de los estudiantes migrantes remite a “esposa”, mientras que en la comunidad receptora se utiliza para nombrar una cuerda empleada en tareas domésticas.

Este episodio generó confusión inicial, risas entre pares y posteriores aclaraciones mediadas por el docente. Más allá del malentendido puntual, el evento evidenció que el lenguaje funciona como un espacio donde se ponen en juego pertenencias, jerarquías implícitas y procesos de inclusión. La resolución del conflicto lingüístico no implicó la imposición de una variante sobre otra, sino un proceso de ajuste simbólico que permitió reconocer la pluralidad semántica existente incluso dentro de una misma lengua.

Símbolos de pertenencia e integración escolar

Uno de los hallazgos más relevantes fue la carga simbólica atribuida al uniforme escolar por parte de los estudiantes migrantes. Antes de su incorporación formal, los niños asistían a la escuela con la ropa “más adecuada” que poseían, la cual había sido

utilizada en su comunidad de origen. Al recibir el uniforme escolar, ambos manifestaron emociones positivas asociadas a sentirse “incluidos” y “especiales”, según lo registrado en las notas de campo.

Este proceso estuvo acompañado por la intervención institucional que facilitó el acceso al uniforme mediante un fondo sostenido por donaciones externas, situación que fue valorada positivamente por la familia. El uniforme operó así como un símbolo de pertenencia que permitió a los estudiantes resignificar su lugar dentro de la escuela y reducir percepciones de diferencia visibles. No se trató únicamente de un elemento material, sino de un dispositivo simbólico que contribuyó a la integración escolar desde una dimensión emocional y relacional

Mediaciones docentes en la integración intercultural

Las observaciones y entrevistas muestran que el rol docente fue central en la mediación de los procesos de integración. Los docentes no actuaron únicamente como transmisores de contenidos, sino como facilitadores de acuerdos, intérpretes culturales y mediadores de tensiones emergentes. Un docente señaló que, ante la dificultad inicial de adaptación de los estudiantes migrantes, fue necesario dialogar directamente con los padres para acordar estrategias de inclusión en actividades comunitarias y escolares.

Estas mediaciones incluyeron ajustes en la organización del trabajo por equipos, acompañamiento emocional en momentos de tensión y explicaciones explícitas al grupo sobre diferencias culturales y lingüísticas. Las acciones docentes no eliminaron las diferencias, pero contribuyeron a generar un entorno donde la movilidad indígena pudo ser abordada desde el reconocimiento y no desde la exclusión.

Discusión

Los hallazgos de este estudio confirman que la integración de estudiantes indígenas en situación de movilidad intranacional no puede comprenderse como un proceso meramente administrativo ni pedagógico, sino como una construcción relacional y simbólica que se produce en la intersección entre escuela y comunidad. Desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, la llegada de una familia indígena migrante a una escuela multigrado rural activa negociaciones que ponen en evidencia desigualdades históricas, repertorios culturales diferenciados y formas situadas de reconocimiento (Walsh, 2009; Tubino, 2005).

En este sentido, las negociaciones observadas en torno a rituales comunitarios (como la incorporación de una ofrenda agrícola específica en el Día de la Cruz) confirman lo señalado por Dietz (2020) y Schmelkes (2018): la interculturalidad no se expresa como coexistencia armónica de culturas, sino como un proceso conflictivo, político y situado donde se disputan sentidos legítimos de pertenencia. La escuela multigrado opera aquí como un espacio mediador, donde las diferencias no se eliminan, pero pueden ser reconocidas y resignificadas mediante acuerdos comunitarios.

Asimismo, las tensiones lingüísticas documentadas revelan que el lenguaje constituye un campo privilegiado de producción de alteridad. El malentendido en torno al término mecate evidencia que incluso dentro de una misma lengua existen universos semánticos diferenciados que pueden generar exclusión simbólica o, por el contrario, procesos de ajuste y aprendizaje mutuo. Desde el interaccionismo simbólico, estos episodios confirman que los significados no son inherentes a las palabras, sino que se

construyen y negocian en la interacción cotidiana (Mead, 1934, citado en Posada Zapata & Carmona Parra, 2021; Blumer, 1969). La resolución del conflicto lingüístico no implicó la imposición de una variante dominante, sino la apertura a la pluralidad semántica, lo cual favoreció procesos de inclusión situados.

Por otra parte, el simbolismo atribuido al uniforme escolar muestra cómo los objetos materiales pueden adquirir una carga simbólica profunda en contextos de movilidad indígena. Lejos de funcionar únicamente como elemento disciplinario o administrativo, el uniforme operó como un marcador de pertenencia que permitió a los estudiantes migrantes resignificar su lugar dentro de la escuela. Este hallazgo coincide con lo planteado por Ames (2004) y Campos y Covarrubias (2015), quienes subrayan que, en las escuelas rurales multigrado, los objetos y prácticas escolares adquieren significados que trascienden su función formal y se inscriben en procesos comunitarios de reconocimiento.

El papel del docente emerge como un eje central en la articulación de estos procesos. Las mediaciones docentes observadas —diálogos con las familias, ajustes en la organización del aula, acompañamiento emocional— confirman que la interculturalidad crítica no se materializa automáticamente a partir de lineamientos normativos, sino a través de prácticas situadas que requieren sensibilidad, agencia y capacidad de interpretación cultural. En este punto, los hallazgos ponen de relieve la distancia entre el horizonte normativo de la Nueva Escuela Mexicana y las condiciones reales de las escuelas multigrado rurales, donde la implementación de principios interculturales depende en gran medida del trabajo relacional cotidiano de los docentes.

Desde una lectura sociocrítica, esta distancia no debe entenderse como un fracaso de la política educativa, sino como un campo de tensión estructural que revela las limitaciones materiales, institucionales y formativas que enfrentan las escuelas rurales. La interculturalidad crítica, tal como se expresa en este estudio, no aparece como una política plenamente institucionalizada, sino como una práctica emergente que se construye en la interacción, en la negociación y en la resolución situada de conflictos.

En conjunto, los resultados discutidos permiten afirmar que la movilidad indígena reconfigura las dinámicas escolares no solo en términos de organización pedagógica, sino en la producción cotidiana de significados, pertenencias y relaciones de poder. La escuela multigrado se confirma así como un escenario privilegiado para analizar cómo la interculturalidad crítica se vive, se negocia y se tensiona en contextos rurales, ofreciendo una comprensión más profunda de los procesos de inclusión educativa desde una perspectiva relacional y situada.

Conclusiones

Este estudio permitió analizar cómo la llegada de una familia indígena migrante reconfigura las dinámicas escolares y comunitarias en una escuela multigrado rural, evidenciando que la integración educativa no constituye un proceso automático ni exclusivamente institucional. Desde la interculturalidad crítica, los hallazgos muestran que la movilidad indígena activa negociaciones simbólicas, tensiones lingüísticas y procesos de reconocimiento que se construyen en la interacción cotidiana entre docentes, estudiantes y comunidad.

El análisis confirma que la escuela multigrado opera como un espacio híbrido donde lo escolar y lo comunitario se entrelazan de manera inseparable. En este contexto, prácticas como la adaptación de rituales comunitarios, la resignificación del uniforme

escolar o la mediación de conflictos lingüísticos adquieren un valor que trasciende lo pedagógico, al convertirse en mecanismos de inclusión simbólica y pertenencia social. Estas dinámicas evidencian que la interculturalidad crítica se expresa menos como un principio normativo prescrito y más como una práctica situada, negociada y relacional.

Desde el interaccionismo simbólico, el estudio aporta evidencia empírica sobre cómo los significados asociados a palabras, objetos y prácticas escolares se construyen y transforman en la interacción. Episodios aparentemente cotidianos revelan su potencial para producir exclusión o, por el contrario, para abrir espacios de reconocimiento cuando son mediados de manera sensible. En este sentido, la integración escolar se entiende como un proceso emergente que depende de interpretaciones compartidas y ajustes simbólicos continuos.

El papel del docente se confirma como un eje central en la articulación de estos procesos. Más allá de su función instructiva, los docentes actúan como mediadores culturales que interpretan tensiones, facilitan acuerdos y acompañan emocionalmente a los estudiantes en contextos de diversidad y movilidad indígena. Este hallazgo subraya la distancia existente entre los lineamientos normativos de la política educativa y las condiciones reales de las escuelas multigrado rurales, donde la implementación de principios interculturales recae en gran medida en la agencia docente.

Si bien este estudio se limita a un solo caso, sus resultados ofrecen aportes relevantes para comprender la interculturalidad crítica en contextos rurales multigrado, destacando la necesidad de enfoques que reconozcan la dimensión comunitaria, simbólica y relacional de la integración escolar. Futuros estudios podrían ampliar este análisis comparando experiencias de movilidad indígena en distintas regiones o explorando la formación docente necesaria para fortalecer prácticas interculturales situadas.

En suma, la investigación evidencia que la movilidad indígena no solo transforma la composición escolar, sino que interpela profundamente las prácticas, significados y relaciones que sostienen la vida escolar cotidiana, posicionando a la escuela multigrado como un escenario clave para pensar la inclusión educativa desde perspectivas críticas y contextualizadas

Bibliografía

- Ames, P. (2004). La escuela rural multigrado en América Latina: Un balance crítico. UNESCO/OREALC.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136080>
- Campos, M., & Covarrubias, P. (2015). Una comprensión socioeducativa sobre las escuelas multigrado rurales en México. *Xihmai*, 10(20), 71–94.
<https://doi.org/10.37646/xihmai.v10i20.261>
- Castillo Ramírez, G. (2016). Mesa redonda: Sujetos étnicos y procesos migratorios y socio-territoriales en la frontera México–Estados Unidos. *Investigaciones Geográficas*, (89), 166–176.
<https://www.investigacionesgeograficas.unam.mx/index.php/rig/article/view/56672/52813>
- Dietz, G. (2020). Interculturalidad crítica y política educativa en México. *Perfiles Educativos*, 42(169), 144–166. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59567>

- MEJOREDU. (2020). Marco de orientación para la mejora continua de la educación. *Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*.
<https://www.mejoredu.gob.mx>
- Posada Zapata, I., & Carmona Parra, J. (2021). El Interaccionismo Simbólico de Mead y el Argumento en favor del Indeterminismo de Popper. *Rev. CES Psico*, 14(3), 171-190.
<https://dx.doi.org/10.21615/cesp.559>
- Schmelkes, S. (2018). Educación intercultural: Retos y tensiones. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(13), 32–45. <https://doi.org/10.59960/13.2018.266>
- SIL International. (2022). Diccionario Otopame-Tepehua (2ª ed.). *SIL Mexico Branch*.
https://www.sil.org/system/files/realdata/92/05/99/92059927774128627662217754267521144782/ote_diccionario_ed2.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas. *SEP*. <https://www.sep.gob.mx>
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 127–136.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4737852>
- UISRAEL. (2018). La comunidad y la escuela en contextos rurales: Una mirada desde la práctica docente. *Revista Ciencia Digital*, 2(1), 55–70.
http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2550-67222018000100040
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial. *Pensamiento Educativo*, 44(1), 65–84. <https://doi.org/10.7764/PEL.44.1.2009>

