

Epistemicidio educativo en México: la erradicación sistemática de los saberes indígenas y su impacto en la construcción identitaria

Educational epistemicide in Mexico: the systematic eradication of indigenous knowledge and its impact on the construction of identity

Jeannet Pérez Hernández¹ (janelgirl@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-2078-6074>)

Resumen

Educational epistemicide in Mexico: the systematic eradication of indigenous knowledge and its impact on the construction of identity El epistemicidio educativo en México representa un fenómeno histórico y sistemático que ha marginado y suprimido los saberes, lenguas y cosmovisiones indígenas dentro del sistema educativo formal. Este artículo analiza cómo las políticas educativas hegemónicas han perpetuado la desvalorización de los conocimientos ancestrales, contribuyendo a la pérdida de identidad cultural y al reforzamiento de estructuras coloniales. A través de un enfoque crítico y un análisis cualitativo basado en la revisión documental y el estudio de casos, se exploran cinco ejes temáticos: 1) la colonialidad del saber en la educación, 2) la imposición de un currículo monocultural, 3) la marginalización de las lenguas indígenas, 4) el papel de los docentes como agentes reproductores del epistemicidio, y 5) las resistencias y alternativas educativas desde las comunidades indígenas. El estudio concluye que, el epistemicidio educativo no solo obstaculiza la transmisión intergeneracional de conocimientos indígenas, sino que también restringe la posibilidad de construir una educación verdaderamente inclusiva, intercultural y decolonial.

Palabras clave: epistemicidio, educación indígena, colonialidad del saber, lenguas indígenas, decolonialidad.

Abstract

Educational epistemicide in Mexico: the systematic eradication of indigenous knowledge and its impact on the construction of identity Educational epistemicide in Mexico represents a historical and systematic phenomenon that has marginalized and suppressed indigenous knowledge, languages and cosmovisions within the formal educational system. This article analyzes how hegemonic educational policies have perpetuated the devaluation of ancestral knowledge, contributing to the loss of cultural identity and the reinforcement of colonial structures. Through a critical approach and a qualitative analysis based on documentary review and case studies, five thematic axes are explored: 1) the coloniality of knowledge in education, 2) the imposition of a monocultural curriculum, 3) the marginalization of indigenous languages, 4) the role of teachers as reproducing agents of epistemicide, and 5) the resistance and educational

¹ Doctora en Investigaciones Educativas. Maestra en Pedagogía de la Ciencias Sociales. Especialidad en Competencias Docentes para la Educación Media Superior. Licenciada en Informática. Asesora-Investigadora. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). México.

alternatives from indigenous communities. The study concludes that educational epistemicide not only hinders the intergenerational transmission of indigenous knowledge, but also restricts the possibility of building a truly inclusive, intercultural and decolonial education.

Key words: epistemicide, indigenous education, coloniality of knowledge, indigenous languages, decoloniality, decoloniality.

Introducción

El epistemicidio educativo en México es un fenómeno profundamente arraigado en las estructuras coloniales que han moldeado la historia del país. Este concepto, derivado de la noción de epistemicidio acuñada por Boaventura de Sousa Santos (2010), se refiere a la destrucción sistemática de los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas, perpetuada a través de mecanismos políticos, sociales y educativos. En el contexto mexicano, este proceso ha sido particularmente evidente en el sistema educativo, donde los saberes ancestrales han sido marginados, desvalorizados y, en muchos casos, erradicados. Como señala Walsh (2010), el epistemicidio no solo implica la pérdida de conocimientos, sino también la desarticulación de las identidades culturales y la imposición de un paradigma epistemológico hegemónico que privilegia el conocimiento occidental. Este artículo busca analizar cómo el epistemicidio educativo ha operado en México, sus implicaciones en la construcción identitaria de las comunidades indígenas y las posibilidades de transformación hacia una educación más inclusiva y decolonial.

Desde la conquista española, los pueblos indígenas en México han enfrentado un proceso sistemático de dominación cultural que se ha extendido hasta la actualidad. Durante la colonia, la evangelización y la imposición de un sistema educativo basado en los valores y conocimientos europeos marcaron el inicio de la marginación de los saberes indígenas. Para Quijano (2021), la colonialidad del saber es una de las dimensiones fundamentales de la colonialidad del poder, que ha perpetuado la subordinación de los conocimientos no occidentales. En el caso de México, este proceso se consolidó con la creación de un sistema educativo nacional que, desde el siglo XIX, ha privilegiado un currículo monocultural y homogeneizante. Según Bertely (2000), las políticas educativas posrevolucionarias, aunque buscaban integrar a las comunidades indígenas a la nación, lo hicieron desde una perspectiva asimilacionista que negaba la validez de sus saberes y lenguas.

El epistemicidio educativo no solo se manifiesta en la exclusión de los contenidos indígenas de los planes de estudio, sino también en la forma en que se conceptualiza el conocimiento dentro del sistema educativo. Al respecto, Mignolo (2024), argumenta que el conocimiento occidental ha sido construido como universal y superior, mientras que los saberes indígenas son considerados locales, tradicionales y, por lo tanto, inferiores. Esta jerarquización del conocimiento ha tenido un impacto profundo en la autoestima y la identidad de las comunidades indígenas, que internalizan la idea de que sus saberes no tienen valor en el mundo moderno. En este sentido, el epistemicidio no es solo un

proceso externo, sino también interno, que afecta la forma en que los propios indígenas perciben y transmiten sus conocimientos (Mesén Mora, 2015).

Uno de los aspectos más evidentes del epistemicidio educativo en México es la marginalización de las lenguas indígenas. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), más de 7 millones de personas en México hablan una lengua indígena, pero solo el 6.5% de ellas recibe educación en su lengua materna. Esta situación refleja la persistencia de un sistema educativo que privilegia el español como lengua de instrucción y que considera las lenguas indígenas como un obstáculo para el aprendizaje. En este tenor, López y Küper (2008), plantean que la educación bilingüe en México ha sido, en muchos casos, una herramienta de transición hacia el monolingüismo en español, en lugar de un medio para preservar y promover la diversidad lingüística. Esta política lingüística ha contribuido a la pérdida acelerada de lenguas indígenas, lo que a su vez ha tenido un impacto devastador en la transmisión de conocimientos ancestrales.

Además de la exclusión de las lenguas indígenas, el epistemicidio educativo se manifiesta en la forma en que se forman y actúan los docentes dentro del sistema educativo. En palabras de Rockwell (2007), los maestros en México han sido históricamente agentes de la homogeneización cultural, encargados de transmitir los valores y conocimientos de la nación mestiza. Aunque en las últimas décadas se han implementado programas de formación docente que buscan incorporar un enfoque intercultural, estos han sido insuficientes para transformar las prácticas educativas hegemónicas. En muchos casos, los docentes reproducen, consciente o inconscientemente, las estructuras coloniales que marginan a los estudiantes indígenas y desvalorizan sus saberes (Dietz y Mateos, 2022). Este fenómeno no solo limita las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes indígenas, sino que también refuerza su exclusión social y cultural.

Frente a este panorama, es importante reconocer que las comunidades indígenas no han sido pasivas ante el epistemicidio educativo. A lo largo de la historia, han desarrollado diversas formas de resistencia y alternativas educativas que buscan rescatar y revalorizar sus saberes. Como documenta Bertely (2017), en muchas comunidades indígenas se han creado escuelas autónomas que incorporan los conocimientos ancestrales y las lenguas indígenas en sus currículos. Estas iniciativas representan un desafío al sistema educativo hegemónico y una apuesta por la construcción de una educación verdaderamente intercultural. Sin embargo, como advierte Walsh (2012), estas alternativas enfrentan numerosos obstáculos, desde la falta de recursos hasta la resistencia de las autoridades educativas.

En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo analizar las dimensiones del epistemicidio educativo en México, sus implicaciones en la construcción identitaria de las comunidades indígenas y las posibilidades de transformación hacia una educación más inclusiva y decolonial. Para ello, se abordarán cinco ejes temáticos: 1) la colonialidad del saber en la educación, 2) la imposición de un currículo monocultural, 3)

la marginalización de las lenguas indígenas, 4) el papel de los docentes como agentes reproductores del epistemicidio, y 5) las resistencias y alternativas educativas desde las comunidades indígenas. A través de este análisis, se busca contribuir al debate sobre la necesidad de transformar el sistema educativo mexicano para que reconozca y valore la diversidad epistemológica y cultural del país.

Desarrollo

1. La colonialidad del saber en la educación

La colonialidad del saber es un concepto clave para comprender las dinámicas de poder y dominación que han estructurado el sistema educativo en México y, en particular, la marginación de los saberes indígenas. Este término, acuñado por Aníbal Quijano (2021), se refiere a la jerarquización global del conocimiento que surgió con la colonización europea y que ha perpetuado la supremacía del conocimiento occidental sobre otras formas de saber. En el contexto educativo mexicano, la colonialidad del saber se manifiesta en la exclusión sistemática de los conocimientos indígenas de los planes de estudio, la imposición de un currículo monocultural y la desvalorización de las epistemologías no occidentales. En palabras de Mignolo (2024), la colonialidad del saber no es solo un fenómeno histórico, sino una estructura vigente que continúa moldeando las prácticas educativas y las relaciones de poder en América Latina. Este apartado busca analizar cómo la colonialidad del saber ha operado en el sistema educativo mexicano, sus implicaciones para las comunidades indígenas y las posibilidades de transformación hacia una educación decolonial.

El proceso de colonialidad del saber en México tiene sus raíces en la conquista española, que impuso un sistema de dominación cultural y epistemológica sobre los pueblos indígenas. Durante la colonia, la evangelización y la educación fueron herramientas fundamentales para la imposición de los valores y conocimientos europeos. Al respecto, Gruzinski (1991), señala que los misioneros españoles no solo buscaban convertir a los indígenas al cristianismo, sino también erradicar sus sistemas de conocimiento y reemplazarlos por los saberes occidentales. Este proceso implicó la destrucción de códices, la prohibición de rituales y la marginación de las lenguas indígenas, lo que sentó las bases para la exclusión de los saberes ancestrales del sistema educativo. Según Lander (2020), la colonialidad del saber es una de las dimensiones más profundas y persistentes de la colonialidad del poder, ya que opera no solo a nivel material, sino también simbólico, moldeando las formas en que las personas perciben y valoran el conocimiento.

En el siglo XIX, con la consolidación del Estado-nación mexicano, la colonialidad del saber se reforzó a través de la creación de un sistema educativo nacional que buscaba homogeneizar la población bajo una identidad mestiza. Al respecto, para Bertely (2000), las políticas educativas posrevolucionarias estaban orientadas a integrar a las comunidades indígenas a la nación, pero lo hicieron desde una perspectiva asimilacionista que negaba la validez de sus saberes y lenguas. Este enfoque se basaba en la idea de que el progreso y la modernización requerían la adopción de los

valores y conocimientos occidentales, lo que implicaba la erradicación de las culturas indígenas. Además, según Rockwell (2007), el sistema educativo mexicano ha funcionado históricamente como un mecanismo de control social que reproduce las estructuras coloniales de poder y conocimiento. En este sentido, la educación no ha sido un espacio de inclusión, sino de exclusión y marginación para las comunidades indígenas.

Uno de los aspectos más evidentes de la colonialidad del saber en la educación es la exclusión de los contenidos indígenas de los planes de estudio. Como sostiene Walsh (2010), el currículo escolar en América Latina ha sido diseñado desde una perspectiva eurocéntrica que privilegia los conocimientos occidentales y margina los saberes locales. En el caso de México, esto se refleja en la ausencia de contenidos que aborden las cosmovisiones, historias y contribuciones científicas de los pueblos indígenas. Así, López y Küper (2008), señalan que esta exclusión no es casual, sino que responde a una lógica colonial que considera los saberes indígenas como inferiores y carentes de valor para la formación de los ciudadanos. Esta marginación no solo afecta a los estudiantes indígenas, sino también a los no indígenas, quienes crecen sin conocer la riqueza y diversidad de las epistemologías originarias. Bien lo advierte Mignolo (2024), la colonialidad del saber limita las posibilidades de construir una educación verdaderamente intercultural que reconozca y valore la diversidad epistemológica.

La colonialidad del saber también se manifiesta en la forma en que se conceptualiza el conocimiento dentro del sistema educativo. Santos (2010), sostiene que el conocimiento occidental ha sido construido como universal y objetivo, mientras que los saberes indígenas son considerados locales, subjetivos y tradicionales. Esta jerarquización del conocimiento ha tenido un impacto profundo en la autoestima y la identidad de las comunidades indígenas, que internalizan la idea de que sus saberes no tienen valor en el mundo moderno. Según Mesén Mora (2021), esta desvalorización no solo afecta la transmisión de conocimientos, sino también la construcción de las identidades culturales, ya que los jóvenes indígenas crecen en un sistema educativo que les enseña a despreciar sus propias raíces. En este sentido, la colonialidad del saber no es solo un proceso externo, sino también interno, que afecta la forma en que los propios indígenas perciben y transmiten sus conocimientos.

Otro aspecto fundamental de la colonialidad del saber en la educación es la imposición de un modelo pedagógico que privilegia la memorización y la reproducción de contenidos sobre la reflexión crítica y la creatividad. Freire (2015), apunta que este modelo bancario de educación refuerza las estructuras de poder y dominación, ya que convierte a los estudiantes en receptores pasivos de conocimientos que no cuestionan ni transforman su realidad. En el caso de las comunidades indígenas, este modelo es particularmente problemático, ya que niega la validez de sus formas de aprendizaje y transmisión de conocimientos, que suelen ser más colaborativas y experienciales. Así, para Bertely (2017), las prácticas educativas hegemónicas no solo marginan los saberes indígenas, sino también las formas en que estos saberes son producidos y

transmitidos. Esto limita las posibilidades de que los estudiantes indígenas se reconozcan como sujetos de conocimiento y participen activamente en su propia educación.

Frente a esta situación, es importante reconocer que las comunidades indígenas no han sido pasivas ante la colonialidad del saber. A lo largo de la historia, han desarrollado diversas formas de resistencia y alternativas educativas que buscan rescatar y revalorizar sus saberes. Como documenta Bertely (2017), en muchas comunidades indígenas se han creado escuelas autónomas que incorporan los conocimientos ancestrales y las lenguas indígenas en sus currículos. Estas iniciativas representan un desafío al sistema educativo hegemónico y una apuesta por la construcción de una educación verdaderamente intercultural. Sin embargo, como advierte Walsh (2012), estas alternativas enfrentan numerosos obstáculos, desde la falta de recursos hasta la resistencia de las autoridades educativas. A pesar de estos desafíos, las comunidades indígenas continúan luchando por el reconocimiento y la valoración de sus saberes dentro del sistema educativo.

En este contexto, es fundamental avanzar hacia una educación decolonial que reconozca y valore la diversidad epistemológica y cultural de México. Por ello, Mignolo (2024), sostiene que la decolonialidad no implica simplemente incluir contenidos indígenas en el currículo, sino transformar las estructuras y prácticas educativas que perpetúan la colonialidad del saber. Esto requiere un diálogo intercultural que respete y promueva los saberes indígenas, así como la formación de docentes que estén comprometidos con la justicia cognitiva y social. Según Walsh (2010), la educación decolonial debe ser un proceso de desaprendizaje y reaprendizaje que cuestione las jerarquías del conocimiento y promueva la construcción de un mundo más justo y equitativo. En este sentido, la transformación del sistema educativo mexicano no es solo una cuestión pedagógica, sino también política y ética.

En suma, la colonialidad del saber en la educación es un fenómeno profundamente arraigado en las estructuras coloniales que han moldeado la historia de México. Este proceso ha marginado y desvalorizado los saberes indígenas, contribuyendo a la pérdida de identidad cultural y al reforzamiento de las estructuras de poder hegemónicas. Sin embargo, las comunidades indígenas han desarrollado diversas formas de resistencia y alternativas educativas que buscan rescatar y revalorizar sus conocimientos. Para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y decolonial, es necesario transformar las políticas y prácticas educativas que perpetúan la colonialidad del saber y promover un diálogo intercultural que reconozca y valore la diversidad epistemológica. Solo así se podrá construir un sistema educativo que contribuya a la justicia cognitiva y social en México.

2. La imposición de un currículo monocultural

La imposición de un currículo monocultural en el sistema educativo mexicano es una de las manifestaciones más evidentes del epistemicidio educativo y la colonialidad del saber. Este fenómeno, que ha sido ampliamente documentado por investigadores como Bertely (2000) y Rockwell (2007), se refiere a la homogenización de los contenidos educativos bajo un paradigma occidental que margina y desvaloriza los saberes, lenguas y cosmovisiones indígenas. El currículo monocultural no solo refleja una visión estrecha y excluyente de la educación, sino que también perpetúa las estructuras de poder coloniales que han subordinado a las comunidades indígenas desde la conquista española. Así, Walsh (2010), señala que la imposición de un currículo monocultural es una forma de violencia epistémica que niega la diversidad cultural y limita las posibilidades de construir una educación verdaderamente inclusiva. Este apartado busca analizar cómo se ha impuesto este currículo en México, sus implicaciones para las comunidades indígenas y las alternativas que se han desarrollado para transformarlo.

El origen del currículo monocultural en México se remonta a la consolidación del Estado-nación en el siglo XIX, cuando las élites políticas e intelectuales buscaron crear una identidad nacional homogénea basada en los valores y conocimientos occidentales. Este proyecto nacionalista, en palabras de Lomnitz (2021), implicó la marginación de las culturas indígenas, que fueron consideradas como un obstáculo para el progreso y la modernización. En este contexto, el sistema educativo se convirtió en una herramienta fundamental para la imposición de una identidad mestiza que negaba la diversidad cultural del país. Por tanto, para Bertely (2000), las políticas educativas posrevolucionarias, aunque buscaban integrar a las comunidades indígenas a la nación, lo hicieron desde una perspectiva asimilacionista que desvalorizaba sus saberes y lenguas. Este enfoque se reflejó en la creación de un currículo nacional que privilegiaba los contenidos occidentales y marginaba los conocimientos indígenas.

Uno de los aspectos más problemáticos del currículo monocultural es su enfoque eurocéntrico, que privilegia los conocimientos producidos en Europa y Norteamérica sobre los saberes locales. Al respecto, Mignolo (2024), arguye que el eurocentrismo no es solo una cuestión geográfica, sino una estructura de poder que ha construido el conocimiento occidental como universal y superior. En el caso de México, este enfoque se refleja en la ausencia de contenidos que aborden las contribuciones científicas, históricas y culturales de los pueblos indígenas. También, López y Küper (2008), plantean que esta exclusión no es casual, sino que responde a una lógica colonial que considera los saberes indígenas como inferiores y carentes de valor para la formación de los ciudadanos. Esta marginación no solo afecta a los estudiantes indígenas, sino también a los no indígenas, quienes crecen sin conocer la riqueza y diversidad de las epistemologías originarias.

La imposición de un currículo monocultural también tiene implicaciones profundas para la identidad y la autoestima de los estudiantes indígenas. Como sostiene Mesén Mora

(2021), el currículo escolar transmite no solo conocimientos, sino también valores y representaciones sobre lo que es valioso y legítimo. En el caso de los estudiantes indígenas, el currículo monocultural les enseña que sus saberes y lenguas no tienen valor en el mundo moderno, lo que puede generar sentimientos de inferioridad y alienación. Para Rockwell (2007), esta desvalorización no solo afecta la transmisión de conocimientos, sino también la construcción de las identidades culturales, ya que los jóvenes indígenas crecen en un sistema educativo que les enseña a despreciar sus propias raíces. En este sentido, el currículo monocultural no solo margina los saberes indígenas, sino también a los propios indígenas como sujetos de conocimiento.

Otro aspecto fundamental del currículo monocultural es su enfoque homogenizante, que niega la diversidad cultural y lingüística del país. Dietz y Mateos (2022), señalan que el sistema educativo mexicano ha funcionado históricamente como un mecanismo de control social que busca uniformar a la población bajo una identidad nacional mestiza. Este enfoque se refleja en la imposición del español como lengua de instrucción y en la exclusión de las lenguas indígenas del currículo escolar. Según López y Küper (2008), esta política lingüística no solo margina a los hablantes de lenguas indígenas, sino que también contribuye a la pérdida acelerada de estas lenguas, lo que a su vez tiene un impacto devastador en la transmisión de conocimientos ancestrales. En este sentido, el currículo monocultural no solo es una forma de violencia epistémica, sino también lingüística y cultural.

Frente a esta situación, es importante reconocer que las comunidades indígenas no han sido pasivas ante la imposición de un currículo monocultural. A lo largo de la historia, han desarrollado diversas formas de resistencia y alternativas educativas que buscan rescatar y revalorizar sus saberes. Como documenta Bertely (2017), en muchas comunidades indígenas se han creado escuelas autónomas que incorporan los conocimientos ancestrales y las lenguas indígenas en sus currículos. Estas iniciativas representan un desafío al sistema educativo hegemónico y una apuesta por la construcción de una educación verdaderamente intercultural. Sin embargo, Walsh (2012), advierte que estas alternativas enfrentan numerosos obstáculos, desde la falta de recursos hasta la resistencia de las autoridades educativas. A pesar de estos desafíos, las comunidades indígenas continúan luchando por el reconocimiento y la valoración de sus saberes dentro del sistema educativo.

En este contexto, es fundamental avanzar hacia un currículo intercultural que reconozca y valore la diversidad epistemológica y cultural de México. En palabras de Mignolo (2024), la interculturalidad no implica simplemente incluir contenidos indígenas en el currículo, sino transformar las estructuras y prácticas educativas que perpetúan la colonialidad del saber. Esto requiere un diálogo intercultural que respete y promueva los saberes indígenas, así como la formación de docentes que estén comprometidos con la justicia cognitiva y social. Así, según Walsh (2010), la educación intercultural debe ser un proceso de desaprendizaje y reaprendizaje que cuestione las jerarquías del conocimiento y promueva la construcción de un mundo más justo y equitativo. En este

sentido, la transformación del currículo no es solo una cuestión pedagógica, sino también política y ética.

En definitiva, la imposición de un currículo monocultural en el sistema educativo mexicano es una manifestación de las estructuras coloniales que continúan operando en el país. Este currículo no solo margina y desvaloriza los saberes indígenas, sino que también perpetúa las estructuras de poder que han subordinado a las comunidades indígenas desde la conquista española. Sin embargo, las comunidades indígenas han desarrollado diversas formas de resistencia y alternativas educativas que buscan rescatar y revalorizar sus conocimientos. Para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y decolonial, es necesario transformar el currículo y promover un diálogo intercultural que reconozca y valore la diversidad epistemológica. Solo así se podrá construir un sistema educativo que contribuya a la justicia cognitiva y social en México.

3. La marginalización de las lenguas indígenas

La marginalización de las lenguas indígenas en el sistema educativo mexicano es una de las manifestaciones más claras del epistemicidio y la colonialidad del saber. Este fenómeno, que ha sido ampliamente documentado por investigadores como López y Küper (2008) y, Hamel (2016), se refiere a la exclusión sistemática de las lenguas originarias de los espacios educativos y su sustitución por el español como lengua dominante. Esta política lingüística no solo ha contribuido a la pérdida acelerada de las lenguas indígenas, sino que también ha tenido un impacto devastador en la transmisión de conocimientos ancestrales y en la construcción de las identidades culturales de las comunidades originarias. Como sostiene Mignolo (2024), la lengua es un vehículo fundamental de conocimiento y cultura, por lo que su marginación implica una forma de violencia epistémica y cultural. Este apartado busca analizar cómo se ha producido esta marginalización, sus implicaciones para las comunidades indígenas y las alternativas que se han desarrollado para revertirla.

El origen de la marginalización de las lenguas indígenas en México se remonta a la conquista española, cuando los colonizadores impusieron el español como lengua dominante y marginaron las lenguas originarias. Heath (2018), señala que los misioneros españoles utilizaron la lengua como una herramienta de evangelización y control social, imponiendo el español en los espacios educativos y religiosos. Este proceso se consolidó con la creación del Estado-nación en el siglo XIX, cuando las élites políticas e intelectuales buscaron homogenizar la población bajo una identidad nacional mestiza. Según Lomnitz (2021), este proyecto nacionalista implicó la marginación de las lenguas indígenas, que fueron consideradas como un obstáculo para el progreso y la modernización. En este contexto, el sistema educativo se convirtió en una herramienta fundamental para la imposición del español como lengua nacional.

Uno de los aspectos más problemáticos de la marginalización de las lenguas indígenas es su exclusión de los planes de estudio y los materiales educativos. En la opinión de López y Küper (2008), el currículo escolar en México ha sido diseñado desde una

perspectiva monolingüe que privilegia el español y margina las lenguas originarias. Esta exclusión no solo afecta a los estudiantes indígenas, sino también a los no indígenas, quienes crecen sin conocer la riqueza y diversidad lingüística del país. Por tanto, según Hamel (2016), esta política lingüística refleja una lógica colonial que considera las lenguas indígenas como inferiores y carentes de valor para la formación de los ciudadanos. Esta marginación no solo limita las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes indígenas, sino que también refuerza su exclusión social y cultural.

La marginalización de las lenguas indígenas también tiene implicaciones profundas para la identidad y la autoestima de los hablantes de estas lenguas. Al respecto, Mesén Mora (2021), sentencia que la lengua es un elemento fundamental de la identidad cultural, por lo que su marginación puede generar sentimientos de inferioridad y alienación. En el caso de los estudiantes indígenas, el sistema educativo les enseña que su lengua materna no tiene valor en el mundo moderno, lo que puede llevar a la pérdida de la lengua y la cultura. En este tenor, Rockwell (2007), apunta que esta desvalorización no solo afecta la transmisión de conocimientos, sino también la construcción de las identidades culturales, ya que los jóvenes indígenas crecen en un sistema educativo que les enseña a despreciar sus propias raíces. En este sentido, la marginalización de las lenguas indígenas no solo es una forma de violencia lingüística, sino también cultural y epistémica.

Otro aspecto fundamental de la marginalización de las lenguas indígenas es su impacto en la transmisión de conocimientos ancestrales. De acuerdo con Mignolo (2024), la lengua es un elemento natural fundamental del conocimiento, por lo que su pérdida implica la extinción de saberes y prácticas culturales. En el caso de las comunidades indígenas, las lenguas originarias son el medio a través del cual se transmiten los conocimientos sobre la naturaleza, la medicina, la agricultura y otras áreas fundamentales para la vida comunitaria. Por ello, en palabras de Bertely (2017), la marginación de las lenguas indígenas en el sistema educativo no solo limita las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, sino que también contribuye a la erosión de los saberes ancestrales. En este sentido, la marginalización de las lenguas indígenas no solo es una cuestión lingüística, sino también epistemológica.

Frente a esta situación, es importante reconocer que las comunidades indígenas no han sido pasivas ante la marginalización de sus lenguas. A lo largo de la historia, han desarrollado diversas formas de resistencia y alternativas educativas que buscan rescatar y revalorizar sus lenguas. Pues, según Bertely (2017), en muchas comunidades indígenas se han creado escuelas autónomas que incorporan las lenguas originarias en sus currículos y materiales educativos. Estas iniciativas representan un desafío al sistema educativo hegemónico y una apuesta por la construcción de una educación verdaderamente intercultural. Sin embargo, como advierte Walsh (2012), estas alternativas enfrentan numerosos obstáculos, desde la falta de recursos hasta la resistencia de las autoridades educativas. A pesar de estos desafíos, las comunidades

indígenas continúan luchando por el reconocimiento y la valoración de sus lenguas dentro del sistema educativo.

En este contexto, es fundamental avanzar hacia una educación bilingüe e intercultural que reconozca y valore la diversidad lingüística de México. Donde, de acuerdo con Mignolo (2024), la educación bilingüe no implica simplemente enseñar dos lenguas, sino transformar las estructuras y prácticas educativas que perpetúan la colonialidad del saber. Esto requiere un diálogo intercultural que respete y promueva las lenguas indígenas, así como la formación de docentes que estén comprometidos con la justicia lingüística y cultural. En palabras de López y Küper (2008), la educación bilingüe e intercultural debe ser un proceso de desaprendizaje y reaprendizaje que cuestione las jerarquías lingüísticas y promueva la construcción de un mundo más justo y equitativo. En este sentido, la transformación del sistema educativo no es solo una cuestión pedagógica, sino también política y ética.

Sin duda, la marginalización de las lenguas indígenas en el sistema educativo mexicano es una manifestación de las estructuras coloniales que continúan operando en el país. Esta marginación no solo ha contribuido a la pérdida acelerada de las lenguas originarias, sino que también ha tenido un impacto devastador en la transmisión de conocimientos ancestrales y en la construcción de las identidades culturales de las comunidades indígenas. Sin embargo, las comunidades indígenas han desarrollado diversas formas de resistencia y alternativas educativas que buscan rescatar y revalorizar sus lenguas. Para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y decolonial, es necesario transformar las políticas y prácticas educativas que perpetúan la marginalización de las lenguas indígenas y promover un diálogo intercultural que reconozca y valore la diversidad lingüística. Solo así se podrá construir un sistema educativo que contribuya a la justicia lingüística y cultural en México.

4. El papel de los docentes como agentes reproductores del epistemicidio

El papel de los docentes como agentes reproductores del epistemicidio en el sistema educativo mexicano es un fenómeno crítico que ha sido ampliamente analizado por investigadores como Rockwell (2007) y Bertely (2000). Los maestros, como figuras centrales en la implementación de las políticas educativas, desempeñan un rol fundamental en la transmisión de conocimientos y valores. Sin embargo, en el contexto de un sistema educativo marcado por la colonialidad del saber, los docentes suelen reproducir, consciente o inconscientemente, las estructuras de poder que marginan y desvalorizan los saberes indígenas. Para Freire (2015), la educación no es neutral, sino que refleja y perpetúa las relaciones de poder existentes en la sociedad. Este apartado busca analizar cómo los docentes han funcionado como agentes reproductores del epistemicidio, las implicaciones de este fenómeno para las comunidades indígenas y las posibilidades de transformación hacia una práctica docente más crítica y decolonial.

El origen del papel de los docentes como agentes reproductores del epistemicidio se remonta a la formación que reciben en las escuelas normales y universidades, donde se les inculca una visión monocultural y eurocéntrica del conocimiento. Así, para Bertely

(2000), la formación docente en México ha estado históricamente orientada hacia la homogeneización cultural y la imposición de un currículo nacional que margina los saberes indígenas. Esta formación no solo les enseña a los futuros maestros a valorar los conocimientos occidentales por encima de los saberes locales, sino que también les inculca una visión de la educación como un instrumento de control social. Al igual, según Rockwell (2007), los docentes han sido históricamente agentes del Estado en su proyecto de construir una identidad nacional homogénea, lo que ha implicado la marginación de las culturas y lenguas indígenas.

Uno de los aspectos más problemáticos del papel de los docentes como agentes reproductores del epistemicidio es su participación en la imposición de un currículo monocultural. Como sostiene Walsh (2010), el currículo escolar no es solo un conjunto de contenidos, sino también un mecanismo de poder que refleja y perpetúa las jerarquías del conocimiento. En el caso de los docentes, su papel en la implementación del currículo los convierte en agentes clave en la reproducción de la colonialidad del saber. Al respecto, López y Küper (2008), arguyen que muchos docentes, especialmente en contextos indígenas, no están preparados para cuestionar el currículo hegemónico y, por lo tanto, lo implementan de manera acrítica, marginando los saberes y lenguas de sus estudiantes. Esta falta de reflexión crítica no solo limita las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes indígenas, sino que también refuerza su exclusión social y cultural.

Otro aspecto fundamental del papel de los docentes como agentes reproductores del epistemicidio es su participación en la desvalorización de las lenguas indígenas. De acuerdo con Hamel (2016), la lengua es un instrumento fundamental de conocimiento y cultura, por lo que su marginación en el aula tiene implicaciones profundas para la transmisión de saberes ancestrales. En muchos casos, los docentes, especialmente aquellos que no son hablantes de lenguas indígenas, privilegian el español como lengua de instrucción y desalientan el uso de las lenguas originarias. Por tanto, según Mesén Mora (2021), esta práctica no solo afecta la autoestima de los estudiantes indígenas, sino que también contribuye a la pérdida acelerada de sus lenguas y culturas. En este sentido, los docentes no solo son agentes de la marginación lingüística, sino también de la violencia epistémica y cultural.

La falta de formación intercultural y crítica en la preparación de los docentes es uno de los factores que contribuye a su papel como agentes reproductores del epistemicidio. Al respecto, Dietz y Mateos (2022), plantean que la formación docente en México ha estado tradicionalmente orientada hacia la homogeneización cultural y la imposición de un currículo nacional que margina los saberes indígenas. Esta formación no solo les enseña a los futuros maestros a valorar los conocimientos occidentales por encima de los saberes locales, sino que también les inculca una visión de la educación como un instrumento de control social. Según Rockwell (2007), los docentes han sido históricamente agentes del Estado en su proyecto de construir una identidad nacional homogénea, lo que ha implicado la marginación de las culturas y lenguas indígenas.

Frente a esta situación, es importante reconocer que no todos los docentes reproducen de manera acrítica las estructuras de poder hegemónicas. En la opinión de Bertely (2017), muchas comunidades indígenas han desarrollado iniciativas de formación docente que buscan promover una práctica educativa más crítica y decolonial. Estas iniciativas, que incluyen la formación en enfoques interculturales y la reflexión sobre las propias prácticas docentes, representan un desafío al sistema educativo hegemónico y una apuesta por la construcción de una educación verdaderamente inclusiva. Sin embargo, Walsh (2012), advierte que estas alternativas enfrentan numerosos obstáculos, desde la falta de recursos hasta la resistencia de las autoridades educativas. A pesar de estos desafíos, muchos docentes continúan luchando por transformar su práctica y promover una educación más justa y equitativa.

Empero, es fundamental avanzar hacia una formación docente que prepare a los maestros para cuestionar las estructuras de poder hegemónicas y promover una educación más crítica y decolonial. Como bien sostiene Mignolo (2024), la decolonialidad no implica simplemente incluir contenidos indígenas en el currículo, sino transformar las estructuras y prácticas educativas que perpetúan la colonialidad del saber. Esto requiere una formación docente que fomente la reflexión crítica sobre las propias prácticas y promueva el diálogo intercultural. Pues, según Walsh (2010), la formación docente debe ser un proceso de desaprendizaje y reaprendizaje que cuestione las jerarquías del conocimiento y promueva la construcción de un mundo más justo y equitativo. En este sentido, la transformación de la formación docente no es solo una cuestión pedagógica, sino también política y ética.

En síntesis, el papel de los docentes como agentes reproductores del epistemicidio es un fenómeno crítico que refleja las estructuras de poder coloniales que continúan operando en el sistema educativo mexicano. Los docentes, como figuras centrales en la implementación de las políticas educativas, desempeñan un rol fundamental en la transmisión de conocimientos y valores. Sin embargo, en el contexto de un sistema educativo marcado por la colonialidad del saber, los docentes suelen reproducir, consciente o inconscientemente, las estructuras de poder que marginan y desvalorizan los saberes indígenas. Para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y decolonial, es necesario transformar la formación docente y promover una práctica educativa más crítica y reflexiva. Solo así se podrá construir un sistema educativo que contribuya a la justicia cognitiva y social en México.

5. Resistencias y alternativas educativas desde las comunidades indígenas

Las resistencias y alternativas educativas desarrolladas por las comunidades indígenas en México representan un contrapoder frente al epistemicidio y la colonialidad del saber impuestos por el sistema educativo hegemónico. Estas iniciativas, que han sido ampliamente documentadas por investigadores como Bertely (2017) y Walsh (2012), surgen como respuestas creativas y transformadoras ante la exclusión sistemática de los saberes, lenguas y cosmovisiones indígenas. A través de la creación de escuelas autónomas, la revitalización de prácticas pedagógicas ancestrales y la defensa de la

educación intercultural, las comunidades indígenas han demostrado que es posible construir un sistema educativo que reconozca y valore la diversidad epistemológica. De acuerdo con Mignolo (2024), estas resistencias no solo desafían las estructuras de poder coloniales, sino que también proponen alternativas decoloniales para la construcción de una educación más justa e inclusiva. Este apartado busca analizar las principales formas de resistencia y las alternativas educativas que han emergido desde las comunidades indígenas, así como sus implicaciones para la transformación del sistema educativo mexicano.

Una de las formas más destacadas de resistencia educativa es la creación de escuelas autónomas indígenas, que operan al margen del sistema educativo oficial y se basan en los principios de la autodeterminación y la autonomía. En palabras de Bertely (2017), estas escuelas, como las impulsadas en su momento por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas, han desarrollado currículos que incorporan los saberes, lenguas y cosmovisiones indígenas, promoviendo una educación arraigada en las necesidades y realidades de las comunidades. Estas iniciativas no solo buscan rescatar los conocimientos ancestrales, sino también formar a las nuevas generaciones en la defensa de sus derechos y territorios. Además, según Walsh (2012), las escuelas autónomas representan un desafío directo al sistema educativo hegemónico, ya que cuestionan las jerarquías del conocimiento y proponen una educación centrada en la justicia cognitiva y social. En este sentido, estas escuelas no son solo espacios de aprendizaje, sino también de resistencia y construcción de alternativas.

Otra forma importante de resistencia es la revitalización de prácticas pedagógicas ancestrales, que han sido marginadas por el sistema educativo oficial. Como sostiene López y Küper (2008), las comunidades indígenas han desarrollado a lo largo de siglos formas de transmisión de conocimientos basadas en la oralidad, la observación y la participación activa en la vida comunitaria. Estas prácticas, que incluyen el aprendizaje a través de cuentos, ceremonias y actividades cotidianas, han sido rescatadas y adaptadas en contextos educativos formales e informales. Por ello, según Mesén Mora (2021), la revitalización de estas prácticas no solo contribuye a la preservación de los saberes ancestrales, sino que también ofrece alternativas pedagógicas más inclusivas y significativas para los estudiantes indígenas. En este sentido, las prácticas pedagógicas ancestrales no solo son una forma de resistencia, sino también una propuesta educativa que desafía los modelos hegemónicos de enseñanza y aprendizaje.

La defensa de la educación intercultural bilingüe es otra de las principales formas de resistencia desarrolladas por las comunidades indígenas. Al respecto, Hamel (2016), sostiene que la educación intercultural bilingüe busca promover el respeto y la valoración de las lenguas y culturas indígenas, así como fomentar el diálogo entre los saberes occidentales y los conocimientos ancestrales. En México, las comunidades indígenas han impulsado iniciativas que buscan transformar el sistema educativo oficial para que incorpore un enfoque intercultural y bilingüe. También, Dietz y Mateos (2011), señalan que estas iniciativas han logrado avances significativos, como la creación de

programas de formación docente en educación intercultural y la inclusión de contenidos indígenas en los planes de estudio. Sin embargo, como advierte Walsh (2010), la educación intercultural bilingüe enfrenta numerosos desafíos, desde la falta de recursos hasta la resistencia de las autoridades educativas. A pesar de estos obstáculos, las comunidades indígenas continúan luchando por una educación que reconozca y valore su diversidad cultural y lingüística.

Las resistencias y alternativas educativas desarrolladas por las comunidades indígenas también incluyen la creación de redes y alianzas entre diferentes pueblos y organizaciones. Para Bertely (2017), estas redes, como la Red de Educación Indígena, han permitido el intercambio de experiencias y conocimientos, así como la articulación de estrategias comunes para la defensa de los derechos educativos. Estas alianzas no solo fortalecen las luchas locales, sino que también contribuyen a la construcción de un movimiento educativo indígena a nivel nacional e internacional. Asimismo, según Mignolo (2024), estas redes representan una forma de resistencia colectiva que desafía las estructuras de poder coloniales y promueve la construcción de alternativas decoloniales. En este sentido, las redes y alianzas no solo son una estrategia de resistencia, sino también una propuesta política que busca transformar el sistema educativo desde una perspectiva de justicia cognitiva y social.

Frente a estas resistencias y alternativas, es importante reconocer que las comunidades indígenas no solo están luchando por el reconocimiento de sus saberes y lenguas, sino también por la transformación del sistema educativo en su conjunto. En este tenor, para Walsh (2012), las alternativas educativas indígenas no buscan simplemente incluir contenidos indígenas en el currículo, sino transformar las estructuras y prácticas educativas que perpetúan la colonialidad del saber. Esto implica cuestionar las jerarquías del conocimiento, promover el diálogo intercultural y fomentar la participación activa de las comunidades en la definición de las políticas educativas. Por ello, la transformación del sistema educativo no es solo una cuestión pedagógica, sino también política y ética, ya que implica la construcción de un mundo más justo y equitativo.

En concreto, las resistencias y alternativas educativas desarrolladas por las comunidades indígenas en México representan un contrapoder frente al epistemicidio y la colonialidad del saber impuestos por el sistema educativo hegemónico. A través de la creación de escuelas autónomas, la revitalización de prácticas pedagógicas ancestrales, la defensa de la educación intercultural bilingüe y la construcción de redes y alianzas, las comunidades indígenas han demostrado que es posible construir un sistema educativo que reconozca y valore la diversidad epistemológica. Estas iniciativas no solo desafían las estructuras de poder coloniales, sino que también proponen alternativas decoloniales para la construcción de una educación más justa e inclusiva. Para avanzar hacia una educación verdaderamente transformadora, es necesario reconocer y apoyar estas resistencias y alternativas, promoviendo un diálogo intercultural que contribuya a la justicia cognitiva y social en México.

Conclusiones

Indudablemente, el epistemicidio educativo indígena en México es un fenómeno histórico y sistemático que ha marginado y suprimido los saberes, lenguas y cosmovisiones de los pueblos originarios, perpetuando las estructuras de poder coloniales que han subordinado a estas comunidades desde la conquista española. A lo largo de este artículo, se ha analizado cómo la colonialidad del saber, la imposición de un currículo monocultural, la marginalización de las lenguas indígenas, el papel de los docentes como agentes reproductores del epistemicidio y las resistencias y alternativas educativas desde las comunidades indígenas han configurado un sistema educativo que, lejos de ser inclusivo, ha contribuido a la desvalorización y pérdida de los conocimientos ancestrales. Sin embargo, como se ha demostrado, las comunidades indígenas no han sido pasivas ante este proceso, sino que han desarrollado diversas formas de resistencia y alternativas que buscan transformar el sistema educativo desde una perspectiva decolonial e intercultural.

La colonialidad del saber, como marco teórico central, ha permitido comprender cómo el sistema educativo mexicano ha privilegiado los conocimientos occidentales sobre los saberes indígenas, reproduciendo una jerarquía epistemológica que desvaloriza las formas de conocimiento no hegemónicas. Esta jerarquización no es solo una cuestión de contenidos, sino una estructura de poder que moldea las relaciones sociales y culturales. Así, en el caso específico de México, esta colonialidad se ha manifestado en la exclusión de los saberes indígenas de los planes de estudio, la imposición de un currículo monocultural y la marginación de las lenguas originarias. Estas prácticas no solo han limitado las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes indígenas, sino que también han contribuido a la pérdida de identidad cultural y al reforzamiento de las estructuras de dominación.

Frente a esta situación, las comunidades indígenas han desarrollado resistencias y alternativas educativas que buscan rescatar y revalorizar sus saberes y lenguas. Como documenta Bertely (2017), las escuelas autónomas, la revitalización de prácticas pedagógicas ancestrales y la defensa de la educación intercultural bilingüe son ejemplos de cómo las comunidades están construyendo un sistema educativo más justo e inclusivo. Estas iniciativas no solo desafían las estructuras de poder hegemónicas, sino que también proponen alternativas decoloniales que reconocen y valoran la diversidad epistemológica. En este sentido, las resistencias indígenas no son solo una respuesta al epistemicidio, sino también una propuesta transformadora que busca construir una educación arraigada en las necesidades y realidades de las comunidades.

El papel de los docentes como agentes reproductores del epistemicidio ha sido otro aspecto crítico analizado en este artículo. Aunque muchos docentes, especialmente en contextos indígenas, reproducen de manera acrítica las estructuras de poder hegemónicas, también existen iniciativas de formación docente que buscan promover una práctica educativa más crítica y decolonial. Pues, según Walsh (2012), la transformación del sistema educativo no es solo una cuestión pedagógica, sino también

política y ética, ya que implica la construcción de un mundo más justo y equitativo. En este sentido, la formación docente debe ser un proceso de desaprendizaje y reaprendizaje que cuestione las jerarquías del conocimiento y promueva el diálogo intercultural.

En conclusión, el epistemicidio educativo indígena en México, sigue siendo un fenómeno complejo y multifacético que refleja las estructuras de poder coloniales que continúan operando en el país. Sin embargo, las comunidades indígenas han demostrado que es posible construir un sistema educativo que reconozca y valore la diversidad epistemológica y cultural. A través de la creación de escuelas autónomas, la revitalización de prácticas pedagógicas ancestrales, la defensa de la educación intercultural bilingüe y la construcción de redes y alianzas, las comunidades indígenas están proponiendo alternativas decoloniales que desafían las estructuras de poder hegemónicas y promueven la justicia cognitiva y social. Para avanzar hacia una educación verdaderamente transformadora, es necesario reconocer y apoyar estas resistencias y alternativas, promoviendo un diálogo intercultural que contribuya a la construcción de un sistema educativo más justo e incluyente.

Referencias bibliográficas

- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Bertely, M. (2017). *Educación indígena en México: Entre la resistencia y la innovación*. CIESAS.
- Dietz, G., y Mateos, L. S. (2022). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos* (3a ed.). SEP.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gruzinski, S. (1991). *La colonización de lo imaginario: Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*. FCE.
- INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Hamel, R. E. (2016). Educación bilingüe para comunidades indígenas en México. En J. Cummins y N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 311-322). Springer. <https://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/Hamel-2016-Bilingual-Education-for-Indigenous-People-in-Mexico.pdf>
- Heath, S. B. (2018). *La política del lenguaje en México: De la colonia a la nación* (4a ed.). SEP.
- Lander, E. (2020). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (2a ed.). CLACSO.

- Lomnitz, C. (2021). *México profundo, México silencioso: Una antropología del nacionalismo*. University of Minnesota Press.
- López, L. E. y Küper, W. (2008). La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 37-60. <https://doi.org/10.35362/rie2001041>
- Mesén Mora, L. D. (2021). Una mirada a la epistemología latinoamericana y la mediación didáctica en la enseñanza de las ciencias en general. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(1), 65-84. <https://doi.org/10.15359/rep.16-1.3>
- Mignolo, W. (2024). *El lado oscuro de la modernidad occidental: Futuros globales, opciones decoloniales*. Prometeo Editorial.
- Quijano, A. (2021). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer estado: La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. El Colegio de Michoacán.
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). III-CAB. <https://aulaintercultural.org/?ddownload=11113>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Revista de Antropología Social*, 21, 209-227. <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>

Conflicto de intereses: La autora no declara tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores: La autora desarrolló la búsqueda y análisis de la información para el artículo, así como su diseño y redacción.