

Educación

intercultural: Prácticas pedagógicas
y su pertinencia cultural en las
escuelas multigrado en México

Amelia Castillo Morán



COLTAM
El Colegio de Tamaulipas

Educación intercultural: Prácticas pedagógicas y su pertinencia cultural en las escuelas multigrado en México

Amelia Castillo Morán



Educación intercultural: Prácticas pedagógicas y su pertinencia cultural en las escuelas multigrado en México

Amelia Castillo Morán

Ciudad Victoria, Tamaulipas:

El Colegio de Tamaulipas. 217 pp.; 15 x 21 cm

1. Pedagogía; 2. Educación; 3. Multigrado

Dirección editorial

Marco Antonio Moreno Castellanos

Coordinación editorial

Alejandro Iván Betancourt Alcocer

Maquetación y diseño

Alejandro Iván Betancourt Alcocer

Consuelo Gabriela Garcia Gallegos

Primera edición: julio de 2025

Derechos reservados conforme a la ley

ISBN: 978-607-5912-06-6

© 2025, El Colegio de Tamaulipas
Calzada General Luis Caballero 1540,
Col. Tamatán. Ciudad Victoria,
Tamaulipas, México, C. P. 87060
Tel. (01 834) 306 00 61
www.coltam.edu.mx

La obra ha sido dictaminada por un proceso de evaluación externo a El Colegio de Tamaulipas en la modalidad doble ciego.

Este libro se suma a la política internacional de libre acceso a su contenido bajo el principio de intercambio global y gratuito de conocimiento. Se autoriza la reproducción total o parcial de la obra siempre y cuando se realice sin fines de lucro y se respeten las normas de citación del autor y la casa editorial. El contenido es responsabilidad única y exclusivamente del autor.

Contenido

9

Presentación

12

Capítulo 1. El estudio de las prácticas pedagógicas interculturales

- | | |
|--------------------------------|----|
| 1.1. El contexto internacional | 12 |
| 1.2. El contexto nacional | 14 |

22

Capítulo 2. El contexto multigrado en México

- | | |
|---|----|
| 2.1. La modalidad multigrado | 22 |
| 2.2. El modelo multigrado | 26 |
| 2.2.1. El contexto mexicano | 26 |
| 2.2.2. Multigrado rural | 27 |
| 2.2.3. Multigrado urbano | 33 |
| 2.3. Contextualización de los estados de San Luis Potosí y Tamaulipas | 35 |

39

Capítulo 3. Panorama de la educación intercultural y escuelas multigrado en el ámbito internacional y local

3.1. La perspectiva de la UNESCO y la ONU	39
3.2. La perspectiva nacional	48
3.2.1. La Secretaría de Educación Pública	48
3.2.2. La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe en México	50

57

Capítulo 4. Pertinencia cultural de la educación intercultural, Escuelas multigrado y currículo intercultural

4.1. Educación intercultural	57
4.2. Pertinencia cultural	61
4.3. Escuelas multigrado	63
4.4. El currículo intercultural	70

78

Capítulo 5. Teorías, modelos y políticas en la educación intercultural

5.1. Teoría de la pedagogía intercultural crítica	78
5.2. Enfoques y modelos de educación multicultural e interculturalidad	80
5.3. Política intercultural bilingüe	88
5.4. Política educativa: de la educación intercultural a la educación intercultural crítica.	91

95

Capítulo 6. Multigrado y prácticas pedagógicas desde una perspectiva intercultural

6.1. Eje transversal y desarrollo de elementos comunitarios	97
6.2. Modelo ABCD del Consejo Nacional de Fomento Educativo CONAFE	100
6.3. La didáctica, espacios favorecedores para la interculturalidad: entre la enseñanza y el aprendizaje	107
6.4. Aproximaciones conceptuales a las estrategias didácticas interculturales	109
6.5. Aprendizaje colaborativo y enseñanza situada	112
6.6. Aprendizaje dialógico	115
6.7. Prácticas pedagógicas	117
6.8. Gestión escolar	120

123

Capítulo 7. Prácticas pedagógicas en escuelas multigrado

7.1. Enfoque metodológico	123
7.2. Diseño de investigación	124
7.3. Sujetos y escenarios	125
7.4. Instrumentos de investigación	128
7.4.1. Entrevista en profundidad	128
7.4.2. Criterios de entrevista	129
7.5. Grupo focal	130
7.6. Criterios Comité de Ética	131
7.7. Criterios de cientificidad	132
7.8. Modelo de análisis	133
Códigos de Atlas.Ti	135

137

Capítulo 8. Análisis y caracterización de las prácticas pedagógicas en escuelas multigrado

8.1. Caracterización de las prácticas pedagógicas en el ámbito didáctico	137
8.1.1. Aprendizaje en y con la comunidad	138
8.1.2. Estrategias diversificadas	143
8.1.3. Bilingüismo en el aula	147
8.1.4. Simetría pedagógica en la enseñanza	149
8.1.5. Aprendizaje colaborativo	152
8.1.6. Des/integración curricular	155
8.2. Transversalidad en los contenidos y asignaturas	159
8.3. Reconocimiento de las prácticas de gestión	162
8.3.1. Prácticas de gestión administrativa escolar y concordancia académica	162
8.3.2. Prácticas de liderazgo	165
Prácticas basadas en redes	167
8.4. Experiencias de los estudiantes	168
8.4.1. Experiencias cercanas	169
8.4.2. Experiencias de confianza	171

174

Capítulo 9. Conclusiones y perspectivas

9.1. Conclusiones	174
9.2. Perspectivas	181
Referencias bibliográficas	183
Anexo familias de códigos	215

Presentación

La educación intercultural en México es una apuesta por la diversidad, desde un enfoque político hasta sus implicaciones en un contexto escolar, por lo que considerar una práctica pedagógica que corresponda a la pertinencia cultural resulta relevante y merece atención. Las prácticas que se desarrollan en el marco de diversidad conlleva a cuestionar si estas contribuyen a la preservación cultural, lo que implica pensar en las situaciones que se viven en las escuelas, específicamente las multigrado. La presente publicación da cuenta del trabajo desarrollado en el marco de una investigación doctoral que coloca en el objeto de estudio la pertinencia de las prácticas pedagógicas, por lo que a continuación se describe el contenido de la temática.

El Capítulo I introduce al marco contextual de las prácticas pedagógicas interculturales desde una perspectiva internacional y nacional el Capítulo II describe la consistencia de la modalidad multigrado en nuestro país, haciendo énfasis en sus dimensiones y características más distintivas para su conocimiento y comprensión. Un panorama de la educación intercultural y las escuelas multigrado desde los ámbitos internacional y local se presenta en el Capítulo III. Los referentes sustantivos sobre la pertinencia cultural de la educación intercultural en las escuelas multigrado se plantean en el Capítulo IV. El abordaje de las teorías, modelos y políticas en torno a la interculturalidad se describe en el Capítulo V. En el Capítulo VI se realiza una amplia descripción sobre las prácticas pedagógicas en la modalidad multigrado desde una perspectiva

intercultural. En el Capítulo VII se describe el marco metodológico que guió el trabajo de investigación y que da cuenta del recorrido realizado; el enfoque, diseño, instrumentos, criterios y modelo de análisis en que giró la investigación. Lo anterior es relevante para lograr entender el proceder del investigador en el campo de estudio y, posteriormente, para la interpretación.

Así también, se puntualiza en los criterios de científicidad que enmarcan la rigurosidad científica de la investigación cualitativa que presenta. En el Capítulo VIII se realiza y describe el análisis de los resultados en torno a la caracterización de las prácticas pedagógicas en escuelas multigrado de dos estados del país: San Luis Potosí y Tamaulipas. Finalmente, en el Capítulo IV se formula una serie de conclusiones y perspectivas sobre el objeto estudiado y futuras investigaciones sobre el tema en cuestión.

Capítulo 1

Capítulo 1

El estudio de las prácticas pedagógicas interculturales

El contexto educativo mexicano se caracteriza por presentar diversidad en los ámbitos lingüísticos, identitarios y culturales como producto de los pueblos originarios de México y, en la actualidad, como consecuencia del aumento de población inmigrante. Pese a ello, la escuela mexicana sigue presentando un modelo monolítico, puesto que no ha considerado este tipo de diversidades de forma efectiva (Despaigne & Jacobo-Suárez, 2016). En esta esfera, las prácticas educativas entendidas como “ideas y concepciones que tienen los docentes en mente, cuando resuelven cómo promover el aprendizaje entre sus estudiantes” (Gómez Ordóñez et al., 2012, p.170), son consideradas relevantes para la atención a la diversidad, puesto que pueden favorecer la disminución o el aumento de las asimetrías y las desigualdades sociales que se reproducen en el ámbito escolar (Jiménez Vargas et al., 2017), siendo necesarias, entonces, prácticas pedagógicas interculturales.

1.1. El contexto internacional

Las prácticas pedagógicas como experiencias del saber han sido estudiadas desde diferentes terrenos teóricos. Por ejemplo, en el contexto internacional, en escuelas de Chipre

con altas concentraciones de estudiantes inmigrantes, los estudiantes perciben como prácticas pedagógicas interculturales las relacionadas con discusiones culturalmente acogedoras, aprendizaje de idiomas y colaborativo (Hajisoteriou & Angelides, 2015).

Desde la experiencia colombiana, en el área de la superación de prácticas pedagógicas no afines a la atención de la diversidad, se considera la necesidad de capacitar al cuerpo docente en educación intercultural y en diseño curricular de tecnología educativa (Ricardo Barreto & Mizuno Haydar, 2016). Para un estudio de los Países Bajos sobre el desarrollo profesional intercultural en docentes en servicio, se concluyó que los desafíos docentes se presentan en las prácticas monoculturales dirigidas a estudiantes refugiados que posee la escuela y en la necesidad de un enfoque instrumental para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Leeman & van Koeven, 2019).

Otras investigaciones como las dirigidas a la formación docente presentan experiencias de formación en prácticas pedagógicas interculturales en la formación de profesores indígenas, ubicada en la Selva de Perú, desde las que se plantean prácticas pedagógicas interculturales con procesos pedagógicos iniciando en lo social (Gasché, 2010). Desde el entorno colombiano, se abordan análisis de experiencias pedagógicas desde la capacitación de actores: docentes, estudiantes y familias, mediante la combinación de estrategias formativas en la educación inicial. Este estudio concluye que la parte disciplinar educativa, impone en las experiencias de los estudiantes y familias por la consideración de la lucha cultural por el terreno de la escuela

(Guido Guevara, 2015). En Chile se estudiaron las prácticas pedagógicas y las competencias interculturales en la formación inicial, concluyendo que los estudiantes se sienten preparados con cierto conocimiento teórico para la acción docente en un contexto de diversidad, sin embargo, en la cuestión metodológica presentan vacíos, provocando reflexiones en un contexto institucional (Sánchez Espinoza et al., 2018). Así también, en Santo Domingo una investigación desarrollada en unión entre la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), dio como resultado prácticas innovadoras por la naturaleza de crear experiencias novedosas con el uso de los materiales didácticos empleados para otros fines (Vargas, 2003).

Por su parte, Quintanilla Juárez y Ruiz de Campos (2023) mencionan que en El Salvador han surgido programas para apoyar a los pueblos indígenas y recuperar la lengua de los pueblos indígenas en los últimos años, pero todavía hay una gran brecha que cerrar en temas de educación intercultural. Como resultado, la educación intercultural contribuiría a un sistema educativo más multicultural, inclusivo, de alta calidad y pertinente.

1.2. El contexto nacional

Respecto a la diversidad educativa en México, las prácticas pedagógicas diversas se logran ubicar también en las escuelas multigrado que son aquellas escuelas donde los niños de distintas

edades alternan deliberadamente, por razones educativas (Veenman, p. 49, como se cita en Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE], 2012). Considerando lo anterior, hay dos formas de escuelas multigrado que son: escuelas unitarias, que trabajan con un profesor-director y otras donde todos los grados que se imparten son multigrado y es el tipo de escuelas que caracterizan las zonas rurales de toda América Latina (Vargas, 2003).

Siguiendo con el ámbito mexicano, Gallardo Gutiérrez (2004) puntualiza sobre la importancia de asumir la diversidad en las aulas y frente a ello posicionar a la educación intercultural como una herramienta de intervención en el currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Actualmente, es necesario cambiar la estrategia de implementación de la educación intercultural, mediante prácticas pedagógicas que relacione poblaciones no únicamente bilingües, pero con la valoración y dignificación de las lenguas y culturas indígenas (Sartorello, 2019). Las prácticas pedagógicas en las escuelas multigrados presentan dificultades curriculares, además de la complejidad de tener múltiples grupos, sin embargo, existen prácticas pedagógicas innovadoras que involucran la sana convivencia y los aprendizajes compartidos (Romero Salcedo et al., 2010; Cruz Senovilla & Juárez Bolaños, 2018; Mejía Botero et al., 2016). Por otra parte, Schmelkes (2003) sostiene que la interculturalidad tiene la posibilidad de reconocer a otros como diferentes, considerado que no lo borra ni lo aparta, lo reconoce, dialoga y convive.

La educación intercultural se inscribe como parte de la genealogía de los movimientos étnico-sociales de los años noventa del siglo XX en México y América Latina 2001-2011,

se redefine frente a dos procesos, por una parte, la gran difusión de la interculturalidad como política gubernamental y de agencia de carácter internacional y, por otra, en las configuraciones de las tradiciones de pensamiento pedagógico-educativo. Sin embargo, el enfoque de las políticas educativas y la institucionalización de la educación intercultural por parte del estado mexicano la contextualiza, primeramente, con la apertura del Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena, en 1921; posteriormente, con la Oficina de Educación Indígena, en 1930; Departamento de Asuntos Indígenas, en 1936; después, con la Dirección General de Asuntos Indígenas, en 1947; continuando con la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, en 1971; y luego, con la Dirección General de Educación Indígena, en 2003 (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2010).

Cuando se formaliza en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 2.º y 3.º respectivamente la implementación del enfoque bilingüe (artículo 2.º) y educación laica gratuita y obligatoria para todos (artículo 3.º), así como también la apertura de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, en 2003, que a su vez diseña el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, además de la instalación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (CPEUM, 2022). Con todo lo anterior, desde los diferentes momentos históricos, se buscaba posicionar la cultura indígena. Según lo planteado, se posiciona la situación hegemónica de las acciones que implementa el Sistema Educativo Mexicano basada en la política educativa que proviene de este no reconocimiento

real de lo diverso, de un país pluricultural al imaginario del México excluyente y negador de la civilización mesoamericana, donde se intenta subordinar a la realidad de un México profundo que no tiene cabida y es contemplada como un símbolo de atraso y obstáculo a vencer (Bonfil Batalla, 2001).

Ante la necesidad de una educación que implique es importante considerar las múltiples formas en la que los estudiantes entienden el mundo que los rodea, la escuela no puede quedarse ajena e invisible ante dichas realidades, por lo que visualizar “multigrado” desde un enfoque de educación intercultural cuestiona la idea de las acciones postcoloniales, en ese sentido, implican también reformulaciones metodológicas con respecto al modo en que han operado, a la fecha, las ciencias sociales occidentales (Bertely Busquets, 2015). Por lo anterior, la educación intercultural requiere de su correlato en el aspecto pedagógico, puesto que no es suficiente modificar elementos políticos o administrativos, olvidando lo relacionado con las escuelas y lo que sucede en ellas (Rojas Trujillo, 2011), ya que el término interculturalidad es utilizado en programas, prácticas y políticas educativas. Al respecto, Cavalcanti-Schiel (2007) menciona que, por su carácter polisémico, ha llegado a convertirse en un “comodín para los discursos políticos de moda” (como se cita en Dietz & Mateos, 2011, p. 34).

La investigación que da pauta a la presente publicación busca situar la actividad diaria que se desarrolla en las aulas, laboratorios, en las escuelas u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de estudiantes por medio de una práctica pedagógica intercultural, puesto que esta entidad

tiene varios componentes que es necesario examinar: (a) los docentes, (b) el currículo, y (c) los alumnos (Díaz Quero, 2001). Por consiguiente, dichos componentes es necesario conocerlos a través del modelo multigrado, puesto que se observa un vacío en el área temática abordada tras la revisión de la literatura existente en México. Es decir, no se ha profundizado el estudio de prácticas pedagógicas en aulas multigrado en el contexto mexicano desde el enfoque intercultural. Si bien, existen investigaciones hechas con algunas aproximaciones, estas tienen la carga de situarse desde la institucionalización. Por tanto, la investigación se orientó hacia la región noreste, ya que como se presentó anteriormente, los estudios hechos de la educación intercultural enfocan con mayor atención a la población del sur del país, por el nivel de pobreza que existe, sin embargo, es necesario conocer otros contextos. Por tanto, es relevante un aporte que implique develar las prácticas pedagógicas y su pertinencia cultural en las escuelas multigrado, permitiendo ver la consideración de un enfoque sociocultural con pertinencia cultural, considerando que:

Para Peralta y Fujimoto (1988), la pertinencia cultural de los contenidos escolares implica considerar lo mejor de todos los ámbitos culturales en que coexisten los estudiantes, desde lo local a lo global, “pero como parte de un proceso intencionado que implica el diálogo y una negociación de saberes que preferentemente tiene idea de lo que favorece, de lo que anula y de lo que desarrolla implícitamente”. (como se cita en Salazar Narváez et al., 2015, p. 91)

Con esto, la práctica pedagógica pertinente sumaría a la implementación de la educación intercultural, ya que se posiciona

como una alternativa ante la problemática de la impartición de contenidos lejanos, sin sentido, que permite acercar a que los estudiantes tengan conocimientos con un sentido real, con un sentido para la vida. De esta forma la práctica pedagógica puede aplicar mayor flexibilidad, para atender las particularidades de los grupos multigrado.

En consideración a los antecedentes expuestos, es preciso indicar que la investigación se posiciona desde las ciencias de la educación en relación con una postura de la educación intercultural crítica, entendiéndose como elemento de un proyecto que se construye con la gente y no es impuesta (Walsh, 2011), en contraposición a lo que se definió como interculturalismo funcional (Tubino, 2005). Desde esta perspectiva, esta investigación se justifica por la relevancia de ahondar en el objeto de estudio sobre las prácticas pedagógicas en aulas multigrado en el contexto mexicano, entendiendo la escasa investigación dirigida hacia ella. Y, sobre todo, la relevancia recae en los resultados del estudio, insumos relevantes para el acercamiento de prácticas pedagógicas interculturales.

Todas las consideraciones señaladas anteriormente, enmarcan el problema sustantivo de la investigación que es responder al cuestionamiento sobre ¿qué prácticas pedagógicas consideran las características culturales particulares de los educandos en escuelas multigrados interculturales de Educación Básica Primaria General de dos Estados de México? Derivado de ello se busca develar la pertinencia cultural de las prácticas pedagógicas, desde la perspectiva de los actores en escuelas multigrado correspondiente a Educación Básica Primaria

General, en cuanto determinante para la implementación de la educación intercultural en los Estados de Tamaulipas y San Luis Potosí, buscando de forma particular caracterizar las prácticas pedagógicas en el ámbito didáctico de las escuelas multigrado correspondiente a Educación Básica Primaria General desde la perspectiva de los actores en dos Estados de México, identificar la correspondencia cultural del currículum en las prácticas del profesorado de escuelas multigrado, desde la perspectiva de sus actores, pertenecientes a Educación Básica Primaria General en los Estados Tamaulipas y San Luis de Potosí, conocer las prácticas de gestión que realizan los docentes multigrado en las que facilitan la implementación de la educación intercultural, y analizar las experiencias de los estudiantes con relación a la pertinencia cultural de las prácticas pedagógicas de las escuelas multigrado correspondiente a Educación Básica Primaria General en dos Estados de México.

Capítulo 2

Capítulo 2

El contexto multigrado en México

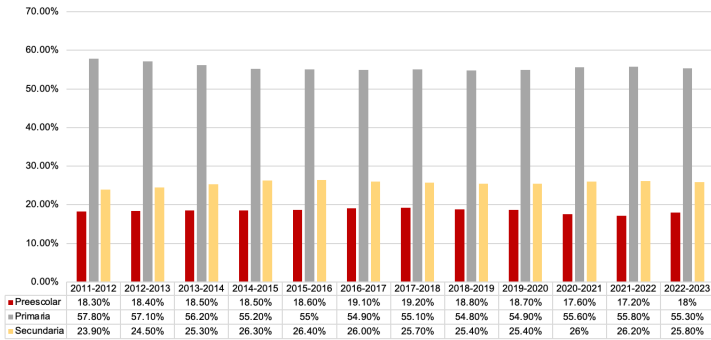
2.1. La modalidad multigrado

La práctica pedagógica presenta implicaciones multidimensionales al adquirir conocimientos sobre los contenidos curriculares y la manera de enseñarlos, desarrollando habilidades diversas para lograr identificar las necesidades de aprendizaje en sus alumnos y, en atención a estas, planifique la enseñanza; pero además, ajuste su acción pedagógica cotidiana a eventos no previstos que ocurren en el aula o fuera de ella (Altet, 2005). Contextualizar las prácticas pedagógicas en el modelo multigrado, primeramente, exige mencionar que no es exclusivamente de México, ya que en diferentes partes del mundo se desarrolla este tipo de modalidad, lo anterior se debe principalmente a que a través del tiempo ha demostrado ser la mejor opción para atender núcleos de población rural, migrante o nómada (CONAFE, 2012), considerando en los diferentes países que en cada uno se abordan determinados elementos de las prácticas pedagógicas, por lo que únicamente se continuará enfocando específicamente a multigrado.

La estructura del Sistema Educativo está integrada por tres tipos de educación: básica, media y superior. Dentro de estos tipos, el primero, la educación básica, se encuentra organizado por tres niveles: inicial y preescolar, posteriormente primaria y secundaria. El nivel inicial está conformado por modalidad general

e indígena, para el caso de preescolar se encuentra cendi, general, indígena y comunitario, las primarias pueden distribuirse a su vez en general, indígena y cursos comunitarios o su equivalente y, por último, las secundarias en general, técnica, telesecundaria trabajadores y comunitaria (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2015; Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2023). En el gráfico de la Figura 1, representado como porcentajes, se puede observar la distribución de la Educación Básica y su comportamiento desde el periodo 2011-2012 al periodo 2022-2023.

Figura 1 Distribución de la educación básica en México

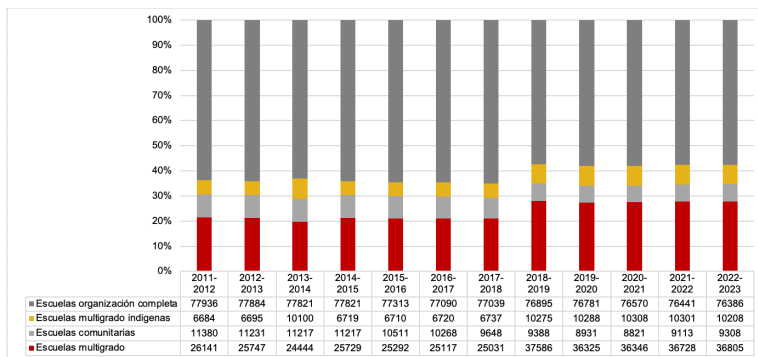


Fuente. Elaboración propia a partir de Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa [DGPPEE], 2024.

En el gráfico de la Figura 2, se observa el comportamiento del indicador de escuelas de organización completa de 2011 a 2023 así como escuelas unitarias e incompletas, según la terminología de la Secretaría de Educación Pública, siendo estas últimas, multigrado.

Lo anterior permite identificar la cantidad de escuelas multigrado que están presentes en nivel educativo de primaria, las que representan una cantidad considerable si se toma como referencia a la cantidad de primarias de organización completa.

Figura 2. Comportamiento del número de escuelas multigrado en el nivel educativo de primaria



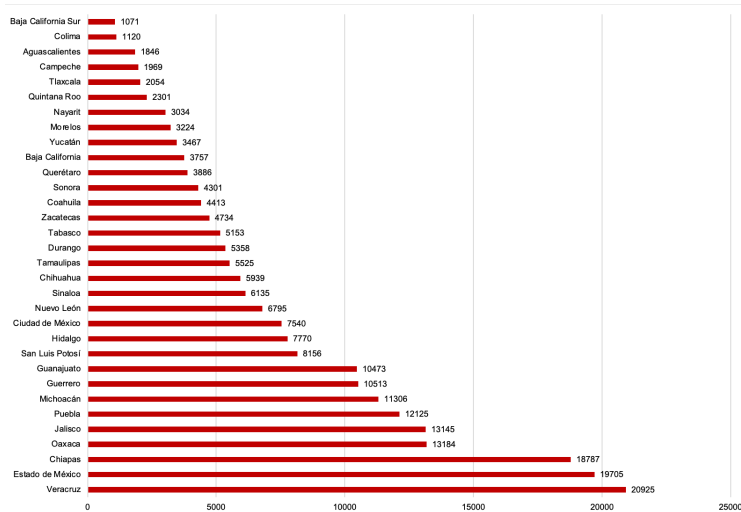
Fuente. Elaboración propia a partir de Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa por la DGPPEE, 2024.

En el Sistema Educativo Mexicano, la modalidad multigrado la integra la educación primaria general e indígena (SEP, 2015a). Este tipo de modalidad de educación básica primaria multigrado representa para el país el 44 % de escuelas, lo que representa un número notable de alumnos atendidos, ya que según los resultados presentados en México por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), existen Estados de la República Mexicana, con mayor índice de este tipo de escuelas, destacando tres de ellos: en primer lugar, Chiapas con 70.3 %; en segundo lugar, Durango con un 64.3%; y en tercer lugar, Zacatecas, con 61.5 %; en cuarto

lugar, se encuentra San Luis Potosí, con 61.3 % del índice de escuelas de educación básica primaria (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018), siendo este último un estado correspondiente a la región noreste.

Tal como se muestra en el esquema de la Figura 3, el nivel de primaria representa una columna vertebral en el Sistema Educativo Mexicano, dada la amplitud y tipo de cobertura. Todos los estados del país cuentan con escuelas multigrados, colocando en especial relevancia el estudio.

Figura 3. Número de escuelas primarias de organización escolar multigrado por entidad federativa según tipo de servicio (2022 - 2023)



Fuente. Elaboración propia a partir de estadísticas del Sistema de Datos abiertos de alumnado, docentes y escuelas (Formato 911) del Sistema de Información y Gestión Educativa [SIGED] de la SEP, 2024.

2.2. El modelo multigrado

Desde la antigua Grecia, posterior al periodo de Aristóteles, se marcan los inicios de lo que hoy está constituido como multigrado, alumnos de diferentes edades entre hombres y mujeres, centrando la enseñanza en la educación física y las artes, y posteriormente, en Esparta, lo que produjo la reproducción del modelo. Esto significa que es quizás aquí donde surgió la organización precursora de lo que hoy conocemos como unigrado, monogrado o también como escuela de organización completa (CONAFE, 2012).

2.2.1. El contexto mexicano

En México las autoridades educativas buscaron una escuela con prácticas de enseñanza efectivas, que contribuyan al desarrollo de habilidades intelectuales, la adquisición reflexiva de conocimientos y la formación de valores. Una escuela que atiende y valora la diversidad de edades, intereses, niveles de aprendizaje, estilos de trabajo y en ocasiones, expresiones lingüísticas y culturales (Subsecretaría de Educación Básica [SEB], 2009). Además, se pretendía que la escuela se promoviera con aprendizaje autónomo. Si bien las habilidades y actitudes del aprendizaje autónomo son necesarias en cualquier escuela. Una escuela que favoreciera el aprendizaje colaborativo y la ayuda mutua entre los alumnos es una forma pertinente para el

trabajo áulico, para los niños pequeños en especial; se benefician observando y/o colaborando con sus compañeros mayores, escuchando los argumentos y opiniones hacia los temas en estudio (SEB, 2009). Por lo que multigrado se presentaba con más aciertos que desaciertos, además, multigrado no tiene la característica de ser una modalidad exclusiva del contexto rural, más bien se caracteriza porque la escuela está ubicada en contextos de población pequeña y vulnerable en comparación a otras modalidades. Por tal situación, a continuación, se analizan las características de cada contexto.

2.2.2. Multigrado rural

Si se defiende la escuela rural y se encuentran soluciones administrativas originales, si grupos de maestros y maestras deciden vivir lo que representa esta escuela con espíritu experimental y defender su supervivencia y calidad, entonces la escuela rural podría convertirse en un interesante laboratorio experimental de reforma educativa del que podrían surgir indicaciones extrapolables.

Tonucci, 1996

Para hacer referencia al modelo multigrado es necesario determinar sus características, por lo que es de importancia indicar que existen referentes que lo contextualizan con mayor

cercanía a la zona rural, por tanto, en su mayor parte este tipo de escuelas corresponde en su ubicación a este medio, en el cual se encuadra la impartición de una educación rural, al tratar de distinguir de la escuela urbana; sin embargo, el término tiene una connotación que sugiere un tipo o calidad educativa que difiere de las áreas urbanas, aunque esta acepción de medio rural depende de las representaciones que el país hace de la misma (Bustos Jiménez, 2006).

Según instituciones oficiales como el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, define a la población rural como aquella en la que cuenta con una población menor de 2 500 habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2010), mientras que la urbana es aquella que supera esta cantidad. Por su parte, la UNESCO especifica que no existe una idea común universal que lo defina, para lo que la OCDE en México especifica: que existen diferentes Méxicos rurales con retos y potenciales distintos y, por tanto, es necesario tener precisión a lo referente a esto, para lo que se tomará una clasificación por categorías (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2007) que a continuación se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Diferencias de la ruralidad

Características	
El rural	disperso, inaccesible, con bajos niveles de servicios a la población, casi aislado de los mercados y por consecuencia, caracterizado por una baja productividad y con agricultura de subsistencia.
El rural con una agricultura intensiva	que en contraste con el rural pobre, ha tenido ganancias de productividad significativas y está orientado cada vez más hacia mercados de exportación. Sin embargo, en gran medida depende del riego y, por lo tanto, contribuye al agotamiento de las reservas de agua.
El rural diversificado	que se encuentra en proceso de adoptar la vocación económica de la región o de las ciudades circunvecinas y que se está convirtiendo en un lugar para parques industriales y/o servicios aprovechando los costos más bajos.
El rural periurbano	cuya vida está estrechamente integrada a áreas urbanas. Existen dos extremos en estas áreas. Por un lado, los cinturones de pobreza generados por la emigración de áreas rurales, los que demandan ampliar las políticas de alivio de la pobreza a contextos urbanos. Por el otro, existen áreas rurales que también se convirtieron en hogar de gente acomodada que busca un refugio de tranquilidad y vivir fuera de ciudades grandes, lo que provocó mayores flujos hacia y desde áreas urbanas, además de una creciente demanda por servicios.
El rural con amplio potencial	de recursos naturales, culturales y energéticos que podría generar valor económico sustancial si se explotara de forma sustentable. Particularmente, hay oportunidades para organizar de mejor manera las actividades forestales y piscícolas/acuícolas y para ampliar el potencial turístico de estas regiones, aprovechando la riqueza de la diversidad natural, del paisaje y de la cultura.

Fuente. Elaboración propia a partir de Rural Policy Reviews MEXICO por OCDE, 2007.

Específicamente, la población rural en México tiene una diversificación que establece el Instituto Nacional de Estadística y Geografía a nivel nacional para ubicar al promedio de población. Estas cifras indican que el país tiene la mayor población en áreas predominantemente rurales entre los miembros de la OCDE.

Tabla 2. Localidades en México pequeñas por rango de tamaño de población en el 2010

Tamaño de la localidad	Localidades	%	Población	%
1 a 49 habitantes	123, 994	65.7	1, 298 751	5.0
50 a 99 habitantes	15, 162	8.0	1, 088 182	4.2
100 a 499 habitantes	34, 253	18.2	8, 181 523	31.4
500 a 999 habitantes	9, 264	4.9	6, 506 784	25.0
1000 a 1999 habitantes	4, 982	2.6	6, 880 074	26.4
2000 a 2499 habitantes	939	0.5	2, 096 814	8.0
Total	188, 594	100	26,052128	100.0

Fuente. Elaboración propia a partir de Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010 por Consejo Nacional de Población [CONAPO], 2011.

Con lo antes referido, se muestra que en el país lo denominado como rural, ocupa más del 80 % del territorio mexicano (OCDE, 2007) y en toda esta área es necesaria una educación que pueda ser característica de estas zonas que se encuentran vulnerables y en condiciones de baja calidad educativa; las comunidades mexicanas consideradas rurales, comparten una serie de características, producto de empobrecimiento histórico en el que ha ido cayendo el campo desde la década de los 40 cuando empezó a tomar mucho mayor importancia el proceso de industrialización y urbanización. La migración, por mencionar un ejemplo, es característica de muchas de estas comunidades, ya que se van hacia las zonas urbanas en busca de trabajo o para mejorar su forma de vida o fuera del país en busca de trabajo, tal vez temporal como los de los jornaleros agrícolas migrantes (Carrasco Rosas, 2003).

Cantón (2004) al hacer referencia a la Escuela Rural la conceptualiza, entendiendo que reúne un conjunto de formas de escolarización que son específicas de esas áreas geográficas denominadas zonas rurales: tiene pocos alumnos, el agrupamiento no es dividido en grupos y tal vez sea el último servicio de la comunidad, por lo que sugiere un tratamiento pedagógico diferente. Además, las escuelas multigrado están situadas en zonas retiradas y son las más desfavorecidas en todo el país.

En este sentido, la UNESCO plantea que:

“La educación de las zonas rurales se encuentra afectada por una menor oferta y cobertura, lo que obliga a los estudiantes a tener que interrumpir sus estudios o desplazarse a los núcleos urbanos para completar su formación, algo que no siempre es posible por la falta de recursos económicos de las familias [...] También se puede constatar que la calidad de la educación impartida es notoriamente deficiente, tanto por la falta de medios e infraestructura como por la inadecuada formación y escasos incentivos que reciben los docentes. Además, los contenidos curriculares resultan, en muchos casos, poco o nada pertinentes para el alumnado” (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación [FAO], 2004, p. 5) “[...] el sector rural se ha constituido en una suerte de núcleo duro de rezago educativo cuya expresión más crítica son las tasas de analfabetismo y en segundo lugar las insuficiencias en cobertura tanto en educación primaria, como en secundaria”. (FAO-UNESCO como se cita en Naciones Unidas, 2010, p.36)

La escuela rural ha presentado grandes momentos de abandono, pero a su vez se reconoce la urgente necesidad

de fundar escuelas rurales y promulgar decretos para su funcionamiento, anteriormente fueron nombradas rudimentarias en el decreto de 1911 (UNAM, 2010) aunque la intención era la enseñanza del español a los indígenas, además de impulsar la asistencia, proporcionando alimentos y vestidos a los educandos, retomando las aspiraciones de la Revolución Mexicana (Ramírez & Jiménez Alarcon, 1986). Iniciando el principal referente de los programas compensatorios para abatir el rezago social que hasta la actualidad están presentes.

Posteriormente, existió la ley de 1911 en el Decreto 68 sobre el financiamiento de los hacendados para el sostenimiento de dichas escuelas (Castillo, 1976). A la llegada del Lic. Plutarco Elías Calles como presidente de México, en 1924, se plantea a la Escuela Mexicana, para la modalidad rural, la cual alcanzó su máximo esplendor en cuanto a teoría y práctica, representada por figuras de la historia educativa del país como: José Manuel Puig Casauranc y los filósofos Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, los cuales reestructuraron la escuela rural mexicana con preceptos de la Escuela Nueva de Colombia, de Una Escuela Nueva en Bélgica, de Faria de Vasconcelos, de la Escuela y Sociedad de Dewey, así como de la Escuela del Porvenir de Angelo Patri, lo que recogía las ideas fundamentales sin que hasta el momento existiera una teoría específica, pero hasta la fecha, era lo que más se aproximaba a lo que debía de ser la escuela rural que México estaba necesitando (Ramírez & Jiménez Alarcon, 1986).

Sin embargo, las escuelas rurales seguían presentando situaciones de: la jornada escolar efectiva menor a la establecida

oficialmente: la semana escolar, generalmente, se reducía a cuatro y tres días, debido a los desplazamientos de los docentes, quienes no viven en las comunidades donde trabajan. Las cinco horas establecidas para la jornada escolar no se cumplen y los horarios son bastante irregulares. (Rodríguez, 2004, p. 133)

Situación que caracteriza estas escuelas, desencadenando diversas problemáticas. “En términos de educación, el sector rural también muestra un gran rezago” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2009, p. 33). Sin embargo, los alumnos en el sector rural gozan de un contexto social que les permite atender y dedicarse a sus estudios sin preocuparse por temas básicos como el trabajo infantil, salud, acceso a infraestructura y lo relevante es que los padres de familia confían en el sistema educativo del país (Juárez Bolaños, 2013).

Es así como lejos de construir sencillos instrumentos utilizados por el Estado para moldear mentes y corazones, las escuelas fueron objeto de distintas representaciones de la educación que posteriormente fueron asumidas y luego contradichas o en el mejor de los casos, reelaboradas en cada fase (Rockwell, 2005).

2.2.3. Multigrado urbano

Haciendo una retrospectiva de la tradición rural, Gómez (2001) refiere que:

Valorización de lo urbano. Como se ha dicho, el concepto mismo de desarrollo, asociado al progreso, llevaba una dirección unívoca: desde lo rural hacia lo urbano; de la agricultura hacia la industria; del campo a la ciudad; que en definitiva el imaginario se centraba en pasar desde una situación de atraso hacia una de bienestar. Además, se suponía que solamente las ciudades eran capaces de entregar bienestar a sus habitantes. El bienestar en el campo resultaba prácticamente imposible para la mayoría de los habitantes rurales. En consecuencia, las migraciones hacia las ciudades era una respuesta lógica, despoblando de paso al campo de sus mejores elementos. (p. 7)

En el caso de nuestro país, las escuelas multigrado tienen cabida dentro de la zona urbana, pero con características muy precisas, bajo estadística 911¹ se ubica a escuelas con 1, 2, 3 hasta 5 profesores, la mayoría pertenecientes a grupos vespertinos o en zona urbano popular.

Al respecto, multigrado no solo puede centrar su atención a escuelas del contexto rural, ya que tiene instituciones que salen de estas características pero que concuerdan en ser alumnos con alta vulnerabilidad estudiantil. Y es que un hecho que está afectando a la identidad rural es la tendencia hacia la

1 La estadística 911 contiene el número de alumnos de cada escuela y, además, regula cuántos profesores tienen que pertenecer a cada escuela según el número proporcional de los estudiantes, imponiendo un ranking de alumnos y profesores a nivel nacional.

homogeneización de culturas y mentalidades. Ya que queda claro que se abona el camino del cambio hacia lo urbano como lo afirma (García Jiménez, 2001, como se cita en Bustos Jiménez, 2006). Esta tendencia homogeneizadora es preocupante (Sanz Fernández, como se cita en Bustos Jiménez, 2006), ya que cada vez más personas emigran de lo rural a lo urbano, por situaciones de mejoras laborales, familiares y una forma de superación personal, colocando a los niños en edad escolar en escuelas con esta modalidad, además, aquellos padres que tienen que trabajar por la tarde les es más viable el pasar más tiempo con sus hijos el tiempo que tienen libre y optan por enviarlos a la escuela más cercana.

2.3. Contextualización de los estados de San Luis Potosí y Tamaulipas

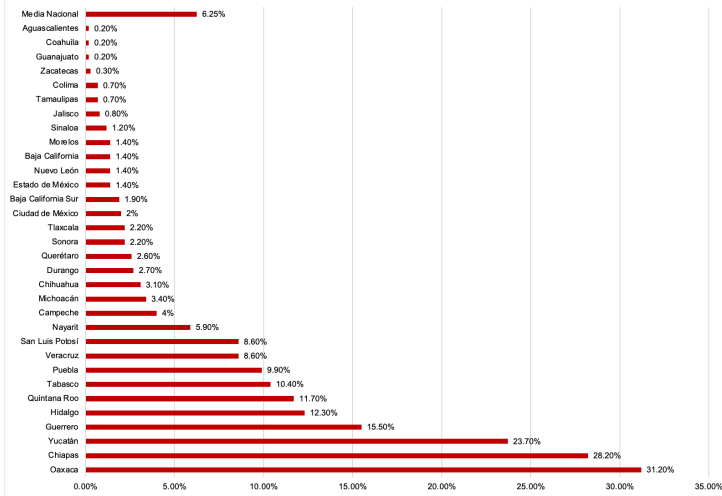
Para ubicar las prácticas pedagógicas desde un enfoque intercultural en el modelo multigrado, era importante situarlas en un contexto que se lograra identificar con claridad y pertinencia el objeto de estudio, por lo que al ser dos estados pertenecientes al noreste de México y del que existían estudios referentes en menor cantidad, se consideró mirar un estado con un alto indicador de escuelas y uno con menor cantidad, ubicando a San Luis Potosí y Tamaulipas.

En San Luis Potosí la educación intercultural se aborda desde el enfoque de la Coordinación de Educación Básica Bilingüe intercultural, la cual se encarga de atender la

educación básica del sector bilingüe del estado y que hasta el momento lleva el 60 % de escuelas con seguimiento (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí [SEGE], 2017). La educación intercultural en dicho estado de la República Mexicana se manifiesta también en el nivel superior con la presencia de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí que se crea con la intención de responder a la necesidad de acceso a la educación superior para grupos indígenas, rural y de zonas urbano marginales (Universidad Intercultural de San Luis Potosí [UICSLP], 2017), así también la normal, con la Licenciatura en Educación con enfoque Intercultural Bilingüe con la intención de complementar la inclusión de la interculturalidad de manera transversal en los programas del Plan 1997, y la constitución de un Campo de Formación Específica para la Atención Educativa a la Diversidad Cultural, Lingüística y Étnica, que tiene como objetivo la atención de las niñas y los niños indígenas que asisten a la educación primaria (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE], 2017).

En este contexto, la política implementada con relación al bilingüismo, se relaciona con las características que el estado tiene, ya que en San Luis Potosí 248 196 personas mayores de 5 años hablan alguna lengua indígena como en Náhuatl, Huasteco, Pame y Otomí (INEGI, 2017), analizando los números anteriores, los hablantes de lenguas maternas, están por arriba de la media nacional como se muestra en la Figura 4.

Figura 4 Porcentaje de hablantes que tiene San Luis Potosí de lenguas indígenas en relación con la media nacional.



Fuente. Elaboración propia a partir de datos del Censo de Población y Vivienda 2022 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2022

En esta figura también se puede apreciar que el Estado de Tamaulipas tiene menor porcentaje de población hablante de lenguas indígenas en comparación con el Estado de San Luis Potosí, con 23 296 personas mayores de 5 años hablando náhuatl, huasteco, totonaco y zapoteco.

En el Estado de Tamaulipas no existe población ubicada dentro de los índices de hablantes de lenguas originarias, ya que se identifica como una región fronteriza que se atribuye movilidad de personas migrantes del interior del país y extranjeros; sin embargo, en su caso, ellos viven otro tipo de realidades como la inseguridad y violencia.

Capítulo 3

Capítulo 3

Panorama de la educación intercultural y escuelas multigrado en el ámbito internacional y local

El contexto en que se desarrolla la fundamentación está regulado por organismos internacionales y nacionales que plantean una serie de lineamientos, criterios y conceptualizaciones básicas para el entendimiento de la problemática planteada.

3.1. La perspectiva de la UNESCO y la ONU

La educación intercultural comienza a posicionarse en el mundo como una temática tanto de avance en el desarrollo de diversas políticas, como en la forma de vivir el día a día; por lo anterior, desde la esfera internacional se analiza esta tendencia con profundidad.

Uno de los organismos internacionales que están presentes y que respalda las orientaciones principales es el plan de acción para la aplicación de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, identificando objetivos que mencionan que, a través de la educación, se puede hacer una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar; esos efectos alientan a la formulación de los programas escolares y la formación de los docentes, además de incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos, con

el fin de preservar y optimizar métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2001).

Por lo antes descrito, se considera que el fortalecimiento del desarrollo de la educación intercultural y de las directrices, es una situación merecedora de análisis, una forma de contribuir a las expectativas culturales e ideológicas, las que fueron plasmadas en los principios de la educación intercultural; considerando que la interculturalidad es concepto dinámico y referente a las relaciones evolutivas entre grupos culturales, se define como la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas. Es decir, “la interculturalidad supone el multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo intercultural en los planos local, nacional, regional o internacional” (UNESCO, 2006, p. 17).

Partiendo de este concepto, se proyecta la educación intercultural desde las directrices de la UNESCO en las que se realiza el aporte de orientar la iniciación e implementación de políticas en los países miembros; con esta claridad se pronuncian en objetivos fijos:

- Respetar la identidad cultural del educando impartiendo a toda una educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura.
- La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

- La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones (UNESCO, 2006, p. 34).

En relación con lo anterior, la Declaración Universal de Derechos Humanos realizada en Viena, determina constituir una meta en común para todos los pueblos y todas las naciones, así como también ser fuente de inspiración. La base en que se han fundado para fijar las normas contenidas en un Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, así como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, coincide en la declaración de los derechos de los niños en la que, en la medida de la cooperación internacional, cumpla con lo establecido en objetivos de acción para bajar los índices de analfabetismo y garantizar el acceso a la enseñanza básica, y en caso de que sea necesario, deberá elaborarse planes nacionales de acción para hacer frente a estos problemas (Naciones Unidas [ONU], 1993). Un frente que internacionalmente se busca hacer en conjunto, tal como se planteó en este apartado, en la que los organismos hacen un señalamiento al cumplimiento de la educación básica, de manera contextualizada, adecuada a las circunstancias de los niños de acuerdo a sus necesidades. Así también, avanzar en cobertura educativa no es sinónimo de calidad educativa, situación que debe imperar sea cual sea la modalidad por el hecho de poder brindar una educación pertinente, de manera que

pueda ser abordada la diversidad actual; tal como se manifestó en el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI en adaptar la educación básica a los contextos particulares y a los países y poblaciones más menesterosos; la “política de educación debe diversificarse suficientemente y concebirse de modo que no constituya un factor adicional de exclusión” (Delors, 1996, p. 32).

Los organismos internacionales asumieron la tarea de apoyar el desarrollo educativo, con una mayor fortaleza para los niños con más vulnerabilidad en todo el mundo. Por lo que a través de la UNESCO dentro del Foro Mundial sobre la Educación, los países participantes menciona que “nos comprometemos colectivamente a alcanzar los siguientes objetivos: extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos” (UNESCO, 2000, p. 8).

Otro de los organismos internaciones que desarrolla temas referentes a la modalidad multigrado que ya se mencionó en el apartado anterior, es la UNESCO que se pronuncia con el mandato especial para apoyar a los países y guiarlos hacia el logro de la educación para todos; y que sobresalen los estudiantes de diversos orígenes de familia, tradiciones étnicas/lingüísticas, y las circunstancias socioeconómicas y con diferentes niveles de habilidad (Ávila Sánchez & Castillo Morán, 2016).

La combinación de más de un grado en un contexto rural o urbano es más que un desafío. Este requiere no solo el conocimiento de contenido especializado, de enseñanza-aprendizaje y métodos, sino también de situaciones que colocan

al docente como un eje; en él se centra la atención hacia la diversidad del salón de clases, lo que es importante entender, ya que la diversidad además de ser vista como un reto, debe verse también como una oportunidad para proporcionar una educación de calidad para todos sus estudiantes y que asimismo sean consideradas escuelas en las que se genere conocimiento y habilidades en los estudiantes, sean estas académicas como las de la propia formación o aquellas habilidades en el aprecio a la diversidad.

Aunado a este hecho, las restricciones de presupuesto limitan las posibilidades de acción y viabilidad en busca de la transformación que se necesita para dar una educación pertinente a todos los estudiantes, tanto los que asisten a las escuelas unigrado como a las multigrado.

Debido a tal situación, la UNESCO (2013) plantea una serie de acciones para las escuelas multigrado:

- Se debe intentar primero entender la diversidad y la complejidad de sus alumnos por género, edad, familiares y socioeconómica de fondo, el lenguaje y la capacidad; necesitan educación especial; y ver esta diversidad no como un problema a ser resuelto, sino como una oportunidad para producir un mejor aprendizaje.
- Dada esta diversidad, es necesario personalizar su enseñanza (y con el tiempo sus métodos de evaluación) para responder a los diferentes orígenes y estilos de aprendizaje/necesidades de cada uno de sus estudiantes. Esto incluye la identificación temprana de

los niños que corren el riesgo de fracasar y darles la atención extra que necesitan para asegurarse de que tengan éxito y permanecer en la escuela. Se necesita hacer en su aula “amiga de los niños”.

- La enseñanza de lo que necesita ser enseñado, sino también asegurarse de que el aula sea sana, acogedora, inclusiva y de protección de los niños de diferente antecedente y habilidades, que su enseñanza sea sensible y receptiva a las necesidades de los niños y las niñas, que promueva la participación de los estudiantes en el aula.

Si estos elementos descritos, aún no están presentes, se tendrá que adaptar el plan de estudios nacional estándar tanto a la cultura local y contexto a su situación, en especial al referirse al multigrado. Esto puede requerir diferenciar el plan de estudios en los temas que se pueden enseñar a través de los grados, al tiempo que garantiza que los estudiantes de cada grado o nivel deben aprender lo que el sistema espera que aprendan (UNESCO, 2013).

De manera puntual, en 1990, durante la Conferencia de Jomtien se confiere una importancia sobresaliente al ámbito educativo, en especial a las primeras etapas de vida estudiantil presentándola como una necesidad, sobre la educación básica y sobre las necesidades básicas de aprendizaje.

Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos,

valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (UNESCO, 1990).

En este mismo orden de ideas, dentro de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje realizada en 1990, a través de la UNESCO, en el artículo 7 señala puntualmente la necesidad de desarrollar una política de apoyo en los sectores sociales, cultural y económicos para poder impartir y aprovechar de manera cabal la educación básica con vista al mejoramiento del individuo y de la sociedad, ya que además, añade la inquietud de colocar en avance la educación pública como una cuestión de compromiso, y reforzados por reformas políticas educativas (UNESCO, 1990), no solo administrativas, sino de la mano de reestructuración pedagógica que tenga impacto en todos los sectores educativos.

De esta forma, Multigrado se coloca ante la esfera de políticas educativas, aunque la denominación sea distinta en los diferentes países o no se utilice con este nombre para hacer referencia a este tipo de modalidad, se mantiene el mismo eje conductor. Las escuelas multigrado a nivel mundial se caracterizan, según la UNESCO por:

- Las escuelas están en las áreas de crecimiento de la población, la expansión de la escuela responde a la matrícula, en los grados, siguen siendo pequeñas al igual que el número de docentes en algunos casos.

- Las escuelas son de zonas donde los padres envían a sus hijos a las escuelas más populares dentro de la distancia de viaje razonable, lo que lleva a una disminución de la población potencial de los estudiantes y profesores en la escuela menos popular.
- Las escuelas en las que el número de estudiantes admitidos a una clase, exceden normas oficiales sobre el tamaño de la clase, que exigen la combinación de algunos alumnos de un grado de la clase con los alumnos de otro grado.
- Escuelas móviles en las que uno o más maestros se mueve con los alumnos nómadas y de pastores, que abarca una amplia gama de edades y grados.
- Las escuelas en las que el ausentismo docente es alta y las disposiciones complementarias de maestros no son efectivas o son inexistentes.
- Las escuelas en las que el número oficial de maestros desplegados es insuficiente para apoyar la enseñanza monogrado, pero sí el número real desplegado es menor (por diversas razones).
- Las escuelas en las que los estudiantes se organizan en grupos multigrado en lugar de monogrado, por razones pedagógicas, a menudo como parte de un plan de estudios más generales y la reforma pedagógica del sistema educativo. (Vargas, 2003)

Ante tales características, se perfila la escuela multigrado con especificidades de vulnerabilidad que intervienen en procesos de

aprendizaje, sin embargo, de acuerdo con las Naciones Unidas la educación de los pueblos debe orientarse hacia la justicia, la libertad y la paz, y por tal, es conveniente realizar intervenciones intermedias que permitan adelantar decisiones sobre si el proyecto tiene condiciones para continuar y sobre las medidas a tomar por parte de la institución ejecutora que viabilicen el proyecto. En otras palabras, realizar evaluaciones antes de que el proyecto termine y no solo mantener un seguimiento financiero del proyecto a distancia (Organización de los Estados Americanos [OEA], 1993). No existe una metodología universal sobre el tema ideal de una clase multigrado o monogrado, en muchas situaciones la necesidad de que los profesores den más, es un hecho muy real y es que la enseñanza multigrado no debe ser presentada como la panacea para los problemas de tamaño de las clases y la escasez de docentes (Little, 2004). Por tanto, la situación adquiere diferentes matices, al intentar dar respuesta mediante políticas educativas generales que no impactan directamente y, por tanto, no se superan las debilidades.

A pesar de su extensión, la escuela multigrado aún no presenta una política educativa que abarque específicamente esta modalidad, la cual tiene como referente el modelo monogrado de la escuela primaria. Al igual que en otros países, en el Perú, ni los programas de formación de maestros ni las propuestas de programas de desarrollo curricular de primaria han tomado en cuenta esta realidad educativa. (Rodríguez, 2004, p. 132)

Dentro de este panorama internacional se coloca como tema pendiente el desarrollo de una política que favorezca el

aprendizaje, tomando aspectos curriculares cercanos para que se pueda caracterizar a la modalidad, teniendo presente un referente de la diversidad cultural.

3.2. La perspectiva nacional

Es de importancia indicar que para que una problemática tome el carácter de un problema público, esta situación recibirá esta categorización cuando un determinado grupo, con influencia y capacidad de movilizar actores de poder, considera que la situación actual no es aceptable y que es necesaria una intervención de política pública para remediarla (Olavarría Gambi, 2007). En el siguiente apartado se muestran políticas nacionales con relación a la educación básica primaria.

3.2.1. La Secretaría de Educación Pública

La creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), fue paradigma en el sentido de dar la oportunidad de una educación con equidad, persiguiendo y consiguiendo, por primera vez el sentido práctico de los postulados constitucionales de obligatoriedad, laicidad y gratuidad. En este diferente periodo fue fundamentalmente significativo para las regiones campesinas e indígenas que habían permanecido, en general, excluidas del

proceso de escolarización y por medio de esta Secretaría estarían incluidas con características precisas (Jiménez Naranjo, 2009).

Durante el periodo presidencial del presidente Manuel Ávila Camacho, se planteó la educación como un firme desiderátum de la unidad nacional y junto con esto se pensó “borrar las desigualdades totalmente: queremos que en la escuela se haga de homogeneidad espiritual, de acercamiento, de unificación, ya que es el amor, quiérase o no, el que ha de unir en un solo espíritu a todos los mexicanos para formar lo que anhelamos: una nación fuerte” (Salcedo, 1981, como se cita en González Villarreal, 2018, p. 109). Este mensaje además trajo consigo, que por primera vez en el país se destinara un mismo programa a las escuelas tanto de campo como de la ciudad, lo anterior siempre con la misma orientación en propósitos, temáticas, pero eso sí, susceptibles de adaptación a los medios diferentes (Castillo, 1976).

Desde los intereses de la SEP, se planteaba luchar contra el analfabetismo; sin embargo, impulsar la escuela rural permitió implementar la difusión de las bibliotecas, apoyar el desarrollo de las bellas artes, impulsar la educación media, el inicio de la edición de libros de texto gratuitos y la repartición de desayunos escolares entre la población infantil. En la cultura se apoyó el desarrollo y la difusión de las artes y fue el gran impulsor del muralismo mexicano (SEP, 2015b). Además, se trazaron diversos objetivos, donde se apegaron a la normativa constitucional, las características para lo requerido en el país, según lo establecido en sus leyes.

De esta forma, la Secretaría de Educación Pública dictaminaba los objetivos generales para todos los niveles

escolares y la organización en torno a ellos, las actividades de progreso que son necesarias para todos los educandos, tal como a continuación, se describen artículos relevantes en cuanto a la función que tiene: emitir la normatividad pedagógica necesaria para la educación básica y normal de carácter nacional.

Es importante precisar que dentro de la República Mexicana existen 32 secretarías de Educación y una a nivel nacional, con motivo de la descentralización educativa, situación que transfirió la autoridad inmediata a cada región, garantizando los derechos y obligaciones educativas en la Ley General de Educación, la cual en su artículo 7, realiza especificaciones en cuanto a la educación que es impartida por el Estado (Ley General de Educación, 2021).

3.2.2. La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe en México

En este apartado se examinará la educación intercultural que se presenta en el país. El referente principal de la educación intercultural radica en la legislación constitucional que se dictaminó por decreto presidencial, en los ejercicios que le confería el artículo 89 constitucional y respaldado por el artículo 7 en sus fracciones III y IV, así como también en la Ley General de Educación que con anterioridad fue analizada; de esta manera, el día 22 de enero del año 2001 en el sexenio del presidente Vicente Fox Quesada, queda instalada la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (Ley General de Educación, 2021).

El 29 de julio de 1999, en el Congreso de Chiapas se aprueba la Ley de Derechos y Cultura Indígenas de Chiapas, que es resultado de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar que fueron impulsados por el movimiento Zapatista de Liberación Nacional EZLN en 1994 y en el que se marcan experiencias legislativas de otras entidades de nuestro país; además, está dirigida a la tercera parte de la población de la entidad, sin embargo, fue de relevancia nacional al colocar aspectos específicos según la visión de los habitantes hasta elevarlo a una política del gobierno federal.

Entre sus aspectos relevantes, destacan los siguientes:

- Protege y fomenta el desarrollo de la cultura indígena.
- Reconoce la práctica de la medicina tradicional para fines curativos y rituales y la obligación del Estado de fomentarla.
- Reconoce el derecho de las mujeres indígenas a participar en la educación y salud de sus hijos y obliga al Gobierno a considerarlas en campañas de prevención de enfermedades, salud reproductiva y planeación familiar.
- Reconoce el respeto a sus costumbres y tradiciones para elegir libremente en sus comunidades a sus autoridades tradicionales.
- Establece el compromiso del Estado de procurar la formación bilingüe e intercultural de la educación básica y secundaria (Ley de derechos y cultura indígena del estado de chiapas, 1999).

Los puntos referidos en el acuerdo mencionado, presentado en San Andrés, tuvieron un quiebre frente al gobierno en turno, con la presión de la OIT. En el tratado 169 se modificaron algunos señalamientos, concluyendo la Educación Intercultural dentro del sistema educativo (Sámano et al., 2001).

II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles (CPEUM, 2022).

No dejando de lado el análisis que se realiza de los acuerdos de San Andrés que tienen otra dimensión: que es expresar un diálogo inédito en América Latina, el cual es necesario para convocar uno de los principios de la interculturalidad “el diálogo” (Gómez como se cita en Sámano, 2001).

Complementando con aspectos teóricos, es útil recoger a Fonet-Betancourt que señala que para llegar al diálogo intercultural se necesita buscar la verdad que desequilibra a una cultura, ya que no son las inseguridades, no son los problemas los que desequilibran una cultura, son sus certezas, porque nos “inclinan” y estos son los puntos fuertes y al mismo tiempo los puntos débiles, por eso es necesario colocar la atención a los señalamientos de los análisis a las políticas hechas y examinar dónde se realiza esta inclinación, para no ser tomado como una pauta normal y sea la cultura la que se engañe a sí misma para que no se convierta en un momento estable, es decir, lo inclinado

se convierte en lo normal (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe [CGEIB], 2009).

La CGEIB propuso una visión, conforme al México plural, que tenía como escenario favorecer el desarrollo social, mediante las oportunidades educativas de manera equitativa; a partir de lo anterior, se proyectó en una visión de la educación intercultural dentro del sistema educativo con un enfoque intercultural transversal y bilingüe, en todo tipo de educación y modalidad, para que como fin, se diera la interculturalidad para todos los mexicanos. Debido a tal situación, se plantearon una serie de lineamientos, bajo los cuales se pretendía dar mayor impulso, tales como: el desarrollo de modelos educativos interculturales, la incorporación del enfoque de educación intercultural en el proceso de reforma curricular en sus distintos niveles, programas de soporte multimedia para la educación en sociedades multilingües, programas de educación informal, sistematización y apoyo para innovación educativas en educación intercultural, definición, difusión y promoción de investigación en Educación Intercultural y Bilingüe, y promoción del conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural de México (CGEIB, 2015).

El éxito que pretendía la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, era contribuir con aportes filosóficos, pedagógicos, jurídicos y conceptuales, mediante políticas y fundamentos interculturales bilingües, para todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional como una encomienda de la Secretaría de Educación Pública. También se le asignó la promoción de la política intercultural bilingüe en coordinación con diferentes instancias del Sistema Educativo,

ya que por ser una coordinación nueva era necesario comenzar delineando los márgenes y las características en las que se puede proceder, así también de qué forma están presentes las entidades federativas (estados), como municipios y los distintos actores de la sociedad, en el transcurrir de la educación intercultural bilingüe.

A partir de lo anterior, se podrá fijar la creación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural y bilingüe, en el desarrollo de modelos curriculares para la diversidad, formación de maestros y personal pedagógico para el fomento de las lenguas indígenas y el fortalecimiento a la investigación educativa en esta área (CGEIB, 2004). Siendo de relevancia las iniciativas planteadas, por el hecho de asignar por primera vez de parte del gobierno federal, una instancia que colabora directamente con los temas analizados.

La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe planteaba como pilar fundamental la interculturalidad y que se fundara con las directrices que plantea la UNESCO sobre la educación intercultural: que sea pertinente y respetuosa para cada alumno, que proporcione conocimientos, aptitudes y habilidades culturales para que pueda desarrollarse en sociedad de una manera activa y con respeto, que posea comprensión y solidaridad individual y de grupos étnicos, sociales, culturales, religiosos y nacionales. Todos estos elementos, que adquiere como base la CGEIB, se confrontan con un Sistema Educativo que invade con sus planes educativos de manera asimilacionista y una escuela integradora, para hacer un cambio significativo, que quiebre y rompa con la dominación en el proceso escolar, para reincorporar la identidad cultural y las diferencias lingüísticas así

como las culturales, lo cual se asume con una posición de desafío ante tal profunda y poderosa transformación (CGEIB, 2015).

Desde sus inicios, la CGEIB apunta a la interculturalidad como un concepto en construcción, y trabaja para fortalecerlo y consolidarlo en la sociedad mexicana; una situación que para este organismo también se construye desde su interior, ya que en el año 2006 la coordinación agrega una “y” al nombre que la identifica; y cambia de Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe a Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, dejando definido que lo intercultural es para todos, como en un inicio se planteó desde el Modelo Multigrado, y que no era exclusivo de lo indígena bilingüe.

Para mayo de 2014 se hace la publicación, con grandes expectativas de lo expuesto, con la creación del Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, se afirma que se ampliarán las oportunidades de ingreso a la educación de calidad para todas las regiones del país, contemplando la diversidad que se tiene en cuanto a lo cultural y lingüístico de la República Mexicana, además, permite a los niños y jóvenes que se encuentren en un escenario de fragilidad, establecer nuevos servicios educativos, favoreciendo la interculturalidad y una educación bilingüe en todos los niveles educativos, dando como precedente la construcción de una sociedad más imparcial e incluyente (Gobierno de la República, 2014). Este programa da prioridad a fortalecer la cultura como un elemento importante, pero, en la realidad, es poco atendido por el sistema educativo en referencia a la temporalidad del estudio. Aunque el programa planteaba propósitos definidos, no se encontraban las formas de intervención para lograrlo.

Capítulo 4

Capítulo 4

Pertinencia cultural de la educación intercultural, escuelas multigrado y currículo intercultural

A continuación, se analizan conceptualizaciones y teorías en relación con la educación intercultural y cómo el currículo abre la posibilidad de debatir desde la teoría, elementos que intervienen.

4.1. Educación intercultural

La construcción de sociedades interculturales, sustentadas en la riqueza de la diversidad, el respeto mutuo y la igualdad, es un requerimiento para la supervivencia pacífica y el desarrollo futuro de la humanidad. Pero la interculturalidad no va a venir hacia nosotros; nosotros, todos, tenemos la necesidad y la responsabilidad de buscarla, de construirla.

Catherine Walsh, 2005

La interculturalidad es un tema que poco a poco va colocándose con mayor importancia dentro de los procesos socio-políticos, cada vez con mayor fuerza, y es que, la interculturalidad abordada desde la educación, coloca a los sistemas educativos con una tarea y un reto que implica la

reflexión y puesta en marcha de las lógicas, para que las palabras se conviertan en acción práctica de incidencia directa y general, no limitándose a ser un simple discurso legitimador de una supuesta preocupación social, lo cual, si bien es completamente estéril para la resolución efectiva de los conflictos, resulta muy eficiente para lograr su mediatización ideológica (Rodríguez Ledesma, 2008) situaciones que permean con frecuencia en el ámbito latinoamericano.

Por tanto, la interculturalidad según Luis Villoro:

Se presenta como un proyecto social amplio, una postura filosófica, y una actitud cotidiana ante la vida. Es una alternativa para repensar y reorganizar el orden social, porque insiste en la interacción justa entre las culturas y las lenguas como figuras del mundo. (citado en CGEIB, 2008, p. 22)

En la esfera latinoamericana existen diversos trabajos en el área, en este apartado se analizan los referentes a Educación Intercultural en el modelo Multigrado; tal es el caso abordado en Perú por Catherine Walsh, en el cual es destacada la forma en que se pretende afrontar la operativización de la interculturalidad en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, y aunque el proyecto está diseñado para contexto rural, menciona aspectos que eventualmente pueden ser aplicados para contextos urbanos, y si bien es indispensable reconocer y respetar las diferencias entre contextos urbano y rural y la necesidad de desarrollar prácticas de aplicación adecuada para cada contexto (Walsh, 2005) se asume las limitantes que pueden existir en la aplicación de este, situación que en México aún no tiene claridad dicho mensaje,

probablemente, porque existe un marcado contraste con la realidad, que puede conceptualizarse en lo multicultural “ya que las relaciones establecidas históricamente entre los grupos o culturas minoritarias y la llamada sociedad mayoritaria han sido no solo de predominio de esta última sino incluso de exterminio de las consideradas minoritarias en un afán homogeneizante de la identidad nacional” (CGEIB, 2008, pp. 20-21), y que se va repitiendo esta ideología por medio del sistema escolarizado.

En este apartado se trata de presentar cómo se encuentra de manera general el estado del arte, en particular en México, ya que desde 2001, con los trabajos abordados por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, se da un impulso, estando al frente la investigadora Silvia Schemelker, la cual en 2002, asumía las asimetrías mexicanas en el ámbito educativo, donde menciona que son las poblaciones indígenas las que menor acceso tienen a la escuela, las que transitan con mayores dificultades por ella, las que más desertan, las que menos progresan de nivel a nivel y la segunda asimetría educativa es la asimetría valorativa, la que nos ayuda a explicar por qué hay un grupo cultural mayoritario que se considera superior, culturalmente, a los demás (Schmelkes, 2005).

Al realizar la búsqueda bibliográfica, se analiza que las investigaciones realizadas están enfocadas con mayor interés en la parte de educación intercultural bilingüe y en menor medida, se realiza el cruce de educación intercultural y escuelas multigrado; dentro de la bibliografía se encuentra el estudio Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística.

Horizontes de posibilidad desde la educación intercultural que se presentó en la reunión nacional Propuesta Educativa Multigrado. Fase extensiva, en la que se presentó en el análisis de la mesa “La educación intercultural; experiencias y propuestas” aspectos que fueron retomados en la Propuesta Educativa Multigrado 2005.²

En este análisis se establece que la tradición escolar indígena del país presentan mayores cambios, pero que, sin embargo, en la educación básica general existen pequeños destellos institucionales hacia el cambio educativo intercultural que se requiere para multigrado: un giro epistemológico en la construcción de conocimientos y partir de la diversidad de culturas, edades, estilos y capacidades de aprendizaje, para evitar la asimetría que existe en las estructuras educativas (Gallardo Gutiérrez, 2004).

Retomando a Gutiérrez Gallardo, al enlazar la interculturalidad con la modalidad multigrado existen ventajas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que es articular los contenidos, pues al ser flexibles e integradores desde la perspectiva intercultural entrelazan conocimientos, capacidades y valores: desde el contexto de los educandos y desde otras perspectivas culturales, con el plan y programa nacional; por ello no es doble trabajo, se trata

2 La propuesta Educativa Multigrado 2005, fue dirigida especialmente a los maestros en esta modalidad para abordar los contenidos del currículo nacional, en la cual el tratamiento pedagógico está guiado con los temas en común, familiarizando el formato de planeación para realizar la transversalidad de los contenidos educativos, dicha “propuesta” fue desarrollada desde el 2005 a nivel nacional hasta la aplicación de las nuevas reformas, ya que los contenidos no respondían a las temáticas abordadas según el rigor de evaluación de cada periodo bimestral. Además, ya no coincidían los enfoques de trabajos y era complicado dar un avance del programa por objetivos, al de competencias.

de identificar esta predisposición a la interculturalidad en aquello que ya está presente en los planes y programas, y potenciarlo. “La educación intercultural no sería otra asignatura para el multigrado u otros contenidos, sino el color que pinta todos los ámbitos de la práctica educativa” (Gallardo, 2004, p. 20). Y es que una de las características de esta modalidad es la transversalidad que se desarrolla en él y que se da en un inicio de forma natural, con el solo hecho de tener a los alumnos reunidos en el salón de clase.

Por tal razón, la educación intercultural se asume como un reto en el sistema educativo y en las formas de investigación, ya que si bien no debe tomarse como una receta educativa para la solución de todas las problemáticas, sí es necesario tener apertura para que se considere como un aporte para erradicar las desigualdades educativas que se presentan en el sistema educativo, con lo cual, se comprueba la necesidad de seguir investigando en esta área, ya que en este apartado se hace evidente el bajo nivel de tratamiento que se le da a la educación intercultural en la modalidad de Multigrado, esto previo a la llegada de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual, en la siguiente sección, se retomará con mayor precisión desde enfoques teóricos.

4.2. Pertinencia cultural

La pertinencia cultural va en relación con la selección que se realiza de los contenidos curriculares que se pueden desarrollar y que de alguna forma se pudiera explicar qué tan apropiados son para la cultura y para qué cultura.

Para dar mayor entendimiento, se parte de la definición de cultura como cosmovisión y sistemas de creencias; la cultura como un referencial que interpreta intenciones y presuposiciones del otro, dentro de la misma interacción social, en un transcurso en el que se negocia y modifican constantemente significados individuales en contextos sociales, partiendo de la interpretación que haga del contexto (Díaz-Couder, s.f).

La cultura es algo vivo, compuesta tanto por elementos heredados del pasado como por influencias exteriores adoptadas y novedades inventadas localmente. La cultura tiene funciones sociales. Una de ellas es proporcionar una estimación de sí mismo, condición indispensable para cualquier desarrollo, sea este personal o colectivo. (Verhelst, 1994)

Lo antes planteado, es uno de los elementos referencias para considerar la pertinencia cultural dentro de los currículos escolares, ya que las formas cómo se operacionalizan los currículos en educación básica, al menos, se enfoca en el análisis de las terminologías de: objetivos, contenidos, actividades, recursos, procedimientos de evaluación, etc. Sin embargo, dentro del currículo se transmiten indiscriminadamente elementos de otras culturas, siendo lo propio, el gran ausente de los currículos escolares (Peralta, 2002).

Dicha situación, inicialmente, provoca una discriminación, ya que la pertinencia cultural conlleva una dimensión ética, lo cual nos remite al respeto del otro y a su cultura (Salazar Narváez et al., 2015)

En esfuerzos conjuntos, la Secretaría de Educación Pública y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe en el objetivo 1 planea:

“fortalecer la educación básica con pertinencia cultural y lingüística mediante una mirada intercultural. Esto implica incorporar la representatividad cultural en el currículum nacional para toda propuesta curricular, enriquecer los programas con la perspectiva intercultural, incluyendo las capacidades de gestión en las escuelas y su relación con su entorno, la producción de materiales educativos interculturales y en lenguas indígenas, promover la ampliación y mejoramiento de infraestructura, equipamiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como promover la incorporación de características culturales y lingüísticas de la población escolar en los sistemas de información y evaluación para mejorar la calidad y pertinencia educativa”. (Gobierno de la República, 2014)

4.3. Escuelas multigrado

La importancia de investigar sobre las escuelas multigrado es de relevancia para comprender lo que sucede en este nivel de educación básica primaria y que, además, representa un índice amplio en la cobertura de educación; este modelo provoca un choque entre la estructura ideológica nacional educativa y la realidad que afronta dicha modalidad, por tal motivo, se toman las tendencias de investigación localizadas a nivel internacional, latinoamericano, nacional y estatal.

Es interesante destacar cómo dentro de Multigrado intervienen diversos factores que están siendo estudiados y que apuntan a la necesidad de que es conveniente una educación diferente para el modelo educativo multigrado, no solo en la implementación de estrategias metodológicas que funcionaron en primaria general con grupos unigrados, ya que esta modalidad es vista como deficiente y se puede percibir mayor identificación de zonas vulnerables, en donde los alumnos tienden a recibir una educación que no cumple una educación de calidad.

La Universidad de Granada España, en el estudio Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado presenta una investigación de multigrado que indica los aportes que puede hacer esta forma de organización escolar. En el estudio se concluye que el alumno se beneficia del aprendizaje, contagiado, ya que está inmerso en un escenario en el que se adelantan y se repasan constantemente los aprendizajes debido a la presencia del alumno de mayor o menor edad, el de menor edad se familiariza y conoce de forma anticipada los contenidos que verá en grados siguientes, a través de la actividad escolar del alumno de mayor edad, así como las explicaciones y demostraciones; situación que también se produce a la inversa, pero además, enmarca que por mucha pasividad que muestre el alumnado en el trascurso del desarrollo de clase, se da por un contagio permanente e inevitable (Bustos Jiménez, 2010).

En este mismo estudio se analizaron las relaciones intersubjetivas que se desarrollan en el aula de clase multigrado, se considera que dentro de un grupo constituido y visto de forma psicosocioeducativa, contribuye a su autonomía como persona

en cuanto a sus conductas; así también refiere que “Loscertales” considera el hecho de que en un grupo los miembros disponen de una posición clara, con unas bases de igualdad y equilibrio o por lo menos, con posibilidades de lograrlo. Situación que coloca a esta modalidad en una forma directa de educación intercultural, ya que además de que esta sea una forma de modelo educativo, también, es la forma en que está integrada por sus alumnos, por lo cual es de importancia reconocer estos aspectos en lo que es la escuela multigrado.

Otro aspecto a señalar es que se identifican dos vertientes, clasificadas en vertical y horizontal, estableciendo relaciones no simplemente institucionales, sino también de tipo pedagógico y sociológico; la vertiente vertical es un medio para identificar al alumnado y establecer una pauta que guíe todo su proceso educativo, desde su inicio hasta que la abandona; mientras que la organización horizontal, se emplea para distribuir al alumno entre el profesorado disponible cuando se necesita hacer más de un grupo; se sitúa cada vertiente en un “proceso”, siendo que la segunda es una “situación”, surgiendo una problemática, al querer dar una solución de una realidad de un modelo preestablecido, a una situación diferente (Bustos Jiménez, 2006). Tal como es el tratamiento metodológico y administrativo que en la actualidad se presenta en los grupos multigrado.

Siguiendo en el contexto internacional, otra investigación en Nepal plantea un estudio sobre Multigrado Multiclase, el cual identifica aspectos relevantes que son destacables, como a continuación se enuncia; si bien esta modalidad no es exclusiva de un determinado país, la enseñanza multigrado ha sido una

práctica utilizada en países desarrollados y en países en vías de desarrollo (Bajracharya & Bajracharya, 2003) y aunque cada país tiene sus implementaciones determinadas, concuerda en que enfrentan problemáticas propias de este modelo, asimismo, hacen una clasificación de características de Multigrado.

Además, dentro de esta investigación se retoma un estudio realizado en 1989, presentado por el Programa de Innovación Educativa para el Desarrollo de Asia Pacífico (APEID, por su sigla en inglés) de la UNESCO en Bangkok, en el informe señalaba que la enseñanza multigrado no constituía una respuesta para solucionar el problema de la falta de docentes en los sistemas educativos, sino que se trata de una estrategia para mejorar la calidad de la educación en las comunidades rurales (Bajracharya & Bajracharya, 2003).

Después de conocer estos referentes internacionales, una revisión bibliográfica en el ámbito latinoamericano retoma referentes contextuales más cercanos, ya que existe presencia de este modelo con mayor fuerza, pues, de acuerdo con las características de los sistemas educativos, estos optan por este tipo de modalidad. Un estudio referente a las escuelas multigrado de educación básica en Centroamérica Guatemala, focaliza el 59 % de las escuelas de este tipo con fortalezas tales como: motivar el desarrollo de los aprendizajes, verificar el nivel de logros de los procesos y permitir nivelar el aprendizaje, evitando así la repetición. También propicia la autoevaluación y coevaluación en el alumno y alumna, a través de las diferentes actividades para afianzar los aciertos, corregir y minimizar los errores; además estimula el desarrollo de la autoestima en el niño y la niña,

afianzando y fortaleciendo valores y actitudes, propiciando en los y las estudiantes la oportunidad de ser promovido o promovida en cualquier época del año, situación que es totalmente apegada al ritmo de aprendizaje individual. Además, las escuelas multigrado propician la aplicación de conocimientos en el entorno de los y las escolares para hacer realidad la fusión escuela-comunidad y socializar los resultados, destacando aptitudes que puedan ser impulsadas en la escuela, la familia y la comunidad, pero también, es integral, porque se ocupa del proceso secuencial y progresivo de las capacidades del niño y la niña en sus aspectos físicos, morales, cognitivos, actitudinales, sociales, así como del desarrollo de las habilidades y destrezas. Así también dentro de las fortalezas, concluyen con una diferenciación en cuanto a la escuela general de organización completa y la multigrado, situaciones que permiten tener un reconocimiento de las dos modalidades (Programas y proyectos de desarrollo integral [PRODI], 2007).

Siguiendo con investigaciones presentadas en el mismo continente, en Santo Domingo se desarrolla en unión con FLACSO y UNESCO en 1993 la llamada Escuela Multigrado-Innovadora, este tipo de escuela es la que según la autora Tahira Vargas, se caracteriza en las zonas rurales de toda América Latina (Vargas, 2003).

Los distintos estudios que hacen referencia a las condiciones sociales y educativas de estas escuelas, enfatizan elementos similares como: condiciones de aislamiento, altos niveles de pobreza, instalaciones inadecuadas, escasez de materiales pedagógicos, condiciones difíciles para maestros y maestras,

difícil acceso y bajos logros de aprendizaje. Se afirma que el interior de las aulas multigrado son cualitativamente distintas de las aulas graduadas y esto proporciona enfoques pedagógicos que sean alternativos, ya que la clase multigrado exige al docente, en la medida que mayor sea la diversidad de los estudiantes, una mayor planificación y organización cuidadosa, a diferencia de la enseñanza tradicional que ve a los grupos como un todo homogéneo, al trabajar con actividades como: exposiciones, recitaciones, trabajo en el pupitre y copia del tablero; en el aula multigrado, definitivamente, no es aplicable ni viable (Vargas, 2003), por el ambiente y las dinámicas que en él se generan.

Cabe señalar, que este estudio concluye con un aspecto que es totalmente relevante y es que Dinorah de Lima, investigadora del proyecto, refiere que la definición de multigrado corresponde a un aspecto demográfico y no metodológico, lo cual causa desesperación (Vargas, 2003), ya que este tipo de modalidad se identifica más con el contexto rural; sin embargo, no en todos los países, tal es el caso de México, en el que de acuerdo a sus índices y por situaciones de la descentralización educativa, existen estados en los que innovaron el programa de estudios nacional, como por ejemplo, el Estado de Hidalgo, que en unión con la Universidad Pedagógica Nacional, analizan diversas problemáticas en que se enfrenta Multigrado con la aplicación de la Reforma Educativa 2013 y en la que hacen énfasis a la educación indígena y que (Ortíz Elizalde, 2012) señala:

Las escuelas multigrado han estado marginadas, ya que se ha enfatizado en la generación de dichos programas la modificación constante de los libros de texto, el desarrollo de competencias,

el logro de aprendizajes esperados y de estándares curriculares, así como la capacitación de docentes para la comprensión de la RIEB y el nuevo modelo educativo, todo bajo la estructura de las escuelas de organización completa, tomando como referencia la zona urbana. (p. 25)

El interés por el trabajo multigrado en las zonas escolares llevó a distintas dependencias estatales de educación a desarrollar trabajos de investigación en este tipo o reformulación de programa, como lo fue el Estado de Zacatecas, con la implementación de la Propuesta Multigrado 2012 con base a la Reforma Educativa Nacional, logrando tener adaptación curricular a nivel estatal y colocándose como los primeros en realizar modificaciones en medio de los procesos de Reforma Educativa (Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas [SEDUZAC], 2012).

De igual forma, otros estados abordaron el análisis de la modalidad, mediante talleres e investigaciones, tal es el caso de: Durango, Tabasco, Veracruz, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Sinaloa, Campeche, Nayarit, Chiapas, San Luis Potosí y Tamaulipas.

En el Estado de Tamaulipas se desarrollaron acercamientos a Multigrado mediante guías de trabajo para los docentes multigrado, en los que proporcionaba a los maestros los temas comunes de español y matemáticas, así como materiales didácticos, lo anterior, mediante programas de apoyos como el de Inclusión y Equidad educativa.

En el Estado de San Luis Potosí se hicieron intentos por modificar y adecuar a las características de la región, teniendo el

proyecto Multigrado 088 (Ávila Rodríguez, 2010), que consistía en que maestros de la zona 088 en conjunto con la supervisión escolar, realizaban trabajo didáctico y de currículo con temas cercanos a su contexto, realizando una transversalidad en los contenidos nacionales. Sin embargo, estos esfuerzos no fueron suficiente para cubrir todas las demandas que requiere esta forma de trabajo docente, por lo que no se logró generalizar en todo el estado.

A manera de síntesis de este apartado, las investigaciones y trabajos realizados que se presentan, tienen como foco de atención las prácticas pedagógicas multigrado, en el cual, el énfasis se le está dando solo a la parte final de la ejecución de dicha problemática, ya que se intentan desarrollar nuevas metodologías de prácticas o actualizarlas, pero siguiendo el mismo criterio de colonización y homogenización de los estudiantes, mediante el programa de estudios nacional.

4.4. El currículo intercultural

La educación no se subordina a ningún fin más allá de sí misma. La meta de la educación... es en última instancia formar personas que puedan vivir su vida con la mayor plenitud posible... que puedan participar activamente con los demás en la construcción de una sociedad justa y feliz.

John Dewey, 1916.

El currículo que se plantea para una educación en la actualidad se debería sustentar en un posicionamiento epistemológico en donde el conocimiento coloque al hombre ante la posibilidad de cuestionarse sus formas de vivir, pensar y sentir, para lograr la construcción de sociedades más justas. Valenzuela Rettig (2012) señala desde esta perspectiva, de tratar de enseñar a todos desde el currículo para lograr valorar las diferencias existentes entre el otro y con otros, de forma compartida. Desde este sentido, lo intercultural vincula el desarrollo cognitivo, afectivo y emocional, así como también el actitudinal, procurando que el docente logre mediar la cultura y el estudiante, incorporando contenidos interculturales como: análisis del concepto de cultura por uno más flexible, toma de conciencia de los fenómenos ocurridos, contenidos naturales del aula, conocerse a sí mismo, justicia social y cultura democrática y responsable. En el caso de México, se identifican elementos conceptuales para la comprensión y debate de las propuestas curriculares en el que es relevante identificar aspectos de resistencia en algunos trabajos recientes sobre el currículo, en especial de primaria (De Alba, 1998).

En Chiapas, al sur del país, por ejemplo, en la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista, ESRAZ:

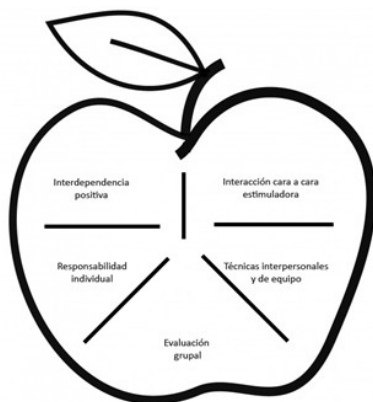
El currículo fue construido colectivamente, con la participación de promotores, acompañantes y autoridades indígenas. Los contenidos están organizados en ocho áreas de formación: comunicación, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, tzotzil, humanismo, producción y actividades abiertas; poniendo énfasis en la integración de las mismas, para lo que se adoptó una estructura de organización inductiva, compartida por

todas las áreas “que va de lo conocido –reconstrucción de la identidad individual– a lo desconocido –el mundo–, partiendo de “preguntas generadoras”: ¿quién soy yo?, ¿cómo es mi familia?, ¿cómo es mi comunidad?, ¿cómo es mi entidad o estado?, ¿cómo es mi país?, ¿cómo son mi continente y el mundo?” (Gómez 2002:202), complementadas por varias actividades sugeridas para su trabajo en el aula y a partir de las cuales se propone abordar una serie de contenidos relacionados con la temática generada por las mismas preguntas y actividades. (como se cita en Gutiérrez, 2011, p. 255)

Lo anterior tiene fuertes repercusiones en las orientaciones didácticas propuestas por la Reforma Curricular y en la manera que los docentes enfrentarán el desarrollo de las clases. Junto al cambio de paradigma del proceso enseñanza aprendizaje, en las reformas educacionales posteriores se planteó la posibilidad de que los Establecimientos Educativos pudieran confeccionar sus propios planes y programas, los cuales se deben desenvolver dentro de un marco común de orientaciones y prescripciones que tienden a preservar la unidad, equivalencia y homogeneidad entre las enseñanzas que imparten los establecimientos educativos en el país. Además, para que este sea plural, es necesario tener presente un currículo sociocultural de manera que articule posiciones y que giren en torno a 3 elementos centrales (Casarini Ratto, 2004):

1. La sociedad y la cultura
2. La enseñanza y el aprendizaje
3. El conocimiento, la especialización y el trabajo

Figura 5 Los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo



Fuente. Elaboración propia a partir de El aprendizaje cooperativo en el aula por Johnson et al., 1999.

Tal como se muestra en la Figura 5, el currículo debe tener elementos que permitan tener una serie de circunstancias en donde los estudiantes puedan pensar desde sus posiciones hasta lograr que proyecten otras posibilidades, por ejemplo, como lo planteaba Tyler (1986) mediante experiencias de aprendizaje, ya que se hace alusión a la interacción y vínculo que se genera por parte del estudiante y las condiciones externas del medio ante las cuales este reacciona, por lo que es de gran relevancia que el currículo sea flexible para que pueda permitir interpretar los fundamentos y la estructura curricular base, de manera que la planificación sea diversificada por parte de docentes y estudiantes, y los procesos formativos puedan corresponder y ser pertinentes al contexto en el cual se desarrollan (Ministerio de Educación de Bolivia [MINEDU], 1997). Esto último podrá responder

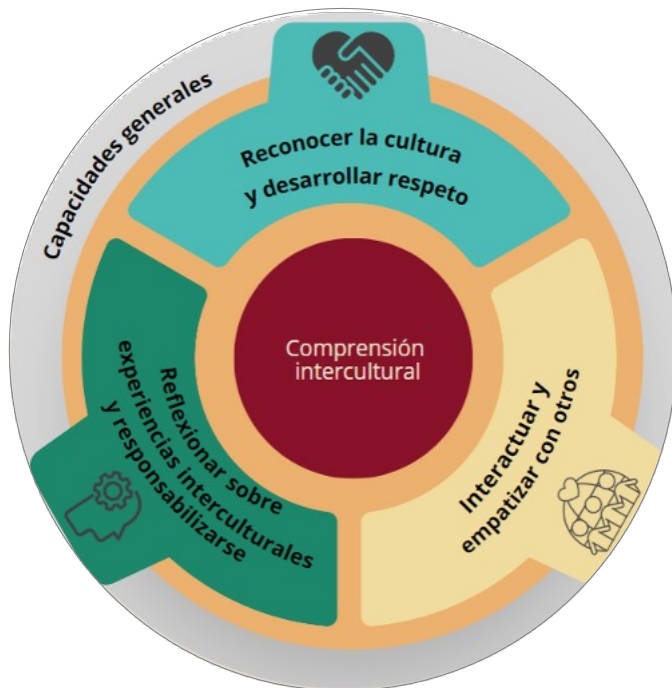
a los diferentes contextos en que se ubiquen aquellas escuelas multigrado, evitando así que separen los aprendizajes escolares en situaciones concretas del día a día, porque los “aprendieron” en el contexto lejano de un laboratorio, de un libro de texto o en casos que no se familiarizaban con ellos; muy alejado de cualquier uso extraescolar y sin llegar nunca a vincular una relación entre lo aprendido en la escuela y lo que ocurre todos los días en su entorno situado, que no responde en vocabulario y tampoco en situaciones culturalmente socializadas con el centro de enseñanza (Busquets et al., 1995).

Por lo que se puede cuestionar que el currículum no es intercultural por unir lo endógeno y lo exógeno, tendría que ser algo mucho más explicativo, en el que pueda dar cuenta de la red de conocimientos, capacidades y actitudes que son necesarios hoy y mañana para enfrentar el desarrollo y el futuro de los pueblos tal como se había enmarcado (Mena, 2000). Por tal razón, es importante reflexionar sobre un currículo que permita interactuar con elementos culturales propios y otros para reconocer y respetar; y que esto permita seguir en reflexión en los estudiantes, tal como se muestra en la figura de un currículo intercultural (Figura 6) ya que, de esta forma, permite organizar los saberes interculturales mediante:

- Reconocer la cultura y desarrollar respeto, esto es parte de la sensibilización que permita a los estudiantes moverlos de sus propios y otros mundos, mediante otras oportunidades en las áreas de enseñanza y/ aprendizaje.

- Interactuar y tener empatía por otros, esto pretende lograr experiencias en contextos situados y, además, moverlos a la relación y conocimiento de otras culturas.
- Reflexionar sobre experiencias interculturales y tomar responsabilidades.
- Comprensión intercultural.

Figura 6 Elementos del currículo intercultural



Fuente. Elaboración propia a partir de Intercultural Understanding (Versión 8.4) de Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA), 2010.

Los elementos antes descritos permiten la selección y acción del currículo, y a continuación se puede valorar la integración de los 3 principios interculturales propuestos por la UNESCO:

- La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo toda una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.
- La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.
- La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, entendimiento y solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos, y entre naciones (UNESCO, 2006).

Capítulo 5

Capítulo 5

Teorías, modelos y políticas en la educación intercultural

En el siguiente apartado se analizarán elementos teóricos que se relacionan con la modalidad de multigrado y que tensionan los principios de la educación intercultural con modelos y enfoques sobre elementos de la pedagogía.

5.1. Teoría de la pedagogía intercultural crítica

El horizonte educativo intercultural crítico en América Latina implica en su discurso, la intervención del pensamiento decolonial, al involucrar el debate histórico-político de los reclamos y derechos colectivos que representan una larga lucha por el reconocimiento de los sujetos-pueblo, quienes producto del colonialismo han sido históricamente subsumidos en las identidades nacionales, viviendo su exclusión de la construcción y desarrollo de una memoria colectiva e histórica propia (Medina Melgarejo & Baronnet, 2013).

El concepto de epistemología sirve de convocatoria a esta pedagogía intercultural crítica decolonial, convocando a una insurgencia epistémica, impactando para ello en fuertes núcleos de transformación cultural, política, social y educativa

al conceptualizar el papel de la pedagogía como política cultural que implica, tanto prácticas políticas como modos dialógicos para una lucha colectiva. De tal forma que se propone la construcción de pedagogías decoloniales, en donde los estudiantes piensen y logren ver desde diferentes enfoques los temas aprendidos.

Si bien la educación intercultural se inscribe como parte de la genealogía de los movimientos étnico-sociales de los años noventa del siglo XX, en México y América Latina 2001-2011, se redefine frente a dos procesos, por una parte, la gran difusión de la interculturalidad como política gubernamental y de agencia de carácter internacional; y por otra parte, en las configuraciones de las tradiciones de pensamiento pedagógico-educativo provenientes de la educación rural, de la educación propia, la formación de docentes indígenas y el desarrollo de nuevos currículos, articulados en su conjunto desde distintas historias de la vertiente de la pedagogía crítica, estableciendo así la emergencia de la acción política de distintos actores pedagógico-sociales implicados (Medina Melgarejo & Baronnet, 2013).

Por lo anterior, la educación intercultural requiere de su correlato en el aspecto pedagógico, puesto que no es suficiente modificar elementos políticos o administrativos, olvidando lo relacionado a las aulas de clase (Rojas Trujillo, 2011), en especial a las prácticas educativas que constituyen el contexto escolar, ya que una pedagogía intercultural analiza las prácticas educativas, identificando y considerando diferencias culturales, por lo que busca dar respuestas a la diversidad (Aguado, 2003).

5.2. Enfoques y modelos de educación multicultural e interculturalidad

Se requieren nuevas formas de pensamiento que, trascendiendo la diferencia colonial, puedan constituirse sobre las fronteras de cosmología, cuya articulación actual se deben en poca medida a la colonialidad del poder inserta en la construcción del mundo moderno/colonial.

Walter Mignolo, 2007.

Catherine Walsh³ reflexiona en torno a la idea de la dupla modernidad-colonialidad que históricamente ha funcionado partiendo de pautas de poder, caracterizados por la exclusión, negación y subordinación, así como el control dentro del sistema-mundo capitalista, hoy se esconde detrás de un discurso (neo) liberal multiculturalista.

La multiculturalidad, implica la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio. En su dimensión ético-política, dicho concepto no alude a la relación de respeto y convivencia equitativa entre las diversas culturas, pues los vínculos que se establecen están signados por profundas desigualdades, es decir, relaciones de poder y de dominación que subordinan y discriminan a unas culturas en relación con otras. (CGEIB, 2004, p. 37)

³ Intelectual e investigadora en aspectos epistémico y ético de la interculturalidad en América, haciendo una apuesta por la interculturalidad crítica.

Situaciones que aún están presentes en los diversos sectores del Sistema Educativo Mexicano. Desde otra perspectiva:

El multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un racismo con distancia: respeta la identidad del otro, concibiendo a este como una comunidad auténtica cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada. El multiculturalismo es un racismo que vacía su posición de todo contenido positivo (el multiculturalismo no es directamente racista, no opondría al Otro los valores particulares de su propia cultura), pero igualmente mantiene esta posición como un privilegiado punto vacío de universalidad, desde el cual uno puede apreciar (y despreciar) adecuadamente las otras culturas particulares: el respeto multiculturalista por la especificidad del otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad. (Žižek, 1998, p. 172)

Por tanto, la multiculturalidad permea a los ámbitos educativos y se ve manifestada en los diferentes niveles de educación básica, los cuales son adheridos como programas compensatorios, los que son beneficios de orden federal.

Una de las miradas que caracterizan la educación multicultural es que: hace referencia solo a los programas educativos que implican a dos o más grupos étnicos: zonas bilingües, minorías étnicas, sin embargo, la educación intercultural es más pretenciosa: se propone como apropiada para todos los centros escolares y para la educación no formal (Muñoz Sedano, 1995, p. 230). Constituye un principio educativo

general de la formación de todo ciudadano de las sociedades actuales. Y es que este tipo de educación ya no se configura una generalización, su espectro es un poco más amplio, pero aún sigue quedando insuficiente, sin embargo:

La interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política. (Walsh, 2007, p. 47)

La aplicación en materia educativa sería un cambio metodológico en todos los órdenes estructurales para incorporarlos no solo en el ámbito educativo sino en la sociedad.

Las diferencias existentes ante la mirada multicultural e intercultural se hacen evidentes ante la baja claridad de la definición, sin embargo, la interpretación pertinente en esta discusión atañe a las políticas de tolerancia o reconocimiento de diversidad cultural, León Olivé hace la clasificación de multiculturalismo factual que lo delimita en la medida que constata el hecho de la existencia de diversas culturas, al segundo lo nombra *multiculturalismo normativo* que refiere a las normas que regulan la relación entre diversas culturas, es decir, un multiculturalismo como una forma de integración política de grupos culturales diversos. Y dentro del cual refiere:

- a. *Multiculturalismo liberal*. Gira en base a la libertad y los derechos de las comunidades, porque en ella es donde pueden realizarse los derechos y las libertades de los individuos.

- b. *Multiculturalismo comunalista*. Se privilegia la comunidad, lo que es bueno para la comunidad es bueno para los individuos. Una de las posiciones más afines a las autonomías de los pueblos indígenas.
- c. *Multiculturalismo plural*. Es el sustento de una política educativa realmente intercultural ya que hace un señalamiento en el ámbito político de no reconocimiento y exige los derechos por medio de una vía de relación y comunicación. (Díaz Couder Cabral, 2009)

Lo anterior da paso a la viabilidad de la interculturalidad crítica, no desacreditando los principios del multiculturalismo, el análisis presentado sobre el multiculturalismo contribuye a no caer en la misma colonialidad interna de la crítica, para la colonialidad del saber en el aspecto académico de lo cual refiere (Chavez Rodriguez, 2010).

Ante tal desafío, definir la interculturalidad, se podría apoyar en primera instancia de las diferencias que existen entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico, tal como hace la diferenciación Tubino. Mientras que en el interculturalismo neoliberal se busca promover el diálogo [...] sin tocar las causas de la asimetría social y cultural [...], en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas [...] “No hay por ello que comenzar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc., que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. (Tubino, 2005, p. 7)

De esta manera, se pueden “sacudir” las estructuras de inicio para que se vislumbre como un proyecto a construir. Siguiendo esta idea:

La interculturalidad crítica pretende ser una propuesta ética y política con el objetivo de construir sociedades democráticas que articulen la igualdad y el reconocimiento de las diferentes culturas, y de proponer alternativas al carácter monocultural occidentalizante, que domina en la mayoría de los países del continente. (Ferrão Candau, 2010, p. 338)

Y que resulta impositivo en los sectores diversos del país que se siguen encuadrando en una postura.

La noción de interculturalidad se mueve según Chapela (2005) porque, argumenta “está viva y todo lo vivo se transforma, cambia de manera indetenible a través del tiempo” (p. 6). Y es que con el avance de los estudios multiculturales e interculturales se evidencia lo anterior, ya que es un concepto que varía y evoluciona con un giro que dará apertura a una concepción más acercada y certera al respeto de las diferencias. Por tanto:

Si a nivel teórico puede aceptarse, quizás de manera relativamente fácil, que todos somos diferentes, las buenas intenciones suelen empañarse al enfrentarse con un tipo de diferencias que, por una razón u otra, es difícil aceptar. Estas son las diferencias que constituyen el desafío de un trabajo en el campo de lo intercultural. (Frigerio, 2008, p. 68)

Y que sin duda pueden ir más allá de las normativas ya establecidas. El nuevo concepto y enfoque de la interculturalidad que la educación necesita, parte de una diferenciación muy clara entre lo que es el interculturalismo funcional y lo que puede y debe ser el interculturalismo crítico. Las diferencias entre ambas no son nominales, son sustantivas:

Mientras que en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas por métodos políticos, no violentos. La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico. (Tubino, 2005, p. 7)

Las relaciones de poder entre los diferentes grupos socioculturales no son puestos en duda. De esta manera, el interculturalismo funcional tiende a disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales, cuyo foco de atención son las cuestiones socio identitarias, evitando que la estructura y las relaciones de poder vigentes sean afectadas. (Ferrão Candau, 2010, p. 338)

Por tal razón, surge interés en clarificar los enfoques y modelos educativos multiculturales e interculturales que se configuran desde distintas perspectivas, las cuales son necesarias analizar y que se detallan en la Tabla 3.

Tabla 3 Enfoques y modelos educativos multiculturales e interculturales

ENFOQUES			
Enfoque: hacia la afirmación hegemónica de la cultura.	Enfoque. Hacia la integración de culturas.	Enfoque: hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas.	Enfoque: hacia una opción intercultural basada en la asimetría cultural.
MODELOS			
Modelos asimilacionistas	Modelo de relaciones humanas y de educación no racista.	Modelo de currículo multicultural	Críticas a la educación centrada en las diferencias culturales.
Segregacionista		De orientaciones multiculturales.	Educación antirracista
Compensatorio		De pluralismo cultural.	Holístico
		De competencias multiculturales.	Educación intercultural

Fuente. Elaboración propia a partir de Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural por Muñoz Sedano, 2016.

Muñoz Sedano en España hace un recorrido desde 1998 de lo multicultural a lo Intercultural “hoy” y que a continuación se detallan.

Al reconocer los enfoques que se plantean para el desarrollo de la educación intercultural se reconoce que en este modelo “la escuela prepara los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima” (Muñoz Sedano, 1995, p. 237) como algo dado de forma natural.

Así también, Dietz en México realiza una clasificación de los modelos educativos y los agrupa de acuerdo a su intencionalidad, como se muestra a continuación Dietz & Mateos Cortes, (2011):

- *Educar para asimilar*: se realiza mediante un proceso unidireccional de adaptación cultural al alumnado hacia los cánones hegemónicos, en la que se reafirma la idea de “ignorar al diferente”.

- *Educación para compensar*: esta educación compensatoria o denominada multiculturalismo liberal, continúa con perspectivas hegemónicas, pero, además es de privación y trata la diversidad como un problema que se resuelve por la vía de la homogenización.
- *Educación para diferenciar*: se prolonga la idea de homogenizar utilizando la lengua y cultura del país de origen con la finalidad de que no continúe con sus referentes culturales.
- *Educación para biculturalizar*: están presentes los modos de interrelación de tipo agregativo, confortativos e integrativos, se relaciona la cultura subalterna con la dominante.
- *Educación para tolerar*: es el primer intento por unir los grupos mayoritarios y minoritarios, partiendo de los “encuentros interculturales” los cuales pretendían implementar el respeto y tolerancia, terminando en incorporar lo ajeno de lo propio.
- *Educación para transformar*: también se le denomina multiculturalismo crítico o pedagogía crítica produciendo una deconstrucción de las identidades de la mayoría que han sido excluyentes y opresivas.
- *Educación para interactuar*: se hace presente el aprendizaje complejo haciendo un reto y cambio educativo, ya que están presentes la pedagogía en la formulación, negociación y resolución de conflictos. (pp. 49-55)

5.3. Política intercultural bilingüe

Como se ha venido analizando, las políticas educativas existentes en aspectos de sectores vulnerables, son destacadas las referentes a culturas indígenas, lo anterior radica en que, como menciona el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, en México existen diez familias lingüísticas y más de 86 variantes, situación que coloca a México con una riqueza cultural, por tal, en la Ley General de Educación, su artículo 38 menciona la necesidad de respetar las adaptaciones culturales y lingüísticas para los diversos grupos, así como para la población rural dispersa y aquellos grupos migrantes (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI]-SEP, 2014).

Al revisar los aspectos de la política educativa nacional, es necesario analizar y examinar que estos referentes normativos y políticas nacionales como estatales, son implementadas mediante un currículo que impera en los programas y planes de estudio; sin embargo, plantear estos enfoques representa algo más que identificar y seleccionar conocimientos del saber elaborado y formalizado (Sacristán, 2007) ya que, el que determinará la organización será la misma institución administradora que imparte educación, la Secretaría de Educación Pública en un marco constitucional que se especifica en el artículo 2, fracción B-II, indica que el estado debe:

“...Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y

superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación”. (CPUEM, 2022)

Aunque existen trabajos que han aportado al desarrollo de las propuestas de implementación de los lineamientos constitucionales, la realidad es que no son suficientes, ya que en aspectos educativos las propuestas interculturales se han planteado desde un enfoque colonial, en el que existe mínima participación de los pueblos originarios; y la noción pluricultural que tiene el país se ve comprometida, ya que existen debilidades en lo laboral, salud y especialmente, en lo educativo, por lo que elevar al rango constitucional no es la única forma de otorgar identidad cultural al país.

Recientemente, en el año 2019, se modificó el artículo 3 constitucional en el que se hace énfasis en el inicio de propuestas de la actual administración y que ya quedan de manifiesto que: “Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social” y, además, queda derogado que: “Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre

escuela y comunidad (CPUEM, 2022), dejando notar que se colocan al análisis los elementos de escuela y comunidad.

En algunos países de América Latina, la política que se desarrolla es enfocada a la educación bilingüe, en el cual México no está exento y tiene explicación según la autora Alexandra Jablonska, ya que la interculturalidad era en los inicios de las declaraciones internacionales, fundamentalmente para la UNESCO, una cuestión de intercambios simbólicos, por un lado, y por el otro, la enseñanza de diversas lenguas y del aprecio por diversas culturas, con énfasis especial en las indígenas (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], 2010).

Ante ello, la interculturalidad apunta al conocimiento, reconocimiento y valoración de todo aquello que es diverso, cultural, étnica y lingüísticamente. La valoración que se plantea desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe es una valoración de resignificar la diferencia, ubicar lo común como puntos de encuentro desde un posicionamiento ético epistemológico intercultural, en donde las múltiples formas de construir la realidad son validadas y legitimadas desde la mirada propia, al admitir la eficacia cultural que cada una de esas miradas cumple para la vida de la persona, mediante un respeto cultural que exige una apreciación de las otras formas de vida de las que discrepamos o que incluso consideremos como dañinas, ya que no podemos elevar nuestra cultura como única, a paradigma universal desde donde se pueda juzgar a las demás. Es importante una reformulación de las relaciones entre personas, mediante elementos de aproximaciones epistemológicas-éticas, ya que

la primera se funda en colocar puntual atención en la forma de construir conocimiento desde la sociedad occidental y que se tiene como resultado un alejamiento de las múltiples realidades, por lo que la dimensión epistemológica busca una vinculación articulada de las lógicas de construcción de las cosmovisiones indígenas de México, apuntando a formas de construcción imbricas y en el caso de la dimensión ética, intenta el replanteamiento de la cultura que implique el reconocimiento y la autonomía de los pueblos y de las personas con la capacidad de sentir, crear emociones y motivaciones propias y tener empatía mediante la construcción de valores de cooperación y solidaridad (CGEIB, 2009).

5.4. Política educativa: de la educación intercultural a la educación intercultural crítica

En México se ubica la educación Intercultural como una vía de transformación individual y colectiva que permite acceder a una vida más armoniosa, de mayor respeto a los otros, a sus derechos, formas de vida y dignidad, y es que, como parte de la política educativa actual, se enmarca en el esfuerzo por construir una sociedad en que la diversidad sea valorada como una riqueza. “De hecho, las reformas coinciden con las políticas de neoliberalización, aquellas en que el Estado empieza a ceder protagonismo a los actores del escenario internacional, específicamente a los organismos multilaterales y las corporaciones transnacionales” (Walsh, 2005, p. 5).

Estas políticas de inclusión forman parte del propio discurso globalizador que propone la siguiente ecuación: incluir para conocer, para poder excluir mediante el reconocimiento de las diferencias, exaltar, como se ha mencionado antes, las diferencias para acentuarlas, poner de manifiesto las diferencias y operacionalizarlas: reconocer que los indígenas han sido excluidos del sistema educativo, incluirlos y no proponer programas capaces de lograr su integración a los ámbitos educativos, construir escuelas pobres para estudiantes pobres. Por todo esto, esta forma de educación intercultural parece más un simulacro que una realidad (Bautista de la Torre, 2009).

Acorde con lo anterior, Walsh enfatiza que los organismos internacionales dan un marco de perspectiva para entender que la política multicultural actual sugiere mucho más que el reconocimiento de la diversidad; es una estrategia política funcional al sistema-mundo moderno y aún colonial; en el que pretende “incluir” los anteriormente excluidos dentro de un modelo globalizado de sociedad regido no por la gente, sino por los intereses del mercado. Tal estrategia y política no busca, pero además no le interesa transformar las estructuras sociales racializadas; más bien su objetivo es administrar la diversidad ante lo que está visto como el peligro (Walsh, 2009).

“Las demandas de autonomía educativa surgen a partir del rechazo al sistema educativo nacional que no corresponde claramente con los intereses y el contexto político-cultural de los pueblos” (Baronnet & Tapia, 2013, p. 18).

Recordando que la interculturalidad crítica tiene sus raíces y antecedentes no en el Estado ni tampoco en la academia, sino en

las discusiones políticas puestas en escena por los movimientos sociales, en el que hace resaltar su sentido contrahegemónico (Viaña et al., 2010).

Como consecuencia, las políticas públicas en el área educativa se han visto en la necesidad de contemplar las diferencias culturales; y las diversas reformas en educación han incorporado la perspectiva intercultural, ya sea instituyéndola en uno de los ejes de articulación de los currículos escolares, ya sea introduciendo en tema transversales cuestiones relativas a las diferencias culturales. Sin embargo, si esta ampliación del concepto y de su impacto sobre las políticas públicas puede ser vista como un progreso significativo, no por ello deja de estar traspasada por fuertes ambigüedades, ya que dicha incorporación se da en el contexto de gobiernos comprometidos con la implicación de políticas de carácter neoliberal, que asumen la lógica de la globalización hegemónica y la agenda de los principales organismos internacionales (Ferrão Candau, 2010, p. 337). “En este contexto es especialmente urgente estudiar la interculturalidad” (Zurita Rivera, 2010, p. 431).

Capítulo 6

Capítulo 6

Multigrado y prácticas pedagógicas desde una perspectiva intercultural

Uno de los resultantes en el Sistema Educativo Nacional es la constante de la asimetría escolar, la cual hace referencia al carácter monocultural y monolingüe de los sistemas educativos que han implantado un modelo de escuela que ignora las necesidades particulares de cada contexto cultural y lingüístico (CGEIB, 2004). Situación por la cual es necesario y urgente buscar una alternativa de solución, no solo en términos temporales, sino más bien como una forma de aportar a las diversas situaciones de cambio que se presentan, ya que no existe una metodología alfabetizadora, que se escape de repetidos vicios, en la medida que es instrumento a través del cual el analfabetismo es visto únicamente como un objeto más allá del sujeto (Freire, 1969).

“El paisaje educativo está alfombrado con los restos de reformas escolares fracasadas, muchas de las cuales fallaron debido a las condiciones sociales que rodean las escuelas” (Apple & Beane, 1997). Es importante que en las futuras reformas se reconozcan estas condiciones y originen activamente diálogo con ellas, siendo así estarán en probabilidades de tener un efecto duradero en los aprendizajes de los estudiantes, los educadores y las comunidades en las escuelas; ya que la integración en su contexto, debe presentar al estudiante no solo, sino con él y todavía más allá de la adaptación y acomodación, más bien con una visión de sí mismo al igual que la del mundo, pues se presenta con la incapacidad de no poder hacerse

nada absoluto y el sentirse desamparado o inadaptado, “situado y adaptado”, por lo que se requiere que supere múltiples factores que le permitan pensar y sentir lo que quiere, porque únicamente se ajusta a pesar del intento de iniciativa y optimismo, pero sigue oprimido bajo un sentimiento de impotencia que lo mantiene frenado ante las catástrofes que se avecinan (Freire, 1969).

Por ende, la interculturalidad reconoce al otro como diferente. No lo borra ni lo aparta, sino que busca comprenderlo, dialogar con él y respetarlo” (CGEIB, 2004). Situación que se requiere replantear para lograr que la educación en multigrado pueda tener mayor impacto en su ejecución.

“La creación de escuelas interculturales requiere el replanteamiento de los objetivos educativos, la remodelación de los planes curriculares y establecer pedagogías interculturales y críticas basadas en una sólida formación inicial y continua” (Baronnet & Tapia, 2013, p. 13). Por lo que Multigrado requiere un replanteamiento que posibilite pedagogías pertinentes y que provoquen aprendizajes de forma constante, a medida que las características de los alumnos puedan ser pertinentes. Es necesario evitar formas de medir aprendizajes como manera de sanción y buscar formas de valorar, mediante prácticas que generen aprendizaje individual y colectivo.

El movimiento multicultural es ante todo un fenómeno político y social de reivindicación de derechos humanos y civiles por parte de todos aquellos grupos que se sienten discriminados o marginados de la participación democrática ciudadana. Por lo cual, desde esta perspectiva se plantean estas categorías de Multicultural e Interculturalidad.

6.1. Eje transversal y desarrollo de elementos comunitarios

La conceptualización de transversalidad desde la cual se analiza tiene que ver con los contenidos culturales relevantes, valiosos y comunitarios, necesarios para la vida y la convivencia, que dan respuesta a problemas sociales, ya que a través de una educación en valores los alumnos se sensibilizan, toman posiciones ante dichos problemas, emiten juicios críticos y actúan (Henríquez de Villalta & Reyes de Romero, 2009). Por tal razón, la transversalidad refiere a temas de alto contenido social contextual, ya que permite abordarlo durante las diferentes asignaturas planteadas en los programas de estudio.

Sin embargo, las materias curriculares son, pues, instrumentos a través de los cuales se pretende desarrollar la capacidad de pensar y de comprender y manejar adecuadamente el mundo que rodea. Pero cuando esto se olvida y se convierten en finalidades en sí mismas, se descontextualizan y se alejan del universo real, buscando únicamente tener contenidos para evaluar, ya que se presentan como faltos de contexto en que situarlos; los contenidos curriculares devienen, para gran parte del alumnado, en algo absolutamente carente de interés o totalmente incomprensible. Si estos contenidos se vertebran, en cambio, en torno a ejes que expresan la problemática cotidiana actual y que pueden incluso constituir finalidades en sí mismos, se convierten en instrumentos cuyo valor es evidenciado por el alumnado y cuya utilidad aparece inmediatamente a sus ojos. Mientras que saber matemáticas, por ejemplo, no es a estos niveles una finalidad en sí misma, sí lo es el

formar personas que apuesten por la paz, que defiendan la igualdad de derechos, que respeten las diferencias o que sepan mantenerse a sí mismas y a quienes les rodean en un buen estado de salud mental y física (Busquets et al., 1995).

Para Palos (1998, p. 43) los objetivos de la transversalidad son los siguientes:

- Construir y consolidar conocimientos que permitan analizar críticamente los aspectos de la sociedad que se consideren censurables.
- Desarrollar capacidades cognitivas que permitan reflexionar y analizar situaciones que presenten un conflicto de valores.
- Desarrollar capacidades en torno a un sistema de principios éticos que generen actitudes democráticas, respetuosas con el medio ambiente, responsables, tolerantes, participativas, activas y solidarias.
- Desarrollar el pensamiento crítico.
- Generar actitudes de implicación personal en la búsqueda de alternativas más justas.
- Potenciar la valoración de la dimensión ética del ser humano.
- Desarrollar un modelo de persona humanística. (como se cita en Henríquez de Villalta & Reyes de Romero, 2009)

Los temas que apuntan a estos objetivos pueden diversificarse según el interés, en torno a los cuales es posible trabajar todos los contenidos de las áreas curriculares. Si consideramos los

contenidos de la enseñanza desde el punto de vista que nos ofrecen las materias transversales, es decir, como algo necesario para vivir en una sociedad como la nuestra, la disposición de cada una de las demás materias cambia, se resitúa y se le va dando un sentido diferente llena de significados.

La transversalidad como un elemento en Multigrado es una forma de interculturalidad, pues promueve la refundación educativa a partir de reconocer la diversidad de contextos, alumnos, conocimientos y formas de aprender; además, al considerar que para abordar lo global –es decir, la integración de problemáticas sociales éticas y epistemológicas, así como la forma de tratarlas en el aula– se requiere de nuevas estrategias. La transversalidad intenta superar las divisiones tradicionales de los saberes, así como sus relaciones, al ofrecer un marco nuevo para el análisis desde una perspectiva relacional, no sujeta únicamente a los límites de la organización científica moderna. De este modo, la transversalidad como estrategia metodológica de la educación intercultural apunta a una estructuración diferente del currículo nacional para que este se fundamente en el conocimiento, el reconocimiento, la valoración y el aprecio de la diversidad, ya que existen distintos niveles de aplicación de la transversalidad en el desarrollo curricular:

- Asignaturas impregnadas del enfoque de la educación intercultural.
- Asignaturas específicas sobre interculturalidad.
- Restructuración de la lógica curricular y reorganización de los contenidos, a partir de realidades pensadas de forma compleja (inter y transdisciplinariedad).

Los contenidos por definir en la transversalidad, como ya se han indicado, deben corresponder al contexto y temas emergentes que el currículo nacional no tenía como objetivo abordar por las dinámicas, cultura y geografía del país, sin embargo, dichos contenidos deben asumir responsabilidades de justicia social; también es importante señalar la educación emocional (Secretaría Educación de Tamaulipas [SET], 2017). La educación en multigrado se ve comprometida según las desventajas y limitaciones que se han ido analizando anteriormente; sin embargo, existen elementos que se interrelacionan con el currículo tales como: la enseñanza, la didáctica y las estrategias que se involucran con el aprendizaje de los niños en la modalidad analizada y que según los enfoques que son vistas, presentan implicaciones que pueden ser favorables en la aplicación de la educación intercultural.

6.2. Modelo ABCD del Consejo Nacional de Fomento Educativo CONAFE

Al continuar analizando el mencionado artículo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, este refiere en la fracción II sobre las acciones ya planteadas en programas, como una forma de apoyar a los docentes que están prestando servicios en localidades aisladas y zonas urbanas marginadas para promover el cumplimiento del calendario escolar y el arraigo a las comunidades. Esto se observa en los programas de Arraigo Escolar, y en la Secretaría de Educación

Pública, con los Programas Compensatorios, cuya misión es fomentar el desarrollo de una educación con equidad y calidad en las comunidades en desventaja social, mediante acciones de cobertura e intervención en el ámbito técnico pedagógico, en beneficio de alumnos y agentes educativos (SEGE, 2014) y el cual está en coordinación con el programa del Consejo Nacional de Fomento Educativo, CONAFE, que fue fundado el 11 de septiembre de 1971 con la intención de impartir educación básica, pero con una característica determinada, que era comunitaria, con equidad e inclusión a niños, niñas, jóvenes y a adolescentes instalados en lugares marginados y con rezago social del país, promoviendo su permanencia educativa. Así también CONAFE tenía la misión de educar por medio de instructores comunitarios que estuvieran en lugares de comunidades rurales, indígenas, en campamentos de jornaleros agrícolas migrantes o en un albergue indígena (ACUERDO número 565 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Inicial y Básica para la Población Rural e Indígena, 2010).

El financiamiento mayor estaba en el Banco Interamericano y Banco Mundial para apoyar los distintos programas que fueron surgiendo y que además fueron cambiando según las etapas por las que se desarrolló el proceso educativo mexicano, como lo son: el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE 1992-1996), el Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI 1993-1997), el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB 1994-2001), el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE 1995-2001), y el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB 1998-2006), y es que una de las propuestas realizadas en este programa

fue la de implementar una enseñanza multigrado en zonas de un alto grado de marginación, y que fuera totalmente incluyente y armónico en los estilos de aprendizaje de sus alumnos, lo cual envolvía una complejidad mayor en el proceso (ACUERDO número 519 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (CONAFE, 2009).

Si bien los programas antes citados hacían mención a aquellos grupos de rezago y de alta marginación, es necesario separar varios de ellos, ya que por citar algunos, los referentes a Educación Bilingüe, tuvieron material específico, como se cita en la fracción XIII al dotar de materiales didácticos en lenguas indígenas que pertenezcan a escuelas donde asistan mayoritariamente indígenas, con el soporte que tiene el departamento de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos CONALITEG, que en 1958 con la llegada del presidente Adolfo López Mateos y como Secretario de Educación a Jaime Torres Bodet, institucionalizan los libros de texto gratuito con la finalidad de dar mayor impulso al acceso equitativo a los servicios educativos, situación que hasta la actualidad se da, ya que existen libros para educación, indígena, general, libros de biblioteca de aula, libros en braille y audio cintas (SEP, s.f.), pero dentro de esta variedad de libros, ninguno está dirigido específicamente a multigrado.

El Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica, PAREIB y la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos CONALITEG son parte de los programas compensatorios federales con descentralización estatal que se han desarrollado para favorecer el proceso educativo hasta

la llegada de otro programa que es denominado Escuelas de Tiempo Completo, que son aquellas escuelas primarias que ampliaron su jornada escolar a 6 y 8 horas (DECRETO por el que se reforman los artículos 3.º en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2013) con la finalidad de elevar la calidad educativa, reforzando competencias, matemáticas, comprensión lectora, arte, cultura, recreación y desarrollo físico y, además, apoyar el proceso de inclusión y convivencia escolar, ya que las escuelas están situadas en los 405 municipios del país en los cuales está presente el programa Cruzada Nacional contra el Hambre, así como el Programa para Prevención del Delito, en los cuales se les proporciona alimentación nutritiva a alumnos, cuestión que fue afirmada en este mismo artículo en la fracción XVI procurando establecimientos educativos con jornada escolar ampliada de 6 y 8 horas diarias y la fracción XVII, el impulsar los apoyos alimenticios nutritivos, conforme a los índices de pobreza, marginación y condición alimentaria, situación que fue modificada en el año 2013.

Por tal situación, los estados de San Luis Potosí y Tamaulipas también tendrían programas asistenciales, ayudas alimenticias, campañas de salubridad y demás medidas tendientes a contrarrestar las condiciones sociales que inciden en la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos, como lo indican las cifras del programa de Escuelas de Tiempo Completo, donde 5018 escuelas son

atendidas en esta modalidad, equivalente a 229 664 en el año 2012, lo cual atiende a modalidad indígena, general y multigrado de educación básica primaria en todo el país (SEP, 2016).

Tal como se analizaron las fracciones anteriores con los programas compensatorios, el artículo 34 hace una especificación sobre que el Ejecutivo Federal llevará este tipo de proyectos en unión con los gobiernos de aquellas entidades federativas que tienen índices de mayor rezago educativo, en apoyo de convenios para mayor financiamiento, con colaboración de la autoridad educativa local en el que destaca el estado de San Luis Potosí. El Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD).

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) es una institución destinada por el Gobierno Federal, a fortalecer el trabajo educativo, que por diversas razones no tenía acceso al contexto comunitario con un alto y muy alto rezago educativo. El trabajo pedagógico que realiza dicha área es mediante la figura del líder educativo comunitario⁴ que se encarga del proceso de aprendizaje de los niños y niñas, ya que los integran de diferentes edades por razones educativas. Para lograr el objetivo de llevar educación a diferentes contextos y cumpliendo con la función de proponer elementos pedagógicos para CONAFE, se creó el Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo en el que consideran un currículo flexible:

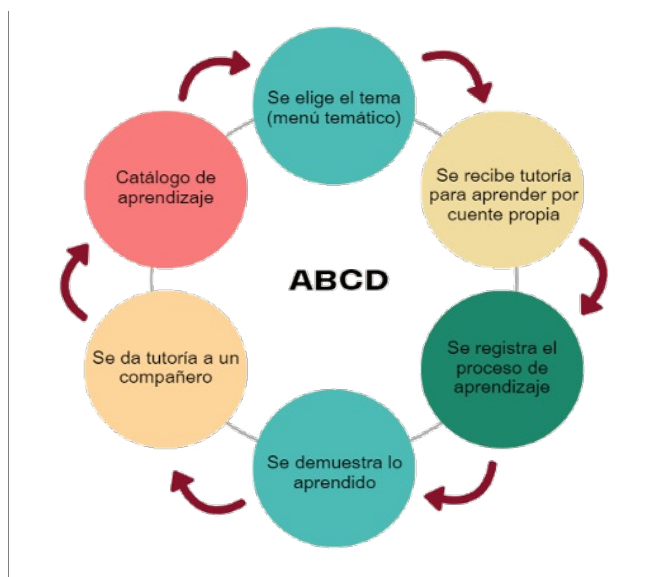
4 La figura del líder educativo es desempeñada por jóvenes que no lograron continuar los estudios universitarios, por tal razón, realizan durante un año "trabajo social" en comunidades a cargo de CONAFE, para que, posteriormente, el gobierno pueda facilitarles sus estudios de forma gratuita.

El propósito central de la educación básica, en el modelo de educación comunitaria, es propiciar el aprendizaje de los alumnos para que alcancen el perfil de egreso expresado en el currículo nacional, con base en un modelo pedagógico pertinente que articula de manera coherente los niveles de preescolar, primaria y secundaria y que responde a las características socioculturales de las pequeñas comunidades con alta marginación y rezago social, así como a las características lingüísticas y culturales de los grupos indígenas y migrantes. (CONAFE, 2016)

Dentro del ABCD existen pilares fundamentales, como la confianza que existe entre los agentes involucrados, el desarrollo del lenguaje de forma que pueda comunicar lo que sabe y pueda ser un elemento para apoyar el desarrollo de conocimiento de su interés, ya que dicha propuesta enfoca prioridad a estos elementos del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo anterior, el modelo analizado plantea los siguientes principios

1. La existencia de un desafío intelectual.
2. Una relación cara a cara.
3. Acompañamiento del aprendizaje intelectual y emocional.
4. Aprender en relación del otro mediante el diálogo.
5. Profesionalizar la función educativa.

Figura 7. Modelo del ABCD de CONAFE



Fuente. Elaboración propia a partir de *Marco curricular de la educación comunitaria. Modelo abcd aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo* por CONAFE, 2016.

Dentro del modelo analizado existe la propuesta de implementar la educación intercultural, pero en el que plantea una propuesta con perspectiva inclusiva desde el enfoque de la UNESCO, además, es importante puntualizar que aunque existen unidades de atención de CONAFE en cada estado, no en todas existen los materiales, por ejemplo, el libro único que existe en siete entidades federativas y sus contenidos se relacionan con la Reforma Educativa de 2011, por lo que representa un desfase en los programas académicos de la actual Reforma Educativa.

6.3. La didáctica, espacios favorecedores para la interculturalidad: entre la enseñanza y el aprendizaje

La didáctica según Hernandez Fernandez (2010) es la ciencia de la enseñanza y del aprendizaje, la cual es parte del proceso educativo. En el caso de la enseñanza, es la acción de transferir conocimientos y de estimular al alumno para que los adquiera y el aprendizaje es la adquisición de conocimientos, ambos se encuentran estrechamente correlacionados.

De la Torre (1993) y Barrios (2000) sintetizan elementos de la historia de la pedagogía en las siguientes etapas:

- “Artesanal y metódica, siendo un exponente, Comenio.
- Aplicativa emblemática de la Nueva Escuela.
- Explicativa.
- Epistémica o de los paradigmas de racionalidad en la actualidad” (como se cita en Hernandez Fernandez, 2010).

Todas las anteriores, evolutivas para el fin de la educación; sin embargo, es importante considerar que recientemente se considera no únicamente la enseñanza, sino el aprendizaje como un proceso constructivo interno de quien aprende, ya que no se limita a presentar información al estudiante para que esta pueda ser aprendida, sino que más bien es necesario ser presentada bajo su propia experiencia y su proceso único de aprendizaje, además, dentro del constructivismo existe el enfoque que afirma sobre la relación de “con amigos se aprende mejor” el cual sostiene que

la interacción social favorece el aprendizaje mediante la creación de conflictos cognitivos que ocasionan un cambio conceptual, es decir, la existencia de información entre sujetos poseedores de variados niveles de conocimientos provoca un efecto entre la interacción y el contexto social sobre el mecanismo de cambio y aprendizaje individual (Carretero, 1997), por lo que la importancia de la didáctica tendría un papel preponderante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y resulta importante conocer que existe una diferenciación metodológica para el abordaje de los contenidos a explorar, para que pueda existir lo antes en mencionado, por lo que:

- La didáctica específica intenta responder a las características de los estudiantes y según las disciplinas y los niveles educativos.
- La didáctica diferencial, en su caso particulariza la enseñanza, en algunos casos se atribuye a la educación especial, en otros forma parte de la didáctica específica (Camilloni, 2007).
- La didáctica no parametral es una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial, no instala parámetros, sistemas de creencias, mitos ni rituales propios de la lógica civilizadora. Se forma pensando en sujetos pensantes (Quintar, 2006, 2009).

Este tipo de didáctica no parametral, cambia el espacio limitado de lo escolar y permea en otros espacios, logrando algo

más que enseñar (Quintar, 2009) evitando contenidos repetitivos y sin significados, ya que la educación intercultural implica:

...Incorporar perspectivas culturales distintas; [...] para intervenir en el sistema educativo, con el fin de que no se reproduzca la segregación social; y educar con interculturalidad permite transmitir en la acción pedagógica la relación entre los seres humanos, la reciprocidad de derechos y la aceptación de la diferencia. (Contreras Salinas, 2013, p. 66)

Es por esto, por lo que la relación entre la enseñanza y el aprendizaje logra una escena que permite contextualizar y crear experiencias de conocimiento.

6.4. Aproximaciones conceptuales a las estrategias didácticas interculturales

Los participantes de una situación de enseñanza y aprendizaje, parten de sus marcos personales de referencia, que llamamos aprendizajes previos, esto les permite una primera aproximación a la estructura académica y social de la actividad que enfrentan, pero además es importante no perder de vista la relevancia de dicho elemento, ya que también se complementa a través de otras acciones conjuntas y de los intercambios comunicativos, en un proceso de negociación, en el que se construyen los marcos de referencia interpersonales que conducirán a lograr un significado compartido de la actividad (Díaz Barriga, 2006). Dicho referente es el primer elemento que debería

estar presente en el diseño de la estrategia para asegurar que se esté formando en ellos, elementos de mayor análisis conectivo y que conecten con sus contextos cercanos.

En este sentido es relevante precisar que: “La estrategia de enseñanza es un medio o recurso para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos” (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2010, p. 118).

Los elementos señalados anteriormente apuntan a lo que la educación intercultural puede contemplar, ya que le da autonomía al docente y puede modificarse, es decir, no existe un componente estático, más bien presenta elementos dinámicos que pueden hacer una escuela de interés para los asistentes. Así, una estrategia educativa intercultural tendría que tener elementos de autonomía docente, ya que como lo menciona Rockwell (2005) los docentes improvisan de acuerdo a su experiencia, incluso sobre la marcha se pueden realizar cambios, de modo que se pueden idear estrategias dentro de las estrategias mismas, por lo que se puede reflexionar sobre: “Las formas de autogobierno educativo intercultural permiten, en efecto, que las funciones docentes sean reinventadas y asumidas colectivamente” (Baronnet, 2011, p. 206), ya que no se debe perder de vista que la educación intercultural se centra en la diferencia y pluralidad cultural más que una educación para los que son culturalmente diferentes (Sáez Alonso, 2006). Dichas “formas de autogobierno educativo permiten, en efecto, que las funciones docentes sean reinventadas y asumidas colectivamente, a pesar de parecer a veces improvisadas” (Baronnet, 2011, p. 206).

Procuraremos una estrategia integradora y globalizadora de los diferentes saberes endógenos [los que proceden del ámbito del hogar y de la comunidad], que transmiten contenidos culturales específicos, y de los exógenos, incluyendo los contenidos predeterminados en lo curricular, y trataremos de articular todas las áreas en una misma estrategia pedagógica. (Gutiérrez, 2011, pp. 256-257)

Lo anterior son narraciones, una promotora de la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista, que considera escuela democrática, en donde los niños deben participar activamente en su propia educación, en el gobierno escolar, en el trabajo social, en las fiestas, en los estudios políticos, en las cooperativas colectivas, en la salud, en la comercialización, en la agroecología, en el estudio del medio ambiente. Para que un niño sea un sujeto y no como un robot manejable como aparece en los planes y programas oficiales del mal gobierno (Gutiérrez Narváez, 2011), por lo que también es necesario refundar los fundamentos que la escuela rural mexicana impulsaba, la enseñanza en el salón de clase ha de reservarse exclusivamente para aquellas cosas que no puedan transmitirse convenientemente sobre el terreno del trabajo, las discusiones o recomendaciones generales que algunas actividades requieren para ser bien ejecutadas, porque los niños son capaces de hacer sus propias correlaciones y organizar los conocimientos que han adquirido (Ramírez & Jiménez Alarcon, 1986).

Retomando el enfoque de la Escuela Rural Mexicana, es importante mencionar en qué se enfocaba, como por ejemplo, la cría de animales, huerto escolar y familiar, la práctica del ahorro,

el impulso del cooperativismo con los principios de unidad y solidaridad, fomento a las industrias rurales y campañas sanitarias (Ramírez & Jiménez Alarcon, 1986), ya que consideraban un trabajo comunitario que los niños y niñas tenían que aprender.

Bertely Busquets con experiencia por 20 años en trabajos interculturales en un contexto determinado, planteó junto con un equipo en red, en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en San Luis Potosí, 2017, cuatro pilares para combinarlos con experiencias académicas: territorio, recurso natural, trabajo o técnica y fin social, lo cual se concretaba mediante la frase “Vamos a nuestro territorio a pedir un recurso que transformaremos para satisfacer un fin social” (Sartorelo et al., 2017), lo anterior se veía reflejado en la actividad pedagógica que los docentes y estudiantes tendrían que desarrollar como una alternativa para valorar y empoderar el pensamiento indígena y lograr vivir en comunidad, en donde valore sus recursos, es decir, que la escuela pueda acompañar la valorización de su cultura y no sea ella quien sea excluyente y lograr que los partícipes puedan “sentipensar” el territorio de forma colectiva; se trata de ir más allá de pura actividad pedagógica, (Sartorelo et al., 2017).

6.5. Aprendizaje colaborativo y enseñanza situada

Multigrado se caracteriza por la forma de organización de los niños de 6 a 12 años, ya que como se mencionaba previamente, pueden estar unitarios, bidocentes, tridocentes, etc., ante dicha situación, el trabajo colaborativo es una estrategia que da la

oportunidad de brindar a niños ventajas de trabajar en estrecha colaboración con personas de diferentes grupos sociales, étnicos o capacidades. El aprendizaje cooperativo debe dar lugar a un contacto frecuente, significativo y positivo, en el que se pone de manifiesto la diversidad de habilidades y capacidades de los diferentes miembros del grupo y se puede reconocer. Este contacto interpersonal proporciona un contexto de aprendizaje fundamental para los niños.

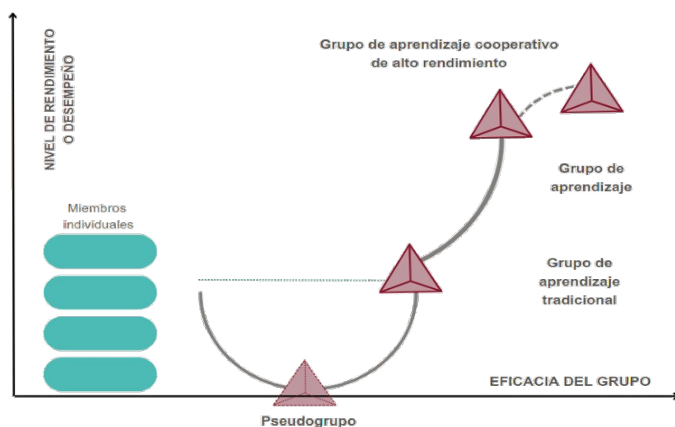
Se ha demostrado que las relaciones entre los niños de diversos grupos mejoran significativamente si se utilizan las estrategias de aprendizaje cooperativas en grupos mixtos, independientemente del contenido que se cubre, ya que, mediante el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo en grupos mixtos, cada lección puede proporcionar una oportunidad para que los niños desarrollen la competencia intercultural, independientemente de su contenido. Colocar gente en una posición donde una habilidad puede ser practicada no será siempre suficiente para asegurar que se aprenda. Por ejemplo, tener libros disponibles no es garantía de que alguien aprenda a leer. Lo mismo sucede con las habilidades y atributos sociales que dan lugar a la competencia intrapersonal e intercultural. Simplemente, organizar los niños en grupos garantiza que aprenderán cómo participar en el aprendizaje cooperativo. Se debe tener cuidado para asegurar que los niños tengan la oportunidad de identificar, desarrollar la comprensión y las capacidades que les permitirá trabajar de manera constructiva como parte de un grupo (Johnson et al., 1999), ya que dicha acción supone sistemas de soporte grupal y al mismo tiempo individual, puesto que implica una serie de actividades cognitivas e interpersonales al momento de resolver problemas, debatir,

enseñarle a otros mediante la promoción de cómo lo aprendió o enseñar a otros el conocimiento propio (ITESO, 2019).

En el caso de multigrado, logrando un aprendizaje comprometido juntos, con sus compañeros pares, ya que son parte de un grupo que se conoce y que pueden lograr articulación y co-construcción del conocimiento (Crook, 1968), su cercanía en comunidad permite un vínculo aunque no familiar, pero sí de apoyo mediante las experiencias vividas o conocimientos adquiridos, por lo que se coloca atención a cómo aprenden, y aquí es posible hacer dos precisiones, por una parte, la enseñanza, y por otra, el aprendizaje. En ambos casos se requiere que sea situado, en el primer caso, haciendo alusión a la perspectiva socio constructivista.

Multigrado requiere un abordaje que considere los elementos culturales y de contexto de los estudiantes y, con base en ellos se planeen los contenidos, estrategias y actividades, con fines de mejorar los aprendizajes, en este segundo caso, el aprendizaje está relacionado con un enfoque que implica formas diferentes de pensar la práctica docente, cuestiona el paradigma hegemónico y la enseñanza repetitiva y memorística completamente, en el que se establece la transmisión y la recepción de contenidos; la enseñanza y el aprendizaje desde dicho enfoque permite la posibilidad de que los estudiantes concreten aprendizajes desde diferentes intermediarios, en algunos casos grupal, de pares, individual y de docente a estudiante para lograr el punto más alto en la curva del aprendizaje (Figura 8).

Figura 8. Curva del aprendizaje



Fuente. Elaboración propia a partir de El aprendizaje cooperativo en el aula por Johnson et al., 1999.

6.6. Aprendizaje dialógico

El posicionamiento desde el que se analiza el aprendizaje dialógico parte de dar sentido al diálogo intercultural que se entiende en consecuencia, como un método para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias en cada cultura y, acaso, ante todo para agudizar en las culturas la tensión o el conflicto entre los sujetos y las fuerzas que buscan conservar o defender, y aquellos interesados en transformar, ya que el diálogo intercultural prepara a las culturas para que se conozcan mejor entre ellas y de este modo, a sí mismas, pues implica el proceso de constitución de identidad individual y social, es decir,

la relación dialéctica entre los sujetos y su colectividad, lo que significaría trasgredir los esquemas ya interiorizados para llegar a nuevas síntesis cognitivas, que a su vez se cuestionan por la historicidad de otras culturas.

“Para Freire (1997), la dialogicidad es una condición indispensable para el conocimiento. El diálogo es un instrumento para organizar este conocimiento e implica una postura crítica y una preocupación por aprender los razonamientos que median entre los actores” (como se cita en González Fernández & García González, 2012, p. 85), además, se planteaba que la existencia humana, no debía ser muda, silenciosa, pero tampoco situarse en el otro extremo de nutrirse de palabras sin sentido, sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres tengan la posibilidad de transformar el mundo, ya que manifestaba que, la dialogicidad es humanamente “*pronunciar*” el mundo para transformarlo. El mundo pronunciado a su vez retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*, es decir, una forma diferente de percibir y de actuar (Freire, 2005), elementos base para la educación intercultural.

Aubert et al. (2008), afirman que para establecer un aprendizaje dialógico es necesario siete principios:

- a) Diálogo igualitario: la participación de diálogo en los involucrados, considerando únicamente el argumento y no la relación de poder establecida socialmente.
- b) Inteligencia cultural: es la combinación de la inteligencia académica y la práctica, en relación con la inteligencia comunicativa para lograr establecer acuerdos, mediante los lenguajes en diferentes ámbitos sociales.

- c) Transformación: se requiere un cambio en la persona para que pueda desarrollarlo en su contexto.
- d) Dimensión instrumental: el aprendizaje dialógico incluye el aprendizaje de todos los conocimientos necesarios de la sociedad actual, lo que no significa una división con el aprendizaje dialógico.
- e) Creación de sentido: que el aprendizaje surja de una necesidad de la persona, evitando así la pérdida de sentido de los estudiantes en las escuelas.
- f) Solidaridad: mediar y apoyar al logro de aprendizaje de todos los estudiantes y evitar el doble discurso para que puedan incrementar los problemas de convivencia en las aulas; por el contrario, los procesos de aprendizajes tienen que ser compartidos.
- g) Igualdad de diferencias: valorar lo diverso y construir desde ello. (pp. 167-235)

6.7. Prácticas pedagógicas

El análisis referido a las prácticas pedagógicas tiene diversidad de tratamientos, sin embargo, es preciso señalar que detrás de la práctica existe una realidad cotidiana y concreta que permite la existencia de una combinación de elementos que interactúan entre sí, lo que implica una comprensión o entendimiento de significados y una interacción recíproca de los actores, ya que puede desarrollarse en un contexto físico, institucional, histórico y cultural e inciden en el logro del aprendizaje (Prieto Parra, 1990).

Por otra parte, los procesos culturales rutinizados y situados en el contexto local, al ser “transportados” al aula, sufren un proceso de re-situación y re-rutinización, sin que este proceso entre a formar parte alguna de un proceso reflexivo por los actores educativos. (Jiménez Naranjo, 2009, p. 9)

Dentro de las prácticas pedagógicas que pueden desarrollarse en contextos vulnerables existe la constante presencia de desigualdad de condiciones, porque, afirma Villalta Páucar y Palacios Díaz (2014) “el fracaso escolar en estos contextos es un tema de inequidad social y de calidad educativa, no de capacidades de los sujetos para aprender” (p. 376), situación que en México sigue siendo foco de debate, ante ello, multigrado es percibida como una escuela de “segunda” una escuela para pobres, al no considerar todos los elementos que implican dichas escuelas, lo que conlleva a ver desde un enfoque crítico esta modalidad educativa. “Por tal razón la comprensión de lo que los profesores creen y piensan sobre los fenómenos educativos, es un paso necesario para comprender cómo actúan en las aulas de clases” (Villalta Páucar & Palacios Díaz, 2014, p. 377).

Es importante precisar una diferenciación entre las prácticas que pueden generarse en el ámbito de multigrado, por lo que a continuación se identifican cuatro tipos de prácticas con características que requieren ser analizadas y que el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa en México (INEE, 2019) identificó en dicho contexto:

- *Práctica adaptada*: es la respuesta a la diversidad escolar, en la que los implicados buscan formas de respetar la

diversidad biológica, de creencias (Martínez & García, 2008) es decir, ajusta los procesos de mediación ante las necesidades de los estudiantes y su contexto. Sin embargo, el rol de los estudiantes también es de adaptación al igual que con sus pares, al resolver un problema cognitivo que se realiza mediante la autoevaluación de toda acción (Tobon et al., 2018).

- *Práctica asistida*: el empleo de prácticas asistenciales innovadoras, en muchos casos de desarrollo propio, son la utilización de sesiones grupales, la promoción del autocuidado y el trabajo en una lógica de mejora continua con base poblacional (Nuño Solinís, 2007).
- *Práctica focalizada*: en dicha práctica se enfocan para realizar acciones específicas, preferentemente individual o en grupos pequeños (Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe [SUMMA], 2016).
- *Prácticas vinculadas a la comunidad*: implica un elevado grado de conocimiento, ya que no se queda en un aprendizaje teórico, puesto que se requiere adquirir destrezas, habilidades e incluso valores que ayudan al estudiante e impactan directamente en su autoestima (Lave, 1991) porque además se plantea que existen múltiples formas de aprender, pero que están relacionadas a las prácticas sociales con sistemas de relación, previo a que se concrete como aprendizaje individual (Messina, 2012).

6.8. Gestión escolar

La gestión escolar es parte de las escuelas en el sistema educativo, ya que además de relacionarse con elementos administrativos, tiene que ver con elementos educativos que se desarrollan a su vez como parte de las habilidades de un profesor. Whatten y Cameron (2011) describieron las habilidades directivas a partir de cinco características:

- *Son conductuales*: consisten en conjuntos identificables de acciones que los individuos llevan a cabo y que los conducen a ciertos resultados. Además, las habilidades pueden ser observables.
- *Son controlables*: el desempeño de estos comportamientos se encuentra bajo control del individuo.
- *Se pueden desarrollar*: los individuos pueden mejorar su competencia en el desempeño de habilidades por medio de la práctica y la retroalimentación.
- *Están interrelacionadas y se traslapan*: las habilidades no son comportamientos simplistas y repetitivos, sino conjuntos integrados de respuestas complejas. Estas habilidades se superponen y apoyan unas a otras, permitiendo la flexibilidad y el manejo de situaciones diversas.
- *Son contradictorias y paradójicas*: no todas las habilidades están orientadas exclusivamente hacia un ámbito específico en el que se conduce el individuo.

Así, pueden ser referentes al trabajo en equipo o al individualismo condicionante de la práctica docente en la organización incompleta; es la necesidad de cumplir con actividades de gestión escolar o administrativas. Dado que no se cuenta con personal específico para estas funciones, los docentes requieren dedicar tiempo y recursos para solventar ellos mismos dichas necesidades, sobre todo si el docente está asignado para cumplir las funciones de director (INEE, 2019).

Para tener políticas que favorezcan la interculturalidad en educación, es importante conocer el enfoque que puedan tener, ya que como afirma el autor Ricard Zapata-Barrero, lo primero que se tiene que reconocer es que las políticas interculturales son sostenibles, tanto económicamente como en términos de recursos humanos.

Aplicar la técnica de fomentar la interacción no es necesariamente costoso. Dicho de otro modo, no es el requerimiento de recursos humanos y económicos el que caracteriza su puesta en práctica, sino más bien una voluntad política y técnica administrativa de apostar por una forma de orientar acciones de gestión y de territorializar la diversidad a través de la interacción. (Zapata-Barrero, 2003, p. 50)

Además, para que tengan vigencia las políticas interculturales, es necesario tener un replanteamiento de nuestra identidad nacional, lo cual conllevaría cambios en el terreno de lo social y se manifestaría en múltiples aspectos (Bensasson, 2013).

Capítulo 7

Capítulo 7

Metodología para el estudio de las prácticas pedagógicas en escuelas multigrado

En el siguiente apartado se aborda el enfoque metodológico con el que se trabajó la investigación, así como el diseño y tipos de estudios para, posteriormente, analizar aspectos de recopilación de la información, sujetos y escenarios, tipo de diseño y los criterios de cientificidad.

7.1. Enfoque metodológico

El proceso de la investigación propuesta fue desarrollar, con base en el paradigma metodológico interpretativo, según las características del tema de acción social. Se deseaba conocer la realidad que las personas observan y cómo viven la problemática planteada para el presente trabajo, por lo que se acompañó de una metodología cualitativa, que se aborda por ser procedente de sucesos descriptivos, al tomar las palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (Taylor & Bogdan, 1987). Se eligió esta metodología cualitativa por ser una forma de encarar al mundo empírico con la intención de conocer a profundidad el fenómeno estudiado.

Además, fue necesario “explicar lo visible complejo por lo invisible simple” (Morín, 2004, p. 5) ya que según Fornet-Betancourt “las inclinaciones son los puntos fuertes y al mismo tiempo los puntos débiles” (Fornet-Betancourt, 2009, p. 31). Por tal razón, en este contexto de multigrado es necesario comprender lo que pasa con la educación intercultural desde la perspectiva de los involucrados. Erickson 1986 citado por (León, 2006) afirma que se busca entrar al mundo de los sujetos, cómo ve, interpreta, qué significados le otorga, en el momento de una realidad cambiante.

Ante lo ya planteado, es importante tener presente que un distanciamiento de aquello que se quiere conocer “es una forma epistémica de resolver el problema” (Zemelman, 2001, p. 3), pues bien, la resolución no es teórica, ya que como menciona, la solución no se encuentra en la teoría, en la medida que el problema resulta ser la misma teoría, por lo cual se requiere hacer una resignificación, colocándose en las circunstancias, para enfrentar el desafío epistémico que es ir dando sentido a las categorías y que funcionan como eje, tratando con esto de observar cómo es la realidad de la modalidad multigrado, desde contextos diferentes.

7.2. Diseño de investigación

La investigación se construye en un diseño cualitativo desde los casos múltiples, la elección de los casos fue en función a la importancia o revelación de cada caso, ya que es un factor

determinante, es decir, para el presente estudio la relevancia consistió en el análisis de cuatro escuelas de cada estado, con las características de ser a) Unitarias, b) Bidocentes, c) Tridocentes, y d) Cuatridocentes, ya que “puede aportar al estudio en su totalidad, y no a la rareza de los mismos” (López González, 2013).

Según Yin (2003), Gundermann-Kröll (2013) y Stake (2005) como se citan en Ponce (2018), se puede plantear para emplearse con fines descriptivos e interpretativos, para ilustrar, probar o confirmar una teoría, que es en el caso analizado, referente a la educación intercultural en dicha modalidad.

7.3. Sujetos y escenarios

Continuando con el proceso de indagación, se recurrió a seleccionar a los sujetos y los escenarios, para conocer cómo observan y conocer las formas en que se realizan las prácticas pedagógicas y de esta forma poder alcanzar los objetivos que se plantearon. El análisis se centrará en las entrevistas a profundidad y grupos focales, con informantes en el área educativa y, a continuación, se especifican los sujetos participantes y los instrumentos utilizados.

En la Tabla 4 se ejemplifica el número y el tipo de escuelas donde trabajan los docentes. Llegando a una muestra de 10 docentes entrevistados por estados, dando un total de 20 docentes participantes distribuidos en las 4 diferentes tipos de escuelas que integran la modalidad de multigrado.

Tabla 4 El número y el tipo de escuelas donde trabajan los docentes

Entidad federativa	Número de docentes por tipo de escuela				Total de docentes entrevistados (Entrevistas en profundidad)
	Unitaria	Bidocente	Tridocente	Cuatridocente	
San Luis Potosí	1	2	3	4	10
Tamaulipas	1	2	3	4	10
Total	2	4	6	8	20

Nota. Elaboración propia.

Es importante precisar que, por la dinámica de organización según la estructura de la Secretaría de Educación Pública de México, de los docentes que integran la escuela multigrado, uno de los mismos maestros que laboran en la institución educativa realiza la actividad de directivo, lo que representa actividades adicionales dentro y fuera de la escuela, por lo que, dentro de la misma muestra de los 20 profesores, 8 cumplen con la doble función y que a continuación se indica.

Tabla 5 Docentes que desempeñan doble función

Entidad federativa	Número de docente directivo por tipo de escuela				Total de docentes entrevistados (Entrevistas en profundidad)
	Unitaria	Bidocente	Tridocente	Cuatridocente	
San Luis Potosí	1	1	1	1	4
Tamaulipas	1	1	1	1	4
Total	2	2	2	2	8

Fuente. Elaboración propia.

Así también, se aplicó entrevista en profundidad a los jefes de departamento de educación básica de cada uno de los estados,

al igual que los coordinadores de Multigrado y que a continuación se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6 Entrevista a autoridades educativas

Entrevistas a autoridades educativas	Tamaulipas	San Luis Potosí	Total
Jefe de Departamento de Educación Básica Primaria	1	1	2
Coordinador de escuelas multigrado	1	1	2
Total	2	2	4

Fuente. Elaboración propia.

Adicionalmente, se desarrollaron 2 grupos focales integrados por 8 docentes por cada estado y 2 grupos focales de niños en multigrado correspondientes también 1 a Tamaulipas y 1 a San Luis Potosí. Al tener la muestra definida se planteó ubicar un escenario, en el caso de los docentes multigrado se realizó en las escuelas rurales, en otros casos, en cursos de capacitación para ubicar a directivos y en las oficinas de los coordinadores, ya que ellos solicitaban que se desarrollara en sus instalaciones de trabajo, porque consideraban tener información que podría ser relevante para la entrevista.

Las entrevistas de profundidad se llevaron a cabo en más de una ocasión, como lo plantea Taylor y Bogdan, encuentros reiterados entre el investigador y los informantes, con la intención de ser guiados para la comprensión y las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus experiencias en Multigrado y del acercamiento a las categorías ubicadas. Lo que facilitó fue que se llevaron mediante una conversación entre iguales y no de un intercambio de preguntas y respuestas riguroso (Taylor & Bogdan, 1987) lo que aportó información para el análisis planteado.

7.4. Instrumentos de investigación

En los siguientes apartados se indica la selección de los instrumentos que se consideró pertinente para el tipo de información que se pretendió recoger y que a continuación se describe:

7.4.1. Entrevista en profundidad

El enfoque de las ciencias sociales permite conocer con mayor profundidad las personas implicadas, ver el mundo a través de sus ojos e introducirnos en sus experiencias (Taylor & Bogdan, 1987) por lo que se elige por ser la que permitirá conocer lo referente a la educación intercultural. Las entrevistas cualitativas en profundidad fueron encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes en las distintas áreas, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas de la educación intercultural respecto de los informantes, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor & Bogdan, 1987) tomadores de decisiones, maestros y estudiantes.

Aunque los relatos verbales de la gente pueden aportar comprensión sobre el modo en que piensan acerca del mundo y sobre el modo en que actúan, es posible que exista una gran discrepancia entre lo que dicen y lo que realmente hacen. (Taylor & Bogdan, 1987, p. 106)

Por lo anterior, fueron necesarios más de dos encuentros para analizar y lograr triangular la información que emergía hasta llegar a la saturación de la muestra en donde se identificó que la información ya no era diversificada según lo que aportaban las personas entrevistadas, tal como lo plantea Taylor y Bogdan (1987).

7.4.2. Criterios de entrevista

Para la selección de estos sujetos fue necesario un muestreo intencionado y con características representativas como:

- Maestros que trabajan en multigrado rural
- Niños estudiando en multigrado.
- Maestros multigrado con dirección.
- Los coordinadores del programa multigrado de cada estado, Tamaulipas y San Luis Potosí.
- Directivos de educación primaria nivel estatal.
- Los sujetos seleccionados se ubicaron mediante las siguientes características:
- Como primer momento:
- Docentes multigrado.
- En un segundo momento los tomadores de decisiones en:
- Coordinación académica de multigrado en educación básica primaria.
- Directivos de educación primaria nivel estatal.

Además, la selección de sujetos se realizó por la factibilidad práctica, es decir, por los permisos que facilitaron de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Tamaulipas y San Luis Potosí, ya que ellos fueron quienes determinaron el acceso por cuestiones normativas.

7.5. Grupo focal

“La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013, p. 56), en los que se buscó una discusión grupal que orientara la interacción de las ideas, experiencias, sentimientos y conocimiento del tema con mayor objetividad de los hallazgos, realizando 2 grupos focales de docentes y 2 de niños, como a continuación se especifica, dando un total de 4 grupos focales (Tabla 7).

Tabla 7 Grupos focales de docentes multigrado

Grupos focales	Tamaulipas	San Luis Potosí	Total
Docentes multigrado	1	1	2
Niños y niñas multigrado	1	1	2
Total	2	2	4

Fuente. Elaboración propia

7.6. Criterios Comité de Ética

La Universidad de Santiago de Chile, otorgó la autorización en su informe No. 369 en día 30 de junio de 2016 para la aplicación de instrumentos para recabar información y que esta quedara resguardada con los principios éticos de la Universidad, en la que se resguardan el sentido ético respectivo y, además, incluye el envío de consentimientos informados que fueron utilizados durante la pesquisa. Con esto, se asegura la confidencialidad de quienes exponen sus argumentos. Los consentimientos informados permitieron solicitar ante las autoridades correspondientes en México, con la Secretaría de Educación Pública, en el departamento de Educación Básica Primaria General y con la colaboración del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa de la Región Noreste en México del cual dependen los estados de Tamaulipas y San Luis Potosí.

Dichos documentos emitidos constaron de consentimientos de autorización para:

- Directivos
- Docentes directivos
- Docente
- Padres de familia para la autorización de niños

La información que se menciona es la que permitió que en Secretaría de Educación Pública de los estados diera las posibilidades de ingreso a las escuelas que ellos mismos indicaron.

7.7. Criterios de cientificidad

Los criterios de cientificidad tienen la condición de validar la información para la comunidad científica, según Guba y Lincoln (1981) como se citan en Castillo y Vásquez (2003), para la calidad científica es necesario responder a la credibilidad, adaptabilidad y transferencia, los cuales se consideraron en la investigación.

Credibilidad: implica la participación de los involucrados, ya que son los que pueden constatar la información verdadera y para quienes lo han experimentado, o han estado en contacto con el fenómeno investigado, ya que se vuelve a los informantes durante la recolección de la información, para lo que se resguardó la información generada, mediante transcripciones.

Confirmabilidad: existe literatura que la refiere como un tipo de auditoría, sin embargo, siguiendo a Guba y Lincoln (1981), menciona que es como seguir la ruta que hizo el otro en la investigación, por tal situación, para la presente investigación se describen registros, grabaciones y transcripciones para que puedan seguir la misma línea de diseño investigativo y considerando las mismas precisiones contextuales que puedan reproducir o confirmar el estudio.

Transferibilidad: es un criterio que da cuenta de si es posible ampliar el estudio, verificando que, tanto los resultados se ajustan a otros contextos, en el caso de la investigación se replica en dos estados de México con características diferentes y que se indicaron en el contexto del documento para que puedan ser considerados.

7.8. Modelo de análisis

El análisis que se desarrolló fue de contenido dentro de un texto generado por los instrumentos en antes mención, consideran el texto por el significado que representa fuera de él, por medio de la interpretación, por lo que el análisis consistió en “verificar presencia de ciertos temas, palabras o de conceptos en un contenido y su sentido dentro de un texto en un contexto” (Arbeláez Gómez & Onrubia Goñi, 2016), por lo que se desarrolló de forma inductiva el levantamiento de las categorías analíticas, dichas categorías se fueron definiendo para crear un criterio de definición hasta el logro de la categoría central (Díaz Herrera, 2018). El análisis se realizó utilizando el *software* ATLAS.TI, versión 7.5.

Es importante indicar que en análisis no es proceso lineal en el que simplemente se pasa a la siguiente etapa es más bien un proceso recursivo (Braun & Clarke, 2006), como a continuación se describe:

Etapa 1: Familiarizarse con los datos

Es la primera etapa existió transcripción manual de las entrevistas y grupos focales, verificación de la transcripción con audio y texto, posteriormente se realizó lecturas repetidas de los datos para entrar en mayor profundización y precisión de la información que se recuperó en campo.

Etapa 2: Generar códigos iniciales

Se utilizó para el análisis el ATLAS.TI, iniciando con crear la unidad hermenéutica y, posteriormente, subir documentos primarios que fueron producidos en la primera etapa, de esta forma se inició la sistematización de los datos relevantes identificando ideas principales para lograr unidades de registro, unidades de contexto, para pasar a la primera codificación que se identificó: Educación Intercultural, currículo y didáctica. La categorización, según Delgado & Gutierréz (1998) puede ser por criterio según el campo semántico.

Etapa 3: Buscar temas

Todos los datos se recopilaron y analizaron para sacar una lista de códigos diferentes, es la etapa en la que surgieron mayormente todos los códigos. Algunos códigos iniciales se transformaron a categorías centrales y otros en subtemas del mismo.

Etapa 4. Revisiones del tema

En dicha etapa se analizaron los temas y en algunos casos se unieron por la relación que existía entre ellos y en otros casos se fueron eliminando por falta de información para respaldar el tema o por no tener suficiente fuerza para mantener la relación, este apartado se logra concretar con el análisis de campos semánticos, aquí se logra armar las primeras redes por categoría.

Etapa 5. Definir y nombrar temas.

Se identificó temas para iniciar a desarrollar y, además, describir puntualmente para conocer los subtemas que se generaron. Logrando la reducción de categorías.

Códigos de Atlas.Ti

Para la codificación del Atlas.Ti, se platearon los siguientes códigos:

- PMSLP: Profesor Multigrado San Luis Potosí
- PMT: Profesor Multigrado Tamaulipas
- PDSLP: Profesor Director San Luis Potosí
- PMDT: Profesor Multigrado Director Tamaulipas
- JDSLPL: Jefe de Departamento Primarias San Luis Potosí
- JDT: Jefe de Departamento Tamaulipas
- GFSLP: Grupo Focal San Luis Potosí
- GFT: Grupo Focal Tamaulipas

Capítulo 8

Capítulo 8

Análisis y caracterización de las prácticas pedagógicas en escuelas multigrado

En el siguiente apartado, se evidencian los resultados obtenidos por medio de las entrevistas a profundidad y los grupos focales desarrollados durante la investigación. En el texto, se pretende dar respuesta a lo que se planteó en los objetivos delineados sobre analizar la pertinencia cultural de las prácticas pedagógicas, desde las perspectivas de los actores, en la escuela multigrado correspondiente a Educación Básica Primaria General, en cuanto determinante para la implementación de la ya analizada educación Intercultural en los Estados de San Luis Potosí y Tamaulipas, México. Primeramente, se utilizó un análisis semántico, para después describirlo y, posteriormente, interpretarlo en relación de lo expuesto con la teoría como se muestra a continuación.

8.1. Caracterización de las prácticas pedagógicas en el ámbito didáctico

Desde la perspectiva de los actores, la caracterización de las prácticas pedagógicas abarca: aprendizajes en y con la comunidad, las estrategias diversificadas, transversalidad en los contenidos y asignaturas, bilingüismo en el aula y simetría pedagógica en la

enseñanza-aprendizaje. Dichos señalamientos forman parte de las características que, según los actores, desarrollan en las escuelas.

8.1.1. Aprendizaje en y con la comunidad

En multigrado, los docentes manifiestan realizar prácticas pedagógicas en las que la comunidad tiene una importante responsabilidad y que, además, se muestra una relación estrecha entre las funciones de la escuela y la comunidad. Incluso se observa una relación interna entre los tres niveles escolares: preescolar multigrado, primaria multigrado y telesecundaria para, posteriormente, realizar acuerdos con las autoridades ejidales de la comunidad, ya que estos últimos plantean las necesidades que se tienen para enseñar a los niños sus tradiciones y sus costumbres. Y los profesores consideran esa información para sus clases. Además, como se estructura la organización para que los niños y niñas salgan de la escuela para aprender en el contexto donde se genera el contenido que quiere abordar el docente, permitiendo observar, crear expectativas del tema, experimentar, reflexionar y darle sentido a lo que van aprendiendo.

Sin embargo, estas actividades que se desarrollan y describen los profesores, no vienen en el programa así planteados en los libros, y tienen la necesidad de abrir el espacio de generación de conocimiento y posicionar a la escuela como un medio de aprendizaje, pero no exclusivamente un determinado espacio escolar, sino que se abre a otros espacios según las necesidades de enseñar contenidos pertinentes y generar aprendizajes *in situ*, tomando en momentos roles activos y pasivos según la actividad.

En el caso del estado de San Luis Potosí, se muestra por parte del relato de los docentes cómo existen actividades compartidas con las demás personas que forman parte de la comunidad y cómo la complejidad de organización de contenidos la van resolviendo según la necesidad que identifican, desarrollando lazos de colaboración entre docentes, padres y madres de familia para que se generen aprendizajes. Sin embargo, existen actividades muy propias de la comunidad, en las que son exclusivas las dinámicas de cosmovisión de la propia cultura y que implica un límite y distanciamiento como símbolo de respeto, pero que son tomadas por los docentes en el terreno de la pedagogía para desarrollar actividades que generan habilidades como de lectura y escritura y que a su vez aportan al respeto y conservación de esta. Tal como se observa en las siguientes citas:

“Ahorita verdad, el que hace poquito, tenemos como cuatro o cinco meses que lo hicimos, los de jardines escolares, multigrado y telesecundaria verdad, donde con una parte de nosotros, otra parte de los... las autoridades ejidales, los papás, los comisariados, todos los ejidatarios, alumnos, maestros, ahí estamos interviniendo todos los personajes que involucran y ahí va diciendo por ejemplo la del Jardín de niños que necesitas maestra de multigrado para yo preparar a los niños para cuando entren a la primaria, lateralidad para escribir, ¿qué más?, luego le sigue la de primaria con la de la telesecundaria y ven que las divisiones, estrategias de lectura y ahí es donde pedimos el apoyo de los papás y les decimos cómo nos ayuden en la casa, y luego ellos también dicen por ejemplo que si tienen que ir los niños a la parcela a aprender a sembrar y nos dicen cuántos días se los van a llevar y nosotros los acompañamos aunque eso no diga el programa” (PMSLP6)

“Si yo eso vi también de los bailes tradicionales porque por ejemplo yo vivía en la comunidad porque gastaba mucho para ir y venir todos los días a mi casa, y yo rentaba un cuarto y un día escuche unos ruidos raros jajajaja y bien espantada me fui asomando a la ventana, nombre hasta risa me dio, andaban baile y baile, eso sí eran como las 3 de la mañana y me quedé viendo todo, bailaban niños, ancianos, mujeres, todos, no todos juntos unos primero , luego otros y dije que bonito jajaja les voy a decir que lo presenten en el festival de la escuela jajaja porque luego piden que fotos con la comunidad y yo bien ignorante jajaja al otro día que les pregunté a unas señoras me explicaron que nomás se bailan a esa hora para que nadie los vea que son rituales que hacen para pedir que llueva, porque pues aquí hace bastante calor, no sé si sepa maestra hasta como 50° centígrados y no me lo van a creer, pues que llueva al otro día[...] desde ahí dije para que les enseñe esto, mejor les pedía que dibujaran o escribieran y luego me lo explicaran cómo se preparaban para bailar y eso si bien que me lo decían ni tartamudeaban. (GFDSL5P5).

En el caso de Tamaulipas, los profesores expresaron que planean actividades fuera del salón de clases y que la característica de multigrado permite otras prácticas, porque el grupo es menor y al ser parte de la comunidad, desarrollan algunas actividades de aprendizaje que vienen en el programa y otras las modifican en relación con el contexto, pero no perdiendo el objetivo de que los estudiantes aprendan. Los actores precisan que, al movilizar a los niños y niñas a un espacio o actividad diferente no la perciben como obligatoria y genera otras expectativas, además, indican

mayor relación con actividades cercanas y también manifestaron, según lo que ellos perciben, que les gusta mucho.

Las condiciones de contexto en el Estado de Tamaulipas tienen incidencia en lo particular de un contexto escolar, según lo señalado por los docentes, ya que la escuela al ser parte de un ejido pertenece a una comunidad y existen dinámicas que se desarrollan al interior, que permean hasta la escuela, como situaciones de inseguridad y/o violencia a las que se ven expuestos, maestros y estudiantes, ejemplo de ello es lo expresado en la enunciación (PT8) con la consideración de que la enunciación se desarrolla del relato de otra persona.

Las situaciones de experiencias indicadas y según el argumento expuesto, se consideran en las prácticas pedagógicas, que pudieran ser limitadas o reforzadas de forma violenta, situación que restringe la acción docente.

“Yo este año, estoy experimentando en lo menos posible estar en el salón de clase y bueno porque se puede porque tengo 13 niños que atender y si se puede dar la clase que debajo de los árboles, el huerto o por ejemplo en el tema de los oficios fuimos a la casa de cada persona y ellos les explicaban a los niños como hacerles y eso les gusta mucho, porque por ejemplo cuando fuimos con el panadero pues comimos pan y ahí me di cuenta de que había niños que no habían comido en su casa y cosas así, que se va dando cuenta, ahí mismo aproveché para que el señor panadero les dijera cómo hacer la masa y les explicaba que las cantidades tienen que ser exactas porque si se pasan ya no sale el pan y pues yo de ahí me agarré para decirles lo importante de las matemáticas porque no les gusta y así no se ve muy forzado”. (PT5)

“Algunos papás no andan bien con la ley, pero una vez un chamaco de la telesecundaria se le puso al maestro a gritarle y hasta lo quería golpear, pues al otro día que llegan personas armadas a la escuela, papás de los chamacos verdad y dice el maestro que le dijeron a todos, aquí vienen a aprender, a respetar al maestro, yo ando aquí porque no tengo otra opción, pero ustedes sí y no queremos saber vuelva a pasar lo de ayer”. (PT8)

Desde los relatos de los docentes se puede interpretar que la pertinencia cultural está siendo reflejada en las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes y se pueden caracterizar desde la perspectiva de los actores de los dos estados, como situadas en el contexto característico que implica la situación geográfica y social que prevalece. Además, las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes las realizan en la escuela y otros espacios que generen interés por los estudiantes, así como un aprendizaje en y con la comunidad.

Además, desde un posicionamiento de interculturalidad, se puede ver como un proyecto político-social, epistémico y ético; la interculturalidad crítica expresa exige una pedagogía, una apuesta y práctica pedagógica que retomen la diferencia en términos relacionales, con un vínculo histórico-político-social para crear procesos y prácticas distintas.

Por lo antes analizado, se precisa que las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes, bajo su perspectiva narrada, descubren características apropiadas de las escuelas multigrado para su abordaje de tradiciones y conocimientos, pero para que pueda tener pertinencia es necesario ser operacionalizado.

Por lo anterior la estrategia de aprendizaje en y con la comunidad se define como acciones que realiza el docente mediante su práctica pedagógica con la intención de que los estudiantes aprendan de su contexto cercano, y a su vez, incrementen su desarrollo social reconociendo a los habitantes de la comunidad como otro que vive en relación conmigo. La característica es que los padres, madres o tutores no asistan únicamente a la escuela como instrumentos para el uso de actividades que el docente tiene que realizar, más bien como una forma de resignificar la diversidad, además de reconocer a los integrantes de la comunidad.

8.1.2. Estrategias diversificadas

Las estrategias diversificadas se definen como acciones pedagógicas adaptadas, que aplican y se ajustan al contexto según el criterio de los docentes por su conocimiento, experiencias y creencias, las que se desarrollan con determinada habilidad asumiendo roles diferentes y dejando de ser el maestro el protagonista de impartir los conocimientos a todos los estudiantes. Las estrategias diversificadas son una característica más de las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en las escuelas multigrado y que muestran en sus relatos cómo superan la dificultad de enfrentar la enseñanza y el aprendizaje con múltiples grupos o cuáles están en proceso. Los maestros indican que las estrategias que ellos utilizan, las desconocen sus autoridades educativas y prefieren no comunicarla y hacer ver

que están siguiendo el programa y libros, porque manifiestan que los contenidos abordados no corresponden a una historia del México antiguo, por el imaginario de creencias que consideran, según sus relatos, como falsa información y hacen ver a sus estudiantes que existe otra historia del país, diferente a la que viene en los libros de texto.

En el estado de San Luis Potosí específicamente, desarrollan estrategias diversificadas, en primer lugar, en relación con los contenidos que ya están presentes en los programas y hacen un análisis previo a la enseñanza del contenido y en segundo lugar, en la incorporación de estrategias nuevas, como la gimnasia cerebral y papel, que la utilizan según lo expuesto, para tratar de relajar a los estudiantes y crear un clima de confianza, y posterior a ello, puedan aprender mejor, así como el desarrollo de habilidades motrices finas y gruesas con la elaboración de figuras con papel. Estas estrategias, además, se configuran desde el conocimiento del cuerpo y las artes, que son áreas que se presentan con menor cantidad de horas en los programas de estudios por medio de la Educación Física y la Educación Artística y que, en ocasiones, no se ve, porque el tiempo de una actividad se traslapa con la otra. Pero que afirman los profesores, que los estudiantes no se quedan sin hacerlas.

“La realidad es que poco saben las autoridades y la gente en general de lo que los maestros hacemos en las escuelas multigrado, ellos creen que si hacemos lo que ellos dicen y uno le entra al juego en decir que, si lo hacemos, pero nosotros los que trabajamos así, sabemos cómo le hacemos, yo por ejemplo ni libros uso, ¿pa qué? Por ejemplo, viene un tema de bailes tradicionales en artística y ponen vestidos así de Veracruz y Jalisco y yo que sé de danza clásica y regional, digo esos

vestidos los usaban los españoles no los indígenas es más ni los instrumentos eran los mismos y eso si se los dejo claro a los niños, a ellos les da mucha risa jajaja que les digo la quijada de burro es un instrumento y suena a música.” (PMSLP2)

“Tenemos el proyecto que llamamos el “Gimnasio cerebral y papel”, donde estamos integrando la mmm, como yoga... ejercicios de respiración y relajación en los alumnos y los hacemos sin que nos quite el tiempo otra actividad porque es importante también” (PMSLP3).

En el caso del Estado de Tamaulipas, los docentes refieren que ya ubican ciertas estrategias especiales para abordar sus clases, porque hacen una combinación de materiales de referencia para realizar un plan de clase y dependiendo de los grupos atendidos, engloban los contenidos para posteriormente dosificar según lo que necesiten los grupos. Además, otra lectura que se realiza del corpus es la creación de estrategias propias de los docentes, pero adaptadas con materiales y naturaleza de la región, como lo indican en su estrategia de aromaterapia, en la que expresan, combinan el sentir de los y las estudiantes, con la evocación de recuerdos asociados a un tema, y al mismo tiempo, conocer las plantas aromáticas de la región, considerando cuidado del medio, preservación de la salud y uso de la medicina tradicional.

“Pues, yo como ya le encontré la manera verdad, propia, porque pues hay que agarrar el documento y esto y...traer esto y armarlo uno mismo, porque no es lo mismo que te manden un documento, mira esto es multigrado, te va a funcionar esto, porque al menos

yo lo he comprobado una vez y realmente no, entonces, tenemos que agarrarlas, como si fuera un collage y buscar las mejores estrategias, para sacar adelante la planeación”.

“Los maestros de escuelas multigrado, se ven en la necesidad de crear sus propias estrategias, donde tienen que hacer una estructura, general o global, donde puedan aterrizar aquellos conocimientos, pero de manera gradual, cada alumno va adquiriendo lo que le corresponde, entonces, de ahí, que la importancia de establecer, estrategias didácticas, que los alumnos vayan identificando, las que les corresponden y las que requieren para aprender, dependiendo del nivel en el que se encuentren.” (PT3)

“Yo les pongo la aromaterapia como estrategia y como es algo que experimentan sintiendo, el olor les genera recuerdos y pues yo me tomo ramitas de las que corto ahí afuera de la escuela, cuando vengo de camino para acá, laurel, albahaca, yerbabuena, manzanilla ... y aprovecho para que escriban porque de otra forma no quieren, les cuesta mucho trabajo y hasta se relajan bastante hasta cuando andan malos se las comen o ponen agüita” (PMT1)

Puntualizando, lo diversificado de la estrategia se plantea como una característica de las prácticas pedagógicas en el ámbito didáctico, en el contexto de escuelas multigrado, ya que la idea de estrategia, remite a las exigencias reales y cambiantes, situación que los profesores conocen por la experiencia en el medio.

8.1.3. Bilingüismo en el aula

Una de las características dentro de las prácticas pedagógicas que surgen del análisis semántico, es el tema del bilingüismo en el aula, ya que según la perspectiva de los docentes multigrado en sí ya es complejo, porque atiende niños en situación de vulnerabilidad por diferentes situaciones, principalmente económicas y geográficas, pero se puntualiza con mayor precisión que son niños bilingües hablantes de su lengua materna, ya que dentro del Sistema Educativo en México, existe un área específica para niños con características del lenguaje bilingüe. Los niños también forman parte de las escuelas donde no se hablan sus lenguas.

Dicha situación genera diversas reacciones en los profesores y profesoras, por un lado, se sorprenden de tener en las aulas niños hablantes de lenguas originarias y, por otro lado, encuentran la posibilidad de aprender otras habilidades necesarias para lograr los objetivos de aprendizaje planteados, y por último, manifiestan desinterés y mínima acción de alguna práctica pedagógica.

“En multigrado se atienden muchos niños en este contexto vulnerable, se les dificulta lo económico porque vienen de lugares lejanos geográficamente y porque se supone que nosotros no vamos a atender niños bilingües y pues la sorpresa es que sí existen y pues nosotros no nos preparamos para atenderlos, entonces no es culpa de ellos, pero de nosotros tampoco y pues, entonces ellos son los perjudicados porque uno intenta enseñarles y aprender pero pues es bien difícil sumando a que ya estar en multigrado es difícil y lo que muchos hacemos es ayudarnos de un niño que habla español y su lengua.” (PMSLP8)

“Yo por eso tengo a Rosita, una niña de primero bien lista, ya le dije que yo le voy a ayudar para que sea maestra, porque es bien buena, habla Huasteco, Pame y Español, es tan bonita e inteligente, yo la quiero mucho, porque además me ayuda a enseñar a leer a otros niños que no saben español, es una experiencia difícil si, bien difícil, porque pues tienes que soltar al grupo porque tú no puedes, y ellos quien sabe qué dirán, pero también me enseñan porque pues digo si aquí me voy a quedar varios años, pues al menos lo básico tengo que aprender porque si son bastantes, lo que pasa es que en la comunidad había un preescolar bilingüe, pero la escuela y la telesecundaria no, entonces pues nos llegan todos chiquititos muy apenas hablan y cuando me fueron a supervisar si ya sabían leer todos los niños pues la sorpresa que se llevaron y yo le dije al supervisor yo no garantizo nada, mejor mándeme a un curso o algo.” (PMSLP1)

“Aquí lo que sí me pasa es que llegan niños, no hablan, ni se ríen, están asustaditos, llegan con sus bolsas de mecate y luego ya no vienen y pues ni dónde ir a buscarlos, los ejidos están bien lejanos, a veces ni tiempo me da de apuntarlos en lista de asistencia, bueno de uno solo me supe su nombre, porque cualquier cosa que le preguntabas decía: Bernardo”. (PDMT10)

La perspectiva que los docentes tienen al enfrentar una experiencia docente con niños bilingües, como se analizan en los rasgos lingüísticos de los profesores, genera indiferencia,

asombro, emoción y confusión, ya que la diversidad lingüística es una característica dentro de las prácticas pedagógicas que puede ser invisibilizada o tomada con pertinencia para buscar ampliar la función comunicativa del lenguaje.

8.1.4. Simetría pedagógica en la enseñanza

Como último aspecto, dentro de las características de las prácticas pedagógicas, los profesores perciben de manera general que los estudiantes cambian su lugar pasivo a una situación activa en la generación de conocimiento, así como se indicó previamente con determinadas estrategias y en relación con los elementos de la comunidad. La atención se coloca en una estela lingüística en la que se ubica a los niños y niñas como poseedores de conocimiento que puede ser transferido a otros compañeros, mientras el docente es pasivo en las secuencias de clases por diferente índole, como explicar a un solo estudiante, reunión con el comité de representantes, actividad administrativa, entre otras.

Además, son los mismos profesores quienes consideran que en multigrado no se puede seguir métodos rígidos, ya que es necesario experimentar a raíz de ciertas problemáticas y realizar su método didáctico que más le funcione, analizando el grupo, configurando estrategias, mayormente en grupos, temas e improvisando en algunos casos.

En la situación del Estado de San Luis Potosí, se muestra cómo el profesor afirma que los estudiantes pueden aprender

entre ellos como pares, pues la misma relación que existe en la convivencia diaria con niños de diferentes edades e intereses, hace que avancen en temas que aún no se consideran dentro de la planeación de clase, atribuyendo a que entre ellos mismos se apoyan.

“Mire le voy a decir la mera verdad, los niños a veces ni aprenden de nosotros, ellos aprenden unos con otros, porque pues uno a veces está enseñando a leer a los de primero y los de tercero resulta que ya saben las multiplicaciones y uno todavía ni se las enseña, pero pues es porque entre los chiquillos aprenden”. (PMSLP 6)

Los profesores multigrado tienen la característica de ir experimentando, porque no existen programas específicos para ellos, por lo que buscan la forma de resolver situaciones didácticas que se van resolviendo, pero la experiencia y la práctica les dan elementos para tomar decisiones e ir elaborando una forma de trabajo única y que se va adaptando; a veces resulta con éxito y otras no tanto, ya que durante la jornada escolar aplican un procedimiento que desarrollaron pensando en el grupo, las edades, el tema, el calendario con los docentes de otros niveles y el de los padres de familia.

“La forma de trabajar multigrado, la construye el profesor, en la práctica, es decir, no hay una receta para trabajar, a partir de esas problemáticas, el profesor construye digamos, su propio diseño metodológico y didáctico para atender la parte de multigrado con los estudiantes”. (PDMT1)

Se destaca dentro del relato de los docentes, las ideas que construyen con las simetrías pedagógicas de la enseñanza, ya que existe un elemento dentro de las prácticas pedagógicas que se ubica como un problema de relevancia por las implicaciones que este tiene, pues dentro de ella se desarrollan diferentes interacciones que hacen que avancen en la concreción de sus objetivos por la imposición que se genera, pero a su vez también implica ciertas limitaciones, ya que en la interacción del profesor con los estudiantes está presente el tema de la existencia de poder en el aula, que se puede identificar en dos aspectos: el primero, por la jerarquización de las relaciones al interior del aula y el segundo, por la forma en que decide el profesor cada una de las situaciones correspondientes a sus clases. El hecho que exista diferencia de poder en el salón clases, se está dado también por la permanente definición que hace el profesor de todos y cada uno de los aspectos presentes en la sala de clases (Prieto Parra, 1990).

Prieto Parra (1990) sostiene que el poder que mantiene el docente, por una parte, y la existencia cierta de sujetos, por otra, no han sido considerados en su totalidad en el análisis de la práctica pedagógica (Prieto Parra, 1990, p. 80). Sin embargo, pese a la naturaleza del rol del profesor y el estudiante, existen dinámicas que se emplean en las prácticas de los docentes como ya se señaló, que dan la posibilidad a docentes-estudiantes de modificar los roles.

8.1.5. Aprendizaje colaborativo

Otra de las características que se presentan en los aprendizajes, es el colaborativo, ya que, al ser una escuela con múltiples grupos, los docentes refieren hacer adaptaciones en la forma de enseñar. Primeramente, el docente reconoce que tiene limitantes entre el estudiante y él, y que necesita otras formas para acercarlo a que aprenda. Según lo que señalan los actores, colocan a uno o dos estudiantes para que apoyen a los demás a explicarles o acompañarlos, mientras realizan alguna actividad didáctica, situación que mencionan los educadores que funciona con mejores resultados.

Esta dinámica colaborativa de aprendizaje en San Luis Potosí se genera de un niño a otro niño y no únicamente contenidos escolares, sino que también valores como lo que señalaron en el relato PMSLP2. Así también, se puntualiza nuevamente que el docente tiene que reconocer que posee limitantes en relación con la forma de aprender de su estudiante, ya que con la sola figura de ser el docente se puede crear un distanciamiento, pero eso no sucede con su compañero de clase.

“Todos nos prestamos las cosas, todos compartimos las cosas, seguido se hacen convivencias, por ejemplo, del lonche luego termino haciendo eso porque a veces vienen niños sin comer y para que no se sientan evidenciados, se trata de que haya una unidad en la escuela”.

(PMSLP2)

“Hay niños que tienen diferentes formas de aprender y es bien difícil porque tenemos que aceptar, que no me entiende como yo le explico pero que a Juanito sí le entendió.” (PDMSLP10)

Es importante señalar que, cuando los profesores se encuentran presionados por cumplir en sus diferentes facetas, solicitan apoyo a los niños, los cuales lo hacen y cuando esto se desarrolla en grupo con los estudiantes cercanos, pueden aprender, ya que se generan otros conocimientos y dinámicas que pueden superar las expectativas del docente.

“Uno a veces que está ocupado revisándoles, a los de primero, por ejemplo, ¡eh, el de tercero!, Carlos, este ayúdame mijo con el de segundo, explícale, apóyalo, oriéntalo, este, te encargo que te fijas como va trabajando, aunque no sea del mismo grado, de esa manera si se, bueno a mí si se me ha facilitado, me sirven como monitores los más grandecitos.” (PMT7)

“Por ejemplo esta parte de la convivencia, de utilizar a los niños, bueno, utilizar el término, de apoyo, a los niños más grandes para que colaboren con los más pequeños, pero luego ya nosotros no intervenimos porque como están en equipos revueltos de todos los grados hacen una organización tan padre que ni el de primero viene a verme a mí, se va con su equipo”. (PMT4)

Es importante hacer mención de que el hecho de que los estudiantes trabajen colaborativamente debe tener una finalidad, ya que, no es solo cambiar el lugar, se requiere cambiar el rol,

un espacio por el poco tiempo que tengo, más bien es debido a las habilidades que tienen los estudiantes, en forma de correspondencia a las prácticas empleadas.

La caracterización desarrollada hasta este punto, describió cómo las prácticas pedagógicas son múltiples, cambiantes y regionalizadas, debido a la naturaleza de la escuela multigrado se requiere de fondo una implicancia didáctica que pueda unir desde un enfoque de educación intercultural, ya que la importancia que se identifica en dichas características, dejan ver la necesidad de considerar el contexto, como ya se planteó, el aprendizaje en y con la comunidad, pues no se intenta trasladar todos los elementos sociales, culturales y lingüísticos al aula, más bien requieren ser reflexionados y aprendidos en su justa dimensión, ya que la comunidad implica actuar ante múltiples acontecimientos, unos sobre otros y hasta de forma simultánea, requiriendo en igual medida formas de resolución.

En resumidas palabras, también la característica de la diversificación de las prácticas es un elemento clave para aterrizar la idea de la educación intercultural de una forma operativizada, porque se consideraron diversos elementos para concretarse. Sin embargo, el tema de la educación intercultural bilingüe extendida a otros espacios deja latente la preocupación de su aplicación profunda, aunque existen elementos incipientes como la pertinencia del apoyo con los niños y niñas monitores. Por tanto, las prácticas pedagógicas son experiencias, conocimientos y habilidades, que se caracterizan por el reconocimiento histórico, contextual, social, cultural y cognitivo de todos los implicados: estudiantes, docentes y comunidad, ya que el problema no

reside únicamente en los docentes, sino en el sistema con el que opera la escuela (Schmelkes, 2010), por tanto, las demandas de autonomía educativa como las que se dan a conocer en este apartado sobre la caracterización de las prácticas pedagógicas en la escuela multigrado, consideran la pertinencia cultural para la implementación de la educación intercultural y es desde esta posición que rechaza al sistema educativo mediante dichas prácticas, por el hecho de no corresponder con los intereses y la correspondencia cultural del currículo en las prácticas pedagógicas

En el siguiente apartado se analizarán los ámbitos que relacionan la correspondencia cultural del currículo en las prácticas pedagógicas; es decir, se examinarán qué tipo, cómo y por qué se considera que el currículo en la escuela multigrado, hace presente los elementos culturales que permiten comprender la educación intercultural por medio de: el currículo intercultural, la importancia de la transversalidad de los contenidos o asignaturas, que a continuación se analizan.

8.1.6. Des/integración curricular

Los profesores que laboran en las escuelas multigrado no cuentan con un programa definido en el currículo nacional, ya que únicamente está presente un currículo para el sistema graduado que está integrado por edades en común; en un primer momento, esto pudiera considerarse como la situación problemática, sin embargo, señala uno de los encargados de los

programas de multigrado, que el principal problema es cómo se enfrenta a la realidad, a grupos heterogéneos de edades, de culturas, de conocimientos, de intereses, de desarrollo y de cumplimiento académico. Por lo tanto, el reconocer la cultura y cómo el docente ve a la escuela desde su cultura.

La forma en que el docente aborda sus clases también tiene que ver con cómo domina los programas de estudio y cómo lo modifica, ajusta temas y tiempos, es decir, que a los docentes les gustaría que los programas de estudios fueran más dinámicos para que se sintieran con la capacidad de mover y ajustarlo de forma más libre, ya que, indican que en la práctica sí lo hacen.

Puntualizando en el Estado de San Luis Potosí, los profesores mencionan que colocan como la mayor preocupación, la cultura como un elemento determinante en el currículo, pero que no aparece explícitamente. Además, el profesorado propone regionalizar el currículo según las características geográficas del país.

“No hay un modelo multigrado definido como tal, bueno sería lo primero, es decir que; por ejemplo, lo que hemos analizado es precisamente, que hay un sistema diseñado por grados y que en consecuencia hay una dificultad para el profesor, el atender diversos grados a la vez, es...bueno eso sería lo primero y en este sentido partir de ello, pues, la gran complejidad del profesor es, cómo atiende a la diversidad, es decir; reconocer la cultura y por ejemplo cómo ve desde el lugar donde él se sitúa, a la escuela...”. (JDSL P)

“Creo que sería necesario que existieran varios currículos, que hubiera algunos puntos que solo agarraras lo que te sirve en tu escuela, con la comunidad o en otros lugares allá en la selva o en el desierto, según los indicadores de la escuela, no sé, yo digo.”

(PMSLP1)

Para Tamaulipas la situación no cambia a la de San Luis Potosí, pues la inquietud persiste, sin embargo, se advierte que aunque no exista una definición clara respecto a las prácticas pedagógicas en multigrado, ellos abordan los temas del currículo, pero en función de sus contextos cercanos, por esta razón no alcanzan a ver todo el programa, porque prefieren dar cumplimiento a su responsabilidad profesional, que cumplir con los criterios que marca la Secretaría de Educación, pero además se hacen señalamientos sobre la pertinencia del mismo currículo, al considerar que la escuela no es un núcleo cerrado sin perspectiva para fuera, que alberga además de temas, su relación con lo afectivo.

Por último, el maestro se proyecta desde otra escena en el contexto de toma de decisiones como directivo y se coloca en el lugar del otro para que así pueda entender la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran.

“Considero que sí, que nosotros como docentes, sí lo cumplimos lo más que se pueda, aunque de otra forma pues cumplimos otras cuestiones apremiantes, yo por ejemplo adapto el currículo porque es imposible cumplir con los programas de estudio, pero, sin embargo, hace falta, enfocarlo a donde debe de ser, a escuelas multigrado, porque nosotros sí tenemos que trabajar con base

a las necesidades que presentan, al menos contextualizarnos, porque pues luego vienen actividades todas enfocadas a la ciudad al transportes diarios y pues nosotros acá en el rancho, pues por ejemplos los transporte acá son otros, algunos compañeros hasta lancha ocupan para llegar a la escuela y ni vienen eso, entonces así cositas así pareciera como si viviéramos en otro país o habláramos otro idioma que necesito estar traduciéndoles cada tema”. (PMT8)

“Yo sí batallo bastante, porque con una modalidad que tiene mucha diversidad, pero, con un currículo bien cerrado que no permite nada, no considera la parte humana de los estudiantes, solo aprender, aprende esto y esto, esto y esto, pero cuando van a pensar, cuando vamos a hablar de los sentimientos, como si en la escuela estuviera prohibido hablar estos temas, tenemos que prepararlos para enfrentarse allá afuera, pero con ellos mismos, a manejar emociones”. (GFT5)

“Si yo fuera Secretaria de Educación me sentaría con los maestros, es más, fuera hasta allá hasta los ejidos para ver si así se dieran cuenta que todo lo que gastan en impresiones de programas y planes pues no son sirve, así de simple”. (PMT3)

Las características que los docentes señalaron en sus relatos dan muestra en los dos casos, San Luis Potosí y Tamaulipas, de que el currículo está limitado, si fuera visto desde un enfoque intercultural faltarían elementos de correspondencia que permitan reconocer a los otros, ya que no se puede seguir sosteniendo un

currículo que no dialogue con la cultura y que limite su contenido desde la perspectiva accidental del conocimiento y, además, que no permita la creación del conocimiento propio. Sin embargo, dichas encrucijadas del currículo se ven sostenidas, porque el poder está presente dentro del ámbito educativo en un patrón de racionalización y diferencia que esconde el debate de justicia.

El currículo tradicionalmente se ha concebido más desde la lógica interna de las asignaturas académicas, sin duda importantes, pero ha dejado de lado las necesidades de formación de los educandos. Hasta ahora no se ha logrado ofrecer una formación integral, porque no se han reconocido con suficiencia los distintos aspectos del individuo a los que la escuela debe atender ni a la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

8.2. Transversalidad en los contenidos y asignaturas

Se observa en el relato que los actores educativos realizaron, la forma en que explican los profesores para lograr adaptar al currículo elementos que en ocasiones no son percibidas por las autoridades educativas, representadas por los supervisores o jefes de sector. Además, los profesores señalan cómo relacionan los temas contenidos con los grados, pero, también, la transversalidad es una buena oportunidad en la que el docente afirma, relaciona el currículo, la comunidad y su cultura.

“Bueno, a veces, a veces, como uno divide por ciclos, primero y segundo, pues viene siendo casi lo mismo, tercero y cuarto lo mismo, y quinto y sexto e inclusive, a veces desde sexto, hasta primero, por ejemplo, vamos a hablar de la elaboración de cartas, pues va desde primero hasta sexto, empezamos con el recado y con una carta y puede agarrar un eje, verdad, viene del tiempo, que agarre los seis grupos, claro con este, diferencias de grados de aprendizaje, en sexto, pues ya, se hacen unas cartas formales, las no formales, en cambio, en primer año, pues empezaríamos con el recado, que es similar a una carta” (GFSLP).

“Yo aquí es cuando me agarro para sacar a los chiquillos y de un tema pues vemos otros que no necesariamente vienen en el programa”. (PMSLP2)

En los profesores potosinos, puede apreciarse, según sus afirmaciones que gradúan los contenidos, en especial en matemáticas, pero la transversalidad es una actividad que tiene la capacidad de dar respuesta a limitantes del currículo que pueden ser combatidas. Además, la transversalidad tiene la capacidad de ver temas de relevancia social que pueden acompañarse de un tema curricular, en el caso de multigrado, con un tema en diferentes grados de dificultad.

“Yo trato de graduar las actividades, bueno al de primero, por ejemplo, si estamos viendo sumas, al de primero le pongo de dos dígitos, al de segundo de tres y al de tercero, ahorita que ya van a salir, por ejemplo, de cuatro”. (PMT10)

“La transversalidad se da a través de la práctica docente, conforme vamos adquiriendo un tema, metemos tanto Matemáticas, como Español, o sea, combinamos todas las asignaturas, y nos enfocamos al tema donde vemos, que el niño pone mayor interés, o que nosotros creamos que es necesario para ellos.” (PT10)

“Como cuando dice la maestra Elizabeth: Ese tema no lo vi porque no es pertinente para mis niños, ¿verdad?”. (GFDT)

En general, los docentes manifiestan aplicar la transversalidad por un tema de ajuste de contenidos en relación con los tiempos que tienen de no concluir los programas de las asignaturas, lo que se puede inferir que, de esta forma, los estudiantes realizan un desarrollo de capacidad cognitiva que permita relacionar, tal vez el efecto, causa e implicaciones, aunque dicha correspondencia no se logra evidenciar en la perspectiva de los profesores.

Es preciso señalar que el tema de la transversalidad tiene que ver con alguna área curricular en relación con la situación de realidad o problemas sociales, lo que implicaría tensionarse con un tema de actualidad que implica el cuestionamiento crítico de la problemática y posicionamiento que permitiría compartir los propósitos de la educación intercultural y que pueda cuestionarse lo que para ellos es normal e inmodificable.

8.3. Reconocimiento de las prácticas de gestión

En la siguiente categoría analizada se pretende dar a conocer las prácticas de gestión que realizan los docentes multigrado para que faciliten la educación intercultural. Los resultados se presentan al desprender tres ámbitos de lo expuesto por los profesores desde su perspectiva, organizado en: gestión administrativa escolar y concordancia académica, el liderazgo transformacional y las redes de asesoría ampliada.

8.3.1. Prácticas de gestión administrativa escolar y concordancia académica

Las prácticas de gestión son acciones que realizan los docentes con actividades derivadas de programas o indicaciones de los supervisores o jefes de departamento, se pueden relacionar con diferentes tipos. Práctica administrativa, que la identifican en la rendición de cuentas económicas, sobre los recursos que llegan a la escuela de los diferentes programas y que el director de la institución tiene que informar a las autoridades, a padres de familia y recursos financieros de la Secretaría de Educación.

Existen otras prácticas de gestión que los docentes mencionaron sobre temas académicos en cuanto al rezago y deserción escolar, el programa que se diseña para trazar un mejoramiento institucional y que corre a cargo del director de la

escuela, considerando la precisión de que en escuelas multigrado el director también es maestro y puede atender dos, tres o cuatro grados al mismo tiempo.

Además, el director-profesor realiza gestiones en cuanto a las acciones que comprenden la infraestructura de la escuela, como surtir la despensa de los comedores escolares y, a su vez, en algunos casos, administrar los recursos de la parcela escolar.

“Se nos exige por parte de la supervisión, que hagamos una rendición de cuentas, y también, dentro de las reuniones del CT, que tenemos, el grupo colegiado, en reunión con todos los maestros, este se nos...ahí también se nos exige, que vayamos ajustando la ruta de mejora, en las cuatro normalidades, en las cuatro prioridades, como son; normalidad mínima, deserción escolar y abatir el rezago”.

(PDMSLP10)

“Yo todavía cargo con el programa de Tiempo Completo, o sea, lo de comedores y cada semestre hacemos cuentas de cuánto me van a dar de la parcela de la escuela, pero que la trabaja el ejido”.

(PDMT1)

Desde los dos estados se pueden establecer similitudes sobre la saturación de actividades que realiza un profesor-director en cuanto a las actividades académicas, administrativas y del ejido, ya que realiza prácticas en las que tiene que dar cuenta a las autoridades sobre cada una de ellas, y requiere evidentemente de un tiempo adicional por la forma en que están organizados; esto

obedece a una política educativa que invisibiliza estas prácticas al no considerar al docente con algún apoyo, para que únicamente pueda realizar su función pedagógica.

Además, en la categoría analizada se ubicaron los directivos de más alto rango organizacional: los jefes de departamento y responsables de multigrado, los cuales relatan que la gestión administrativa y académica no es exclusivamente de los profesores multigrado, ya que, en ocasiones, ellos atienden con mayor tiempo lo correspondiente a lo financiero, antes que realizar el acompañamiento a los profesores.

“Aunque no crea, nosotros también batallamos mucho como por ejemplo, los programa de inclusión, honestamente casi lloro, cuando en 2014 metimos un proyecto a la SEP para ganar un recurso y pues si nos dieron por comprometernos a trabajar lo de inclusión y organizamos materiales con ese dinero, al otro año ya nos habíamos preparado con tiempo y se había acordado que se siguiera utilizando para multigrado y pues, la sorpresa ese año, bajó el presupuesto y el que sigue, pues si ya no hubo convocatoria” . (JDPSLP)

“Mire aquí le hacemos hasta de tesoreros, administradores, de todo mmm, deje le cuento, hace dos años participamos en fortalecimiento a la calidad y pues nos dieron recursos y pues yo decidí que se usara para las escuelas que entrarían a los inclusión, pero que no alcanzaría para cubrir todas, solo entraron unas 2201 escuelas, y haciendo números dije pues las otras que me faltan quiero meter las multigrado y que viene el programa de escuelas focalizadas y pues ahí las metí, entonces unas trabajan

una cosas, otras otra y así, porque uno tiene que estirar el recurso y organizarlo”. (JDPT)

Ante esas limitantes se interpreta que las prácticas docentes están dadas en función de sus recursos, adicional a los factores políticos y normativos, por lo que esto limita a desarrollar una planeación en la que pueda tener prioridad lo académico, ya que se determina de forma inversa, primero el dinero y de ahí se valora la pertinencia de las actividades académicas.

8.3.2. Prácticas de liderazgo

Son prácticas que desarrollan los docentes dentro y fuera de la escuela que tienen que ver con la forma en que toman decisiones y que impactan. Los directivos manifiestan reconocer el esfuerzo que hacen y la importancia que representa para ellos tener a directores multigrado comisionados en las sesiones de trabajo del departamento de educación primaria en los estados.

Así mismo, el profesor es considerado por los miembros de la comunidad para consultar opiniones sobre algunos temas, que los informantes no determinan. Además:

“Este año ya se pudo reunir a directores comisionados, o sea en el caso de multigrado, tienen grupo y tienen la comisión de responsables de la escuela, no son Directores Técnicos ni supervisores o jefes de sector, porque los que nos interesan son ellos, porque ellos están solos”. (PJDSLPL)

“Hasta el señor comisariado luego viene para que le oriente”.

(PDMSLP)

“Las mamás vienen a pedirme mi opinión sobre cosas que a veces no tienen que ver con la escuela”. (PDMSLP10)

“Aunque somos poquitos en la escuela, el director es el director”.

(GFDSLPL)

“Sinceramente yo valoro el trabajo de los multigrados porque se hacen tiras para cumplir, aquí luego a veces sus escuelitas están pintaditas, así bien bonitas, porque los maestros están bien pendientes”. (PJDT)

Desde la interpretación se identifica que los docentes multigrado tienen otras prácticas que desarrollan además de la enseñanza, sobre todo cuando se hace referencia a los directores multigrados comisionados, término con el que se identifican y diferencian de los otros directores. Este director desarrolla prácticas de gestión que tienen que ver con el reconocimiento que le hace la comunidad, los propios compañeros y los jefes de departamento de educación primaria, ya que presenta liderazgo al asumir la responsabilidad de lo que implica dar atención a cada uno de ellos, pero además toma decisiones económicas, administrativas, académicas, familiares y asume la responsabilidad de decidir las actividades que desarrollarán los estudiantes y que no están indicadas en los planes de estudio.

Prácticas basadas en redes

Los profesores multigrado desarrollan prácticas pedagógicas que tienen que ver con otras formas de aprender y de comunicarse, tal como lo indican los mismos maestros, ahora el internet es una forma que utilizan para comunicarse, trabajar desde otros espacios al mismo tiempo y eso hace prácticas que permitan aprovechar los recursos de comunicación social que existen, pero los adaptan a su contexto, lo que permite que los profesores tengan la opción de estar acompañados. Pero esto no es generalizado, ya que existen contextos rurales en que no existen señales de internet y su acompañamiento es en el transcurso a la escuela, ya que los profesores que van a comunidades lejanas, organizan los traslados y comparten transporte de automóviles propios; y en esos espacios comparte sentires y preocupaciones que entre los demás compañeros van ayudando a resolverlos, de tal forma que, aunque a veces es un maestro unitario, los demás profesores que también van para esas comunidades ayudan y acompañan aunque no pertenezcan a su zona escolar.

“La otra maestra, que también tiene unitaria pero allá por la entrada a Tanlájias, luego me escribe para preguntarme cómo hacerle que para llenar el sistema de calificaciones o que la cooperativa”. (PDMSLP10)

“Ya con el internet nos ayudamos, comparten las estrategias para trabajar desde el aula directamente o en el celular, así evitamos salirnos de clases o aprovechamos estar en la comunidad y no dar tantas vueltas a la supervisión a dejar papeles y así pues ya no me salgo”. (PMT4)

“Todos nos vemos en el café en la mañanita, ¿verdad?, y nos vamos juntos porque los caminos están solos y luego a las compañeras les da miedo andar por las veredas”. (GFDT)

“Hace tiempo vinieron a hacer una investigación también y platicamos con ellos, ya tiene bastante de eso, pero luego seguimos en contacto y nos envían materiales para que nosotros los probemos, pero pues ellos ya no están aquí, están allá en España, y nos recomiendan cuentos para los niños y es bonito sentir que personas que están estudiando constantemente estén contigo porque pues nos dan luego ideas”. (GFDSLPL)

Las redes compartidas permiten dialogar por otros medios que permiten reconfigurar al contexto rural con la introducción de la modernidad por medio de los celulares, que permiten formas de reconfiguración de los objetivos de la escuela.

8.4. Experiencias de los estudiantes

Las experiencias de los estudiantes son consideradas dentro del estudio, porque son ellos parte importante de las prácticas.

8.4.1. Experiencias cercanas

Las experiencias que los estudiantes compartieron fueron experiencias en relación con sus rutinas en la escuela y algunas en relación con los sentimientos que les generan sus experiencias. Las respuestas fueron diversas, pero afirman los niños y niñas que les gusta asistir a la escuela, la coincidencia fue porque jugaban, porque no existía un regaño, porque comían; uno mencionó que sí le gusta asistir a la escuela porque estando en ella la maestra no la regaña. El interés por asistir a la escuela puede ser por factores internos como el hecho de convivir con sus compañeros:

“Yo quiero mucho a mi maestra, no me regaña”. (GFNTAM)

Para los niños y niñas, sus experiencias se enfocaron en la comida y el juego, además que el docente considera elementos de las implicancias naturales del niño, como una experiencia como cualquier otra, sin sentirse evidenciados.

“A mí me gusta venir porque vengo a comer bien rico y luego la maestra nos deja descansar la pancita porque me da sueño”.

(GFNSLP7)

“A la hora de la comida viene mi mamá y prepara nopalitos, frijoles o en la mañana nos hace este gorditas le quedan bien ricas y la maestra también va, ella explica junto con mi mamá el menú, nos enseña como que si comemos pollo ya no comamos almidón que juguemos a mezclar”. (GFNSLP6)

La experiencia que más coincidieron los niños de Tamaulipas fue en la relación de los juegos o cuando el cuerpo genera movimientos, como se muestra en lo contado por ellos. Las experiencias pueden variar

“Mi maestra nos enseña muchas cosas, pero me gusta más cuando cantamos y bailamos porque la maestra también lo hace y así no me da pena”. (GFT8)

“Me gusta cuando salimos para los recorridos, aunque ya conozca a tooooddoosss los del ejido, porque así se dan cuenta que voy a la escuela y me siento hasta como que, si fuera el maestro, yo les voy diciendo aquí en la presa antes el agua llegaba hasta la compuerta, pero ahora está chica, ya puedes caminar sobre de ella, me siento como si fuera en un barco”. (GFNT4)

Las experiencias cercanas a las que tienen acceso los niños de las escuelas multigrado son actividades que les permite permanecer en un terreno más seguro, por lo que esto no les genera temor y tampoco pena. El niño se siente cercano y seguro cuando se desarrolla una acción relacionada con los aprendizajes, por lo que se interpretó que los estudiantes, cuando desarrollan aprendizajes en su contexto cercano, no les genera expectativas de incertidumbre, porque es algo que ya conocen; sin embargo, experimentar fuera de la sala de clase sí les genera curiosidades y significa que está en disposición para aprender, situación que genera un ambiente de aprendizaje propicio para aprender.

Si además del espacio determinado como estimulante agregamos que pueda ser cercano, puede ser una combinación de herramientas con las que cuente el profesor para contextualizar en una pedagogía intercultural.

8.4.2. Experiencias de confianza

Los estudiantes mencionaron tener experiencias de confianza en la escuela, principalmente, porque les gusta asistir, la confianza que se tienen como equipo de clase les permite seguridad, porque el acompañar sus diferentes procesos de aprendizaje entre ellos mismos despierta confianza entre sus compañeros.

“Pues sí me gusta ir a la escuela porque pues estoy con mis amigos, aquí Mariana me explica y le entiendo [...] ya en la tarde salimos a jugar y pues jugamos con la pelota en el campo”.

(GFT1)

“Cuando me enfermé y no vine, Héctor me pasó lo que vieron, hasta sentía como si hubiera venido”

“Pues me gusta ir a la parcela porque corremos y observamos cómo va la milpa, pero sí me canso bastante cuando vamos, aunque ya de varias veces que hacemos recorrido ya hasta pienso que puedo hacer mi huerto en casa jajaja así lo puedo registrar todos los días”

“El otro día estaba viendo, cómo mi mamá hacía las tortillas y le dije ese es de mi maíz de la escuela, pero yo no sabía que era el que estábamos sembrando, antes yo solo me lo comía”.

(GFSLP6)

En las situaciones de aprendizaje que experimentaron los estudiantes, se puede inferir que cuando los niños dan continuidad a un aprendizaje y ellos son parte de ese proceso, esto permite dar tiempos para la construcción de su propio aprendizaje, que en momentos puede ser individual, pero que, en la mayoría de los casos mencionados, son grupales. Esto permite indicar que si en dicho proceso, los estudiantes ubican sus inicios y causas, pueden continuar descubriendo las implicaciones y consecuencias que pueden llegar a tener en sus resultados y así lograr aprender el contexto, el contenido y las implicaciones, pudiendo generar sentidos de responsabilidad social, como, por ejemplo, lo indicado en el caso (GFDSL6).

Los estudiantes son los sujetos de las prácticas pedagógicas de los docentes, por lo que es de gran relevancia identificar sus experiencias en cuanto a los procesos que generan de socialización, confianza y aprendizajes, ya que determinadas circunstancias y ambientes pueden ser favorables para aprender, pues en la mayoría de las veces en que se presenta un tema en los libros, únicamente se está conociendo solo una parte de él y, en muchos casos, no genera implicaciones en que el niño o niña puedan pensar qué hubiera sido si no se hubiera dado de tal o cual forma, y esto es lo que implica tener experiencias interculturales y generar responsabilidades.

Capítulo 9

Capítulo 9

Conclusiones y perspectivas

9.1. Conclusiones

Los resultados, que se encontraron, como consecuencias de la aplicación metodológica que guió la investigación y que se explicó con detenimiento en el capítulo anterior, dan muestra de que las categorías analizadas, en función de develar las prácticas pedagógicas, desde una perspectiva de los actores en escuelas multigrado, correspondientes a educación básica primaria general, en cuanto determinante para la implementación intercultural, demuestran que:

De esta forma, los niños y niñas se apropian de prácticas culturales, en este caso, prácticas culturales contextuales, y las pedagógicas que el docente aborda para que posteriormente pueda, con sus pares, desarrollar procesos que facilitan en andamiaje por medio de una estrategia ajustada, que implique en lo grupal y en otro momento en lo individual (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2010). Las estrategias pueden llegar a representar mediaciones en el aula, entre las precisiones y restricciones institucionales del mismo Sistema Educativo y el quehacer diario en el aula, por tal, se muestran en el límite de la autonomía que el docente puede tener frente al control institucional, en unos casos, tan amplio como para darle sentido alternativo a su práctica (Rockwell, 2005).

Por tanto, caracterizar las prácticas pedagógicas en el ámbito educativo didáctico multigrado indica la diversidad de estrategias y experiencias que aplican los docentes aun cuando consideran no tener elementos para abordar alguna situación para la que no fueron preparados, como en el caso del bilingüismo en el aula, situación que ya se establece en el programa de educación básica primaria general, lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera

Aunado a los puntos referidos, aunque hay una matrícula escolar que define la población, existe población flotante que no se ubica en las estadísticas de los niveles educativos, como se mostraron en los dos casos de los estados, aun cuando los departamentos escolares llevan el seguimiento de la matrícula. “Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública, la asimilación, la integración y el pluralismo cultural han sido los grandes modelos (no lineales) educativos dirigidos a población indígena” (Jimenez Naranjo, 2009, p. 33). La perspectiva que los docentes tienen al enfrentar una experiencia docente con niños bilingües, como se analizan en los rasgos lingüísticos de los profesores, genera indiferencia, asombro, emoción y confusión, ya que la diversidad lingüística es una característica dentro de las prácticas pedagógicas que puede ser invisibilizada o tomada con pertinencia para buscar estrategias que no implique movilizar a los estudiantes de sus prácticas lingüísticas y se apoyen con otros niños buscando pertenencia según situaciones contextualizadas (INALI, 2018).

Dentro de la categoría de correspondencia cultural con el currículo, se plantearon: un currículo y transversalidad de

contenidos y asignaturas, dando cuenta de la identificación de la correspondencia cultural del currículo en las prácticas de los docentes; sin embargo, también se logró la interpretación de acuerdo a las categorías que se levantaron, de que los profesores realizan con el currículo modificaciones no establecidas, incorporando o eliminando temas, por las implicaciones administrativas que generaban en ellos, pero además, porque realizaban una crítica al mismo currículo. El currículo es crucial para que las desigualdades en la educación dejen de seguir siendo, con frecuencia, desapercibidas (Bourdieu & Passeron, 2003) ya que, quienes dejan sin ser percibidos, son los más perjudicados por ser deficientes. La injusticia pedagógica es un producto de una deficiente preparación e irrelevancia del aprendizaje propuesto en el currículo oficial y la ausencia de atención a los alumnos de escuelas indígenas, rurales y urbano-marginales (Salinas Amescua, 2013).

Ahora bien, dentro de las prácticas de gestión que desarrollan los docentes, dialogan con gestiones administrativas escolares y su concordancia académica, sirviendo el liderazgo transformativo como una práctica que detona modificaciones genuinas y genera redes de asesoría, en el que se gestan otras formas de seguimiento de la implementación del tipo de educación que se pretende lograr, ya que se considera la práctica de uso de las tecnologías como un medio para acompañarse en comunidades de aprendizaje, como respuesta a lo económico y geográfico.

Por último, pero no menos importante, en cuanto a las experiencias de los estudiantes, se desarrollaron en dos ámbitos, el de las experiencias cercanas y experiencias de confianza, al

propiciar, por parte del profesor, un ambiente de aprendizaje en el que están presentes prácticas pedagógicas en el ámbito didáctico, compartido con lo comunitario; como ya se analizó, en correspondencia cultural con prácticas de currículo oculto y prácticas de gestión que se desarrollan en transformaciones del y en el medio educativo. Lo anterior, produce en los estudiantes experiencias culturalmente favorecedoras de la educación intercultural, al ser parte de prácticas que generan aprendizajes integrados en aspectos cognitivos, sociales, afectivos y que, a su vez, llevaron a los estudiantes a realizar prácticas de responsabilidad en su medio y con su cultura.

Ahora bien, la teoría refiere, en relación con, las prácticas pedagógicas, que existe una clasificación, presentada, además, en el marco teórico del presente documento, y que permite ya con los resultados obtenidos, tensionar desde una perspectiva intercultural sobre cómo dichas prácticas en el contexto multigrado, sufren modificaciones y logran una evolución en la realidad, ya que al considerar una práctica adaptada, incurre en tratar con la diversidad desde un terreno de la integración mediante una pedagogía diferencial (García, 1991, 1994, 1997, 2005, como se cita en Arteaga Martínez & García García, 2008). Según el posicionamiento crítico con el que se analiza, así también, las prácticas asistidas presentan relación con las prácticas relacionadas al currículo, ya que estas dependen en gran medida del financiamiento del Estado, limitando su actuación por términos económicos (Matus, 2008). Por lo que los docentes optan por romper el currículo y diálogo con la comunidad para aplicar el currículo en temas transversales de relevancia

social para cada cultura como las que se lograron identificar y caracterizar: la siembra de las parcelas escolares, la alimentación para la infancia, reconocimiento del valor de la comunidad como grupo, valoración del medio natural y reconocimiento de la medicina tradicional, temas que, además, fueron de interés de los estudiantes.

Las prácticas focalizadas se identifican en algunos momentos cuando el profesor considera necesario abordar un acompañamiento especial con ciertos estudiantes, no significando que esto pueda ser permanente, ya que únicamente se presenta como acompañamiento, sobre todo cuando el docente trabaja con los grupos más pequeños de edad que son los niños de primero, que, en su caso, y según lo que indicaron algunos docentes, sí requerían apoyo en la adquisición de la lectura.

Lo más relevante de la investigación es que devela pertinencia cultural en las diferentes prácticas que fueron analizadas e interpretadas desde la perspectiva de los docentes, en aquellas prácticas vinculadas a la comunidad, considerando, desde la teoría, una implicación mayor de conocimiento, ya que no queda en un terreno de imaginación, sino que los lleva a un terreno real que requiere el estudiante, y a su vez exige al docente un proceso complejo que implica habilidades, destrezas, valores y actitudes que en otro terreno no era necesario; actividades en las que Bertely Busquets (2017) describió como sentí-pensar y más allá de lo pedagógico, en lo que se pudiera considerar el sentir y pensar también, desde lo pedagógico.

Es preciso señalar que ya se había planteado una investigación de tipo más amplia al considerar otros elementos, pero girando

en la cuestión de la práctica pedagógica en multigrado, estos resultados presentados son diferentes en el sentido del posicionamiento que se mantiene de la investigación, así como el distanciamiento que existe entre quien investiga y el objeto de estudio, ya que en el momento de la investigación no existió vínculo de autoridad entre el que investiga y los informantes, a diferencia del estudio planteado por Leyva Barajas y Guerra García (2019) que sostiene su origen en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa a través de la Dirección General para la Evaluación de Docentes y Directivos. Esto permitió, para la presente investigación, develar aquellas prácticas en las que los docentes realizan, primero, para experimentar, y segundo, porque funciona, con la consideración de que se logró identificar aquellas prácticas que no son marcadas bajo el currículo nacional, pero que son pertinentes culturalmente para la comunidad, esta situación es determinante para la implementación de la educación intercultural.

El estudio realizado logró el objetivo general de develar la pertinencia cultural de las prácticas pedagógicas, desde la perspectiva de los actores, en escuelas multigrado, correspondiente a Educación Primaria General, en cuanto determinante para la implementación de la educación intercultural, ya que, como se analizó y discutió en los resultados, los profesores logran desarrollar sus prácticas con pertinencia cultural. Sin embargo, los docentes se ven obligados a seguir un currículo en el que impera una visión de país unilateral, aunque existan elementos de autonomía curricular, porque se delinear bajo temáticas que no se logran ajustar a la necesidad de su contexto, pues responde

a una geografía diversa en la que están ubicadas las escuelas y esto implica desplazamiento docente a un contexto tal vez desconocido, así también a una variedad lingüística que implica limitaciones para el profesor por su formación inicial, colocando en tensión sus conocimientos pedagógicos.

Sin embargo, pese a la obligación del profesor a impartir clase con un currículo que no se ajusta, este logra desarrollar prácticas pedagógicas que implican asumir el reto de la diversidad y tensionar el currículo, realizando prácticas didácticas y de gestión, logrando permear con un aspecto profesional, creativo, sentido y de perspectiva, y así traspasar un contexto de comunidad cerrada e interpretar los signos de ella. Lo anterior, le permite unir en determinado punto los elementos de su práctica con los elementos de la cultura, concretando prácticas que pueden ser mejoradas y adaptadas según el contexto, pero que son visibilizadas sin un prejuicio de valor institucional, para ser reconocidas, aunque no necesariamente replicadas, ya que dependerá de la cosmovisión que se tenga en cada una de las culturas en las que se inscriba la práctica, por considerar los elementos éticos y epistemológicos de la educación intercultural.

Además, bajo la estructura de análisis con la que se desarrolló la investigación, se interpreta y se concluye que, las prácticas de gestión que realiza el docente, permiten vincular a los estudiantes junto con la comunidad, para abrir oportunidades que hasta el momento estaban cerradas, como por ejemplo: la llegada de los comedores comunitarios, los programas de plato frío o caliente, escuelas de tiempo completo, juegos para escuelas y plazas comunitarias, campañas de salud preventivas entre otras, que el

gobierno federal tiene, pero que por medio de las escuelas, baja dicho recurso.

Pero a pesar de que las prácticas pedagógicas permiten pertinencia cultural, el docente, inicialmente no exterioriza una finalidad de disminuir las brechas de desigualdad, desde sus causas, al entender por qué suceden, pero sí trabaja aquellas consecuencias, que son ocasionadas por las desiguales acciones que se concretan de los enfoques de políticas que imperan en el país.

A su vez, los estudiantes van desarrollando, de una forma casi imperceptible, valoraciones positivas de la experiencia escolar que presentan características de confianza y cercanía del contexto escolar con sus profesores, ante su situación de desventaja, pero el cobijo que crea la comunidad les ayuda a sentirse con respaldo y así median la situación de rechazo social que dibuja en los imaginarios sociales. Lograr conocer las experiencias de los estudiantes permite proyectar algún posible seguimiento de su generación escolar.

9.2. Perspectivas

La presente investigación da cuenta de un contexto determinado y con criterios de aplicación metodológica específicos, que permitieron, finalmente, colocar las prácticas con lupa de análisis, para descubrir elementos valiosos que vale la pena continuar investigando y ampliar con aspectos que se hayan quedado sin tratar.

Se sugiere continuar con temáticas en relación con una bajada más cercana a lo que sucede en el aula, las dinámicas que se forman, las fortalezas y rupturas que pudieran generar el tema de la diversidad, ya que hasta ahora, el estudio enfocó la perspectiva de los docentes y estudiantes, es decir, era importante conocer cómo ellos como actores, percibían su propia práctica, pero ahora también será relevante llegar al terreno de la escuela, el aula y la comunidad.

Además, hay que esperar que los resultados de la investigación sirvan en la toma de decisiones, como un elemento de contexto para priorizar el fortalecimiento de dichas prácticas en estas escuelas multigrado. Es pertinente señalar que, ya en resultados parciales de la investigación, autoridades educativas del estado de Tamaulipas, consideraron que al finalizarla se dieran a conocer los resultados a las autoridades del nivel educativo de primaria, y que se trabajara en una propuesta de capacitación docente en la que estuviera presente el enfoque intercultural y que, además, se diera un seguimiento para conocer los resultados, y de esta forma, lograr evaluar y seguir rediseñando la propuesta del estado (Anexo 2).

Referencias bibliográficas

ACUERDO número 519 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (CONAFE), Diario Oficial de la Federación [DOF], 29 de diciembre de 2009, (México, D.F.)

ACUERDO número 565 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Inicial y Básica para la Población Rural e Indígena, Diario Oficial de la Federación [DOF], 29 de diciembre de 2010, (México, D.F.).

Ávila Rodríguez, J. (7 de julio de 2010). *Proyecto 088 Multigrado*. Proyecto 088 Multigrado: <http://multigrado-088.blogspot.com/>

Ávila Sánchez , R. J., & Castillo Morán, A. (2016). Propuestas hacia una Educación Inclusiva: organización del aula, metodologías y estrategias. En I. E. Ramírez Hernández, *Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar* (págs. 46-65). Xalapa, Veracruz, México: Voces de la Educación.

Albertani, C. (1999). Los pueblos indígenas y la ciudad de México. Una aproximación. *Política y Cultura*(12), 195-221.

Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier, L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud, *La Formación Profesional de Maestro. Estrategias y Competencias* (págs. 33-48). México: Fondo De Cultura Económica.

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- Araujo Rodríguez, O. (2004). *Derechas y ultraderechas en el mundo*. México: Siglo XXI.
- Arbeláez Gómez, M. C., & Onrubia Goñi, J. (2016). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31.
- Arteaga Martínez, B., & García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-254.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2010). Intercultural Understanding (Version 8.4) | The Australian Curriculum (Version 8.4). Australian Curriculum. Recuperado noviembre 20, 2019, de <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/general-capabilities/intercultural-understanding/>
- Bajracharya, R., & Bajracharya, H. (2003). *Multi-grade & Multi-class Teaching Practices in Nepal*. UNESCO-IBE. Recuperado el 18 de 09 de 2018, de <http://>

www.ibe.unesco.org/sites/default/files/6_3_3_CS_NepalMultiGradoClase.pdf

- Baronnet, B. (2011). Entre el cargo comunitario y el compromiso zapatista: Los promotores de educación autónoma en la zona Selva Tseltal. En M. M.-S. Coord. Bruno Baronnet, *Luchas “muy otras” Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (págs. 195-236). México, DF: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Baronnet, B., & Tapia, M. U. (2013). *Educación e interculturalidad: política y políticas*. México: UNAM.
- Bautista de la Torre, F. J. (21-25 de septiembre de 2009). Pensar el mundo: el sentido de la educación intercultural. *Congreso Nacional de Investigación Educativa* (8), 1-8. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_08/2066.pdf
- Bensasson, L. (2013). Educación Intercultural en México, ¿Por qué y para qué? En B. y. Baronnet, *Educación e interculturalidad; política y políticas* (págs. 49-68). México: CRIM/UNAM. Educación Intercultural en México, ¿Por qué y para qué?: [http://eib.sep.gob.mx/ddaie/pluginfile.php/1098/mod_resource/content/1/3_Educ_Intercultura_Mex%20\(1\).pdf](http://eib.sep.gob.mx/ddaie/pluginfile.php/1098/mod_resource/content/1/3_Educ_Intercultura_Mex%20(1).pdf)
- Bertely Busquets, M. (2015). Enfoques postcoloniales y movimiento político y pedagógico intercultural. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 75-102. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292015000100075

- Bertely Busquets, M. (2017). Entre crisis, entre guerras. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(74), 987-994. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6259587>
- Bonfil Batalla, G. (2001). MEXICO PROFUNDO. Una civilización negada. En G. B. Batalla, *MEXICO PROFUNDO Una civilización negada* (Tercera 2001 ed., Vol. 1, pág. 10). México, México D.F., México: Grijalbo.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2003). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura* (R. Sidicaro & M. P. Mayer, Eds.; M. P. Mayer, Trans.). Clave Intelectual.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Busquets, M. D., Cainzos, M., Fernandez, T., Leal, A., Moreno, M., & Sastre, G. (1995). *Los Temas Transversales*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Bustos Jiménez, A. (2006). *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía (Tesis doctoral)*. Universidad de Granada: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1020/16158933.pdf;jsessionid=B52FDEC3425E3E56AAD35DB6FA604630?sequence=1>
- Bustos Jiménez, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*(352), 353-378.

- Camilloni, A. R. (2007). *Los profesores y el saber didáctico* . En el saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- Cantón, M. (2004). *Intervención Educativa en la Sociedad del Conocimiento*. Granada: Grupo Universitario.
- Carrasco Rosas, L. (2003). *Maestro Rural un análisis de su formación y concepción pedagógica*. México: Fundación para la Cultura de los Maestros.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y Educación*. México: Progreso.
- Casarini Ratto, M. (2004). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Trillas.
- Castillo, E., & Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167.
- Castillo, I. (1976). *México sus Revoluciones Sociales y la Educación*. Michoacán, México: Gobierno del estado de Michoacán.
- Chapela, L. M. (2005). *Relaciones Iterculturales: Cuaderno de Trabajo*. México, D.F.: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Chávez Rodríguez, D. A. (2010). Construcción teórica para descolonizar la colonialidad del saber y la construcción de interculturalidad crítica. *Integra Educativa*, 247.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2009). *México: impacto de la educación en la pobreza rural*. México, D. F.: Naciones Unidas. Recuperado el 06 de

Junio de 2014, de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4883/1/S2009326_es.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023, noviembre). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México (MEJOREDUC). Edición 2023: cifras del ciclo escolar 2021-2022, 4(1).

Consejo Nacional de Población. (2011). Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010 (Primera ed.). CONAPO. http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/mf2010/CapitulosPDF/1_4.pdf

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2012). *Modelo de Asesoría Pedagógica a Docentes Multigrado*. México, D.F.: CONAFE.

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2012). *Modelo de Asesoría Pedagógica a Docentes Multigrado* (Vol. 1). (CONAFE, Ed.) México, D.F., México: CONAFE.

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2016). *Marco curricular de la educación comunitaria. Modelo abcd aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo* (Primera edición ed.). Ciudad de México: FONDICT.

Consejo Nacional de Población. (2012). Recuperado el 20 de Noviembre de 2019, de https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/5-2joseluisavila_0.pdf

Contreras Salinas, S. (2013). *Esbozo de una pedagogía vulnerable: narrativas y retóricas locales*. UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN , Departamento de Teoría e Historia de la Educación . Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, [CPEUM], reformada, Diario Oficial de la Federación [DOF], 18 de Noviembre de 2022, (México).

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. (2004). *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. (D. d. Documentación, Ed.). Recuperado de https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00002.pdf

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. (2008). *El enfoque intercultural en educación orientaciones para maestros de primaria* (Tercera reimpresión ed.). México, D.F.: SEP.

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. (2009). *Interculturalidad en proceso de subjetivación. Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt* (Primera Edición ed.). (E. L. Camacho, Ed.) México D.F.: Consorcio intercultural.

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. (2015). *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe*. Recuperado el 05 de julio de 2014, de https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00001.pdf

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe – Secretaría de Educación Pública. (2014). *Programa*

- Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. México, D.F.: SEP.
- Crook, C. (1968). *Ordenadores y Aprendizaje Colaborativo*. España: Morata.
- Cruz Senovilla, M. d., & Juárez Bolaños, D. (2018). Educación rural en El Salvador y México: los casos de escuelas primarias unitarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 111-129. <https://www.redalyc.org/journal/4575/457556162006/html/>
- DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Diario Oficial de la Federación [DOF], 26 de febrero de 2013, (México, D.F.).
- Delgado, J. M., & Gutierréz, J. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. París, Francia: EDICIONES UNESCO. Recuperado el 15 de mayo de 2014, de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- Despaigne, C., & Jacobo-Suárez, M. (2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales. *Sinética, Revista electrónica de educación*(47), 1-17.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York, USA: MacMillan.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (9 de abril de 2017). Dirección General de Educación Superior. DGESPE: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/leprib>
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2024). Principales Cifras. DGPPYEE-SEP. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa - Secretaría de Educación Pública. (n.d.). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017 (Primera ed.) [Informe] [Digital]. México. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf
- Díaz-Couder, E. (s.f.). Diversidad Sociocultural y Educación en México. En O. L. Jiménez Mendoza, M. D. Islas León, E. Lima Baéz, L. Reyes Tavera, & A. Tapia Zamora, *Cultura e Identidad* (págs. 104-139).
- Díaz Couder Cabral, E. (2009). Multiculturalismo y Educación. *Cultura*. UPN, 4(7), 27-53.
- Díaz Barriga, F. A. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México, D.F.: McGraw-Hill.

- Díaz Barriga, F. A., & Hernandez Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Díaz Herrera, C. (13 de Julio de 2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142.
- Díaz Quero, V. (2001). Construcción del saber pedagógico. *Sinopsis educativa, Revista Venezolana*, 1(2), 13-40.
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus, Revista de educación*, 12, 88-103.
- Dietz, G., & Mateos Cortes, L. S. (2011). *INTERCULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. (Primera edición ed.). México: SEP.
- Žižek, S. (1998). *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires - Barcelona - México: PAIDOS.
- Ferrão Candau, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 333-342.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivación*. México: Consorcio intercultural.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores, S.A de C.V.
- Frigerio, G. (2008). *La educación intercultural bilingüe: el caso Argentino*. Buenos Aires, Argentina.: FLAPE.
- Gallardo Gutiérrez, A. L. (2004). Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica. *Reunión Nacional Propuesta Educativa Multigrado*. (pág. 23). México: SEP.
- Gasché, J. (2010). De hablar de educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico, 1*, 111-134.
- Gobierno de la República. (Mayo de 2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. Recuperado el 04 de julio de 2014, de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/21230/11pe_educacion_intercultural.pdf
- González Fernández, N., & García González, J. (2012). Metodologías participativas para la mejora del aprendizaje en educación superior. Un proyecto innovador con estudiantes de la facultad de educación. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 3(5)*, 80-93.
- González Villarreal, R. (2018). La reforma educativa en México: 1970-1976. *Espacio, Tiempo y Educación, 5(1)*, 95-118.
- González, L. (2015). *Arriba profes de Chile. De la precarización neoliberal a la reorganización docente*. Santiago, Chile: América en Movimiento.
- González, O., González, O., Ríos, G., & León, J. (2013). Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitario. *Telos, 15(3)*, 355-371.

- Guido Guevara, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos* (1a. Ed. ed.). Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional. <https://equidaddiversidad.files.wordpress.com/2013/12/inteculturalidad-pdf>
- Guitierrez Narvaez, R. (2011). Dos proyectos de sociedad en Los Altos de Chiapas. Escuelas secundarias oficial y autónoma entre los tsotsiles de San Andrés. En B. Baronet, M. B. Mora, & R. & Stahler-Sholk, *luchas “muy otras” zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de chiapas* (págs. 237-266). México, DF: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gómez García, C. (s.f.). *Un acercamiento a la propuesta pedagógica de la educación zapatista (Tesis que para obtener el grado académico de licenciada en Pedagogía)*. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gómez Ordóñez, E., Guerrero Martínez, G. D., & Buesaquillo Buesaquillo, M. (2012). Prácticas Pedagógicas y Diversidad. *Plumilla Educativa*, 10(2), 170.
- Gómez, S. E. (2001). ¿Nueva Ruralidad? Un aporte al debate. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 5-32.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2015). Escuchar las voces de los niños sobre las políticas y prácticas de educación intercultural. *Revista Internacional de Estudios Cualitativos en Educación (QSE)*, 28(1), 112-130.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Educación Médica*, 2(5), 55-60. Recuperado el

10 de septiembre de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230009>

- Henríquez de Villalta, C., & Reyes de Romero, J. A. (2009). *La Transversalidad: Un Reto para la Educación Primaria y Secundaria*. (C. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, Ed.) San José, Costa Rica: EDITORAMA S.A.
- Hernandez Fernandez, A. (2010). *La Didáctica como disciplina pedagógica*. Recuperado el 09 de octubre de 2018, de Ciencias Sociales: <http://studylib.es/doc/4520915/tema-1-la-did%C3%A1ctica-como-disciplina-pedag%C3%B3gica.-1>.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2009). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: SEP.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2018). www.inali.gob.mx. Recuperado el 10 de Septiembre de 2019, de https://site.inali.gob.mx/publicaciones/ley_general_derechos_linguisticos_2018.pdf
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas – Secretaría de Educación Pública. (2014). Programa del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas PROINALI 2014. *SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA*. México, D.F., México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). La Educación obligatoria en México Informe 2017 (Primera ed.) [Informe] [digital]. Alejandra Delgado Santoveña.

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I242.pdf>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Panorama Educativo de México 2017*. INEE, Dirección de Indicadores Educativos. México, D.F.: IEPSA. Recuperado el 06 de 09 de 2018, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/112/P1B112.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Las prácticas docentes que trabajan en educación indígena, escuelas multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México*. Ciudad de México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019, abril). La Educación obligatoria en México Informe 2019. Informe. <https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/index.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Población rural y urbana*. Retrieved 04 de 09 de 2018, from Cuéntame de México. Población: http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (21 de abril de 2017). *Diversidad. Cuéntame*. Información por entidad: <http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/slp/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=24>
- ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara. (19 de 01 de 2019). *Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes. Aprendizaje Colaborativo*: http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/metodo_aprendizaje_colaborativo.pdf

- Jiménez Naranjo, Y. (2009). *Cultura Comunitaria y Escuela Intercultural* (Primera reimpression ed.). (M. G. Hurtado, Ed.) México, México, D.F., México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Jimenez Naranjo, Y. (2009). Indeterminación conceptual en las prácticas educativas interculturales: los conceptos de cultura e identidad a examen. *X Congreso nacional de investigación educativa*. Recuperado el 10 de septiembre de 2019, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/0205-F.pdf
- Jiménez Vargas, F., Fardella Cisternas, C., & Muñoz Proto, C. (2017). Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales. *Perfiles Educativos*, 156, 72-88.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Juárez Bolaños, D. (2013). *Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia. Experiencias para México*. San Luis Potosí: BECENE.
- Laorden, C. G., & Pérez, C. L. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso*(25), 133-146.
- Latapí, P. S. (1998). *Un siglo de educación en México*. México: Conaculta/fce.
- Leeman, Y., & van Koeven, E. (2019). Nuevos inmigrantes. ¿Un incentivo para la educación intercultural? *Consulta sobre educación*, 10(3), 189-207.

- León, J. (2006). Paradigma interpretativo y sociocrítico. *Universidad de Santo Tomás*. Departamento de Humanidades. Recuperado el 21 de octubre de 2014, de Paradigma interpretativo-sociocrítico: <http://190.90.57.169/BOA/?q=system/>
- Ley de Derechos y Cultura Indígena del Estado De Chiapas, [LDCIC], Periódico Oficial, 29 de julio de 1999, (Chiapas).
- Ley General de Educación, [LGE], Declaratoria de invalidez de artículos por Sentencia de la SCJN, Diario Oficial de la Federación [DOF], 30 de junio de 2021, (México).
- Leyva Barajas, Y., & Guerra García, M. (2019). *Las prácticas de docentes que trabajan en educación indígena, escuelas de organización multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México*. Ciudad de México: INEE.
- Little, A. W. (2004). *Learning and teaching in multigrade settings*. UNESCO. Recuperado el 3 de junio de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146665e.pdf>
- López González, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Martínez, B., & García, M. (2008). La formación de competencias docentes paraincorporar estrategias adaptativas en el aula. *Complutense de Educación*, 3-4.
- Martins, F. P., Cammaroto, A. J., Neris, L. M., & Canelón, E. d. (2009). LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y GESTIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS. *Revista*

Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, 9(2), 1-27.

- Matus, A. (9 de mayo de 2008). *Viviendo al día Prácticas asistenciales, representaciones colectivas y visiones subjetivas en un barrio de la capital neuquina*. Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Maestría en Sociología y Ciencia Política .
- Medina Melgarejo, P., & Baronnet, B. (2013). Movimientos decoloniales en America Latina: Un balance necesario desde la pedagogía interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia. En COMIE, *Multiculturalismo y educación*. (págs. 416-443). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Mejía Botero, F., Olvera López, A., & Estrada, M. d. (2016). Programa de Aprendizaje en Multigrado: una experiencia de mejora educativa en el estado de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVI(3), 111-135. <https://doi.org/https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.3.173>
- Mena, F. (2000). La situación de la Educación Intercultural Bilingüe a través de un estudio de casos. *Educación y Pueblo aymara*, 97-111.
- Messina, G. (2012). Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo: investigando prácticas de responsabilidad en una telesecundaria vinculada con la comunidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3-4.

- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En I. d. Javeriana (Ed.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 25-46). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Ministerio de Educación de Bolivia. (1997). *Diseño Curricular Base para la Formación de Maestro en Nivel Inicial*. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Cultura. (2015). *Diálogo Intercultural. Pautas para un mejor diálogo en contextos de diversidad intercultural*. San Borja, Lima.
- Morín, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 1-14.
- Muñoz Sedano, A. (1995). La educación intercultural, hoy. *Didáctica. Lengua y Literatura*(7), 217-240.
- Muñoz Sedano, A. (2016). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Repositorio UDGVirtual.<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/108/3/Enfoques%20y%20modelos%20de%20educaci%c3%b3n%20multicultural%20e%20intercultural.pdf>
- Naciones Unidas. (25 de 06 de 1993). *Conferencia Mundial de los Derechos Humanos*. Recuperado el 02 de 06 de 2014, de Asamblea general: https://www.oas.org/dil/esp/1993-Declaracion_y_el_Programa_de_Accion_de_Viena.pdf
- Naciones Unidas. (2010). *Objetivos del Nuevo Milenio*. NUEVA YORK: Naciones Unidas. ONU: <http://www.onu.org.mx/objetivo2.html>

- Naciones Unidas. (2011). *Organización de las Naciones Unidas*. Recuperado el 1 de junio de 2014, de <http://www.un.org/es/aboutun/structure/>
- Nuño Solinís, R. (2007). Buenas prácticas en gestión sanitaria: el caso Kaiser Permanente. *Red de Innovadores de la Organización Mundial de la Salud. Universidad del País Vasco.*, 5(2), 283-292.
- Olavarría Gambi, M. (2007). *Conceptos Básicos en el Análisis de políticas públicas*. Chile: INSTITUTO DE ASUNTOS PÚBLICOS.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2007). *Rural Policy Reviews MEXICO*. París: OECD. <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/39076610.pdf>
- Organización de los Estados Americanos. (10 de junio de 1993). *Carta De La Organización De Los Estados Americanos (A-41)*. Retrieved 18 de 10 de 2018, from *Tratados Multilaterales Interamericanos*: http://www.oas.org/dil/esp/tratados_A-41_Carta_de_la_Organizacion_de_los_Estados_Americanos.htm
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (5 de 03 de 2000). *Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura*. Recuperado el 30 de abril de 2014, de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer*

las Necesidades Básicas de Aprendizaje. *Conferencia Mundial sobre Educación para todos* (pág. 42). Nueva York: UNESCO. Recuperado el 30 de mayo de 2014, de http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). Marco de Acción de Dakar [Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000]. Francia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa/PDF/121147spa.pdf.multi

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2 de NOVIEMBRE de 2001). UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity. Legal Affairs: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París, Francia: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Practical Tips for Teaching Multigrade Classes*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado el 09 de mayo de 2014, de <http://www.unescobkk.org/resources/e-library/publications/article/practical-tips-for-teaching-multigrade-classes/>

- Ortíz Elizalde, B. (2012). Retos y alternativas de los docentes de escuelas multigrados de educación primaria indígena ante la RIEB. *Eymposia Diálogos de Investigación*(1), 21-37.
- Peralta, E. M. (2002). <https://web.oas.org>. Recuperado el 09 de septiembre de 2019, de https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Temas%20%20Proyectos%20%20Actividad%20%20Documento/Attachments/508/6%20Maria%20Victoria%20Peralta%20ponencia.pdf?fbclid=IwAR2A_0X1XbYhyuIKgsTOrHjS_aCu8cEDScUfC_rzZTzn15TTtnuf3_aTxhk
- Ponce, A. L. (2018). El Estudio de Caso Múltiple. Una estrategia de Investigación en el ámbito de la Administración. *Revista Publicando*, 21-34.
- Prieto, O., & Duque, E. (2009). EL APRENDIZAJE DIALÓGICO Y SUS APORTACIONES A LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30.
- Prieto Parra, M. (1990). La práctica Pedagógica en el Aula: Un análisis Crítico. *Revista Educación y Pedagogía*, 1(4), 73-92.
- Programas y proyectos de desarrollo integral. (2007). *Escuelas unidocentes y multigrado a escala nacional en Centroamérica, Estudio Guatemalteco*. Programas y proyectos de desarrollo integral. Guatemala: PRODI.
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México: IPECAL.
- Quintar, E. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 119-133.

- Quintanilla Juárez, Nelson A., & Ruiz de Campos, Maritza. (2023). La educación intercultural en instituciones de educación superior de El Salvador. *Referencia Pedagógica*, 11(2), 44-54. Epub 20 de octubre de 2023. Recuperado en 09 de agosto de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-30422023000200044&lng=es&tlng=es.
- Ramírez , R., & Jiménez Alarcon, C. (1986). *Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana*. México, D.F.: Ediciones El Caballito S.A.
- Ricardo Barreto, C. T., & Mizuno Haydar, J. (Octubre de 2016). Práctica intercultural pedagógica de docentes en entornos virtuales. *Revista turca en línea de educación a distancia*, 17(4), 190-202.
- Rockwell, E. (2005). *La apropiación de un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares*. Barcelona, España, México: Pomares.
- Rodriguez Ledesma, X. (2008). *Una historia desde y para la interculturalidad*. México: UPN.
- Rodriguez, Y. (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. En M. Benavides, & M. BENAVIDES (Ed.), *Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación* (pág. 132). Lima: GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo. Recuperado el 05 de junio de 2014, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20120828112921/estrateg.pdf>

- Rojas Trujillo, G. (03 de 2011). Interculturalidad y pedagogía diferenciada: senderos compartidos. *Polis (Santiago), Revista Latinoamericana.*, 11(31), 435-447. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682012000100023>
- Romero Salcedo, M. G., Gallardo Mojica, M. A., González Báez, R., Salazar Grajales, L., & Zamora García, M. Y. (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1-62. https://www.uv.mx/cpue/num10/practica/completos/romero_multigrado.pdf
- Salazar Narváez, B. C., Saldívar Moreno, A., Limón Aguirre, F., & Fernández Sarabia, E. (2015). Pertinencia cultural y evaluación educativa en Los Altos de Chiapas. Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLV(3), 81-117.
- Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Revista Electrónica Sinéctica*(23), 26-34. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815908005.pdf>
- Schmelkes, S. (2005). LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA. Encuentro Internacional de Educación Preescolar: *Curriculum y Competencias* (págs. 2-10). México: Santillana.
- Schmelkes, S. (2010). *HACIA UNA MEJOR CALIDAD*. México: Hacia una cultura democrática, A.C., ACUDE.

- Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*(339),859-881.<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/139170>
- Sámamo, M. Á., Durard, C. A., & Gómez, G. G. (7-9 de marzo de 2001). Los Acuerdos de San Andres Larrainzar. En el Contexto de la Declaración de los Pueblos Americanos derechos. En C. J. Cifuentes, *análisis interdisciplinario de la declaración americana de los derechos de los pueblos indígenas: X Jornadas Lascasianas* (pág. 149). México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México. Retrieved 14 de octubre de 2014, from Jurídicas UNAM: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/1/12.pdf>
- Sánchez Espinoza, E., Díaz Araya, A., Mondaca Rojas, C., & Mamani Morales, J. (2018). Formación inicial docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de los estudiantes de carreras de pedagogía de la Universidad de Tarapacá, norte de Chile. *Diálogo Andino*(57), 21-38.
- Salazar Narváez, B. C., Saldívar Moreno, A., Limón Aguirre, F., Estrada Lugo, E., & Fernández Sarabia, E. (2015). Pertinencia cultural y evaluación educativa en los Altos de Chiapas. Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLV(3), 81-117.
- Salinas Amescua, B. (2013). *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión: la investigación educativa en México, 2002-2011*. México, D.F.: COMIE.
- Sacristán, J. G. (2007). El Currículum: una reflexión sobre la práctica. En J. Sacristán, *El Currículum: una reflexión*

- sobre la práctica* (9 ed., pág. 15). Madrid, Madrid, España: Morata.
- Sartorello, S. (18 de febrero de 2019). *La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México*. Recuperado el 11 de septiembre de 2019, de <https://www.inee.edu.mx/la-agenda-pendiente-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-mexico/>
- Sartorello, S., Bertely, M., Corral, G., López, A., & Ortelli, P. (2017). <http://www.comie.org.mx>. Recuperado el 11 de septiembre de 2019, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0423.pdf>
- Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas. (2012). Propuestas de trabajo para escuelas multigrado 2012. *Reorganización curricular. Primaria*. Recuperado el 25 de octubre de 2018, de Propuesta educativa multigrado 2012: <https://es.slideshare.net/c27/propuesta-educativa-multigrado-2012>
- Subsecretaría de Educación Básica. (1 de abril de 2009). *Mejoramiento del Logro Educativo en Escuelas Multigrado*. México D.F., D.F., México: SEP.
- Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí. (Septiembre de 2014). *Manual de Organización*. Recuperado el 30 de junio de 2014, de Coordinación de programas compensatorios: http://www.cpte.gob.mx/sege/transparencia/2013/files/19/4/18/staf/coord_prog_comp.pdf

- Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí. (06 de 03 de 2017). Fortalece Gobierno del Estado educación indígena. San Luis Potosí, México.
- Secretaría de Educación Pública. (2015a). *Conoce el Sistema Educativo Nacional*. Recuperado el 17 de septiembre de 2018, de Secretaría de Educación Pública: <https://www.gob.mx/sep/articulos/conoce-el-sistema-educativo-nacional>
- Secretaría de Educación Pública. (13 de 11 de 2015b). *Historia de la Secretaría de Educación Pública*. Retrieved 19 de 06 de 2014, from Creación de la Secretaría de Educación Pública: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/historia-de-la-secretaria-de-educacion-publica-15650?state=published>
- Secretaría de Educación Pública. (04 de enero de 2016). *Conoce más sobre las Escuelas de Tiempo Completo*. Recuperado el 2 de julio de 2014, de <https://www.gob.mx/sep/articulos/conoce-mas-sobre-las-escuelas-de-tiempo-completo#:~:text=Las%20Escuelas%20de%20Tiempo%20Completo%20optimizan%20el%20uso%20efectivo%20del,la%20Inclusi%C3%B3n%20y%20Convivencia%20Escolar>.
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Emblema de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos*. De <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/nosotros.html>
- Secretaría de Educación del Estado de Tamaulipas. (2017). *Modelo Educativo Capítulo Tamaulipas*. <https://sega>.

tamaulipas.gob.mx/AppSEGA/uploads/305582_1.
MARCO-NORMATIVO_SET_20200317.pdf

- Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe. (2016). *Enseñanza en grupos pequeños*. Recuperado el 12 de septiembre de 2019, de <https://practicassummaedu.org/ensenanza-en-grupos-pequenos/#:~:text=La%20ense%C3%B1anza%20en%20grupos%20peque%C3%B1os,o%20%C3%A1rea%20de%20trabajo%20separada>.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Tobon, S., Martínez, J., Valdez, E., & Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual . *Espacios*, 6-7.
- Tonucci, F. (1996). Un modelo para el cambio. *Cuadernos de pedagogía*, 48-51.
- Tubino, F. (2004). *Las Prácticas discursivas sobre la Interculturalidad en Perú hoy. Propuesta de lineamientos, para su trabajo en el Sistema Educativo Peruano. Consultaría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural*. Lima: Minedu.
- Tubino, F. (Enero de 2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, 24-28. Encuentro Continental de Educadores Agustinos: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>

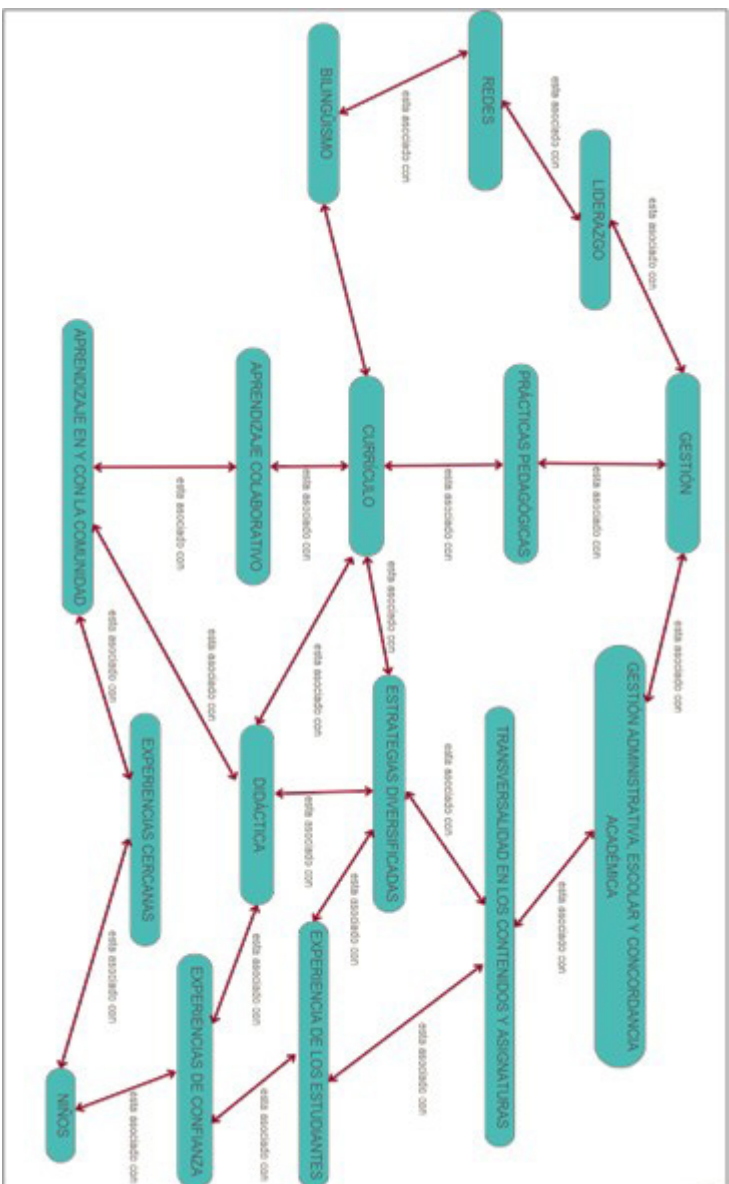
- Tyler, R. W. (1986). *Principios básicos del currículo*. Argentina: Troquel.
- Universidad Intercultural de San Luis Potosí. (6 de enero de 2017). HISTORIA. Universidad Intercultural de San Luis Potosí: <http://www.uicslp.edu.mx/paginas/historia.html>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (14 de Septiembre de 2010). *Prólogo a la segunda edición*. Recuperado el 12 de septiembre de 2019, de <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/prologo.html>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2010). Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos. *Horizontes Educativos*, 25-62.
- Valenzuela Rettig, P. (2012). Miguel Alvarado Borgoño. 2011. La antropología literaria. Aportes para la generación de un lenguaje intercultural. *Estudios Filológicos*(50), 170-172.
- Vargas, T. (2003). *Escuelas Multigrado. ¿Cómo funcionan?* Santo Domingo, República Dominicana: Editora de Colores, S. A.
- Vargas, T. (2003). *Escuelas multigrados: ¿cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del Proyecto Escuelas Multigrado Innovadas*. UNESCO Office Santo Domingo. Santo Domingo, República Dominicana: Editora de Colores, S. A. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>

- Verhelst, T. (1994). *Las Funciones Sociales de la Cultura*. Retrieved 08 de septiembre de 2019, from <https://studylib.es/doc/299097/las-funciones-sociales-de-la-cultura>
- Villalta Páucar, M. A., & Palacios Díaz, D. (2014). Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 373-389.
- Villarreal, M. A., & Gutiérrez, J. d. (2018). *Espacios educativos y aprendizaje: Orientaciones para Fortalecer la Gestión Escolar*. (A. F. Federal, Ed.) México, D. F.: AFSEDF.
- Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, C. (2010). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. (I. I. Bello, Ed.) La Paz, Bolivia.: III-CAB.
- VYGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y Colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (págs. 47-62). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, 3. Biblioteca Uni<ersia.
- Walsh, C. (21 de september de 2010). *Antropologias*. <http://www.antropologias.org/biblioteca-virtual/tudo?did=155>

- Walsh, C. (25 de octubre de 2011). *Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial*. Recuperado el 17 de noviembre de 2019, de <http://catherine-walsh.blogspot.com/2011/10/etnoeducacion-e-interculturalidad-en.html>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. (G. B. Sánchez, Trad.) Barcelona: PAIDÓS.
- Whetten, D. A., & Cameron, K. S. (2011). *Desarrollo de habilidades directivas*. México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Zapata-Barrero, R. (2003). 2. Fundamentos de las políticas interculturales en las ciudades: Respuestas a tres preguntas frecuentes. En R. Z.-B. Jiménez, *Manual Para el Diseño de Políticas Interculturales*. (págs. 45-63). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Zedillo, E. P. (10 de Diciembre de 1999). <http://zedillo.presidencia.gob.mx>. Recuperado el 13 de octubre de 2014, de http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/chiapas_2000.pdf
- Zemelman, H. (2001). *Instituto de Pensamiento y Cultura de América Latina*. Recuperado el 22 de octubre de 2014, de <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5564/Documento7.pdf;jsessionid=A74CF063861867FF6105AE94006FC756.jvml?sequence=1>

Zurita Rivera, U. (2010). Los Retos Permanentes de la Interculturalidad. En UPN, *Construcción de política educativas interculturales en México: Debates, tendencias, problemas, desafío* (págs. 425-438). México: Horizontes Educativos.

ANEXO FAMILIAS DE CÓDIGOS



Educación intercultural:
Prácticas pedagógicas y su pertinencia
cultural en las escuelas multigrado en México.

Amelia Castillo Morán



COLTAM
El Colegio de Tamaulipas

La educación intercultural en México es una apuesta por la diversidad, desde un enfoque político hasta sus implicaciones en un contexto escolar, por lo que considerar una práctica pedagógica que corresponda a la pertinencia cultural resulta relevante y merece atención. Las prácticas que se desarrollan en el marco de diversidad conlleva a cuestionar si estas contribuyen a la preservación cultural, lo que implica pensar en las situaciones que se viven en las escuelas, específicamente las multigrado.

Amelia Castillo Morán