

PERCEPCIÓN DOCENTE DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MULTIGRADO DEL NORESTE MEXICANO

TEACHERS' PERCEPTIONS OF MULTIGRADE INTERCULTURAL EDUCATION IN THE MEXICAN NORTHEAST

Amelia Castillo Morán*, Julio Erick Medina López**,
Gina Viviana Morales Acosta***, María del Rosario Contreras Villarrea****

Resumen

La investigación que se presenta en este artículo refiere al contexto educativo mexicano, en la modalidad denominada Multigrado, que consiste en niños de dos o más grados compartiendo aprendizajes y el mismo profesor, en la misma aula, al mismo tiempo y conservando su grado respectivo. En el análisis presentado, se describen y tensionan los conceptos y realidades del Multiculturalismo y la Educación Intercultural. El estudio se sitúa desde el paradigma metodológico interpretativo con enfoque cualitativo mediante tres categorías: a) Multigrado b) Educación Intercultural y c) Política intercultural, con el objetivo de conocer las percepciones de los docentes en la implementación de la educación intercultural, encontrando que, los profesores en multigrado identifican que la educación intercultural está enfocada a grupos indígenas, sin embargo en los elementos didácticos se realizan situaciones que provocan la educación intercultural, concluyendo que al institucionalizar la educación intercultural cambia el enfoque con el que se pensó originalmente y en la implementación se corre el riesgo de quedarse en un interculturalismo funcional, por lo que los docentes perciben el desapego como parte de la política intercultural y, por el contrario, ellos lo practican con acercamiento e involucramiento de la comunidad y la socialización de los grupos escolares, haciendo didácticamente posible que la interculturalidad esté presente en el aprendizaje de los estudiantes de las escuelas multigrado.

Palabras clave: multigrado, didáctica, educación intercultural, política intercultural.

Abstract

This research applies to the Mexican educational context and focuses on the so-called multigrade modality. In this modality, students of two or more school grades share learning, the teacher, and the same classroom and are taught at the same time while remaining in their respective grades. The analysis presented describes and contrasts the concepts and realities derived from multiculturalism and intercultural education. The study uses the interpretative methodological paradigm with a qualitative approach and three categories: (a) multigrade (b) intercultural education, and (c) intercultural policy. The objective is to understand the perceptions of teachers regarding the implementation of intercultural education. Multigrade teachers were found to recognize that intercultural education is focused on indigenous groups. However, situations that foster intercultural education depend on the didactic elements used. When intercultural education is institutionalized, the original approach shifts, and a risk of falling in functional interculturalism exists during its implementation. Consequently, although teachers see detachment as part of the intercultural policy, they put into practice interculturalism by approaching and involving the community while socializing in school groups. Thus, teachers in multigrade schools make it possible for intercultural to be part of students' learning in a didactic manner.

Keywords: multigrade, didactics, intercultural education, intercultural policy.

Fecha de recepción: 20-08-2020 Fecha de aceptación: 14-09-2021

La política educativa en México se enmarca en la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) durante el gobierno del presidente Álvaro Obregón en 1921, por medio de la cual se buscaba organizar cursos y aperturas de escuelas, fortaleciendo un proyecto educativo nacionalista que recuperaba también las tradiciones de la cultura occidental. Reestructurándose con el paso del tiempo, la organización de los cursos se fue dividiendo y formalizando

en departamentos escolares en conjunto, como lo dictaminó el artículo tercero constitucional sobre cómo se tendría que ofrecer educación en el país:

Artículo 3. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación

* Universidad Autónoma de Tamaulipas. México, amoran@docentes.uat.edu.mx.

** Universidad Autónoma de Tamaulipas. México, jemedina@docentes.uat.edu.mx.

*** Universidad de Antofagasta. Chile, gina.morales@uantof.cl.

**** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Correo electrónico: mcontrers@uat.edu.mx

preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior será obligatorias (Diario Oficial de la Federación, 2012).

Para la presente investigación se tomó la educación primaria general como referente, ya que dentro de este nivel se encuentra inmerso el modelo educativo multigrado y para mostrar la importancia de las escuelas que están en dicha modalidad, que se muestran en un histórico de 2005 a 2017 del Sistema Educativo Mexicano, los porcentajes de las escuelas multigrado con respecto a las de organización completa que están presentes en nivel educativo de primaria, las cuales representan una proporción considerable, para reflexionar sobre las implicaciones que conlleva.

El camino de las escuelas multigrado

Existen dos formas de escuelas multigrado que son: a) escuelas unitarias, que trabajan con un profesor-director donde todos los grados que se imparten son multigrados y, b) escuelas con secciones que sólo tienen algunos grupos que le denominan escuelas incompletas, mientras los otros tienen la estructura no-multigrado, trabajando un grado en un aula de clase. Este tipo de escuela es la característica de las zonas rurales de toda América Latina (UNESCO, 2003), considerando que el modelo multigrado, también existe en diferentes partes del mundo: Canadá, Cuba, Colombia, Finlandia, entre otros (Bolaños, 2013) Chile, Honduras, Guatemala, etc., ya que con el paso del tiempo ha demostrado ser la mejor opción para atender núcleos de población rural o nómada (CONAFE, 2012). Es importante

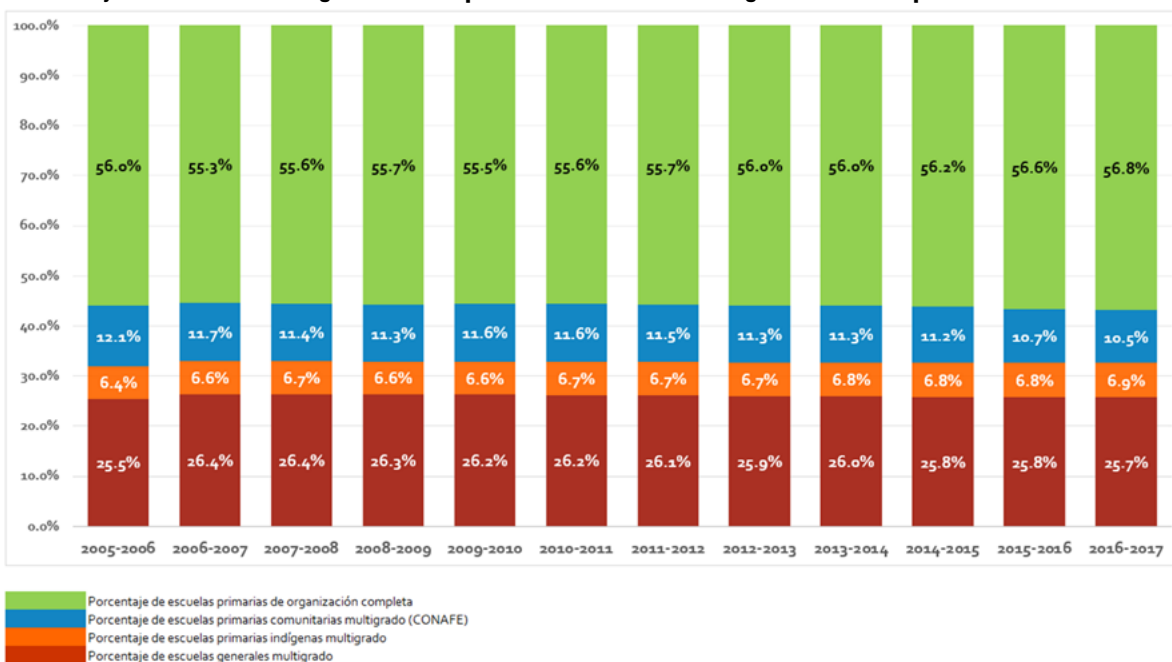
precisar que dicho modelo tiene sus antecedentes en la Escuela Nueva de Colombia y la escuela Rural Mexicana las cuales coinciden en enfocar a estos pequeños grupos en el aprendizaje cooperativo y contagiado.

Dentro del Sistema Educativo Mexicano a la modalidad multigrado se integran la educación primaria general e indígena y los cursos comunitarios, lo que representa el 43.2% de escuelas del país (INEE, 2018). La Figura 1, muestra la distribución histórica del porcentaje de escuelas multigrado (Primaria general, indígena y cursos comunitarios) con respecto a las escuelas primarias de organización completa de 2005 a 2017.

Es importante precisar que las escuelas multigrado en México, fueron las primeras en implementar la educación intercultural ya que se veía como una forma de abordar la diversidad, para lo cual se desarrollaron políticas enfocadas al reconocimiento y autonomía de grupos históricamente vulnerado, cobrando un sentido de identidad en la escuela mediante un modelo de educación que contextualizara las características de las regiones en México, ya que la diversidad se manifestaba en los diferentes ámbitos: lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa (Diario Oficial de la Federación, 2011).

Sin embargo, el bajo avance de aprendizajes para el desarrollo de estas acciones impactó en el aspecto cultural, ya que sólo como prácticas discursivas retomaban la diversidad social en dos extremos, realizadas para primaria General y por otro, de primaria Bilingüe.

Figura 1
Porcentaje de escuelas multigrado con respecto a las escuelas de organización completa de 2005 a 2007.



Elaboración propia con datos estadísticos de las publicaciones de Panorama Educativo de México de 2006 a 2017 del INEE.

En México, la situación hegemónica de las acciones que implementa el Sistema Educativo Mexicano basadas en la política educativa proviene de este no reconocimiento real de lo diverso, de un país pluricultural y que intentan construir ideales de nación con una postura inexistente, por lo que al país se le enmarca en un México imaginario que ha sido excluyente y negador de la civilización mesoamericana, que 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 en estas dos perspectivas en las que se visualiza el mismo país, pero de diferentes formas de situarse; es en donde la educación pasó a formar el centro de atención como una escuela redentora, de nueva panacea para desindianizar a México desde el periodo presidencial del general Porfirio Díaz (Bonfil Batalla, 2001) lo anterior para puntualizar en acciones de la política educativa, que buscaba dar respuesta a las dificultades de la alfabetización.

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 (Jiménez, 2009) situación que se fue repitiendo hasta la actualidad con la implementación de distintos modelos compensatorios al proporcionar determinadas condiciones de infraestructura o material didáctico que no terminaban por satisfacer todas las necesidades educativas, sino que responderán de forma parcial a una solución.

Lo anterior provocó el desencadenamiento de desiguales acciones promovidas por una parte de las políticas educativas, colocando a la educación como asimiladora y que a su vez "promueve un proceso unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia cánones hegemónicos, a diferencia de todos los demás modelos y enfoques, opta por la estrategia de ignorar a los diferentes" (Dietz & Mateos Cortés, 2011).

En el modelo analizado, y bajo el mismo estándar, se plantea una enseñanza basada en el alumno con prácticas del aprendizaje activo y con la presencia predominante del constructivismo como modelo pedagógico o por lo menos es lo que se ha pretendido realizar (Ames, 2004). En la praxis cotidiana de las aulas a pesar de que el marco actual del pluralismo cultural y la Modernización educativa ha conseguido institucionalizarse y oficializarse, los principios de la escuela rural mexicana, la castellanización o la mirada forzada hacia la integración y la asimilación siguen estando presentes (Jiménez, 2009).

Ante tales escenarios de desigualdades, es necesario analizar cómo se percibe la implementación de la educación intercultural en contexto no indígena. Por lo que en el estudio se planteó la interrogante de conocer desde la

perspectiva del docente ¿Cuáles son las percepciones que se tienen de la educación intercultural en multigrado en educación básica primaria?

El objetivo de la investigación es indagar la percepción que tienen los agentes educativos involucrados de la implementación de la educación intercultural en el Modelo Multigrado en México.

Marco Teórico

En el documento se realiza un referente de la categoría sobre la educación intercultural ya que existe una aparente preocupación de la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos de extender el concepto de interculturalidad de su circunscripción inicial en la educación bilingüe indígena hacia una educación para todos los ciudadanos (López, 2009). Pero es importante analizar como el Multiculturalismo e interculturalidad están rodeando esta esfera educativa como lo es Multigrado y plantear un giro epistemológico en la construcción de conocimientos y partir de la diversidad de culturas (Gallardo Gutiérrez, 2004).

Profundizando el discurso multicultural, se identifica en primera instancia en los países europeos, después se incorpora al discurso político mexicano (Giménez & Pozas H., 1994). Desde la multiculturalidad que plantea la CGEIB¹ es 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 son profundas desigualdades, es decir, relaciones de poder y de dominación (CGEIB, 2008) situaciones que aún están presentes como es el caso multigrado.

Dietz (2012) enfoca el concepto de Multiculturalidad por la marcada desigualdad de relaciones ya que a partir de estas acciones se da origen a políticas y programas educativos, de salud, de participación ciudadana, de asistencia jurídica, trabajo social y otras, con el fin de responder a las necesidades e intereses de las diversas comunidades culturales lingüísticas y étnicas que conforman la nación, en un marco de la democracia multicultural (Secretaría de Educación Pública, 2014).

El siguiente análisis se ha planteado en el Congreso Mexicano de Investigación Educativa y se reestructuró después de los debates motivados del mismo (COMIE, 2015).

El concepto multicultural, señala la existencia de la diversidad cultural no del estatus que guardan los procesos políticos y sociales (Jiménez, 2009) mientras que la Educación intercultural implica confrontar tradiciones culturales, propias

¹ La coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe es la encargada de implementar un enfoque intercultural en el Sistema Educativo Mexicano.

y ajenas, ser un espacio de reflexión en que la concepción del otro pueda ser comprendidas y las propias reelaboradas y enriquecidas a través de las primeras (CGEIB, 2008).

Multigrado

La modalidad Multigrado está compuesta por otros programas educativos que implican a dos o más grupos étnicos: zonas bilingües, minorías étnicas, y colocan a la educación intercultural más pretenciosa, ya que se propone como apropiada para todos los centros escolares y para la educación no formal (Muñoz Sedano, 1998), este tipo de educación es un poco más amplia, pero aún sigue quedando insuficiente, sin embargo, la interculturalidad significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (Estatal), y una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, en un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política (Walsh, 2007).

Educación intercultural

La concepción de la interculturalidad se puede apoyar en primera instancia de las diferencias que existen entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico, tal como Tubino (2005) lo diferencia, el interculturalismo crítico busca suprimir las causas de la asimetría cultural. No hay por ello que comenzar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo, con exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos y militares que puedan favorecer la educación que se imparte en Multigrado.

La interculturalidad crítica pretende ser una propuesta ética y política con el objetivo de construir sociedades democráticas que busquen 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), y que resulta impositivo en los sectores diversos del país que se sigue encuadrando en una postura, trasladarlo al ámbito educativo se ejemplifica cuando el modelo que se le denomina regular de educación quiere sea implantado bajo otros estándares.

“La noción de interculturalidad se mueve porque está viva y todo lo vivo se transforma, cambia de manera indetenible a través del tiempo” (Chapela, 2005) y con el paso de los estudios multiculturales e interculturales es una forma de evidenciarlo ya que el concepto va evolucionando.

Mientras que 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, pág. 7) y es que la interculturalidad crítica irrumpe un patrón distinto, que la posiciona en el horizonte educativo intercultural crítico en América Latina, ya que implica en su discurso la intervención del pensamiento decolonial (Medina & Baronet, 2013).

La pedagogía crítica, fundamento de una propuesta intercultural

La pedagogía crítica surge como una práctica social que implica reconocer aspectos históricos, contextuales, sociales y relaciones culturales. Se arraiga en una visión ética y política para tratar de llegar a los estudiantes más allá del mundo que conocen. Esta pedagogía es descrita como preocupada por la producción de conocimientos, valores relaciones sociales que ayudan a adoptar las tareas necesarias para conseguir una ciudadanía crítica (Giroux, 1999).

De acuerdo con González (2015) dicha pedagogía, constituye elementos relevantes para el análisis de esta perspectiva como a continuación se presenta:

- *La pedagogía crítica debe ser un proceso colectivo.*
- *Crítica.*
- *Participativa.*

Ascendente pedagogía intercultural crítica.

La educación intercultural redefine por una parte la gran difusión de la interculturalidad como política gubernamental y de agencia de carácter internacional, por otra 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 & Baronet, 2013).

Multigrado aborda como elemento didáctico la transversalidad la cual es una forma de interculturalidad, ya que intenta superar las divisiones tradicionales de los saberes, así como sus relaciones, al ofrecer un marco nuevo para el análisis desde una perspectiva pedagógica y crítica, 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 refundación del currículum nacional para que este se fundamente en el conocimiento, el reconocimiento, la valoración y el aprecio de la diversidad, desde sus contextos.

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)

Lo anterior como se menciona, apunta a su “reformulación profunda a partir de la articulación de la dimensión epistemológica y ética que caracteriza a la diversidad sociocultural” (CGEIB, 2008) “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” (Busquets, 2015).

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

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, 2012), por lo que estas políticas de inclusión forman parte del propio discurso globalizador que propone la siguiente ecuación: incluir para conocer y poder excluir mediante el reconocimiento de las diferencias, exaltar, 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, la educación intercultural parece más un simulacro que una realidad (Bautista, 2011), por lo que “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 Uribe, 2013, pág. 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 contra –hegemonico (Viaña y otros, 2010) situación por la cual se analiza desde este enfoque la política educativa intercultural.

Metodología

El proceso metodológico de esta investigación se sitúa desde el paradigma metodológico interpretativo, pues se precisa conocer la realidad que observan las personas que viven la problemática planteada e interpretarla bajo aspectos ontológicos y metodológicos que se ubicarán aplicando el enfoque cualitativo.

Sujetos y escenarios

En las entrevistas en profundidad fueron en más de una ocasión, como lo plantean Taylor & Bogdan, (1987) encuentros reiterados entre el investigador y los informantes, con la intención de ser guiados para la comprensión y las

perspectivas que tienen respecto de sus experiencias o situaciones y del acercamiento a las categorías ubicadas.

Para el desarrollo del estudio, previo al muestreo se realizó una prueba piloto, representativa con el instrumento en el estado de Tamaulipas en México, posteriormente se realizó un muestreo intencionado en la que se realizaron 6 grupos focales y 14 entrevistas a profundidad, divididos en las 3 regiones del estado: sur, centro y norte.

La recolección de los datos se realizó con docentes multigrado y el procesamiento de la información se llevó a cabo con el *software* de análisis cualitativo Atlas-ti en el que se ubicaron códigos y se realizó un análisis de contenido, con el método inductivo. Posteriormente se analizaron según su relación con las subcategorías y códigos para el logro de los objetivos planteados inicialmente.

Resultados

Política intercultural

Se explican en los resultados que la categoría relacionada con la política intercultural debe tener características específicas y a su vez en el diseño tienen que realizarse de forma diferente como se manifestó en las entrevistas:

“Yo pienso que debe cambiar la forma, luego son todas las autoridades, pero las de más alto rango, porque ellas nada más ordenan y el de abajo obedece y se hace lo que ellos dicen; Si ellos vinieran y tomaran este...como dijera...nuestra experiencia, que nos preguntaran, que es lo que queremos, otra cosa sería, porque nada más nos mandan, proyectos, proyectos, proyectos, sin ningún plan”

P20: Entrevista 1 multigrado - (59:59)

“En mi experiencia, siempre estamos esperando de arriba, sí, siempre hay una línea vertical de arriba hacia abajo y al final yo me siento que no soy reconocido en mi trabajo”

P22: Entrevista 6 multigrado (71:71)

Desde la perspectiva del docente, este considera que es necesario incorporar su presencia en el diseño de las características que debe tener la política educativa para que funcione mejor en las aulas y que incluso se debe cambiar la forma y no obedecer a una imposición:

“Yo siempre he dicho lo siguiente; debe de partir de aquí, pa’ abajo, de aquí, del docente para arriba [...]”

P22: Entrevista 6 multigrado. (69:69)

Así también como características las políticas interculturales deberían tomar el contexto como punto central, ya que

existen problemáticas distintas que hacen que se complique la implementación.

"[...]Del docente que está inmerso, en esas... en esas escuelas, en ese tipo de escuelas, porque no es lo mismo de allá desde la Ciudad de México, sentados en un escritorio, sin conocer la diversidad cultural de las comunidades y de cómo es diferente la forma en que nuestros niños aprenden, porque tienen muchas dificultades que no se toman en cuenta, a ver la inseguridad aquí en Tamaulipas a poco allá en México se preocupan por eso, aquí, este aquí cerquita, tengo compañeras que hasta las conocen esas gentes malas y pues da miedo y que hace uno aguantarse y seguir viniendo, buscar otros caminos para llegar a la escuela y casos de esos uuu bastantes pero bueno mejor ya hasta ahí[...]"

P22: Entrevista 6 multigrado (70:70)

Educación intercultural

Los docentes multigrado, relacionan la educación intercultural con aspectos asociados al retraso, para niños en situación de pobreza y celebración de fiestas tradicionales:

"En multigrado tenemos muchos niños con pocos recursos de dinero mmm pero más cercanos a su cultura, a sus tradiciones, tal vez por eso salen mejor en esas materias."

P19: Entrevista 13 multigrado (20:20)

"No recuerdo bien mm... pero allá en Oaxaca y Veracruz yo trabajaba con niños que hablan muchos dialectos, hace muchos años, pero era muy difícil porque no estaba preparado para eso, ya luego me vine pa acá y nada, hace falta festejar día de muertos, que los niños no olviden sus tradiciones para que no salgan que Halloween[...]"

P20: Entrevista 1 multigrado (16:16)

Con dichas afirmaciones se permite identificar que, además de que los docentes perciben la interculturalidad como aquellos elementos representativos de grupos vulnerables, también sería importante seguir reflexionando sobre la formación de los propios docentes ya que en la actualidad existe un mosaico de identidades y diversidad cultural y ellos representaría retos desde la formación inicial (Turra et al., 2018), Implementar la educación intercultural desde la formación con relación al tema de multigrado, implicaría el reconocimiento y respeto ante los diferentes contextos y la educación sería el vínculo metodológico para realizarlo, ya que la acción pedagógica no se debe reducir únicamente a la instrumentalización de la docencia, para que no se entienda como menciona (Turra et al., 2018) que el lenguaje es

un obstáculo para la pedagogía y entender que son formas de expresión de su propia identidad y cultura.

La educación intercultural presenta diversas interpretaciones ya que también los docentes cuando tienen el cargo de directivos mencionan cómo lo trabajan:

"En multigrado tiene muchos problemas, yo creo que tenemos que darle mayor importancia a las matemáticas y la lectura, porque son la base, el problema es que tienen poco tiempo los maestros, el año pasado se trabajó mucho con multigrado, hasta se les entregaron materiales para la planeación de español y matemáticas, porque luego algunos docentes solo atienden algunos grupos y dejan a los otros con materias en las que no tengan ayuda de él y luego uno se da cuenta que hay que trabajar con todo y explicarlo de forma que los alumnos entiendan con ejemplos de lo que tienen cercano a ellos, yo digo que eso de la interculturalidad debe apoyarnos y que no sea como un obstáculo administrativo[...]"

"[...] eso de intercultural, casi no la trabajamos nosotros, porque luego de la Universidad o de allá de México vienen a dar cursos y ya enviamos a los maestros de preferencia multigrado porque pues son los que están más relacionados con eso porque pues integran a todos los niños[...]"

P19: Entrevista 13 multigrado (20:20)

Desde esta perspectiva los docentes-directores, asocian que la educación intercultural tiene relación más cercana con multigrado, ya que se clasifica que este tipo de educación beneficia exclusivamente a determinados sectores, que en su mayoría están en contexto vulnerable, pero que visualiza una oportunidad pedagógica para dicha metodología.

Es importante ver como existe un sesgo muy marcado sobre como la interculturalidad para los grupos minoritarios, cuando el principal reto es conocer y respetar otras formas de enfrentar la vida y ello representa dejar de lado la posición de poder y superioridad desde la cual se trata con el otro.

Multigrado

En la información analizada se encuentra que los docentes de multigrado realizan adaptaciones curriculares ya que al no existir un programa específico, ellos lo modifican de acuerdo con tres situaciones, el tiempo, el interés del alumno y los ritmos de aprendizaje cómo se muestra en los tres casos

"Si tengo el currículo, pero yo como profesor tengo que romperlo, tengo que romper los grados, ¿para qué?, para optimizar el tiempo [...]"

P16: Entrevista 3 multigrado. (12:12)

“ me voy en base a las necesidades de los niños, yo trabajo como se trabaja en CONAFE, trabajo por cronogramas, por este, por grupos, primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto y en base a las necesidades que ellos presentan”

P 8: Entrevista 2 multigrado (4:4)

“a mí me gusta mucho trabajar en el patio, en el foro, verdad, y con los niños, de primero, obviamente trabajar, desde las letras todavía porque, son muy, muy lentos para el aprendizaje y tiene que ser diferente la forma [...]”

P17: Entrevista 4 multigrado (34:34)

Con lo anterior el docente tiene la oportunidad de abordar los contenidos de acuerdo a lo que necesita el grupo, abordando la enseñanza desde perspectivas teóricas de la enseñanza personalizada y la pedagogía crítica, colocando al docente como apoyo al aprendizaje, mediando el contexto y los nuevos conocimientos, dando al profesor autonomía ya que aunque los planes de estudios estén diseñados para aplicarlos metodológicamente en un orden, en la implementación es el docente multigrado, el que decide, qué, cómo y dónde aplicarlo.

“Si vienen, este, apoyos didácticos, desgraciadamente a veces uno no los toma en cuenta, porque son muchos y no son prácticos, a veces es mejor saber cómo le hace mi compañero de otra escuela igual que yo.”

P18: Entrevista 8 multigrado (23:24)

Y además no están cercanos a las características, según lo expresado en la entrevista en adecuaciones curriculares:

“Se debe 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”

P22: Entrevista 6 multigrado (58:58)

Ante los resultados, es relevante reflexionar sobre como la mayoría de los países latinoamericanos tienen leyes y acuerdos en favor de la diversidad, en reconocer la identidad, sin embargo, la tendencia en la mayoría de las veces es a seguir con la educación unidireccional y monocultural, en temas de historia y ciencias sociales (Turra Díaz y otros, 2018). En el caso de México tener normativas y áreas específicas para fomentar y hacer reconocer la diversidad permite avanzar en la apuesta intercultural, sin embargo, todavía se requiere eliminar el discurso determinante por tener el control de la población indígena que en otros momentos de

la historia consistió en persuadirlos por la división de las tierras entre otras formas que representaban el poder colonial (Oliveto, 2021).

Es necesario considerar la voluntad política y el fundamento pedagógico, para que permita una reconfiguración de la estructura curricular que permita iniciar un proceso de reconciliación de una memoria histórica (Ibagón Martín, 2020), para que así se pueda partir de una reforma educativa en la que todos los involucrados puedan participar de forma activa y no únicamente simulada.

Conclusiones

Los resultados de la investigación colocan de manifiesto que los docentes multigrado desarrollan un conflicto al trabajar aspectos pedagógicos, sin embargo, conforme van conociendo el contexto, tienen mayor acercamiento, van surgiendo formas más flexibles para el aprendizaje en el que no existen horarios en los temas de enseñanza, graduación en los aprendizajes, espacios al aire libre, logrando adaptación curricular y estrategias del contexto, que se complementan con la aportación cultural de los sectores en que están ubicadas las instituciones. Escenarios que son cambiantes conforme la organización de la comunidad que en la generalidad de los casos estudiados, en las escuelas se ubicaban en zona rural y urbano popular, situación que no sucede en las escuelas constituidas de forma graduada. Además se identifica que la diversidad es un elemento que permanece como característica en la modalidad de multigrado, ya que se identifican niños de diferentes edades, culturas diferentes entre compañeros estudiantes y con la cultura del docente, así como los intereses de conocimiento no responden a una generalidad, sin embargo después del análisis realizado se identifica que aunque los docentes perciben que no está presente la educación intercultural, la investigación concluye que al momento de colocarse estudiantes y docente se colocan en un plano de horizontalidad, ya que la forma de trabajo permite que el docente no sea el que determine el ritmo de la clase, explicación, ni organización del grupo. Son los mismos estudiantes que experimentan otras funciones, situación que en la modalidad “regular” no sucede.

En relación a las políticas interculturales, para los docentes las políticas educativas actuales no causan impactos trascendentes en las escuelas donde se ubican, por lo que se plantea una propuesta de política que emerge desde los diversos contextos y permanezca de forma flexible para elegir la mejor opción pedagógica en el momento requerido y ser el docente con sus estudiantes quien determine cuál, en qué momento y cómo generar aprendizajes y no hacerlo de forma clandestina al no seguir el programa, por lo que la educación intercultural crítica se plantea como una propuesta para el desarrollo de Multigrado mediante espacios

didácticos, los cuales puede conseguirse mediante rupturas epistemológicas que permitan la adecuación comunitaria-contextual.

Consideraciones finales

A manera de cierre, el problema educativo es un problema etnopolítico que no puede resolverse sólo a nivel pedagógico. Es decir, no es una lucha por incorporar contenidos étnicos a la escuela sino recuperar la función educativa dejada en manos de la escuela y maestros lo que orienta la reproducción de las culturas indias hacia un futuro autodefinido (Maldonado, 2000) referenciado por (Jiménez, 2005), se necesita que se acompañe de estrategias pedagógicas

para su aplicación en las aulas (Espinoza, 2015), ya que se entiende que los cambios deben ser estructurales, y que respondan a los retos educativos actuales y futuros para no caer en el “agotamiento del modelo” (Kalman y otros, 2003).

Para futuras investigaciones será importante analizar el posicionamiento de los estudiantes y el potencial que se puede estar fraguando, ya que ellos tienen una visión de la escuela multigrado desde otros elementos que interactúan como las dinámicas propias de vivir en comunidad y representando una categoría no menos valiosa que es la infancia.

Referencias citadas

- Ames, P.
27 de septiembre de 2004. *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual*. GTZ – PROEDUCA.
- Baronnet, B., & Tapia Uribe, M.
2013. *Educación e interculturalidad: política y políticas*. México: UNAM.
- Bautista, F. J.
25 de septiembre de 2011. Pensar el mundo: El sentido de la Educación Intercultural. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE. COMIE: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_08/2066.pdf
- Bogdan, S. J.
1987. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: PAIDOS.
- Bolaños, D. J.
2013. *Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia. Experiencias para México*. San Luis Potosí: BECENE.
- Bonfil Batalla, G.
2001. *México Profundo: Una civilización negada* (Tercera 2001 ed., Vol. 1). México, México D.F., México: Grijalbo.
- Busquets, M. B.
2015. Enfoques postcoloniales y movimiento político y pedagógico intercultural. *Scielo*, 75-102.
- CGEIB.
2008. *El enfoque intercultural en educación: Orientaciones para maestros de primaria*. México, D.F.: SEP. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Chapela, L. M. 2005
Relaciones Interculturales. Ciudad de México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- CONAFE.
2012. *Modelos de Asesoría Pedagógica a Docentes Multigrado* (Vol. 1). México, México. D.F., México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- CONAFE. 2012
Modelos de Asesoría Pedagógica a Docentes Multigrado. (Vol. 1). México, México. D.F., México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Diario Oficial de la Federación.
19 de agosto de 2011. *Diario Oficial de la Federación*. Diario Oficial de la Federación.
- Diario Oficial de la Federación.
2012. *Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México, D.F.
- Dietz, G.
2012. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G., & Mateos Cortés, L.
2011. *Interculturalidad y Educación Interculturalidad en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos* (Primera reimpresión ed.). México, México, D.F., México: SEP.
- Espinoza, C. O.
2015. Estrategias de aprendizaje implementadas por estudiantes de sexto grado de primaria. *Educación*, 39(2), 1-25. <https://doi.org/https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19895>

- Ferrão Candau, V. M.
2010. Educación Intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 2(36), 333-342.
- Gallardo Gutiérrez, A. L.
agosto de 2004. *Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Horizontes de posibilidad desde la educación intercultural*. Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM: <http://catedraunescohdh.unam.mx/catedra/ocpi/documentos/docs/6/20.doc>
- Giménez, G., & Pozas H., R.
1994. *Modernización e identidades sociales*. Repositorio Universitario Digital Instituto de Investigaciones Sociales: http://ru.iis.sociales.unam.mx:8080/jspui/bitstream/IIS/5012/1/Modernizacion_e_identidades_sociales.pdf
- Giroux, H.
1999. Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En C. F. Imbernón, *La Educación en el Siglo XXI* (págs. 23-37). Barcelona: GRAO.
- González, L. E.
2015. *Arriba profes de Chile. De la precarización neoliberal a la reorganización docente*. Santiago de Chile: América en movimiento.
- Ibagón Martín, N. J.
2020. Historia patria y currículo oficial. Dos luchas fratricidas de Colombia analizadas a partir de la Historia a enseñar, 1903-1984. *Diálogo Andino*, 62, 103-55. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812020000200103>
- INEE.
2018. *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: INEE.
- Jiménez, Y.
2005. *El proceso cultural en educación escolarizada: Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México (Tesis doctoral)*. Granada: Universidad de Granada: Departamento de Antropología Social.
- Jiménez, Y.
2009. *Cultura comunitaria y escuela intercultural*. México, DF: CGEIB.
- Juárez, D. B.
2013. *Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia. Experiencias para México*. San Luis Potosí: BECENE.
- Kalman, J., Hernández, G., & Méndez Puga, A.
2003. Alfabetización y educación básica: hacia una integración conceptual y práctica. En M. Berteley Busquets, *Educación, Derechos sociales y equidad* (Vol. 3, págs. 621-645). México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- López, L.
2009. *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía: Perspectivas Latinoamericanas*. La Paz, Bolivia: Plural.
- Maldonado, B.
2000. *Los indios en las aulas: Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. Oaxaca: INAH.
- Medina, P., & Baronet, B.
2013. Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. En M. Bertely Busquets, G. Dietz, & M. Días Tepepa, *Multiculturalismo y Educación* (págs. 416-443). Mexico, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Melgarejo, P. M., & Baronet, 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.
- Muñoz Sedano, A.
1998. Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos. *Revista Complutense de Educación*, 101-135.
- Oliveto, L. G.
2021. ¿De qué nación son ? Respuestas imposibles de testigos indígenas en los tiempos iniciales de la colonización de Charcas. *Diálogo Andino*(65), 81-92. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812021000200081>
- Salazar Tetzagüic, M. d.
2009. *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo: Experiencias de países latinoamericanos*. IIDH.
- Secretaría de Educación Pública.
2014. *PROGRAMA Institucional del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas PROINALI 2014-2018*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/11847/Programa_INALI_Proinali_2014-2018.pdf
- Tubino, F.
2005. *Ministerio de Cultura*. Centro de Recursos Interculturales: <https://centroderesursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/las-pr%C3%A1cticas-discursivas-sobre-interculturalidad-en-el-per%C3%BA-de-hoy-propuesta>

- Turra Díaz, O., Lagos Pando, M., & Valdés Vera, M.
2018. Identidad cultural indígena en el discurso pedagógico de la historia. Una mirada al currículum latinoamericano. *Diálogo Andino*(57), 49-60. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300049>
- UNESCO.
2003. *Escuelas Multigrados: ¿Cómo funcionan?* UNESCO: Biblioteca digital: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>
- Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, C.
2010. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, Bolivia.: III - CAB.

- Walsh, C.
2007. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento «otro» desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial* (págs. 47-62). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Walsh, C.
2012. *Interculturalidad Crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*. Biblioteca Universia: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/pt-interculturalidad-critica-pedagogia-colonial-apuestas-des-in-surgir-re/id/55721675.html