



Prácticas Pedagógicas desde la Pertinencia Cultural en Escuelas Multigrado del Norte Mexicano.

Pedagogical Practices from Cultural Pertinence in Multigrade Schools in Northern Mexico.

Recibido: 28/02/2021 | Revisado: 09/03/2021 | Aceptado: 14/03/2022 |
Online first: 11/11/2022 | Publicado: 31/12/2022



Amelia Castillo Morán

Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)

amelia.castillo@usach.cl

<https://orcid.org/0000-0002-5639-9482>



Julio Erik Medina López

Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)

jemedina@uat.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1153-955X>

Resumen: El presente documento, da cuenta de los resultados investigativos para develar la pertinencia cultural de las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de los actores, en escuelas multigrado que forman parte del nivel de Educación Básica Primaria General, en cuanto determinante para la implementación de la educación intercultural en el norte de México. El trabajo de investigación presenta una metodología cualitativa de tipo interpretativo, con un diseño de estudio de casos múltiples. El muestreo que se realiza es intencionado estructural con la participación de 20 profesores docentes y 4 directivos en entrevistas en profundidad y 2 grupos focales. El modelo seleccionado para la interpretación de los datos es de tipo inductivo, lo que permite dar cuenta de que las prácticas pedagógicas realizadas en contexto multigrado, desde la perspectiva de los actores, permite la implementación de la educación intercultural, sin embargo, los

Abstract: The paper presents the results of research to unveil the cultural pertinence of the pedagogical practices from the actors perspective, in multigrade schools of the Basic Educational level, as a crucial factor for the implementation of intercultural education in Northern Mexico. The research presents a qualitative methodology of the interpretative type, with a multiple case study design. An intentional structured sampling is applied with the participation of 20 teachers and 4 school principals through in-depth interviews and 2 focal groups. The inductive model was selected for data interpretation, which allows us to determine that the pedagogical practices within the multigrade context, from the perspective of the actors, do allow the implementation of intercultural education, nonetheless, through the analysis of emerging categories such as didactics, curriculum, management and student experiences, results show a void related to the intentionality of the actors towards intercultural education.

resultados dan cuenta un vacío relacionado con la intencionalidad de hacer educación intercultural por parte de los actores derivado del análisis de las categorías emergentes tales como la didáctica, currículo, gestión y experiencias de estudiantes.

Palabras clave: Educación Intercultural, Práctica pedagógica, Pertinencia cultural, Pertinencia de la educación, currículo y Multigrado

Keywords: Intercultural Education, pedagogical practices, cultural pertinence, educational pertinence, curriculum and multigrade.

Introducción

El contexto educativo mexicano se caracteriza por presentar diversidad en los ámbitos lingüísticos, identitarios y culturales como producto de los pueblos y, en la actualidad, como consecuencia del aumento de los flujos migratorio, en especial en el Norte de México por ser frontera con Estados Unidos. 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 acciones, ideas y conocimiento que tiene el docente para contribuir al aprendizaje, 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, Fardella, & Muñoz, 2017), siendo necesarias entonces, prácticas pedagógicas interculturales.

Desde esta vertiente, 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 a discusiones culturalmente acogedores, 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, localizadas 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, 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, Díaz, Mondaca & Mamani, 2018). Así también, en Santo Domingo una investigación desarrollada en conjunto FLACSO y UNESCO, presenta resultados de prácticas innovadoras por la naturaleza de crear experiencias novedosas con el uso de los materiales didácticos empleado para otros fines (Vargas, 2003).

Respecto a la diversidad educativa en México, las prácticas pedagógicas diversas se logran ubicar también en las escuelas multigrados que son aquellas escuelas donde los niños de distintas edades alternan deliberadamente, por razones educativas (Veenman, p. 49, citado por 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 multigrados y es el tipo de escuelas que caracterizan las zonas rurales de toda América Latina (Vargas, 2003).

Siguiendo con el ámbito mexicano, Gallardo (2004) puntualizaba 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, Gallardo, González, Salazar & Zamora, 2010; Cruz & Juárez, 2018, Mejía, Argáandar, Arruti, Olvera & Estrada, 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 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 (UNAM, 2010).

Cuando se formaliza en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 2° y 3° respectivamente la implementación del enfoque bilingüe (Art, 2°) y educación laica gratuita y obligatoria para todos (Artículo 3), 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. 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, 2001).

Ante la necesidad de una educación que implique 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 (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 a las escuelas y lo que sucede en ellas (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” (citado en Dietz & Mateos, 2011, p.34).

Por lo anterior, la presente investigación 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, 2001). Por consiguiente, dichos componentes son necesario conocerlos a través del modelo multigrado, puesto que se observa un vacío en el área temática de esta investigación 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 presente investigación se orienta hacia la región Noreste de México, 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 o asociados directamente al bilingüismo en Multigrado, 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, 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” (1998: 130), (Salazar Narváez, Saldívar Moreno, Limón Aguirre, Estrada Lugo, & Fernández Sarabia, 2015, p.91).

Con esto la práctica pedagógica con 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 contra posición 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 en escuelas multigrado.

Todas las consideraciones señaladas anteriormente, enmarcan el problema del estudio bajo la orientación de la investigación con la premisa en la interrogante ¿Qué prácticas pedagógicas consideran las características culturales particulares de los educandos en escuelas multigrado-interculturales de Educación Básica Primaria General en el Norte de México?

Metodología

El proceso de la investigación propuesta fue desarrollar en base al 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 optó por un diseño de método de casos múltiples, 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, 2013).

Los sujetos de la investigación se consideraron a los docentes multigrado de la siguiente forma como se explica en la tabla 1.

Tabla 1
Sujetos participantes

Tamaulipas Tipo de escuela	Unitaria	Bidocente	Tridocente	Cuatridocente	Total, de docentes entrevistados en profundidad
Número de docentes por escuela	2	4	6	8	20

Fuente: Elaboración propia.

Además, se utilizaron entrevistas con directivos de jefaturas del departamento de educación primaria y responsables del tema multigrado, así como 2 grupos focales para determinar prácticas grupales con los docentes. El estudio contó con criterios de científicidad como credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad.

Resultados y discusión

Para el análisis de los resultados 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, 2018). El análisis se hizo 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), encontrando lo siguiente:

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.

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 tiene 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 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 tiene 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.

“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”
(PMT6)

“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, y no me lo van a creer, pues que llueve 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.” (GFT5).

“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”.

(PT7).

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.

“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.” (PT2).

“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).

“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).

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 de 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 habla 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.”

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

“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”. (PT 6)

Aprendizaje acompañado

Otra de las características que se presenta 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.

“Uno a veces que está ocupado revisándoles, a los de primero, por ejemplo, ¡eh, el de tercero!, Carlos, este ayúdame miijo 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 mi si se me ha facilitado, me sirven como monitores los más grandecitos” (PT7)

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.

“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” (PT10)

“hasta el señor comisariado luego viene para que le oriente”. (PT4)

“las mamás vienen a pedirme mi opinión sobre cosas que a veces no tienen que ver con la escuela”. (PT10)

Conclusiones

Los resultados, que se encontraron permitieron develar las prácticas pedagógicas de los docentes multigrado, 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, 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 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 evidenció, 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” (Jiménez Y. N., 2012, 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 plantea la necesidad de un currículo y transversalidad de contenidos y asignaturas, dando cuenta de la identificación de la correspondencia cultural del currículo en las prácticas de los docente; 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 (Martínez, C., 2011). 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 (COMIE, 2013).

Ahora bien, resultados obtenidos permiten 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 (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 existe una investigación de tipo más amplia al Leyva y Guerra (2019) que considera 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 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.

La investigación 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 delinean 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 escuela 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.

Referencias

- Arteaga Martínez, B. y García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de educación*, 19(2), 253-254
- Bertely, M. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En M. Bertely Busquets, G. Dietz y M. G. Díaz Tepepa (Eds.). *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 41-80). COMIE.

- Bonfil, G. B. (2001). México Profundo: Una civilización negada. En G. B. Batalla, *MEXICO PROFUNDO Una civilización negada* (Tercera 2001 ed., Vol. 1, pág. 10). Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101
- Busquets, M. B. (2015). Enfoques postcoloniales y movimiento político y pedagógico intercultural en y desde Chiapas, México. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 36(141), 75-102.
- COMIE. (2013). *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión*. COMIE.
- Despaigne, C. y 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.
- Díaz Barriga, F. A. y Hernández, G. R. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Díaz Quero, V. (2001). Construcción del saber pedagógico. *Sinopsis educativa, Revista Venezolana*, 1(2), 13-40.
- Dietz, G. y Mateos Cortes, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP.
- Gasché, J. (2010). De hablar de educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 1, 111-134.
- Guido, S. G. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*. [Tesis doctoral publicada, Universidad Pedagógica Nacional]. JAVEGRAF.
- Hajisoteriou, C., y 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.
- INALI. (2018). Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. https://site.inali.gob.mx/publicaciones/ley_general_derechos_linguisticos_2018.pdf

- Jiménez Vargas, F., Fardella Cisternas, C. y Muñoz Proto, C. (2017). Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales. *Perfiles Educativos*, 156, 72-88.
- Jiménez, Y. N. (2009). *Indeterminación conceptual en las prácticas educativas interculturales: Los conceptos de cultura e identidad a examen*. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/0205-F.pdf
- Leeman, Y. y van Koeven, E. (2019). Nuevos inmigrantes. ¿Un incentivo para la educación intercultural? *Consulta sobre educación*, 10(3), 189-207.
- Leyva Barajas, Y. y Guerra García, M. (2019). *Las prácticas de docentes que trabajan en educación indígena, escuelas de organización multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México*. INEE.
- López, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Martínez, C. R. (2011). *Género y cultura escolar*. Morata.
- Matus, A. (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].
- Ricardo Barreto, C. y Mizuno Haydar, J. (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*. Pomares.
- Romero, M., Gallardo, M., González, R., Salazar, L. y Zamora, M. (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.
- Salazar Narváez, B. C., Saldívar Moreno, A., Limón Aguirre, F., Estrada Lugo, E. y 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)*, 45(3), 81-117.

- Sartorello, S. (2019). The pending agenda of bilingual intercultural. education in Mexico. *RED*, (12), 2-18
<https://www.inee.edu.mx/la-agenda-pendiente-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-mexico/>
- Sartorello, S., Bertely, M. B., Corral, G., López, A. Q. y Ortelli, P. (2017). *De la escuela a la milpa educativa: Tensiones y negociaciones intra e interculturales en la gestación y desarrollo de un proyecto educativo para el buen vivir*.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0423.pdf>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Trujillo, G. R. (2011). Interculturalidad y pedagogía diferenciada: senderos compartidos. *Polis (Santiago)*, 11(31), 435-447.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v11n31/art23.pdf>
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Obtenido de Encuentro Continental de Educadores Agustinos:
<https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Zolla, Márquez, E. y Zolla, C. (14 de septiembre de 2010). *THE INDIGENOUS PEOPLES OF MEXICO*. Recuperado el 12 de septiembre de 2019, de
<http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/prologo.html>
- Vargas, T. (2003). *Escuelas Multigrado. ¿Cómo funcionan?*. Editora de Colores, S. A. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>
- CONAFE. (2012). *Modelos de Asesoría Pedagógica a Docentes Multigrado*, 1. Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Walsh, C. (2011). *Catherine Walsh*. Recuperado de
<http://catherine-walsh.blogspot.com/>.