



# ESCUELAS MULTIGRADO ¿CON QUÉ INTERCULTURALIDAD NOS QUEDAMOS?

**ERNESTO CASAS CÁRDENAS**

CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

**ecasas@cretam.edu.mx**

**AMELIA CASTILLO MORÁN**

CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

**acastillo@cretam.edu.mx**

**VICTORIA CÁCERES CÁCERES**

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

**Victoria.caceres@usach.cl**

## RESUMEN

El análisis se realiza desde una postura teórica sobre las reflexiones planteadas en un debate referente al Multiculturalismo, Educación Intercultural y Educación Intercultural Crítica, de las cuales desde sus posturas delimitan líneas para abordarlas en las temáticas educativas que plantea el Sistema Educativo Mexicano sobre el Modelo Educativo Multigrado, lo anterior con la intención de repensar la idea de cómo abordarse la educación en esta modalidad.

**Palabras clave:** Multigrado, Multiculturalidad, Educación Intercultural y Educación Intercultural Crítica.

## UN PANORAMA CON MÚLTIPLES ESCENARIOS.

Al analizar el panorama actual de la educación multigrado en México, es necesario considerar múltiples factores que intervienen en la esencia de esta metodología y más aún al estudiar el Sistema Educativo Mexicano (SEM), que tal pareciera que este mismo quisiera desentrañar uno de los pilares pedagógicos que tiene, como es el Modelo Educativo Multigrado. Si bien esta reflexión es un asunto pendiente en la agenda educativa y es conveniente profundizar en las prácticas culturales en el aula de clase, ya que es importante hacer un acercamiento a sus cotidianidades, entre las cuales se encuentra el lenguaje, y su cosmovisión. Es preciso clarificar qué se distingue entre clase multigrado donde los niños y niñas de dos





o más grados comparten el mismo profesor(a), en la misma aula, al mismo tiempo, estudiando su grado respectivo y considerando que son de distintas edades y tienen la oportunidad de alternar deliberadamente, por razones educativas (Veeman, 1995).

El modelo educativo Multigrado, inserto en las escuelas del país representa un número considerable de alumnos atendidos, según los resultados del Órgano evaluador (INEE, 2010). Del 44% de las escuelas son multigrado en el país, existiendo algunos estados con mayor índice. En primer lugar Chiapas con 69%, en segundo Durango con 63.6% y en tercer lugar San Luis Potosí con 61.0%. (Fi. 1.0), por esta situación se precisa el hecho de que una gran parte de los profesores en formación, llegarán a estas instituciones sin un dominio teórico ni pedagógico de este modelo educativo y posteriormente ya como docentes en aulas multigrado implicaría atender simultáneamente a niños(a) de diversos grados. Es de señalar que para hacer el tratamiento metodológico debe organizar las clases empleando los mismos materiales elaborados para las escuelas de organización completa: libros de texto gratuito, libros para el maestro y ficheros didácticos. Por ejemplo un maestro unitario, tendría que usar 40 libros del alumno y alrededor de 15 textos con recomendaciones y sugerencias didácticas (SEP, 2008), lo cual representa un desafío para los profesores en servicio el poder articularlo ya que para formación inicial no se encuentran previstas en el currículo nacional.

Recapitulando los tratamientos didácticos para Multigrado, un referente fue la Propuesta Educativa Multigrado PEM 2005 elaborada por el Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado, de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, en colaboración con la DGDC, DGET, y de la SEB perteneciente a SEP, con el propósito fundamental de proporcionar a los docentes elementos que fueran funcionales, ya que en el contexto multigrado resulta complejo aplicar el plan de estudios vigente debido a la manera como está organizado, por lo que la reorganización de contenidos comunes por ciclo, con una secuencia y gradualidad es que se justifica la PEM 2005 (SEP, 2005), y posteriormente la MEM 2009 con las que se reconoce un tratamiento diferente para esta modalidad educativa.

Sin embargo la SEB desea tener una escuela Multigrado en el contexto mexicano, que reúna las características deseables, que funcione regularmente con prácticas de enseñanza efectivas y valore la diversidad (SEB, 2009). El tema de escuelas multigrado se orienta después de la creación de los programas compensatorios desde 1991, en perspectiva de las políticas públicas (Weiss, 2000), con la intención de subsanar el analfabetismo y la cobertura.





Para la agrupación que elabora Dietz y desde su perspectiva de las diversas tipologías se ubicaría el modelo en una educación asimilacionista en el cual se opta por ignorar al diferente y busca su adaptación de acuerdo con los cánones hegemónicos (Dietz, 2011). Para México la situación hegemónica proviene de no reconocer lo diverso, un país pluricultural que se asoma en todos los sectores sociales, con una postura inexistente y donde la educación pasó a formar el centro de atención como una escuela redentora, de nueva panacea para desindianizar a México desde Porfirio Díaz (Batalla, 1990).

### FUERZAS QUE INFLUYEN EN LA ESCUELA MULTIGRADO COMO LÍNEA DE TENSIÓN:

#### MULTICULTURALISMO, EDUCACIÓN INTERCULTURAL E INTERCULTURALIDAD CRÍTICA

Una aparente preocupación de la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos es de extender el concepto de interculturalidad de su circunscripción inicial en la educación bilingüe indígena hacia la educación para todos los ciudadanos (López, 2009). Pero es importante analizar como el Multiculturalismo e interculturalidad están rodeando esta esfera educativa que es Multigrado. Es necesario colocar esta tensión desde esta perspectiva, en algunos casos en la educación básica general existen pequeños destellos institucionales hacia el cambio educativo intercultural en el que se requiere para multigrado, un giro epistemológico en la construcción de conocimientos y partir de la diversidad de culturas, (Gallardo, 2004).

Profundizando en el discurso multicultural, se identifica en primera instancia en los países europeos, después se incorpora al discurso político mexicano (Giménez & Pozas, 1994). Desde la multiculturalidad que plantea la CGEIB considerando 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, 2007). Situaciones que aún están presentes como es el caso de lo analizado. Así también, retomando a Dietz, este enfoca el concepto de Multiculturalidad por la marcada desigualdad de relaciones (Dietz, 2012) y que además coloca *el dedo en la llaga*, ubicando la multiculturalidad para apoyar con profundidad las dificultades que están presentes en estos proyectos educativos. Esta acción 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 (Tetzaguic, 2009).

El multiculturalismo se ubica como una forma de racismo negada, con distancia, en el cual uno puede apreciar (y despreciar), el respeto multiculturalista por la especificidad del Otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad (Žižek, 1997), situación en la cual se presenta Multigrado, este singular modelo se aprecia desde ésta postura ya que busca compensar a las escuelas por la idea de que desde otros modelos son mejores y da apoyo a niños un nivel de aprendizaje más avanzado.

El concepto multicultural, señala la existencia de la diversidad cultural no del status que guardan los procesos políticos y sociales (Naranjo, 2009), mientras que la EI implica confrontar tradiciones culturales, propias 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, 2007), y es que multigrado pretende llegar a cubrir estas características, pero se tiene presente junto con otros programas educativos que implican a dos o más grupos étnicos: zonas bilingües, minorías étnicas, y colocan a la educación intercultural más pretenciosa: se propone como apropiada para todos los centros escolares y para la educación no formal (Muñoz, 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 (Estatual), 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), en materia educativa sería un cambio metodológico en todos los órdenes estructurales para incorporarlos no solo en el ámbito educativo sino que trascienda a la sociedad.

Ante tal desafío, la concepción de 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, 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 (Tubino, 2005), 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 (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 según Chapela, porque argumenta, está viva y todo lo vivo se transforma, cambia de manera indetenible a través del tiempo (Chapela, 2005), y que con el paso de los estudios multiculturales e interculturales es una forma de evidenciarlo ya que el concepto va variando y evolucionando con un giro que dará apertura a una concepción más 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). 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) 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 (Melgarejo & Baronnet, 2013).

La noción de interculturalidad, en su acepción dominante, pretende ser el sustituto de la noción de multiculturalidad, manteniendo el mismo horizonte y fundamentos conservadores (Viaña, 2012), es decir partiendo de este referente se proyecta la educación intercultural. Cabe señalar que la teoría de IC se posiciona desde el pensamiento decolonial emergido en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida (Mignolo, 2007), y en la cual se precisa el diálogo y resonancia entre este movimiento y el pensamiento intercultural crítico que se fundamenta en tres líneas de reflexión en base a la categorización que realiza Medina y Baronnet (Melgarejo & Baronnet, 2013):

- La idea y construcción sobre el racismo, la desigualdad y la injusticia racializada.
- La violencia y el dominio colonial del saber, del conocimiento y las ciencias.
- El problema de la subalternidad y la movilización hacia la autonomía.





Multigrado se sitúa ante el Sistema Educativo en desigualdad de circunstancias haciendo énfasis a la desigualdad que se presenta por situaciones multifactoriales que implica esa visión que pretenden implantar en la educación básica en México y es que no son las inseguridades ni los problemas los que desequilibran una cultura, son sus certezas, porque nos inclinan y las inclinaciones son los puntos fuertes y al mismo tiempo los puntos débiles, ya que se convierte en una pauta normal, que la cultura se engaña a sí misma y convierte lo que es una inclinación en un momento estable (Fornet-Betancourt, 2009).

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 escuela y maestros lo que orienta la reproducción de las culturas indias hacia un futuro autodefinido. Maldonado, 2002 referenciado (Naranjo, 2009), se necesita que se acompañe de estrategias pedagógicas para su aplicación en las aulas (Espinosa, 2013), ya que se entiende que los cambios deben ser estructurales, responda a los retos educativos actuales y futuros para no caer en el “agotamiento del modelo” (Kalman, Hernandez, & Méndez Puga, 2003); porque en la Educación intercultural crítica, no se agotan las posibilidades de un campo fértil y potencialmente enriquecedor para la educación en México (CGEIB, 2007).

### **CONSIDERACIONES FINALES.**

A la luz de las aportaciones teóricas aquí analizadas, cabe advertir sobre la necesidad de seguir aportando a la construcción del concepto de interculturalidad, dado que aún no se logra que éste tenga la claridad necesaria al momento de retomarlo para abordar una realidad específica; está pendiente una definición que no tenga fecha de caducidad y por ende que esté abierta a su reconstrucción, de modo que las aportaciones sean una edificación de su origen y trascendencia, debatidas ampliamente en la academia.

En ese sentido y después de realizar el recorrido teórico expuesto, cabe recapitular que se ha pretendido aportar al debate normativo sobre el Sistema Educativo Mexicano, con base en la idea central de que la perspectiva Multigrado requiere sumar las premisas de la interculturalidad crítica, a fin de ampliar un horizonte conceptual que permita materializar una política educativa y planes de estudio que conciban al modelo de manera holística, que ponderen el tratamiento metodológico de una pedagogía intercultural, viable en su aplicación por las características propias de dicha escuela; lo que implica una reestructuración de los contenidos escolares para abordarlos de forma transversal, dando



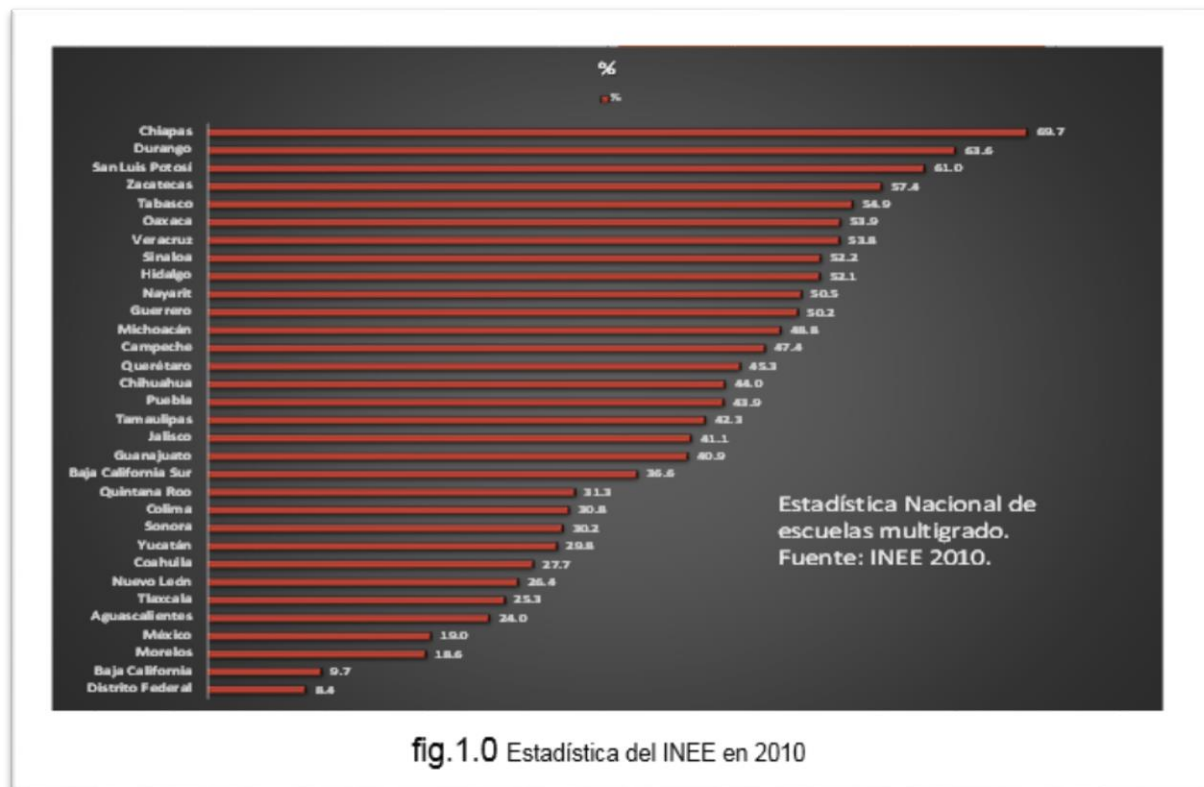


oportunidad a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y buscando continuidad del proceso conductor, que es la Formación Cívica con un acento en la imprescindible convivencia constructiva (Walzer, 1998; Lechner, 2006).

Asimismo, se ha pretendido enfatizar que no se pretende que la educación intercultural crítica sea exclusiva del modelo Multigrado, en tanto se busca que esté presente en el programa de estudios nacional, que sea factible para todos los estudiantes y no solo para un sector, empero subrayando la diferencia metodológica que implica el modelo aquí a debate.

Para quienes nos ubicamos desde esta posición teórica, es relevante seguir analizando la misma propuesta planteada desde un enfoque crítico, buscando una deconstrucción de lo establecido por orden colonial, es decir, por dependencia e imposición.

## TABLAS Y FIGURAS





## REFERENCIAS

- Batalla, G. B. (1990). *México profundo, una civilización negada*. México: Grijalbo.
- Candau, V. M. (2010). Intercultural education in Latin America: different conceptions and current tensions. *UACH*, 343-352.
- CGEIB. (2007). *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. México: SEP.
- Dietz, G. (2011). *Interculturalidad y Educación en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad y diversidad educativa. Una Aproximación Antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Espinosa, M. d. (2013). *Educación Indígena y Resiliencia: El caso de los egresados de la Telesecundaria Tentsijtsilin*. México D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. COMIE.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivación*. México: Consorcio intercultural.
- Frigerio, G. (2008). *La educación intercultural bilingüe: el caso Argentino*. Buenos Aires, Argentina.: FLAPE.
- Gallardo, A. L. (2004). Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica. *Reunión Nacional Propuesta Educativa Multigrado*. (p. 23). México: SEP.
- Gambi, M. O. (2013). *Gestión y política From the Formulation to the Implementation of Transantiago: Analysis of the Political Process of a Public Policy* This, 46.
- Giménez, G., & Pozas, H. (1994). Modernización e identidades sociales. In *Comunidades primordiales y modernización en México* (pp. 151-183). México.
- INEE. (2010). *INEE*. Retrieved enero 2013, 18, from Porcentaje de escuelas primarias de organización Multigrado:  
[http://www.inee.edu.mx/bie\\_wr/mapa\\_indica/2009/PanoramaEducativoDeMexico/PG/PG02cA/2009\\_PG02cA\\_\\_.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2009/PanoramaEducativoDeMexico/PG/PG02cA/2009_PG02cA__.pdf)
- Kalman, J., Hernandez, G., & Méndez Puga, A. M. (2003). Alfabetización y Educación Básica: Hacia una Integración Conceptual y Práctica. In M. B. Busquets, *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. (pp. 621-646). México, D.F.: COMIE.
- Lechner, Norbert (2006). "Los desafíos políticos del cambio cultural", en Salinas, Darío (coord.): *Democratización y tensiones de gobernabilidad en América Latina*, México, Gernika).







- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: Perspectivas desde el Sur. Para una investigación comprometida y dialogal. In COMIE, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*. (pp. 377-446). México D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. COMIE.
- Melgarejo, P. M., & Baronnet, B. (2013). Movimientos decoloniales en América Latina: Un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia. In M. B. Busquets, G. Dietz, & M. G. Díaz Tepepa, *MULTICULTURALISMO Y EDUCACIÓN 2002-2011* (p. 420). México: COMIE.
- Mignolo, W. D. (2007). EL PENSAMIENTO DECOLONIAL: DESPRENDIMIENTO Y APERTURA. Un manifiesto. In S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 25- 46 ). Colombia: Casa Navarro Bogotá.
- Naranjo, Y. X. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México.: CGEIB.
- SEB. (2009). *Proyecto: Mejoramiento del Logro Educativo en Escuelas Multigrado*. México: SEP.
- SEP. (2005). *Propuesta Educativa Multigrado 2005*. México: SEP.
- SEP. (2008). *Programa Educativo para Escuelas Multigrado. Guía Didáctica. Multigrado*. México: SEP.
- Székely, M. C. (2012). *Educación para la transformación*. Banco Iberoamericano de desarrollo.
- Tetzaguic, M. d. (2009). *Multiculturalidad e Interculturalidad en el Ámbito Educativo*. Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Tubino, F. (2005, Enero). *LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA COMO PROYECTO ÉTICO-POLÍTICO*. Retrieved from Encuentro Continental de Educadores Agustinos:  
<https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Tubino, F. (2005). 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. In D. N. Bilingüe.. Lima.
- Veeman, S. (1995). Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 65.
- Viaña, J. (2012, Abril 30).. *Fundamentación de la interculturalidad crítica*., Retrieved from <http://200.87.119.77:8180/musef/handle/123456789/442>





- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y Colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. (pp. 47-62). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Walzer, Michael (1998). "La idea de sociedad civil. Una vía de reconstrucción social", en Águila, Rafael del, Fernando Vallespín y otros: *La democracia en sus textos*, Madrid, Alianza Editorial.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Redalyc.com*, 57-76.
- Žižek, S. (1997). Multiculturalism, or, the Cultural Logic of Multinational Capitalism. *New Left Review*, 137-138.

