



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Pertinencia cultural de las prácticas pedagógicas en los docentes multigrado desde la perspectiva de los estudiantes

Amelia Castillo Morán

Universidad Autónoma de Tamaulipas
amoran@docentes.uat.edu.mx

Julio Erick Medina López

Universidad Autónoma de Tamaulipas
jemedina@docentes.uat.edu.mx

Luis Iván Sánchez Rodríguez

Universidad Autónoma de Tamaulipas
isancher@docentes.uat.edu.mx

Área temática 16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

Línea temática: Currículum y didácticas interculturales.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.



Resumen

La presente investigación busca develar la pertinencia cultural de las prácticas pedagógicas, desde la perspectiva de los estudiantes, en escuelas multigrado correspondiente a Educación Básica Primaria General, en cuanto determinante para la implementación de la educación intercultural en el Estado de Tamaulipas. El trabajo de investigación presenta una metodología cualitativa de tipo interpretativo. El muestreo que se realiza es intencionado con la participación de 4 grupos focales. Así también, participaron los estudiantes mediante 2 grupos focales. Los escenarios fueron las escuelas primarias. 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 de los estudiantes, permite la implementación de la educación intercultural ya que los estudiantes perciben que los docentes realizan ajusten a sus prácticas pedagógicas, emplean el diálogo con un elemento de vinculación con la sociedad y por lo tanto se evidencias prácticas de confianza y de experiencias cercanas como puntos concluyentes del trabajo investigativo.

Palabras clave: *Interculturalidad, Prácticas pedagógicas y Multigrado.*

Introducción

El contexto educativo mexicano se caracteriza por presentar diversidad en los ámbitos lingüísticos, identitarios y culturales como producto de los pueblos originarios de México y, en la actualidad, como consecuencia del aumento de población inmigrante. Pese a ello, la escuela mexicana sigue presentando un modelo monolítico, puesto que no ha considerado este tipo de diversidades de forma efectiva (Despaigne & Jacobo-Suárez, 2016). En esta esfera, las prácticas educativas entendidas como “ideas y concepciones que tienen los docentes en mente, cuando resuelven cómo promover el aprendizaje entre sus estudiantes” (Gómez, Guerrero, & Buesaquillo, 2012, p. 170), son consideradas relevantes para la atención a la diversidad, puesto que pueden favorecer la disminución o el aumento de las asimetrías y las desigualdades sociales que se reproducen en el ámbito escolar (Jiménez, 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, ubicada en la Selva de Perú, desde las que se plantean prácticas pedagógicas interculturales con procesos pedagógicos iniciando en lo social (Gasché, 2010). Desde el entorno colombiano, se abordan análisis de experiencias pedagógicas desde la capacitación de actores: docentes, estudiantes y familias, mediante la combinación de estrategias formativas en la educación inicial. Este estudio concluye que la parte disciplinar educativa, impone en las experiencias de los estudiantes y familias por la consideración de la lucha cultural por el terreno de la escuela (Guido, 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 se desarrollada en unión con FLACSO y UNESCO, dando como resultado, 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).

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, ya que como se presentó anteriormente, los estudios hechos de la educación intercultural enfocan con mayor atención a la población del sur del país, por el nivel de pobreza que existe, sin embargo, es necesario conocer otros contextos. Por tanto, es relevante un aporte que implique develar las prácticas pedagógicas y su pertinencia cultural en las escuelas multigrado, permitiendo ver la consideración de un enfoque sociocultural con pertinencia cultural, considerando que:

Para Peralta y Fujimoto, 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).

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, 2006).

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 multigrados interculturales de Educación Básica Primaria General en el Noreste de México desde la perspectiva de los estudiantes?

El objetivo planteado es develar la pertinencia cultural de las prácticas pedagógicas, desde la perspectiva de los niños y niñas, en escuelas multigrado correspondiente a Educación Básica Primaria General, en cuanto determinante para la implementación de la educación intercultural.

Desarrollo

La práctica pedagógica presenta implicaciones multidimensionales al adquirir conocimientos sobre los contenidos curriculares y la manera de enseñarlos; desarrollando habilidades diversas para lograr identificar las necesidades de aprendizaje en sus alumnos y, en atención a éstas, planifique la enseñanza; pero, además, ajuste su acción pedagógica cotidiana a eventos no previstos que ocurren en el aula o fuera de ella (Altet, 2005). Contextualizar las prácticas pedagógicas en el modelo multigrado, primeramente, exige mencionar que no es exclusivamente de México, ya que en diferentes partes del mundo se desarrolla este tipo de modalidad, lo anterior se debe principalmente a que a través del tiempo ha demostrado ser la mejor opción para atender núcleos de población rural, migrante o nómada (CONAFE, 2012) considerando en los diferentes países que en cada uno se abordan determinados elementos de las práctica pedagógicas, por lo que únicamente se continuará enfocando específicamente a multigrado (Bustos, 2006).

La pertinencia cultural va en relación con la selección que se realiza de los contenidos curriculares que se pueden desarrollar y que de alguna forma se pudiera explicar qué tan apropiados son para la cultura y para ¿qué cultura? Para dar mayor entendimiento, se parte de la definición de cultura como cosmovisión y sistemas de creencias; la cultura como un referencial que interpreta intenciones y presuposiciones del otro, dentro de la misma interacción social, en un transcurso en el que se negocia y modifican constantemente significados individuales en contextos sociales, partiendo de la interpretación que haga del contexto (Diaz-Couder, s.f).

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

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

Dicha situación, inicialmente, provoca una discriminación, ya que la pertinencia cultural conlleva una dimensión ética, lo cual nos remite al respeto del otro y a su cultura (Salazar, Saldívar, Limón, Estrada, & Fernández, 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 aulas de clase, (Trujillo, 2011) en especial a las prácticas educativas que constituyen el contexto escolar, ya que una pedagogía intercultural analiza las prácticas educativas, identificando y considerando diferencias culturales, por lo que busca dar respuestas a la diversidad (Aguado, 2003).

Metodología

El paradigma empleado es el interpretativo, con un enfoque cualitativo, los sujetos de la investigación fueron 4 grupos focales de niños y niñas multigrado, mediante un consentimiento informado y el análisis de los resultados se realizó mediante un modelo inductivo.

Resultado de las experiencias de los estudiantes

Las experiencias de los estudiantes son consideradas dentro del estudio, porque son ellos parte importante de las prácticas y son los que interactúan dentro de las prácticas pedagógicas, es una forma de visibilizar lo que los estudiantes perciben y como ellos le dan sentido a todo aquello que los docentes realizan, es colocar en una posición simétrica la percepción de los estudiantes con la de otros actores educativos.

La primera categoría de conformó fue de las experiencias de los y las estudiantes y que se describe a continuación.

Experiencias cercanas

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

“yo quiero mucho a mi maestra, no me regaña”

(GFNTAM)

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

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

(GFNSLP7)

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

(GFNSLP6)

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

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

(GFT8)

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

(GFNT4)

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

Además, las y los docentes tienen la capacidad para hacer modificaciones al currículo, según los temas que seleccionan para unir a los grupos multigrado.

“Las 2 maestras que trabajan aquí en mi escuela dicen esos libros no los usaremos porque quiero que aprendan otras cosas” **(GFNT7)**

“algunas veces me toca explicarle a mi primo porque lo que quiere la maestra no viene en el libro”
(GFNT1)

“Mi mamá viene cuando vemos que la maestra no nos entiende y ella saliendo va a la casa a decirles a las mamás lo que quiere y ellas aprovechan y también le dicen lo que quieren” **(GFNT9)**

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

Experiencias de confianza

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

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

(GFT1)

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

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

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

(GFSLP6)

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

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

Dentro de la categoría de correspondencia cultural con el currículo, se plantearon: un currículo y transversalidad de contenidos y asignaturas, dando cuenta de la identificación de la correspondencia cultural del currículo en las prácticas pedagógicas que los docentes realizan; sin embargo, también se logró la interpretación de acuerdo a las categorías que se levantaron, de que según los estudiantes, los profesores realizan modificaciones al currículo no establecidas, incorporando o eliminando temas, por las implicaciones administrativas que generaban en ellos, pero además, porque realizaban una crítica al mismo currículo al aplicar otras temáticas de interés para los estudiantes pero que son cercanas a su contexto. 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 de 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).

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

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

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

Lo más relevante de la investigación, es que, devela pertinencia cultural en las diferentes prácticas que fueron analizadas e interpretadas desde la perspectiva de los docentes, en aquellas prácticas vinculadas a la comunidad, considerando desde la teoría, una implicación mayor de conocimiento, ya que no queda en un terreno de imaginación, sino que los lleva a un terreno real que requiere el estudiante, y a su vez exige al docente un proceso complejo que implica habilidades, destrezas, valores y actitudes que en otro terreno no era necesario; actividades en las que Bertely (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*.

Conclusiones

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

de su contexto, pues responde a una geografía diversa en la que están ubicadas las 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.

Referencias

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier, L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud, *La Formación Profesional de Maestro. Estrategias y Competencias* (págs. 33-48). México: Fondo De Cultura Economica.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-c. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Busquets, M. D., Cainzos, M., Fernandez, T., Leal, A., Moreno, M., & Sastre, G. (1995). *Los Temas Transversales*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Bustos, A. J. (2006). *LOS GRUPOS MULTIGRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ANDALUCÍA* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Granada, España: Universidad de Granada.
- COMIE. (2013). *EDUCACIÓN, DESIGUALDAD Y ALTERNATIVAS DE INCLUSIÓN*. México, D.F.: COMIE.
- CONAFE. (2012). *Modelo de Asesoría Pedagógica a Docentes Multigrado (Vol. 1)*. (CONAFE, Ed.) México, D.F., México: CONAFE.
- Despaigne, C., & Jacobo-Suárez, M. (2016). DESAFÍOS ACTUALES DE LA ESCUELA MONOLÍTICA MEXICANA: EL CASO DE LOS ALUMNOS MIGRANTES TRANSNACIONALES. *Sinética, Revista electrónica de educación* (47), 1-17.
- Díaz Quero, V. (2001). Construcción del saber pedagógico. *Sinopsis educativa, Revista Venezolana*, 1(2), 13-40.
- Díaz-Couder, E. (s.f). Diversidad Sociocultural y Educación en México. En O. L. Jiménez Mendoza, M. D. Islas León, E. Lima Baéz, L. Reyes Tavera, & A. Tapia Zamora, *Cultura e Identidad* (págs. 104-139).
- Dietz, G., & Mateos Cortes, L. S. (2011). *INTERCULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.
- Gallardo, A. L. (2004). Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica. *Reunión Nacional Propuesta Educativa Multigrado*. (pág. 23). México: SEP.
- Gasché, J. (2010). De hablar de educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 1, 111-134.
- Gómez Ordóñez, E., Guerrero Martínez, G. D., & Buesaquillo Buesaquillo, M. (2012). Prácticas Pedagógicas y Diversidad. *Plumilla Educativa*, 10(2), 170.
- Guido, S. G. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, D.C.: JAVEGRAF.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2015). Escuchar las voces de los niños sobre las políticas y prácticas de educación intercultural. *Revista Internacional de Estudios Cualitativos en Educación (QSE)*, 28(1), 112-130.
- Jiménez Vargas, F., Fardella Cisternas, C., & Muñoz Proto, C. (2017). Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales. *Perfiles Educativos*, 156, 72-88.

- Leeman, Y., & van Koeven, E. (2019). Nuevos inmigrantes. ¿Un incentivo para la educación intercultural? Consulta sobre educación, 10(3), 189-207.
- Martínez, C. R. (2011). Género y cultura escolar. España: Morata.
- Peralta, E. M. (2002). <https://web.oas.org>. Recuperado el 09 de septiembre de 2019, de https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Temas%20%20Proyectos%20%20Actividad%20%20Documento/Attachments/508/6%20Maria%20Victoria%20Peralta%20ponencia.pdf?fbclid=IwAR2A_0X1XbYhyuIKgsTOrHjS_aCu8cEDScUfC_rzZTzn15TTtnuf3_aTxhk
- Ricardo Barreto, C., & Mizuno Haydar, J. (octubre de 2016). Práctica intercultural pedagógica de docentes en entornos virtuales. Revista turca en línea de educación a distancia, 17(4), 190-202.
- Romero, M., Gallardo, M., González, R., Salazar, L., & 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., & Fernández Sarabia, E. (2015). Pertinencia cultural y evaluación educativa en los Altos de Chiapas. Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XLV(3), 81-117.
- Trujillo, G. R. (03 de 2011). Interculturalidad y pedagogía diferenciada: senderos compartidos. Polis (Santiago), 11(31), pp.435-447. Recuperado el 17 de 03 de 2019, de Polis: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v11n31/art23.pdf>
- Tubino, F. (enero de 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>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (14 de septiembre de 2010). <http://www.nacionmulticultural.unam.mx>. Recuperado el 12 de septiembre de 2019, de <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/prologo.html>
- Vargas, T. (2003). Escuelas Multigrados: ¿COMO FUNCIONAN? Santo Domingo, República Dominicana: Editora de Colores, S. A.
- Veenman, p. 49, citado por CONAFE. (2012). Modelos de Asesoría Pedagógica a Docentes Multigrado (Vol. 1). México, México. D.F., México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Verhelst, T. (1994). STUDYLIB. Recuperado el 08 de septiembre de 2019, de <https://studylib.es/doc/299097/las-funciones-sociales-de-la-cultura>
- Walsh, C. (2011). <http://catherine-walsh.blogspot.com/>. Recuperado el 17 de noviembre de 2019, de <http://catherine-walsh.blogspot.com/2011/10/etnoeducacion-e-interculturalidad-en.html>