



LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN SEIS ESCUELAS UNIDOCENTES INDÍGENAS DE LA REGIÓN CHIRRIPÓ-CABÉCAR EN COSTA RICA

Rocío Alvarado Cruz, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

Roberto Granados Porras, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

y Universidad de Costa Rica, Sede Occidente, San Ramón.

Jessenia Riversa Solano, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

Resumen:

La presente investigación propuso analizar la práctica pedagógica en seis escuelas unidocentes de la región Chirripó-Cabécar pertenecientes a la Dirección Regional de Turrialba en Cartago, Costa Rica. El trabajo surgió, desde las experiencias en el cumplimiento de los objetivos y metas a través de las iniciativas propuestas por la actividad académica de educación continua, adscrita como proyecto de docencia en la División de Educación Rural de la Universidad Nacional de Costa Rica. Por lo tanto, a través del trabajo de campo se visitó a seis escuelas unidocentes indígenas y se aplicaron dos instrumentos de investigación a las personas docentes, con el objetivo de recolectar información relacionada con la práctica pedagógica que se está desarrollando en estas escuelas. Los resultados preliminares de la investigación muestran que, a pesar del trabajo docente y el esfuerzo que se realiza en la región, todavía existen elementos por trabajar para fortalecer la mediación pedagógica, pero también existen grandes fortalezas en temas relacionados con el rescate y protección de la lengua y cultura local.

Abstract

This research aimed to analyze the pedagogical practice in six single-teacher schools in the Chirripó-Cabécar region in Costa Rica. The work arose, through the initiatives of the academic activity of continuing education, assigned as a research project in the Rural

Education Division of the National University of Costa Rica. Therefore, through fieldwork, six indigenous single-teacher schools were visited, and two research instruments were applied to teachers, with the aim of collecting information related to the pedagogical practice that is currently being developed in these schools. The preliminary results of the research show that, despite the teaching work and the effort that is carried out in the region, there are still elements to work on to strengthen pedagogical mediation, especially in issues related to literacy, but there are great strengths in issues related to the rescue and protection of the local language and culture.

Palabras clave

Escuelas unidocentes indígenas, prácticas pedagógicas, Chirripó-Cabécar

Key words

Single-teacher schools, pedagogical practices, Chirripo-Cabecar

1. Introducción

Las escuelas unidocentes en Costa Rica tienen una larga trayectoria y están orientadas al fortalecimiento del sistema educativo principalmente en zonas rurales, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas estudiantes. Durante la primera mitad del siglo XX, en las zonas rurales no se tenía la oportunidad de cursar la primaria completa, en la mayoría de los casos, únicamente se impartía lo que hoy en día se conoce como el Primer Ciclo de la Educación General Básica. Producto de lo anterior, Uladislao Gámez Ministro de Educación Pública durante el período 1948-1949 gestionó para que en todas las escuelas costarricenses se impartieran la primaria completa, política que se concretó en el año de 1963 cuando el Ministerio de Educación Pública (MEP) estableció las políticas que garantizan el acceso a la educación primaria completa y se fortalecieron las escuelas unidocentes (Cartín, 2018).

A pesar de que estas escuelas crecieron en número en las últimas décadas y se dotaron de capital humano, infraestructura y recursos tecnológicos, todavía quedan muchas aristas por trabajar, especialmente en los territorios indígenas donde algunas de las problemáticas se agravan con mayor intensidad (Fernández, 2018). Partiendo de lo anterior, es que esta investigación propone analizar una pequeña muestra de las escuelas unidocentes indígenas en la región Chirripó-Cabécar.

2. Desarrollo

Aunque la inversión en educación en Costa Rica se considera una de las más prominentes en la región, existen algunas problemáticas que se deben atender con ligereza (Garbanzo, 2021). Algunas de estas se encuentran en las escuelas unidocentes, donde existen deficiencias principalmente en infraestructura y acceso a tecnologías digitales. En la mayoría de los casos, estas instituciones abren el acceso al sistema educativo a las personas que habitan en las comunidades rurales, por lo que representan un cuantioso bien cultural y se fortalece el Estado Social de Derecho por el que se trabajó en Costa Rica durante los últimos ochenta años (Ibarra y Vargas, 2022).

Las escuelas unidocentes se encuentran en la diferente ruralidad que posee el territorio costarricense. Por lo tanto, están en territorios costeros, fronterizos e indígenas. Cada uno de estos territorios rurales cuenta con sus propias características y para esta investigación se centró la atención en seis escuelas unidocentes del territorio indígena cabécar en la región de Chirripó. Particularmente, esta pesquisa se centró en la mediación docente, con el objetivo de visualizar cuales son los principales elementos que intervienen en esta. Es así como se propusieron los siguientes objetivos:

a. General:

- Analizar los elementos que intervienen en la mediación pedagógica de seis escuelas unidocentes indígenas de la región Chirripó-Cabécar.

b. Específicos

- Identificar el estado físico del ambiente escolar.
- Reconocer los factores que intervienen en la organización de la práctica pedagógica durante el contacto con el estudiantado.
- Inferir en los elementos culturales que interactúan en la práctica pedagógica durante el estudiantado.

2.1 Marco teórico

Para profundizar en la presente ponencia, es necesario conocer como se define y organiza una escuela unidocente. Para el caso de Costa Rica, estas instituciones se especializan en la formación académica del I y II Ciclo de la Educación General Básica. Las mismas pueden albergar una población de 30 o menos personas estudiantes de diferentes niveles, los cuales son atendidos por una sola persona docente (Cartín, 2018).

Estas escuelas también son llamadas multigrado o multinivel, donde en el mismo horario se debe atender a todos los niveles en un mismo grupo y se deben combinar las diferentes actividades pedagógicas, con tareas directivas y administrativas (Méndez y Hevia, 2022).

Estas escuelas mantienen la misma organización en los territorios indígenas en cuanto a su malla curricular, con algunas variantes como la presencia de una persona docente de Lengua y Cultura Indígena que se encarga de profundizar en los saberes autóctonos de la población estudiantil y rescatar su identidad (Fernández, 2018; Guevara-Viquez et al., 2015). Aunque, existen algunas críticas abiertas a esta propuesta educativa, puesto que se limita la clase de lengua indígena únicamente a tres lecciones semanales, lo que claramente pone en desventaja las lenguas locales frente al idioma oficial del Estado costarricense (Guevara y Solano, 2017).

De acuerdo con lo anterior, es que se debe realizar un pequeño análisis de la educación en los territorios indígenas en Costa Rica para ofrecer una pincelada de las diferentes variables que intervienen en estas localidades. Los territorios indígenas son creados por ley o por decretos ejecutivos, se compone por diferentes características geográficas o ambientales que por lo general están determinados por límites naturales, cuyo objetivo principal es que las poblaciones indígenas puedan desarrollarse según su cultura y costumbres (Fernández, 2018).

Es dentro de estos territorios, que funcionan los distintos centros educativos, fortaleciendo tanto el ámbito de la educación primaria como secundaria. Pero, desde la División de Educación Rural de la Universidad Nacional de Costa Rica, se ha llevado la educación universitaria a diferentes territorios indígenas, profundizando en la formación de maestros y maestras con el objetivo que puedan aportar social y educativamente en sus territorios de origen (Torres y Rodríguez, 2020; Vargas-Morales, 2016). Actualmente, existen ocho pueblos y veinticuatro territorios indígenas. El pueblo Cabécar cuenta con ocho territorios en total, siendo el más extenso en esta delimitación, mientras que el Chorotega, Guatuso y Térraba únicamente cuentan con un territorio a su disposición (Fernández, 2018).

Aunque se han realizado algunos esfuerzos políticos para fortalecer la educación en los territorios indígenas, en los últimos años se siguen presentando retos por resolver como la exclusión escolar, el abandono, el bajo rendimiento, la exclusión curricular, el impacto cultural, problemas de infraestructura y acceso tecnológico. Para buscar la

solución a la mayoría de estas problemáticas, se necesita una inversión educativa adecuada, a nivel económico y del capital humano que está presente en estos territorios indígenas.

Muchas de las características de la educación en territorios indígenas, también acontecen en los demás territorios rurales. Donde la marginalidad y la exclusión se convierten en uno de los principales problemas. De ahí que se habla de la necesidad de profundizar en lo rural con definiciones claras que impulsen la construcción de políticas públicas, con la integración adecuada de elementos jurídicos, culturales y socioeconómicos, donde se visualicen los diferentes actores sociales que componen los territorios rurales y sobre todo se fortalezcan las políticas educativas en estos contextos (Torres y Rodríguez, 2020).

Ahora bien, dentro de los planeamientos centrales de esta ponencia estuvo el interés por analizar el estado actual de la mediación docente en las escuelas unidocentes indígenas participantes en la investigación. Para efectos de este trabajo, la mediación docente se entenderá como las prácticas implementadas por el profesorado para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje. La mediación docente explota la relación entre el estudiantado y los medios para alcanzar el aprendizaje esperado. Es por eso que, el profesorado debe ser primordial en la construcción del conocimiento, donde se deben emplear herramientas como el diálogo que lleven a la participación de cada una de las personas estudiantes en su proceso de aprendizaje (Berger, 2020; Bowman, 2007).

Por último y unido a lo anterior, se encuentra la conceptualización de la práctica pedagógica que va más allá de una simple trasmisión de contenidos, puesto que busca una formación de las personas estudiantes de una manera más humana e integral, con el objetivo de llevar a cada uno de los individuos hacia una comprensión crítica de la realidad. Se pretende que los diferentes elementos que componen el sistema educativo lleven al diseño de políticas institucionales que le brinden a la persona estudiante la posibilidad de comprender de manera compleja su contexto de desarrollo académico y social. Cada uno de los procesos socioculturales deben direccionar la práctica pedagógica de la persona docente y, por ende, impactar en el aprendizaje y la vida cotidiana del estudiantado (García, 2022).

2.2 Planteamiento del problema

Como se analizó hasta el momento, la educación en territorios rurales está marcada por diferentes retos, los cuales en algunas ocasiones se convierten en brechas que son difíciles de subsanar, dado que provienen de estructuras sociales y económicas caracterizadas por la exclusión y marginación (Juárez y Olmos, 2020). De acuerdo con lo anterior, nació la Actividad Académica UNA Educación Continua: un espacio de formación integral para docentes rurales, inscrita en la División de Educación Rural de la Universidad Nacional de Costa Rica con código 0402-20, con el objetivo de facilitar procesos de formación continua a las maestras y maestros rurales en ejercicio y colaborar con una formación integral que impacte no solo la vida académica de las personas docentes, sino al estudiantado y los territorios rurales donde estos se desarrollan.

Posterior a diferentes trabajos de campo ejecutados por esta actividad académica durante el año 2021 y 2022 en el territorio indígena Chirripó-Cabécar, se decidió desarrollar la presente ponencia con el objetivo de analizar los diferentes elementos que intervienen en la práctica pedagógica en las escuelas unidocentes de este territorio. Para tal cometido, se seleccionaron seis escuelas y se aplicaron dos instrumentos de investigación a cada una de las personas docentes con el objetivo de reconocer elementos como el ambiente físico escolar, la práctica pedagógica, correlación entre asignaturas, recursos para la mediación, interacción con el estudiantado, trabajo colaborativo y cooperativo, desarrollo del planeamiento escolar, entre otros.

Fue así como se propuso la siguiente pregunta de investigación: ***¿Cuáles son los elementos que intervienen en la práctica pedagógica de seis escuelas unidocentes indígenas de la región Chirripó-Cabécar para fortalecer los que sean posibles desde la Actividad Académica de Educación Continua?***

2.3 Método

Esta investigación se basa en el paradigma naturalista que centra su interés en los significados de las acciones humanas o la vida social y que se enmarca principalmente en dos posturas divergentes acerca del ser y de la búsqueda de la verdad. Entonces, partiendo del paradigma anterior la investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo que reconoce al ser humano como el creador de conocimientos y que comprende la realidad por medio de la construcción de significados y la heterogeneidad social (González-Díaz et al., 2021).

Los sujetos participantes de la investigación son seis personas docentes, de los cuáles cuatro son maestros indígenas cabécar y dos no indígenas. En cuanto a su distribución por género, son cinco hombres y una mujer. Para efectos del trabajo, se aplicaron dos instrumentos: una observación por intervalo breve y una entrevista a profundidad. A la hora de exponer los resultados se mantendrá el anonimato de cada una de las personas participantes, así como el nombre de sus escuelas.

Como procedimiento para el análisis de la información se desarrolló una categorización que llevó a un proceso de codificación, con el objetivo de realizar análisis cualitativos de la información recolectada. De igual forma, se procedió con un proceso de triangulación de la información para llegar a la construcción de una teoría fundamentada. En cuanto a los instrumentos para la recolección de la información se plantearon dos: una observación no participante y una entrevista a profundidad.

2.4 Resultados

La primera categoría de análisis de la presente investigación centró su atención en el estado físico del ambiente escolar. Para lo cual se pudo observar que las escuelas cuentan con aulas amplias y ventiladas, cuentan con agua potable y servicios sanitarios. Están equipadas con pupitres, pizarras y estantes que sirven como bibliotecas para ordenar los textos de las diferentes temáticas. La mayoría de las escuelas cuentan con algunas pinturas y alegorías a elementos de la cultura Cabécar. Los materiales de construcción son la madera y el concreto (Observación por intervalo breve, 10, 11 y 12 de mayo de 2022, indicador 1).

Es perentorio mencionar, que el ambiente físico de las escuelas unidocentes permite el adecuado desarrollo de la práctica pedagógica, dado que todas las personas estudiantes cuentan con un sitio donde sentarse y poder participar activamente de las clases preparadas por el profesorado. Las escuelas participantes en la investigación cuentan con fluido eléctrico, computadoras y algunas de ellas con acceso a internet. Estos recursos propician que pueda existir diferentes interacciones pedagógicas de acuerdo con las demandas actuales.



Figura 1. Aula de una escuela unidocente en la región Chirripó-Cabécar

Fuente: Tomada por las personas autoras, 10 de mayo de 2022.

Otra categoría de análisis que planteó la investigación fue el reconocimiento del trabajo escolar de la persona docente. En este sentido, se evidenció que la organización de los diferentes niveles en la mayoría de los casos se da por medio de una organización convencional. Es decir, pupitres en filas sin poca interacción persona docente-estudiantado o estudiantado-estudiantado (Observación por intervalo breve, 10, 11 y 12 de mayo de 2022, indicador 2). Sin duda, lo anterior refleja limitaciones desde lo que se podría realizar en el trabajo de aula, donde se debería propiciar una organización de los espacios de trabajo con una mayor interacción y trabajo colaborativo (Castro y Morales, 2015).

Lo anterior tiene relación directa con los recursos que se utilizan para impartir las clases, puesto que las personas docentes mencionan que utilizan libros de texto, proyectores, materiales impresos, videos e imágenes (P.D. 1, 2, 3, 4, 5 y 6, comunicación personal, 10, 11 y 12 de mayo de 2022, pregunta 4). La mayoría de este tipo de recursos, si no se emplean adecuadamente, podrían llevar a clases tradicionales y magistrales donde el estudiantado cuenta con poca interacción de trabajo en equipo. Es por eso que, desde

la Actividad Académica de Educación Continua se han preparado una serie de talleres con el objetivo de fortalecer la práctica pedagógica en estos territorios rurales.

La investigación también centró su atención en analizar si la persona docente correlaciona entre asignaturas y contenidos de la misma asignatura, puesto que debe ser una práctica común en las escuelas unidocentes. Para lo que se concluye que, en cinco de las escuelas las personas docentes emplean una correlación que permite profundizar en los contenidos de las diferentes asignaturas. Por ejemplo, la P.D. 3 correlacionó contenidos de español, estudios sociales y matemática durante el tiempo de la observación no participante. Pero se concluyó durante el proceso de observación que la mayoría de los ejemplos que se usaron durante la clase no presentaba relación con el contexto del estudiantado. Lo mismo sucedió con la P.D.1 que correlacionó contenidos de ciencias con estudios sociales, pero los ejemplos otorgados no estuvieron de acuerdo con el contexto del estudiantado, puesto que su ejemplo se basó en las zonas urbanas, dejando por fuera los territorios rurales (Observación por intervalo breve P.D. 1 y 3, 10 de mayo de 2022, indicador 3).

Por último, se trabajó sobre la categoría de integración comunitaria en la labor docente. En esta categoría las respuestas de las personas docentes fueron variadas, puesto que se evidenció que no hubo una adecuada comprensión de lo que significa la integración comunitaria, dado que las respuestas se acercaron más a la relación entre persona docente y el padre o madre de familia, que a la incorporación de la comunidad a la institución educativa como una relación promotora del crecimiento escolar y el desarrollo comunal. Las respuestas de las personas docentes se destinaron a temas administrativos, formación de comités escolares o el mantenimiento del comedor escolar (P.D. 1, 2, 3, 4, 5 y 6, comunicación personal, 10, 11 y 12 de mayo de 2022, pregunta 6).

Los resultados presentados, son una pincelada de la información recuperada en estas escuelas unidocentes, puesto que se pretende dar a conocer más información con otro producto académico que muestre los diferentes factores que intervienen en la práctica pedagógica de estos centros educativos. Como se mencionó en párrafos anteriores, se destaca que la mayoría de las escuelas cuentan con condiciones adecuadas para trabajar, aunque son visibles la mayoría de las brechas que la educación en territorios rurales deja en evidencia. Por lo que, desde la actividad académica que nació esta investigación, se preparan una serie de propuestas para trabajar con las personas unidocentes los elementos necesarios para mejorar la práctica y mediación pedagógica.

2.5 Discusión

Los resultados presentados, muestran la necesidad de trabajar con las personas docentes en elementos relacionados con la práctica pedagógica, pero en particular aquellos que tienen que ver con el papel de las escuelas unidocentes en los territorios rurales. Este tipo de escuela debe acompañar las discusiones comunales sobre desarrollo y bienestar, además de participar en la toma de decisiones sobre el uso y la asignación de recursos como agua potable, energía y distribución de internet. Estas acciones generan mayor vinculación entre la comunidad y la escuela, como un accionar necesario que debe estar presente en la educación en territorios rurales.

Así mismo, las escuelas unidocentes se convierten en un baluarte cultural, puesto que permiten el acceso al sistema educativo costarricense que es una de las máximas representaciones del Estado Social de Derecho. De igual forma, estos centros educativos en los territorios indígenas propician que se fortalezca la lengua materna y la cultura autóctona de los pueblos que habitan estos contextos (Block et al., 2019; Vera y Peña, 2016). De ahí que se deba vigorizar aún más, el accionar de las personas docentes de lengua y cultura dentro de estas instituciones, pues en algunos de los casos es el último eslabón que se encarga de proteger algunos vestigios culturales amenazados por procesos de aculturación invasivos.

La educación rural indígena presenta una alta vulnerabilidad social, dado que está sometida a desventajas sociales, políticas y económicas, que en otros territorios no son tan evidentes. Existen también elementos demográficos a los cuales se les debe prestar atención, puesto que ponen en desventaja a las personas que habitan estos territorios y en la mayoría de los casos, interrumpen el acceso a los centros escolares (Vera y Peña, 2016).

De acuerdo con lo anterior y en concordancia con la coyuntura política-económica actual, en lugar de hablar de mega centros educativos unificando escuelas unidocentes, se debe pensar en fortalecerlas y convertirlas en un eje central a nivel comunitario con el objetivo que las personas que ingresan a los centros educativos rurales puedan tener acceso a una educación de calidad y aseguren el derecho humano a la educación. Lo anterior permitirá en cierta medida trabajar por una movilidad social de forma integral donde se incluyan elementos económicos, sociales y culturales (Ibarra y Vargas, 2022).

3. Conclusiones

A pesar de que las escuelas unidocentes se han fortalecido por parte del MEP y otras instituciones, todavía existen algunas problemáticas que se deben solucionar. Como parte de la investigación, se identificaron vacíos en algunos elementos relacionados con la mediación pedagógica que se deben resolver con prontitud, puesto que se pretende que las personas estudiantes puedan contar con una educación de calidad. La mayoría de ellos son producto de la formación académica previa, que podrían solventarse con diferentes programas de educación continua impulsados por las autoridades ministeriales u otros agentes involucrados como las Universidades Públicas.

Otra conclusión dentro de esta propuesta de investigación es la necesidad de realizar más procesos de investigación para los territorios rurales en los territorios rurales. Aquí no se habla únicamente de investigación educativa, sino todas aquellas ciencias y disciplinas que centren su atención en estos territorios pensando en el fortalecimiento del capital humano y el Buen Vivir como eje central de estas propuestas (Alvarado, 2020; Lara et al., 2022; Rengifo et al., 2022) .

Referencias

- Alvarado, R. (2020). Buen Vivir y colonialismo: hacia pedagogías decoloniales en América del Sur. *Revista Electrónica de LEEME*, 48, 94–115. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95681-7_300015
- Berger, P. (2020). Prácticas de mediación docente: Oportunidades y riesgos en el comportamiento mediático de jóvenes. *Comunicar*, 28(64), 49–59. <https://doi.org/https://doi.org/10.3916/C64-2020-05>
- Block, D., Ramírez, M., y Reséndiz, L. (2019). ¿Cuánto pesa? ¿Cuánto mide? Una experiencia didáctica en una escuela primaria unitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 537–564. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14062583009>
- Bowman, M. (2007). Mediación docente y construcción de la lengua escrita en procesos de alfabetización de jóvenes y adultos. *Cuadernos de Educación*, 5(5), 205–220. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/729>
- Cartín, D. (2018). *Escuelas Públicas Unidocentes en Costa Rica: Historia y Situación Actual (1960-2016)*. https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/uni.pdf

- Castro, M., y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 33. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994008.pdf>
- Fernández, A. (2018). *Estadísticas del Subsistema de Educación Indígena de Costa Rica: Historia y situación actual (1800-2016)*. https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/ind.pdf
- Garbanzo, G. (2021). Aportes y retos de la Educación Costarricense: una reflexión en el contexto del Bicentenario. *Revista del Archivo Nacional de Costa Rica*, 85(e519), 1–21. <http://www.dgan.go.cr/ran/index.php/RAN/article/view/519>
- García, L. (2022). El devenir de la práctica pedagógica...entre el pensamiento tecnocrático y el pensamiento reflexivo e investigativo. *Análisis*, 54(100). <https://doi.org/https://doi.org/10.15332/21459169.7184>
- González-Díaz, R., Acevedo-Duque, Á., Guanilo-Gómez, S., y Cruz-Ayala, K. (2021). Ruta de Investigación Cualitativa – Naturalista: Una alternativa para estudios gerenciales. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4), 334–350. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.37011>
- Guevara-Viquez, F., Nercis-Sánchez, I., y Ovares-Barquero, S. (2015). Los docentes de lengua y cultura: Una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 317–332. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.18>
- Guevara, F., y Solano, J. (2017). *La escuela y los pueblos indígenas de Costa Rica: Políticas, indicadores educativos y planificación multilingüe*. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Ibarra, E., y Vargas, C. (2022). UCR, Voz experta: Las escuelas unidocentes en Costa Rica son instituciones garantes del acceso a una educación de calidad. *SURCOS DIGITAL.com*. <https://surcosdigital.com/ucr-voz-experta-las-escuelas-unidocentes-en-costa-rica-son-instituciones-garantes-del-acceso-a-una-educacion-de-calidad/>
- Juárez, D., y Olmos, A. (2020). *Educación en Territorios Rurales en Iberoamérica*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. <http://www.grade.org.pe/creer/recurso/educacion-en-territorios-rurales-en-iberoamerica/>

- Lara, F., Cano de la Cruz, Y., Obaco, E., y Moreira da Silva, A. (2022). Misión de la Universidad en Ecuador: el buen vivir como propuesta indígena e hispanoamericana. *Conhecimento y Diversidade*, 14(33), 186. <https://doi.org/10.18316/rcd.v14i33.10162>
- Méndez, C. R., y Hevia, F. J. (2022). La autonomía de las aulas multigrado y la aspiración al modelo graduado: trazos etnográficos de la cultura escolar multigrado desde Chiconquiaco, Veracruz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 605–627. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1405-66662022000200605
- Rengifo, C., López, S., Lopera, D., y Díaz, D. (2022). El Buen Vivir en comunidades andinas: un reto ecosistémico. *Naveg@mérica*, 29, 1–19. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/nav.536981>
- Torres, N., y Rodríguez, I. (2020). La educación rural en Costa Rica. En D. Juárez, A. Olmos, y E. Ríos-Osorio (Eds.), *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 195–235). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. <http://www.grade.org.pe/crear/recurso/educacion-en-territorios-rurales-en-iberoamerica/>
- Vargas-Morales, M. (2016). Labranza académica: Impacto positivo de la División de Educación Rural en el desarrollo de las comunidades rurales e indígenas. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1–25. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.23>
- Vera, J., y Peña, C. (2016). Prácticas docentes y educación multigrado en escuelas indígenas del Estado de Sonora, México. *Educación y Humanismo*, 18(31), 225–240. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1376>