

El trabajo docente en primarias indígenas multigrado de Baja California durante el cierre de escuelas por la COVID-19

Teaching work in multigrade indigenous primary schools in Baja California, Mexico during COVID-19 disruption

¹Glenda Delgado Gastelum , ²Guadalupe Tinajero Villavicencio

¹ glenda.delgado@uabc.edu.mx Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California.

² Utinajero@uabc.edu.mx Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California.

Recibido: 6/4/2022; **Aprobado:** 30/5/2022.

Resumen

Objetivo. Explorar el trabajo docente impulsado por el total de maestros de escuelas primaria indígenas multigrado de un estado del noroeste de México durante el cierre de escuelas, provocado por la emergencia sanitaria producto de la COVID-19.

Diseño/Methodología/Enfoque. La investigación fue no experimental de corte transversal con un diseño censal. El instrumento fue un cuestionario que recabó información sobre los maestros, sus alumnos y las actividades que desarrollaron cotidianamente.

Abstract

Objective. Explore the teaching work promoted by the total number of multigrade indigenous primary school teachers in a state in northwestern Mexico during the closure of schools, caused by the health emergency caused by COVID-19.

Design/Methodology/Approach. The research was non-experimental cross-sectional with a census design. The instrument was a questionnaire that collected information about teachers, their students, and the activities they carry out daily.

Resultados/Discusión. Uno de los hallazgos más importantes fue el que los docentes de las escuelas indígenas multigrado hayan instrumentado la educación domiciliaria con la finalidad de mantener escolarizados a sus alumnos.

Conclusiones. En el trabajo docente prevalecen prácticas dirigidas hacia la integración de estudiantes diversos por sus condiciones socioculturales, económicas e intelectuales.

Palabras clave: educación indígena, trabajo docente, escuelas primarias, escuelas multigrado, COVID-19

Results/Discussion. One of the most important findings was that teachers in multigrade indigenous schools have implemented home education to keep their students in school.

Conclusions. In the teaching work, practices aimed at the integration of diverse students due to their sociocultural, economic, and intellectual conditions prevail.

Keywords: indigenous education, teaching work, primary schools, multigrade schools, COVID-19



El trabajo docente en primarias indígenas multigrado de Baja California durante el cierre de escuelas por la COVID-19 está distribuido bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional .

INTRODUCCIÓN

El trabajo docente supone el conjunto de tareas que lleva a cabo un profesor, tanto en lo pedagógico como en lo administrativo, esto es, en el aula como en la escuela. De acuerdo con Rockwell (2018) es un proceso histórico y heterogéneo, en el que, de modo especial, la enseñanza se perfecciona y se modifica durante el trayecto profesional (Rockwell, 1986). En el trabajo docente, la práctica docente es central ya que concierne a la enseñanza y a las formas en las que se produce en el marco cotidianidad (Rockwell, 1986). Igualmente, la práctica se delimita por las competencias profesionales, las de-

mandas de los alumnos, los usos y tradiciones escolares, los intereses políticos y personales de los profesores además del funcionamiento escolar (Rockwell, 1986). Rodríguez (2012) advirtió la reducida producción sobre las condiciones en las que se produce el trabajo docente y recomienda indagaciones que permitan recabar evidencia empírica. En esta línea se inscribe este trabajo: conocer de manera detallada el trabajo de los docentes indígenas durante el cierre de escuelas a consecuencia de la emergencia sanitaria provocada por la COVID-19. Las razones de nuestra elección las enunciamos a continuación.

De acuerdo con la legislación vigente en México, al Estado le corresponde proveer la educación básica, y las instituciones escolares deben brindar el servicio educativo a cualquier persona que lo solicite sin perjuicio de su condición social, económica o étnica, es decir, todos los niños sean o no indígenas, poseen el derecho a la educación. Es un compromiso y una obligación del Estado mexicano garantizar la educación de forma gratuita, laica, inclusiva, universal, pública y de excelencia (Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión, 2019; Ley General de Educación [LGE], 2019).

En México se reconocen 68 grupos lingüísticos. De ahí que haya un servicio educativo denominado indígena al que asisten, mayoritariamente, niños de grupos originarios. El servicio indígena solo representa 5.7% del total de la matrícula de educación primaria en el país. Los maestros que contratan en este servicio son, de preferencia, de ascendencia indígena, debido a que la educación para los niños indígenas debe ser en su lengua materna.

Este servicio tiene representación en 24 de los 31 estados de México y en el ciclo 2019-2020, estuvieron en funcionamiento 10 288 escuelas primarias, y 12 349 maestros atendieron a 259 843 estudiantes. Del total de escuelas primarias indígenas, 66.1% (6787) trabajó bajo la organización multigrado (Comisión Nacional para la Mejora Continua [Mejoredu], 2021).

En las escuelas multigrado, los docentes deben gestionar la enseñanza con base en la propuesta curricular oficial, según el grado escolar que atiendan e implementarla utilizando la lengua indígena de sus alumnos, como ya se mencionó. En cualquier caso, el objetivo es lograr un aprendizaje suficiente o sobresaliente en los alumnos; no obstante, la estructura organizativa de los contenidos de aprendizaje contemplada en la propuesta curricular vigente (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017) es esencialmente graduada. Esto quiere decir que los contenidos se organizan en función de grados considerando diferentes etapas de desarrollo de los alumnos; además de estar descritos en español. En otras palabras, a la fecha no existe un currículo diferenciado para este tipo de organización escolar.

Del total de las escuelas multigrado del servicio indígena, al menos 90% está en comunidades rurales (Juárez, 2019) con algún grado de marginación (Schmelkes y Aguila, 2019). Esta circunstancia obstaculizó el trabajo docente durante la puesta en marcha de la estrategia gubernamental Aprende en casa promovida para no interrumpir el aprendizaje de los niños durante la contingencia sanitaria producto de la epidemia por la COVID-19. La estrategia instrumentó una diversidad de recursos: materiales digitales, radio comunitaria, internet y televisión para que los estudiantes continuaran la educación básica (Gallardo, 2020). Sin embargo, las investigaciones que dan cuenta sobre el trabajo docente durante el cierre de escuelas (Gallardo,

2020; Portillo et al., 2020) aseveran que no fue la más idónea, ya que no contempló la brecha existente entre escuelas urbanas y rurales, ni la disponibilidad de equipos de cómputo en familias marcadas por la marginación económica (Gallardo, 2020).

El objetivo de este artículo es explorar el trabajo docente impulsado por el total de maestros de escuelas primaria indígenas multigrado de un estado del noroeste de México durante el cierre de escuelas, provocado por la emergencia sanitaria producto de la COVID-19.

DESARROLLO

La organización multigrado y el trabajo docente

En las escuelas multigrado un docente atiende a un grupo de alumnos que cursan diferentes grados, lo que se considera una alternativa educativa asequible en poblaciones rurales o periurbanas con escaso número de habitantes (Arteaga, 2011; Bustos, 2014). En términos pedagógicos, la multigradación suele considerarse una ventaja (Bustos, 2010; Santos, 2011) sustentada en la heterogeneidad de los alumnos, dado que la diferencia tanto cronológica como intelectual, de los estudiantes de aulas multigrado, favorece el desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo logrando mejores resultados. Del mismo modo, en las clases multigrado, los estudiantes adquieren conocimientos de forma cola-

borativa y también de forma autónoma (Lara y Juárez, 2018).

Los estudios reportan planteamientos docentes respaldados por metodologías activas (Bustos, 2010) y, consecuentemente, el desarrollo de variadas actividades de aprendizaje organizadas para el total de los alumnos. Sobre todo, tareas de aprendizaje dirigidas a los niños de los diferentes grados escolares empleando temas articulados (Abós y Bustos, 2015; Arteaga, 2011; Galván y Espinosa, 2017; Hyry-Beihammer y Hascher, 2015; Juárez, Vargas y Vera 2015; Peña, Martínez y Garrido 2017). Lo anterior es posible debido a la planificación del uso del tiempo y del espacio escolar por parte de los maestros, quienes atienden sincrónica y permanentemente diversas formas de trabajo de los alumnos (Bustos, 2013; Cruz y Juárez, 2018), con la finalidad de brindarles mayores oportunidades para un aprendizaje relevante (Santos, 2011). Igualmente, las investigaciones ofrecen evidencia de la organización de diferentes agrupamientos o subgrupos al interior del aula (Abós y Bustos, 2015; Bustos, 2010; 2013; 2014; Boix y Bustos, 2014; Galván y Espinosa, 2017; Lackwood, Frank y Argüello 2008), al mostrar que las fortalezas de cada estudiante pueden ser aprovechadas por todo el grupo (Bustos, 2010). También subrayan que los aprendizajes de alumnos que asisten a las clases multigrado no son significativamente diferentes de aquellos de clases monogrado o regulares (Hernández, 2018; Vázquez, 2012). Incluso señalan que los estudiantes escolarizados

en clases multigrado presentan mejores resultados académicos que los alumnos que asisten a escuelas graduadas (Bustos, 2010).

Bustos (2010) asevera que los maestros con grupos multigrado se inclinan por la atención pedagógica diferenciada a partir de reconocer los distintos grados escolares en sus grupos, de ahí que la articulación de actividades de aprendizaje resulte ser una batalla pocas veces librada. De manera coincidente, Ezpeleta (1997) señaló hace décadas que, en la formación inicial del profesorado, se obvia el desarrollo de competencias profesionales requeridas para la atención multigrado.

El trabajo docente comprende un cúmulo de labores que llevan a cabo los profesores que rebasan la tarea de enseñanza. Esta afirmación de Rockwell (1989), con la que concordamos, implica una serie de funciones de organización tanto del grupo de estudiantes como de la administración escolar. Ezpeleta (1992) sostiene que es preferible hablar de gestión pedagógica para describir el plano articulador entre la organización de la enseñanza con las labores de organización escolar, es decir, aquellas que se han institucionalizado por las autoridades y que atraviesan e inciden en la práctica docente. Específicamente, la gestión -en la escuela- se entiende como el cúmulo de estrategias que posibilitan ofrecer el servicio educativo y lograr, desde variadas formas, el cometido esencial de la escuela: brindar enseñanzas y suscitar aprendizajes. Esto bajo el reconocimiento del dinamismo y la heterogeneidad

que presentan los centros escolares, sobre todo si son organizaciones multigrado (Ezpeleta, 1997). Desde esta perspectiva, la gestión pedagógica origina actos y decisiones de carácter técnico-pedagógicas en la que confluyen los ámbitos político, administrativo y técnico.

De manera precisa, Ezpeleta (1997) enuncia los criterios de gestión pedagógica que sostienen a la enseñanza en las escuelas multigrado: la especificidad del trabajo docente, cualidades de la docencia y las políticas de atención o de enseñanza.

Sobre el primer punto, en México el trabajo docente multigrado se ve inmerso en demandas institucionales dirigidas a lograr la enseñanza simultánea a pocos niños con diferentes niveles de avance o desempeño. Respecto al segundo, se espera que los docentes de multigrado desarrollen su trabajo y sean capaces de: 1. seleccionar el contenido curricular para su enseñanza en cada grado que atienden; 2. relacionar temáticamente dicho contenido; 3. vincular todas las actividades de aprendizaje del total de grados; y 4. se exige a los profesores de multigrado brindar el servicio educativo independientemente del número de alumnos (Ezpeleta, 1997), de la ausencia de un programa específico y a pesar de la insuficiente formación de los maestros en este tipo de organización.

Método

Llevamos a cabo una investigación no experimental de corte transversal con un diseño censal. A través de una encuesta exploramos la práctica y trabajo docente originada en el total de primarias indígenas multigrado del estado de Baja California durante la implementación de la estrategia Aprende en Casa.

Participaron 50 profesores quienes conforman la totalidad de la planta docente de las 24 primarias multigrado del servicio indígena de Baja California, las cuales atienden niños de pueblos originarios del estado y a otros que migraron con sus padres en busca de trabajo agrícola. El acercamiento con los docentes fue posible derivado de las negociaciones que logramos con la Coordinación Estatal de Educación Indígena (CEEI), instancia responsable de las escuelas indígenas. Notificamos nuestro interés de llevar a cabo esta investigación e informamos con precisión el propósito y alcance del estudio. Al obtener el consentimiento de la Coordinación, solicitamos formalmente el contacto con los profesores vía correo electrónico. Esto fue posible, posterior a que la CEEI informó a los maestros sobre la naturaleza de esta indagación y otorgaron su consentimiento para que nos proporcionaron sus nombres y cuentas de correo electrónico. La recolección de la información fue entre septiembre y diciembre de 2022.

El cuestionario fue aplicado en línea. Utilizamos el software LimeSurvey, ver-

sión 1.92, bajo licencia otorgada por la Universidad Autónoma de Baja California. Adaptamos el instrumento desarrollado por Bustos (2006) mediante un proceso de cinco etapas. La primera etapa, tareas previas: obtención del permiso explícito del autor del cuestionario original e identificación de los apartados que requerían cambios en su estructura por diferencias culturales en el uso del lenguaje. La segunda etapa, obtención de evidencias de validez de contenido: determinación de la precisión y la pertinencia de cada uno de los componentes del cuestionario, según la opinión de un grupo de cuatro expertos en la práctica docente multigrado. La tercera etapa, prueba piloto: aplicación del cuestionario a una muestra de ocho docentes con experiencia frente a grupos de primarias multigrado que se mostraron dispuestos a participar en esta etapa, lo que nos permitió recabar datos preliminares sobre el objeto de estudio y del funcionamiento de la aplicación. La cuarta etapa, análisis de resultados del pilotaje: identificación de las áreas de mejora y decisiones finales sobre el diseño del cuestionario, como la modificación o eliminación de ítems. Finalmente, la quinta etapa, elaboración de la versión final: cambios finales al instrumento.

El cuestionario incluye un apartado de presentación con una breve descripción del propósito y el compromiso expreso de resguardar la confidencialidad de los participantes. Consta de cinco secciones: 1. El/la docente multigrado, que recoge información sobre las características so-

ciolingüísticas del profesorado adscrito al servicio indígena, así como aquellas asociadas a su trayectoria profesional; 2. El grupo de alumnos, incluida para recabar las particularidades de los grupos a cargo de los profesores participantes; 3. Estrategias de enseñanza y actividades para el aprendizaje en la educación a distancia, sección dedicada a la práctica docente desarrollada por los participantes durante la instrumentación de la estrategia oficial de educación a distancia; 4. La escuela indígena, que indagó las prácticas docentes y las tareas de gestión en las primarias indígenas multigrado; y 5. La nueva normalidad, sección que registra las repercusiones pedagógicas durante el cierre de las escuelas. Los ítems, 67 en total, son de diferente nivel de medición y de variadas opciones de respuestas: dicotómicas, de opción múltiple, de escala de valoración y de respuestas cerradas y abiertas. De estas últimas obtuvimos datos cualitativos. Cada cuestionario tiene asignado un número que identifica al participante.

Los datos obtenidos en LimeSurvey se exportaron a un archivo de comandos y se sometieron a dos tipos de análisis: un análisis de las frecuencias de las variables estudiadas para el cual utilizamos el SPSS, versión 2; así también realizamos un análisis cuantitativo de contenido (Duverger, 1981) a las respuestas abiertas proporcionadas por los participantes del que emergieron categorías de análisis.

RESULTADOS

El/ la docente del grupo multigrado. De los 50 profesores encuestados, 52% son hombres y más de la mitad tienen entre 30 y 50 años. Identificamos que la mayor parte de los maestros son migrantes, ya que 24 nacieron en Oaxaca, tres en Sinaloa, un profesor es oriundo de Honduras y solo 18 de Baja California. El resto proceden de la Ciudad de México, Baja California Sur y Guerrero. Todos los profesores nacidos en otras entidades inmigraron entre 1983 y 2012. El mixteco es la lengua predominante entre el profesorado de primarias indígenas multigrado: 34 profesores indicaron ser hablantes de esa lengua en diferentes variantes. A esta le sigue la lengua zapoteca, que hablan tres maestros, seguido del triqui (1 profesor), cuatro docentes son hablantes del kumiai y tres del pa ipai, lenguas originarias de Baja California. Solo cinco maestros no son hablantes de alguna lengua autóctona.

La formación inicial de los 50 profesores es variada. Un total de 39 maestros estudió la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena y tres más estudiaron la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional; tres se formaron en escuelas normales, dos obtuvieron la Licenciatura en Ciencia de la Educación y tres son profesionales formados en diferentes disciplinas relacionadas con la educación. 47 cuentan con un título profesional de licenciatura.

Además, nueve maestros tienen alguna especialidad para ejercer la docencia, seis poseen estudios de maestría y tres más estaban matriculados en un posgrado mientras se realizaba esta investigación. Solo uno de los docentes cuenta con doctorado. Conjuntamente, 12 de los profesores cursaron una licenciatura adicional no relacionada con la docencia, por ejemplo, contaduría o derecho.

De los encuestados, 70% indicó no haber realizado prácticas profesionales con grupos multigrado durante su primera etapa formativa, no obstante, tienen una notable trayectoria profesional ya que cuentan con 20 o más años experiencia. Consecuentemente, 40% de los profesores consideró que la propia experiencia con grupos multigrado brinda una mejor formación de la práctica docente. Particularmente, a la fecha de este estudio, 50% de los profesores encuestados tenía ocho o más ciclos escolares frente a grupos multigrado a la vez que asumían funciones de dirección.

Para 72% de los maestros no existen incentivos económicos por trabajar en grupos multigrado. De ahí que solo 28% recibía algún estímulo económico asociado a su labor profesional. De tal proporción, la mitad derivaba de programas compensatorios y únicamente dos profesores obtenían una compensación salarial por fungir como encargados de despacho o directores.

Particularmente, 64% de los encuestados consideró que los grupos multigrado

tienden a desarrollar un enfoque pedagógico más coherente y significativo, ya que hay una mayor tendencia a integrar áreas curriculares o interdisciplinarias. Además, 54% de los encuestados valoró a las relaciones interpersonales entre profesores de buena calidad, en tanto que 60% sostuvo que las relaciones con madres y padres de familia son de mejor calidad. Igualmente, los docentes expresaron otros aspectos positivos que, en suma, reflejan las ventajas de trabajar en este tipo de escuelas: “Aprendemos mucho del ámbito administrativo, así como a gestionar beneficios para nuestra escuela donde laboramos que, por lo general, son escuelas muy rezagadas” (P13); “Más libertad” (P14) y “El trabajo cooperativo entre alumnos” (P18).

Sin embargo, los profesores también reconocieron aspectos que inciden negativamente en su desempeño. Por ejemplo, 70% del profesorado reveló que la escasez de recursos humanos en la escuela es un aspecto que impacta en su trabajo, 58% percibió insuficientes los recursos materiales en las escuelas, 68% refirió la falta de incentivos de promoción profesional por trabajar en grupos multigrado, en tanto que 52% opinó que no hay estímulos económicos para la movilidad geográfica (traslados) por trabajar en escuelas no graduadas y, 50% señaló como un aspecto negativo el elevado número de estudiantes o grados en el aula que atendía. Asimismo, la inasistencia o ausentismo prolongado de los estudiantes fue mencionado por 44% de los participantes como un elemento que afecta

negativamente su trabajo docente. Las siguientes enunciaciones son algunos ejemplos:

- “Falta de reconocimiento por parte de las autoridades educativas” (P5).
- “No consideran el gasto de transporte por realizar trabajos administrativos y se desatiende mucho al grupo” (P13).
- “No hay planes y programas para grupo multigrado” (P29).
- “Es muy demandante en cuanto a tiempo en mi caso porque te hacen trabajar en tiempo completo” (P45).

Los grupos de alumnos. En el ciclo 2021-2022, en las primarias indígenas multigrado de Baja California había un total de 1 403 estudiantes inscritos. Este número de alumnos cursó diferentes grados como se indica en la tabla 1:

Tabla 1: Alumnos de primarias indígenas multigrado, ciclo 2021-2022

Grados	Estudiantes por grado*	Proporción del total	Mínimo de alumnos del grado por grupo	Máximo de alumnos del grado por grupo
1°	249	17.7%	3	22
2°	289	20.5%	4	27
3°	245	17.4%	4	37
4°	262	18.6%	2	38
5°	179	12.7%	1	22
6°	179	12.7%	1	24

Nota: *Total de estudiantes reportados en el censo. Fuente: elaboración propia.

La mayor proporción de estudiantes estaba ubicada en el primer ciclo del nivel, es decir, en el primero y el segundo grado, con un total de 538 niños, lo que representa 38% del total. Los estudiantes tenían entre seis y 13 años. En la fecha de este estudio había un total de 387 niños migrantes provenientes de diversos estados de México y un total de 646 estudiantes hablantes de alguna lengua distinta al español. Los participantes reportaron que en los grupos había hablan-

tes de mixteco (mixteco bajo y mixteco de Guerrero), triqui, zapoteco, náhuatl, tzotzil, purépecha, kumiai, pa ipai y cucapá. Por otra parte, señalaron que asistía una minoría de niños provenientes de Estados Unidos de América (retornados), pero no anotaron que los alumnos hablaran el inglés. Finalmente, registraron un total de 81 estudiantes con alguna Necesidad Educativa Especial (NEE) distribuidos entre los diferentes grupos de los 50 profesores participantes.

La mayoría de los padres y madres de familia trabajan en campos agrícolas (jornaleros), otros son artesanos, una menor parte se dedica al comercio, a la construcción u otro oficio. Los lugares en los que laboran son, relativamente, cercanos a las comunidades donde habitan, pero los horarios de trabajo son extensos y están fuera de sus hogares la mayor parte del día. Un maestro afirmó que, es común que los padres “dejen a sus hijos mayores al cuidado de sus hermanitos menores” (P33).

También, señalaron que “la mayoría de las familias son parientes” (P14) y emigraron del mismo lugar. En muchos casos provienen de Oaxaca, de ahí que compartan “la misma identidad” (P21). Finalmente, los profesores encuestados anotaron algunos problemas de índole social que prevalecen en las comunidades de los estudiantes, por ejemplo, la desintegración familiar, la drogadicción o el alcoholismo.

Estrategias de enseñanza y actividades para el aprendizaje en la educación a distancia. El cierre de escuelas por la COVID-19 demandó que los profesores instrumentaran la estrategia oficial Aprende en Casa. En Baja California, la educación a distancia aconteció del 18 de marzo del 2020 al 25 de febrero de 2022, lo que interrumpió tres ciclos escolares: un cuatrimestre del ciclo 2019-2020, todo el 2020-2021 y el primer semestre del 2021-2022. Además, hubo un paro magisterial de noviembre de 2021 a fe-

brero de 2022 por adeudos u omisiones de pagos salariales a docentes en servicio, interinos y jubilados.

Durante el confinamiento, los profesores sostuvieron que hubo variaciones en su práctica docente. Uno de los profesores apuntó que la instrumentación de la estrategia fue “un poco difícil, porque los alumnos no cuentan con los medios -internet, un teléfono inteligente- (...) La trasmisión por televisión no se dio en la comunidad porque no todos los alumnos tienen televisión” (P30), pero solo 38% indicó que sus alumnos no accedieron a la radio, televisión o cualquier otro dispositivo con acceso a internet necesario para seguir el programa oficial.

Por lo anterior, los docentes optaron por utilizar otras estrategias: inicialmente eligieron reemplazar las clases por televisión con cuadernillos de trabajo que incluyeron ficheros de actividades didácticas. Esto implicó citar periódicamente (cada una a dos semanas) a los padres y madres de familia en las escuelas para entregar personalmente los materiales. Adicionalmente, los docentes mantuvieron contacto vía telefónica con algún miembro de la familia. Emplearon con tal fin la aplicación WhatsApp para facilitar la recepción y entrega del trabajo a distancia. No obstante, fue difícil establecer un horario de contacto fijo debido a las extensas jornadas de trabajo de los padres, de manera que los profesores alargaron su día de trabajo de 5 a 12 o 14 horas.

Posteriormente, los profesores (66%) diseñaron tareas o actividades de aprendizaje sustentadas mayormente en las particularidades de sus estudiantes y, en menor medida, en el grado al que asistían. Los maestros señalaron que durante el periodo de confinamiento propusieron principalmente actividades o tareas de aprendizaje individualizadas y privilegiaron aquellas relacionadas con los campos de Lenguaje y Comunicación y Pensamiento matemático.

Una estrategia, la más importante desde nuestra perspectiva, consistió en visitas periódicas a los hogares de los alumnos para dar continuidad a su formación académica con el apoyo de cuadernillos de trabajo: la denominamos educación domiciliaria. En sus visitas, los maestros brindaron explicaciones tanto a los estudiantes como a sus madres sobre las tareas o actividades con el fin de posibilitar su resolución y posterior entrega. Según los profesores, esta estrategia condujo a una participación efectiva de parte de las familias hacia la educación de sus hijos. La evaluación de los aprendizajes fue predominantemente de tipo formativa. Los profesores se dedicaron a valorar evidencias de desempeño académico de los estudiantes vinculados con los aprendizajes esperados o aprendizajes claves establecidos en el currículo oficial. Los profesores consideraron no solo productos terminados, sino también el proceso de construcción de las tareas y el uso que daban sus estudiantes a los conocimientos adquiridos.

El tipo de evidencias de desempeño tomadas en cuenta por los docentes fueron los trabajos escritos mediante la entrega de cuadernillos de trabajo y las participaciones orales de los alumnos a través de videollamadas individuales o audios vía WhatsApp. Además, realizaron observación directa del desempeño y la forma en que sus alumnos socializaron el conocimiento al efectuar las visitas domiciliarias.

Los instrumentos utilizados fueron las listas de cotejo, las rúbricas, las guías de observación, los portafolios y las listas de control. También, pero en menor medida, los profesores utilizaron la evaluación sumativa. Emplearon exámenes escritos y orales, así como formularios de Google. El siguiente ejemplo da cuenta de lo anterior:

De diferentes formas, como la evaluación cualitativa y la cuantitativa. Muchas veces el alumno conoce y comparte sus logros de algún contenido, pero no lo sabe plasmar o comunicar por escrito, y es ahí donde se evalúan cualitativamente que se traduce después en un número para cumplir con lo que exige una boleta de calificación (P13).

La escuela indígena. Otros resultados vinculados a las estrategias de enseñanza y actividades para el aprendizaje en la educación a distancia promovidas en la escuela indígena incluyen prácticas dirigidas hacia la integración de estudiantes diversos por sus condiciones socioculturales, económicas e intelectuales. Según los encuestados, las acciones inclusivas

llevadas a cabo en sus escuelas inician con el reconocimiento de la diversidad del alumnado. Posteriormente, el profesorado diseña acciones y pone en marcha las tareas que permiten a los estudiantes acceder y permanecer en la escuela para que, finalmente, aprendan. Advertimos que estas acciones docentes concretan la educación intercultural desde un enfoque inclusivo.

Para ilustrar lo anterior, se incluye el siguiente ejemplo descrito por uno de los participantes:

Atender a los alumnos en horario extra-clase, ya que no cuentan con los medios para recibir sus clases a distancia y solo después de la jornada de trabajo de los padres de familia; [por otra parte, con] los alumnos que no cuentan con medios digitales se implementó el uso de material impreso. (P21)

Particularmente, al proponer actividades para el aprendizaje de la lengua indígena, los docentes se enfocaron en las culturas de sus estudiantes y, frecuentemente, utilizaron tareas en forma de juego. Para estas emplearon loterías, pictogramas, dados, memoramas, cuentos, cantos, sopa de letras, cuadernillos e imágenes.

Los profesores también diseñaron proyectos en los que involucraron a los padres y madres de familia dirigidos hacia la comunicación de experiencias de la vida en familia y de otros elementos contextuales. Por ejemplo, uno de los proyectos se encaminó hacia la elabora-

ción de un libro artesanal que incluyera las vivencias personales durante el confinamiento. Otro proyecto, procuró la construcción de una maqueta de un altar de muertos con los nombres de todos sus elementos escritos en lengua indígena.

De todo lo anterior, distinguimos que el propósito de las diferentes actividades propuestas por los profesores se dirigió hacia alfabetización inicial en lengua indígena. Esto es, en materia de enseñanza de la lengua originaria, la mayoría de las acciones docentes se ubicaron en el plano inicial de la enseñanza formal de la escritura de algunas palabras o frases breves, las repeticiones de palabras y la traducción de estas en lengua indígena. Se mencionaron solo una vez la promoción de cantos, la exposición oral y los diálogos. Aun así, los profesores atendieron la enseñanza de las lenguas originarias y procuraron el logro de los aprendizajes y, a su vez, promovieron las diferentes culturas que coexisten en el estado de Baja California.

Desde la opinión de los participantes, lo anterior motiva a las familias a inscribir a sus hijos en las primarias indígenas multigrado. Uno de los profesores anotó: “las familias identifican a la escuela por ser un centro educativo donde se da atención a niños y a niñas de etnias indígenas y migrantes sin ninguna distinción...” (P35), lo que da cuenta de una percepción docente respecto al trabajo que desarrollan en la escuela. Dado que algunos maestros son hablantes de la lengua indígena de sus estudiantes, las familias valoran a la escuela e inscriben a sus hijos “porque

se les enseña lengua indígena y no quieren que se pierda” (P40), lo que permite que el profesorado se auto perciba como tolerante e incluyente.

En apego a lo anterior, el deseo de los padres de que sus hijos aprendan fue otro motivo enunciado por los docentes. Según los maestros, los padres y madres de familia inscribieron a sus hijos en estas escuelas porque, ante todo, es su derecho y tienen la aspiración de que los niños aprendan a leer, a escribir y a resolver operaciones matemáticas, con el fin de insertarse en la vida social.

La nueva normalidad. Las repercusiones pedagógicas en el trabajo docente ocasionado por la Covid-19 fueron variadas y complejas. En primer lugar, los docentes tuvieron dificultades para entablar comunicación con los estudiantes debido a la falta de recursos materiales y tecnológicos en las familias de sus estudiantes. La educación a distancia mostró que “hay padres que no saben leer” (P30), lo que limitó el apoyo a los hijos en la realización de las tareas escolares y ello incidió desfavorablemente en el nivel de compromiso hacia su educación. En algunos casos, la entrega de evidencias de aprendizaje o tareas se daba a destiempo. En casos extremos, se perdió contacto con alumnos y fue difícil estimar su nivel de aprendizaje. Debido a lo anterior, se percibe un mayor rezago escolar.

La educación a distancia tuvo efectos en los profesores, ya que experimentaron emociones como frustración, angustia,

tristeza, miedo, preocupación y estrés “de no lograr los aprendizajes esperados” (P16) o por disponer de pocos recursos para fortalecer los aprendizajes. Por ejemplo, la insuficiencia de libros de texto que no se recibieron para todos los estudiantes. Aunado a la pérdida de una de las mayores ventajas de la educación multigrado presencial: la socialización entre compañeros, que les permite reflexionar y retroalimentar los aprendizajes.

Igualmente, la educación a distancia fue un reto para el profesorado encuestado, pero los impulsó a “atreverse a utilizar la tecnología y enseñar [a otros] a utilizar la tecnología” (P17) e incorporaron a su práctica el uso de los medios digitales. En el periodo de la educación a distancia, los profesores encuestados estimaron los aspectos positivos de sus grupos multigrado. De acuerdo con 72% de los maestros, la flexibilidad de los horarios académicos fue uno de los aspectos positivos y según la mitad de los participantes hubo mayor nivel de individualización de las actividades. Además, 30% consideró que hubo mayor conexión entre las culturas de los alumnos al igual que mayor relación del aprendizaje escolar con la vida externa al centro educativo. Por el contrario, únicamente 24% consideró que durante este periodo escolar se suscitaron entornos de aprendizaje más ordenados. Conjuntamente, los profesores enunciaron abiertamente que la educación a distancia posicionó a la aplicación WhatsApp como canal de comunicación permanente entre docente y familias. Así también las visitas domiciliarias emergie-

ron como un nuevo espacio para entablar diálogos de forma cercana con fines de logro académico entre docentes con padres y madres de familia. Máxime porque los docentes afirmaron que al visitar los hogares de los niños para “asesorar a las madres y alumnos” (P50) fue posible distinguir “la interacción en la enseñanza-aprendizaje con sus padres” (P29) lo que les permitió estimar “la calidad de atención dada por parte de los padres de familia al alumno” (P47).

Por otro lado, los profesores también notaron algunos aspectos negativos en el marco de la educación a distancia. Por ejemplo, 68% consideró que las condiciones del contexto eran inadecuadas o insuficientes para el logro educativo. Asimismo, los profesores notaron que la educación a distancia limitó la interacción entre alumnos y maestros, esto a pesar de la educación domiciliaria. Además, apuntaron la nula comunicación por la falta de conectividad telefónica o internet, ya que no todos los profesores pudieron mantener contacto por mensajes vía WhatsApp con sus alumnos. Igualmente, indicaron que las familias no establecieron un horario para desarrollar las actividades escolares.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Durante el cierre de los planteles escolares, no fue posible que los docentes aplicaran la estrategia oficial, debido al escaso acceso de los dispositivos tecnológicos en las familias que forman parte de ellos.

Si bien como lo apunta Bustos (2014), la educación multigrado es accesible en poblaciones rurales, las condiciones materiales de las familias que tienen a sus hijos en estas escuelas impidieron replicar la propuesta Aprende en casa. Todas aquellas ventajas observadas en el trabajo multigrado (Abós y Bustos 2015; Galván y Espinosa 2017; Juárez, Vargas y Vera 2015; Peña, Martínez y Garrido 2017) se difuminaron con el cierre de las escuelas. La realidad de las localidades donde se ubican las familias indígenas imposibilitó a los maestros trabajar según la organización de sus escuelas, y ello los llevó a emprender otras estrategias y actividades para que los contenidos fueran asequibles a sus estudiantes. Como lo expresa Rockwell (1986), el trabajo docente comprende muchas más tareas y actividades que las vinculadas solo a la enseñanza y los maestros tuvieron que desplegar diferentes habilidades para mantener a los alumnos activos en los procesos de aprendizaje.

Los maestros ofrecieron evidencias de su gestión pedagógica -actividades pedagógicas y administrativas para la atención de sus grupos- (Ezpeleta, 1992) y, en función de los resultados obtenidos, tomaron decisiones de carácter técnico-pedagógico, las cuales sostiene su práctica. A pesar del cierre de los centros educativos, la gestión -no presencial- que desarrollaron los maestros les permitió continuar con el servicio educativo a través de la educación domiciliaria y lograr el cometido principal de la escuela: brindar enseñanza y suscitar aprendizajes. Así,

podemos confirmar que los docentes sostienen las escuelas indígenas multigrado a través de la especificidad de su trabajo docente y de sus cualidades para la docencia, a pesar de la ausencia de una política para este tipo de organización (Ezpeleta, 1997).

La mayoría de los docentes son indígenas e inmigraron al estado para formarse y atender a los niños de las escuelas del estado. Muchos son hablantes (90%) de una lengua indígena y tienen estudios superiores, pero, ahora se sabe, 70% no contaba con experiencia en aulas multigrado. Una mayoría (64%) señaló que en los grupos multigrado es posible desarrollar un enfoque pedagógico más coherente. En contraparte, 70% aseguró como un aspecto negativo la escasez de recursos y materiales en sus escuelas; aspecto que incide en su desempeño de manera negativa. El 59% de alumnos es inmigrante y hay presencia de diez lenguas en las aulas multigrado; los padres mayormente laboran en los campos agrícolas como jornaleros.

Los maestros reconocieron que la estrategia gubernamental era improcedente, así que optaron, inicialmente, por elaborar cuadernillos de trabajo que entregaban a los padres regularmente. Por otra parte, trataron de mantenerse en contacto con ellos, vía telefónica y a través de la aplicación de WhatsApp -que también utilizaron para el envío de las actividades didácticas-. Con el ánimo de mantener a los niños escolarizados, los maestros instrumentaron la educación domicilia-

ria, a partir de la cual los alumnos sin ningún tipo de recurso accedieron a la educación. Es este tipo de visitas, los docentes procuraron informar a los padres y explicar a los niños las actividades que se les dificultaron a la par de explicarles los nuevos contenidos.

Los profesores (66%) se dedicaron a diseñar tareas y actividades de aprendizaje sustentadas en las características de sus alumnos independientemente del grado al que asistían. Así, Los maestros señalaron que durante el periodo del cierre de las escuelas llevaron a cabo actividades de aprendizaje individualizadas reforzando los aprendizajes de campos de estudio: Lenguaje y Comunicación y Pensamiento matemático. Por otra parte, la evaluación de los aprendizajes fue mayormente formativa.

La enseñanza de la lengua indígena no fue dejada de lado. Los maestros tomaron en cuenta las culturas de sus alumnos y emplearon diversos medios lúdicos para enseñarla. Igualmente, involucraron a los padres en las tareas propuestas tomando en cuenta elementos contextuales. Vale la pena comentar que, pese a que mundialmente el manejo de ciertos recursos tecnológicos fue una alternativa para acercar a los docentes con sus estudiantes con fines de aprendizaje, no lo fue en las primarias indígenas multigrado de Baja California debido a las carencias materiales de las familias. Finalmente destaca que los profesores dirigen sus esfuerzos hacia el aprecio y preservación de las cul-

turas y lenguas de los estudiantes y, sobre todo, apoyan e incluyen a todos los niños monolingües.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abós, P. y Boix, R. (2017). *Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado*. *Aula abierta*, 45. 41-48. <http://dx.doi.org/10.17811/rife.45.2017.41-48>

Abós, P. y Bustos, A. (2015). Estrategias de enseñanza y organización del espacio en aulas multigrado. *SISYPHUS. Journal of education*, 3(2). 59-76. <https://doi.org/10.25749/sis.7886>

Abós, P., Boix, R. y Bustos, A. (2014). Una aproximación del concepto pedagógico de aula multigrado. *Aula de innovación Educativa*, 229. 12-17.

Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Boix, R. y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3). 29-43. <https://revistas.uam.es/riee/articulo/view/3100>

Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía [tesis de doctorado, Universidad de Granada]*. Departamento de didáctica y organi-

zación escolar. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/1020>

Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352. 353-378. <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352.pdf>

Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Investigación en la escuela*, 79. 31-41. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6923>

Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para análisis. *Innovación Educativa*, 24.119-131. <http://dx.doi.org/10.15304/ie.24.1994>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Publicado el 15 de mayo de 2019 en el *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (Mejoredu). (2021). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. *Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. Principales

- hallazgos. Autor. <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/indicadores-nacionales-para-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2020-cifras-del-ciclo-escolar-2018-2019>
- Cruz, M. y Juárez, D. (2018). Educación rural en El Salvador y México: los casos de escuelas primarias unitarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1). 112-129. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4575/457556162006/html/index.html>
- Duverger, M. (1981). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Ezpeleta, J. (1992). *Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica*.
- En J. Ezpeleta y A. Furlan (Comps.), La gestión pedagógica de la escuela. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. *Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe [OREALC]*. UNESCO-OREALC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378068.pdf>
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*. 15. 101-120. <https://doi.org/10.35362/riel1501123>
- Galván, L. y Espinosa, L. 2017. Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica*, 49. 1-20. <https://sinectica.ite-so.mx/index.php/SINECTICA/article/view/715>
- Gallardo, A. (2020). *Educación indígena en tiempos de COVID-19: viejos problemas, nuevos problemas*. (pp.164-169). En Educación y pandemia: una visión académica. México: IISUE-UNAM. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Hernández, E. (2018). El Aprendizaje en escuelas multigrado mexicanas en la prueba Planea. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.007>
- Hyry-Beihammer, E. y Hascher, T. (2015). Multigrade teaching in primary education as a promising pedagogy for teacher education in Austria and Finland. *En International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part C)*. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720150000022005>
- Juárez, D. (2019). Contexto de la educación rural en México. En V. Rebolledo y A. Torres (Coords.), *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)* (pp.15-24). Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Juárez, D., Vargas, P. y Vera, J. (2015). Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas multigrado primarias rurales en México. *Revista Senderos Pedagógicos*, 6.

15-27. <http://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/341/344>

Lackwood, D., Frank, J. y Argüello, J. (2008). Factores pedagógicos y socioeconómicos que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje en la modalidad de multigrado bilingüe. *Ciencia e interculturalidad*, 2, 140-162. <https://doi.org/10.5377/rci.v2i2.577>

Lara, E. y Juárez, D. (2018). La relación tutora entre estudiantes en una clase multigrado de México. *Nodos y Nudos*, 6(45), 29-42. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-10390>

Ley General de Educación [L.G.E], reformada, *Diario Oficial de la Federación [D.O.F]*, 30 de septiembre de 2019 (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Peña, D., Martínez, M. y Garrido, Y. 2017. La formación del maestro para el trabajo en el grupo multigrado. *Edusol*, 17(60), 34-44. <http://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/795>

Portillo, S., Reynoso, O. y Castellanos, L. (2020). El inicio de un nuevo ciclo escolar en México ante el COVID-19. Comparativo entre contextos rural y urbano. *Revista Conrado*, 16(77), 218-228. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n77/1990-8644-rc-16-77-218.pdf>

Rockwell, E. (1986). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en las escuelas. En E. Rockwell y R. Mercado

(Eds.), *La escuela, lugar del trabajo docente* (9-33). México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. (Colección de antologías del pensamiento social Latinoamericano y caribeño). Buenos Aires: CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf

Rodríguez, Y. (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. En Y. Rodríguez, *Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación* (131-192). GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20120828112921/estrateg.pdf>

Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 15(2), 71-91. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART5.pdf>

Schmelkes, S., y Aguila, G. (Coords.). (2019). *La educación multigrado en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf