

El trabajo docente en escuelas indígenas multigrado

 Glenda Delgado Gastélum¹,  Guadalupe Tinajero Villavicencio²

^{1, 2} Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo - UABC. Carretera Tijuana - Ensenada KM 103, Pedregal Playitas, 22860 Ensenada, B.C. Baja California, México.

Autor para correspondência/Author for correspondence: glenda.delgado@uabc.edu.mx

RESUMEN. En este artículo analizamos el trabajo docente realizado por dos maestros del noroeste de México en una escuela indígena multigrado. El servicio indígena de Baja California atiende mayormente a niños de los grupos originarios de otros estados del país que llegaron junto con sus padres, la mayoría jornaleros agrícolas, en busca de trabajo. Desde un enfoque cualitativo el estudio incluye entrevistas en profundidad a dos docentes, observación en espacios de discusión de los colectivos docentes y de la práctica *in situ* de un profesor durante el cierre de las escuelas por la contingencia sanitaria provocada por el COVID-19. Los hallazgos revelan la organización de las actividades cotidianas docentes inherentes a la organización multigrado, las tareas adicionales a la enseñanza, las formas de participación promovidas por los docentes, y las diferentes manifestaciones y dificultades de su práctica. La educación domiciliar de la docencia indígena, para continuar enseñando a los alumnos de las zonas rurales, es el hallazgo más significativo.

Palabras clave: trabajo docente, docentes indígenas, escuelas multigrado, educación primaria, práctica docente.

Teaching work in multigrade indigenous schools

ABSTRACT. In this article we analyze the teaching work done by two teachers from northwestern Mexico in a multigrade indigenous school. The indigenous service of Baja California serves mostly children from groups originating from other states of the country who arrived along with their parents, most of them agricultural day laborers, in search of work. From a qualitative approach, the study includes in-depth interviews with two teachers, observation in discussion spaces of the teaching groups and the on-site practice of a teacher during the closure of schools due to the health contingency caused by COVID-19. The findings reveal the organization of the daily teaching activities inherent in multigrade organization, the additional tasks to teaching, the forms of participation promoted by teachers, and the different manifestations and difficulties of their practice. The home education of indigenous teaching, to continue teaching students in rural areas, is the most significant finding.

Keywords: teaching work, indigenous teachers, multigrade schools, primary education, teaching practice.

Trabalho docente em escolas indígenas multisseriadas

RESUMO. Neste artigo analisamos o trabalho didático feito por dois professores do noroeste do México em uma escola indígena multisseriada. O serviço indígena da Baja Califórnia atende principalmente crianças de grupos originários de outros estados do país que chegaram junto com seus pais, a maioria deles trabalhadores rurais, em busca de trabalho. A partir de uma abordagem qualitativa, o estudo inclui entrevistas aprofundadas com dois professores, observação em espaços de discussão dos grupos de ensino e a prática *in loco* de um professor durante o fechamento das escolas, devido ao contingenciamento de saúde causado pelo COVID-19. Os achados revelam a organização das atividades cotidianas de ensino inerentes à organização multisseriada, as tarefas adicionais ao ensino, as formas de participação promovidas pelos professores e as diferentes manifestações e dificuldades de sua prática. A educação domiciliar do ensino indígena, para continuar ensinando os alunos nas áreas rurais, é o achado mais significativo.

Palavras chave: trabalho de ensino, professores indígenas, escolas multigrado, ensino fundamental, prática de ensino.

Introducción

Las escuelas multigrado están presentes en casi todo el mundo, mayormente en las zonas rurales. Se consideran una alternativa educativa asequible en pequeñas comunidades o áreas periurbanas con escaso número de habitantes (Arteaga, 2009; Bustos, 2014). Su instauración responde a criterios de aprovechamiento de recursos materiales y humanos para ofrecer escolarización a niños en situación de desventaja por sus condiciones socioeconómicas (Galván y Espinosa, 2017) o que enfrentan problemas bélicos (Bustos, 2010; Hyry-Beihammer y Hascher, 2015). Escolarizarse en aulas multigrado puede incrementar las oportunidades de desarrollo y aprendizaje de niños que viven una situación difícil, por ello el trabajo que desempeñe el docente es fundamental.

Los niños de 6 a 11 años que cursan la educación primaria en México pueden inscribirse en tres diferentes tipos de servicio: general, indígena y comunitario. El primero está presente en todo el territorio, el segundo solo en 24 de los 32 estados del país y el tercero se ofrece en comunidades de alta o muy alta marginación (con menos de 500 habitantes) (Schmelkes y Aguila, 2019).

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2020) reportó que en el ciclo 2018-2019 “el servicio general matriculó el 93.6% de los casi 14 millones de estudiantes, el 5.7% en el indígena y el 0.7% en el comunitario” (p. 63). En el caso del servicio indígena, 10 288 escuelas primarias estuvieron en funcionamiento durante el ciclo 2019-2020, y 12 349 maestros atendieron a 259 843 estudiantes. Del total de escuelas primarias indígenas, 66.1% (6 787) trabajó bajo la organización multigrado (Mejoredu, 2021) y 90% se situó en comunidades rurales (Juárez, 2019). Por otra parte, los contextos donde se ubican las escuelas indígenas están catalogados como zonas de alta o muy alta marginación (Bautista, 2018), esto es, hay ausencia de servicios básicos, como agua potable y electricidad. A ello se suma el deterioro de la infraestructura y equipamiento escolar (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019a). Además, de acuerdo con Schmelkes y Aguila (2019) hay ausencia de acompañamiento hacia los docentes y falta personal en las escuelas para impartir diferentes asignaturas del programa curricular; por ejemplo, inglés, educación física, educación artística o las tecnologías. No menos importante es la falta de especialistas para atender a alumnos con alguna necesidad educativa especial (Schmelkes y Aguila, 2019).

A la fecha de este estudio, estuvieron vigentes dos currículos para la educación básica: 2011 y 2017; ambos demandaban de los docentes que los estudiantes alcancen aprendizajes suficientes o sobresalientes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011, 2017). En el ciclo escolar 2019-2020, las autoridades educativas exigieron la utilización del Plan de Estudios 2011 para el tercero, cuarto, quinto y sexto grado de primaria; y para primero y segundo grado el uso del currículo 2017. Al inicio se notificó que era una etapa transitoria mientras se emitía un nuevo currículo que se pondría en marcha en el ciclo escolar 2021-2022 (SEP, 2019). Sin embargo, las circunstancias derivadas de la contingencia sanitaria retrasaron los trabajos y fue hasta junio de 2022 cuando las autoridades educativas presentaron el *Plan de estudios de la educación básica 2022. Marco y estructura curricular* (SEP, 2022).

El currículo es nacional y obligatorio para todos los niños mexicanos, independientemente del tipo de servicio al que se inscriben (general o indígena). A la par, la estructura organizativa de los contenidos de aprendizaje del programa de estudio es graduada, es decir, los aprendizajes se organizan por grados o niveles de alcance en función de las diferentes etapas de desarrollo de los alumnos y están diseñados para hablantes del español. Este aspecto es un desafío para el profesorado indígena que trabaja en contextos pluriculturales y plurilingües debido a la exigencia constitucional, normativa y curricular de ofrecer educación en la lengua materna de los estudiantes.

En 1992, México se reconoció como un país pluricultural y por tanto la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas [LGDLPI], vigente desde 2003, estipula que todas las lenguas, español e indígenas, tienen el estatus de nacionales (LGDLPI, 2003). Inicialmente, en el currículo de 2011 se estableció que los docentes debían enseñar la lengua indígena, pero en el currículo de 2017 se instituyó que la enseñanza de los contenidos debía realizarse en la lengua materna y la segunda debía ser el español, o a la inversa, dependiendo del caso del alumno. En ese sentido, se puede afirmar que los lineamientos de política pública para la educación indígena han intentado concretar una propuesta que atienda las características culturales y lingüísticas de los niños de pueblos originarios; sin embargo, a juicio de algunos autores (INEE, 2019b; Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016) la educación bilingüe aún no es una realidad. Y cabe agregar que tampoco existe una propuesta curricular para las escuelas multigrado; sobre el particular, las autoridades educativas lo reconocen como un problema:

Actualmente carecen de un modelo pedagógico adecuado de carácter federal – que implica materiales, libros y capacitación inicial y continua para sus docentes, así como acompañamiento para realizar las labores de gestión escolar–, el cual sea permanente, regular y sistemático. (Mejoredu, 2020, p. 79).

En México, las primarias multigrado se tipifican en unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes o pentadocentes; las tres primeras suelen ser más comunes (INEE, 2019c), pero en todas hay siempre un docente que conjunta dos funciones: profesor frente a grupo y encargado de la dirección. En términos pedagógicos, la multigraduación suele considerarse una ventaja (Bustos, 2010; Santos 2011) que se sustenta en la heterogeneidad de los estudiantes por sus diferencias tanto cronológicas como intelectuales, lo que favorece el desarrollo de habilidades para el trabajo en el aula logrando mejores resultados. En las aulas multigrado los alumnos adquieren conocimientos tanto de forma colaborativa como autónoma (Lara y Juárez, 2018) derivado de su permanente interacción (Bustos, 2010).

Las investigaciones sobre este tipo de organización escolar han ido en aumento, en particular las centradas en la indagación de la práctica del docente. A través de ellas es posible reconocer los componentes del desempeño docente con grupos multigrado. En los trabajos sobre el tema se 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, 2009; Galván y Espinosa, 2017; Hyry-Beihammer y Hascher, 2015; Juárez et al., 2015; Peña et al., 2017). Lo anterior es posible debido a la planificación del uso del tiempo y del espacio escolar por parte de los maestros (Rossainzz, 2022), quienes atienden sincrónica y permanentemente diversas formas de trabajo de los alumnos (Bustos, 2013; Cruz y Juárez, 2017) con la finalidad de brindarles oportunidades para un aprendizaje relevante (Santos, 2011).

Diversos estudios señalan la importancia que los maestros dan a la organización de agrupamientos o subgrupos al interior del aula (Abós y Bustos, 2015; Bustos, 2010, 2013, 2014; Galván y Espinosa, 2017; Lackwood et al., 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 de clases multigrado no son significativamente diferentes de aquellos de clases monogrado o regulares (Hernández, 2017, 2018), e incluso enfatizan que los estudiantes escolarizados en clases multigrado llegan a obtener mejores resultados

académicos que los alumnos que asisten a escuelas graduadas (Bustos, 2010). Las recomendaciones puntuales de algunos autores, como Abós y Boix (2017), son que los maestros deben emplear recursos didácticos apropiados para este tipo de organización y valorar continuamente el desempeño del alumnado.

Por otra parte, algunos autores insisten en que la integración de la escuela con la comunidad facilitaría la interrelación con la vida cotidiana comunitaria (Padawer, 2008; Teixeira y Clementino, 2015; Vera y Peña, 2016). El cierre de las escuelas por la contingencia sanitaria permitió a Salinas et al. (2021) identificar la importancia que los maestros indígenas le otorgaron a los aprendizajes que los niños adquieren en el ámbito de la comunidad y situarlos en un plano similar de los aprendizajes escolares.

La discusión en torno al papel que desempeña el docente en centros escolares no graduados nos permitió centrarnos en el trabajo docente del profesorado indígena en escuelas de organización multigrado. Nos enfocamos en identificar las cualidades del desempeño de dos profesores del servicio indígena en un contexto de diversidad cultural y lingüística. Creemos que, ante la ausencia de políticas específicas, el trabajo docente cotidiano de los profesores que atienden a grupos de niños indígenas (diversos por sus características socioculturales) tiene expresiones cotidianas más allá de la enseñanza de un currículo nacional y homogéneo, y su formación y experiencia le otorgan sentidos específicos al proceso educativo.

Para estudiar el trabajo docente recurrimos a la distinción conceptual de Rockwell (1986) entre trabajo y práctica docente. El primer concepto engloba tareas que combinan aspectos pedagógicos con otras prácticas organizativas y administrativas tanto en el aula como en la escuela; el segundo comprende a la enseñanza y a las formas en las que ésta se produce en el marco de la cotidianidad escolar. Desde tal perspectiva, la práctica docente está delimitada por las competencias profesionales, las demandas de los alumnos, los usos y tradiciones escolares, los intereses políticos y personales de los profesores además del funcionamiento escolar.

No obstante, la enseñanza es solo una parte del quehacer cotidiano de los maestros. Si la tarea del docente se redujera solo a la enseñanza dentro del aula se pasarían por alto las labores que llevan a cabo los maestros fuera y dentro del salón de clases que los acercan a otros sujetos con fines específicos (Mercado, 1989). Es decir, se omitiría el trabajo docente que, como indica Rockwell (1986), lleva consigo relaciones entre sujetos de las que derivan

prácticas diversas con propósitos particulares. Conocer tal contenido permite notar y valorar de qué manera se sostiene el proceso educativo.

En esa labor escolar emergen diferentes prácticas, así como relaciones entre personas que reflejan la especificidad de la cotidianidad del plantel educativo. La identificación de dichas prácticas y relaciones entre los sujetos que integran las escuelas ofrece una oportunidad de acercamiento a la manera en cómo la comunidad escolar percibe, reproduce, entiende y modifica la realidad escolar (Rockwell, 2018; Rockwell y Ezpeleta, 1983) y reconoce qué distingue a su escuela de otra.

Metodología

El contexto de estudio es singular. Baja California, un estado ubicado al noroeste de México, ofrece el servicio indígena desde finales de la década de los setenta. Inicialmente se instalaron escuelas en las comunidades de los grupos originarios del estado: kumiai, paipai y cucapá, y kiliwa. Posteriormente se crearon escuelas, sobre todo en la zona rural, para atender a niños de grupos étnicos provenientes de los estados de Oaxaca, Guerrero y Chiapas que migraron junto con sus padres, jornaleros agrícolas en su mayoría (Velasco y Rentería, 2019). A diferencia del resto de las escuelas indígenas del país, en las aulas bajacalifornianas está presente una diversidad lingüística y cultural que al paso de los años ha ido en aumento. La Coordinación Estatal de Educación Indígena (CEEI, 2020) reportó que entre los alumnos de preescolar y primaria había representantes de 24 grupos etnolingüísticos; de la información no se infiere que todos los alumnos sean bilingües, sino que alude a la lengua del grupo étnico de pertenencia. Aun con esta aclaración, cumplir con lo establecido en el currículo de educación básica es complejo para los maestros.

Las cifras más recientes de la dependencia que coordina la educación indígena revelaron que en el ciclo escolar 2019-2020 había 67 primarias indígenas en todo el estado (cinco de ellas atendían a los grupos originarios y el resto a hijos de jornaleros agrícolas); en ese mismo ciclo escolar 26 se reportaron como multigrado con una matrícula de 2 147 estudiantes (CEEI, 2020). En el ciclo escolar 2021-2022, el número de primarias indígenas incrementó a 70, pero el de planteles multigrado se redujo a 24.

La investigación realizada se sustenta en un diseño exploratorio descriptivo con una perspectiva epistemológica subjetivista (Sandín, 2003); mediante el enfoque cualitativo indagamos el trabajo docente de dos profesores de una escuela indígena. La recolección de los

datos se dio en cuatro momentos o fases: 1) a principios del ciclo 2019-2020 centramos la mirada en el desempeño de los participantes y su colaboración en los colectivos de escuelas multigrado de la etapa intensiva del Consejo Técnico Escolar; 2) en marzo de 2020, días antes del cierre de escuelas debido a la contingencia sanitaria por el COVID-19, entrevistamos a dos profesores en sus lugares de trabajo, lo que permitió también tomar registro de los espacios escolares, los recursos y el tipo de materiales de los que disponían; 3) a finales del mismo ciclo escolar, en junio de 2019, tuvimos una videollamada vía *WhatsApp* con uno de los profesores participantes para conocer cómo afrontó el reto de la estrategia gubernamental *Aprende en casa*; y 4) en diciembre de 2021 observamos a uno de los participantes en una jornada de trabajo en la realizó visitas domiciliarias para continuar enseñando los contenidos curriculares a sus estudiantes. En todas las fases los participantes consintieron en que la información fuera utilizada con fines académicos, y cabe señalar que los maestros de Baja California llevaron a cabo un paro magisterial de noviembre de 2021 a febrero de 2022.

En el caso de las observaciones de la fase 1 registramos las discusiones y la forma en que se organizan los docentes de las escuelas multigrado para la elaboración del Programa escolar de mejora continua. Para las entrevistas semiestructuradas de la fase 2 las preguntas del guion se organizaron en cuatro dimensiones, a partir de la delimitación conceptual de Rockwell (1986): la primera dimensión recuperó aspectos relativos al perfil personal y profesional del docente; la segunda, las características personales de los alumnos (edades y grado; filiación etnolingüística); la tercera permitió conocer las pautas, normas, concepciones sobre los alumnos y las tradiciones pedagógicas; y la cuarta, la organización de la actividad cotidiana escolar (usos del tiempo y del espacio, reglas para agrupar a los alumnos y normas de participación). A partir de dicha delimitación conceptual se elaboraron las preguntas que permitieron indagar en profundidad el trabajo docente de los dos participantes. En la fase 3, durante la videollamada con uno de los participantes, se tomaron notas sobre las implicaciones pedagógicas generadas por la educación a distancia, así como las acciones que posibilitaron su práctica docente durante el cierre de escuelas por el COVID-19. Por último, en la fase 4 anotamos en una bitácora el desarrollo de la práctica docente *in situ* observada.

Los participantes fueron Erina y Simón (seudónimos). Las entrevistas se transcribieron (48 y 36 páginas) y utilizamos la técnica de análisis cualitativo de contenido (Mayring, 2000) con el apoyo del software *Atlas.ti* versión 7.5.4, lo que permitió obtener un sistema de códigos

y categorías que materializan los hallazgos de esta investigación. Con los registros de las bitácoras triangulamos la información. Simón participó en las cuatro fases de la investigación, mientras que Erina participó solo en las dos primeras debido a que cambió de centro de trabajo.

A partir del análisis cualitativo de contenido de las entrevistas distinguimos tres categorías inductivas: 1) Agentes educativos, categoría que caracteriza y describe a los docentes y a los grupos de alumnos; 2) Trabajo docente indígena multigrado, refiere la organización de las actividades cotidianas en la escuela, las tareas adicionales a la enseñanza, las formas de participación promovidas en la escuela, las manifestaciones de la práctica docente y las dificultades de la misma; y 3) Expresiones de la docencia indígena, que expone las prácticas y relaciones impulsadas para favorecer la interculturalidad a través de la escuela, como la enseñanza de una lengua originaria y las actividades pedagógicas para la revalorización de diferentes culturas originarias. Además, identificamos nociones específicas de los profesores indígenas con las que sostienen su actuar cuando se proponen la mejora del logro educativo. Por otra parte, la observación permitió documentar la educación domiciliaria que impulsó uno de los participantes.

Resultados

En esta sección reportamos el análisis de los datos recogidos en las cuatro fases previstas en la investigación. Primero se describen las características sobresalientes del contexto en el que se ubica la escuela de los maestros participantes; luego se enuncian las cualidades personales y profesionales de los profesores, así como las características de los alumnos; después se muestra el trabajo docente multigrado de Simón y Erina; y por último se reporta el trabajo realizado por cada uno de los participantes durante el cierre de las escuelas.

En el ciclo escolar 2019-2020 ambos participantes estaban adscritos a una primaria indígena multigrado en una zona periurbana de Ensenada (Baja California, México). La escuela fue fundada en 1992; inicialmente fue unitaria, luego bidocente y desde 2012 se organizó como tridocente. En 2015 la escuela se sumó al Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC), vigente desde 2007. A través de este programa se establecieron líneas de trabajo para profundizar el desarrollo del currículo y de habilidades para el aprendizaje. Adicionalmente, para la primaria indígena se trabajó la línea lectura y escritura en lengua indígena y recibió recursos económicos para mejorar su infraestructura, brindar alimentación

y ofrecer actividades; el programa fue suspendido al cierre de las escuelas en 2020 y cancelado de manera oficial en 2022.

El plantel está enclavado en una colonia fundada por miembros del grupo étnico mixteco, en una comunidad que forma parte de la zona vinícola que ofrece trabajo a muchos de sus residentes. El terreno de la escuela es reducido e irregular debido a que se ubica en una cuesta del poblado.

Los agentes educativos: los docentes y los estudiantes. Los participantes poseen cualidades distintas. Simón es mixteco originario de Oaxaca, habla español y tiene un manejo incipiente de la lengua mixteca. Siendo apenas un niño emigró de su estado natal hacia Baja California. Por su parte, Erina es oriunda de Baja California y hablante del español, no es indígena y no habla ninguna lengua originaria.

Los docentes entrevistados egresaron de la Universidad Pedagógica Nacional, institución que desde 1991 ofrecía la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio indígena a maestros en servicio; dicha formación era solicitada para incorporarlos al magisterio indígena. La trayectoria de los docentes es diferente: Simón estudió mientras fungía como profesor frente a grupo y obtuvo su plaza definitiva al concluir la licenciatura en 2005. A la fecha de la entrevista tenía 10 años de experiencia frente a grupos multigrado; por su parte, Erina cursó la licenciatura mientras desempeñaba labores administrativas en la CEEI (desde 1996) e ingresó al servicio docente a partir del 2012, años después de haber concluido su formación profesional. Su incursión en la docencia fue en esta escuela y con grupo multigrado.

Ambos profesores han recibido cursos de formación continua durante sus años de servicio. Al respecto, Simón comentó: “Desde que yo entré siempre estuve en cursos... siempre estamos en constante capacitación” (PRFL_E1_170320). El tipo de formación ha sido variada, pero destacan cursos centrados en la lengua mixteca y un diplomado en enseñanza multigrado que –señaló– no fue significativo.

A la fecha de la entrevista se favorecía el arraigo laboral en la escuela con la adscripción al *Programa E3*, el cual otorga una remuneración económica a educadores que laboran en pequeñas comunidades alejadas o rurales (Secretaría de Gobernación, 2019), remuneración adicional al salario y que solo el maestro Simón recibía. Por recibir la retribución el maestro debe brindar atención pedagógica a los alumnos con rezago escolar. En cambio, Erina recibía una compensación económica por parte del PETC, y eso la obligaba a asumir una doble

función: docente frente a grupo y encargada del despacho de la dirección escolar. Además, se encargaba de tareas concomitantes al programa, como la compra de alimentos para el comedor escolar, la entrega de información para la coordinación del programa y preparación de documentación solicitada por la supervisión escolar.

Debido a la adscripción como escuela del programa E3 y de tiempo completo, los docentes realizaban otras tareas, además de la enseñanza curricular. La compensación económica benefició a los profesores y los recursos extraordinarios recibidos por el PETC mejoraron las condiciones materiales de la escuela y, con ello, los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En el ciclo 2019-2020 el total de alumnos inscritos en la escuela fue de 79, distribuidos en tres grupos con dos grados cada uno. En los grupos había niños hablantes de mixteco bajo y español; niños migrantes originarios de Chihuahua, Sinaloa o Jalisco, y niños nacidos en Baja California sin una filiación etnolingüística, todos hablantes de español. Los alumnos son hijos de las familias que habitan en la comunidad donde se ubica la escuela y sus alrededores; la mayoría de los padres laboran en campos agrícolas de la industria vinícola de la localidad. Esto ilustra la diversidad lingüística y cultural presente en las aulas y da cuenta del reto educativo que asumen los profesores en estas primarias.

El profesor Simón tenía un grupo de 26 estudiantes de seis a ocho años que cursaban el primero y segundo grado. En el grupo había siete niños mixtecos que, según Simón, “hablan la lengua, entienden la lengua, nada más que se les dificulta escribirlo” (PRFL_E1_170320). En el grupo de la profesora Erina había 25 estudiantes de ocho a diez años que cursaban el tercero y cuarto grado. Ya iniciado el curso escolar, a principios de 2020, dos niños de 9 y 11 del grupo mixteco, bilingües mixteco-español, habían ingresado por primera ocasión a la escuela. Según comentó Erina, a estos niños se les había negado el acceso en otras escuelas por falta de documentación oficial (acta de nacimiento). Frente a esa situación, Erina priorizó el derecho a la educación que tienen los niños, permitiéndoles el acceso a la escuela y ubicándolos en el tercer grado.

El trabajo docente multigrado de Simón y Erina. Los dos docentes elaboraban planeaciones didácticas para cada uno de los grados de su grupo de alumnos en las que establecían la dosificación de los contenidos. Simón consideraba el currículo de 2017 y la maestra Erina elaboraba una planeación didáctica a partir del currículo de 2011. La mayor parte de las actividades de aprendizaje previstas eran específicas para cada grado escolar y se

plantearon de acuerdo al currículo oficial. No obstante, notamos que ambos profesores incorporaron a su metodología de enseñanza estrategias para el aprendizaje en las que son visibles formas de organizar y presentar el conocimiento acorde con la metodología multigrado. Las tareas de enseñanza diseñadas por los profesores evidenciaron aspectos que sustentan sus decisiones pedagógicas, por ejemplo, el maestro Simón refirió: “Hay esa libertad y esa unión en los grupos porque a veces se sienta uno de segundo con uno de primero” (PRFL_E1_170320). Agregó que los estudiantes no hacen distinciones de grado ni de edades, y esto favorece la convivencia.

Otro aspecto apunta a los ritmos de aprendizaje mencionado por el profesor Simón:

Hay ritmos, hay niños que aunque sean chiquitos saben más que los grandes. Se dan cuenta que uno de primero sabe leer más que uno de segundo ... los que van más atrasados se esfuerzan en alcanzar a los más grandes. Hay niños de primero que hacen sus actividades ya no porque aprendieron, sino porque están viendo a sus compañeros. Porque ellos mismos se ponen ese reto. (PRFL_E1_170320).

Con tal distinción, el maestro Simón solía utilizar diferentes agrupamientos para el desarrollo de tareas variadas de aprendizaje, tal como proponen algunos autores (Abós y Bustos, 2015; Bustos, 2010, 2013, 2014; Boix y Bustos, 2014; Galván y Espinosa, 2017; Lackwood et al., 2008) a fin de aprovechar la heterogeneidad del grupo de estudiantes (Santos, 2011). Se trata de un reconocimiento explícito de las ventajas que brinda la organización multigrado.

Sobre la presentación del contenido curricular, destacan las decisiones expresadas por los profesores que evidencian una mayor tendencia hacia la enseñanza de la lengua escrita en español. Simón, por ejemplo, indicó que de forma cotidiana procuraba implementar actividades de aprendizaje dirigidas a todo el grupo que abordaban el mismo tema: “Trabajamos la misma (temática). El uso de las mayúsculas... empezamos con la R, o si no sabe si es B o V, bueno, vamos a reforzar, entonces ya veo la pura B con los dos grupos” (PRFL_E1_170320). De manera gradual dirigía la actividad diferenciada para el primero y el segundo grado. En el caso de la enseñanza de la escritura del español iniciaba con una lectura para todo el grupo. Lo que reflejó la implementación de una estrategia para el aprendizaje acorde con la atención multigrado.

La maestra Erina procuraba que sus estudiantes elaboraran textos escritos en español en los que contaran historias a partir de una imagen e indicó que a los niños que no sabían

escribir les permitía elaborar la historia mediante dibujos. Indicó también que los aprendizajes de las matemáticas eran parte importante en su práctica. Para ello, diseñaba actividades de conteo y de agrupación de números con diferente grado de dificultad, siendo la multiplicación el contenido que trabajaba de manera simultánea con los dos grados a su cargo. De igual manera, algunos temas de Educación Cívica o de la asignatura de Lengua Indígena, como la elaboración de un árbol genealógico, eran trabajados de manera compartida. En su trabajo se revela la variedad de niveles de desempeño de los estudiantes que Erina tomaba en cuenta para organizar las actividades de aprendizaje. Por ejemplo, los niños que se iniciaban en el aprendizaje formal de la escritura empleaban dibujos para comunicar una historia, en tanto que los estudiantes alfabetizados utilizaban la lengua escrita para redactar un texto.

Mención aparte es el caso de los dos niños indígenas de reciente incorporación al ámbito escolar (sin escolarización previa), a quienes Erina enseñaba contenidos básicos tanto de preescolar como de primaria, aunque todo en español. Asimismo, tanto a ellos como a otros estudiantes en proceso de aprendizaje de lectura, escritura o de matemáticas, la maestra les asignaba *monitores*, estrategia usualmente puesta en práctica con clases multigrado (Rockwell y Garay, 2014) para apoyar el proceso de aprendizaje a la par de favorecer el desarrollo de habilidades sociales entre estudiantes.

Sobre la forma de presentar los contenidos destacó la utilización de fichas de trabajo que la maestra recababa de diferentes fuentes y que integraba al trabajo en el aula. Constatamos la existencia de los materiales descritos, pues la maestra Erina nos mostró las fichas de trabajo durante la entrevista.

La organización del tiempo escolar respondía a las múltiples demandas pedagógicas. Dado que los profesores atendían dos programas a la vez, ambos diseñaron un horario de clases mediante el cual administraban el tiempo de enseñanza de los contenidos curriculares. También manejaron un horario para el resto de las actividades escolares, como el recreo o el reparto de la comida en el comedor escolar. Dicho orden sobre las actividades fue visible cuando realizamos la visita para entrevistar a los maestros participantes. Cabe mencionar que para la maestra Erina era de suma importancia respetar los horarios, ya que también debía atender las tareas de gestión escolar (Dirección).

Los maestros utilizaban principalmente pizarrón y plumones para el desarrollo del trabajo en el aula. Los libros de texto gratuitos eran un recurso primordial en cada grado, además de canciones en español y en lengua indígena obtenidas libremente de internet. Es

necesario destacar que la escuela no contaba con materiales particulares para el trabajo multigrado.

Ambos profesores optaban por la evaluación continua para estimar el nivel de desempeño académico de sus grupos, tal como proponen Abós y Boix (2017). Con ese fin, Simón empleaba una bitácora de registro, así como la recopilación de evidencias que resguardaba en un portafolios; además, utilizaba el examen como instrumento de evaluación trimestral. De todos los anteriores, los de mayor peso evaluativo correspondían al portafolios y a la bitácora de seguimiento.

Por su parte, Erina consideraba que la evaluación debía adaptarse a las demandas de aprendizaje. Así, a los alumnos que enseñaba contenidos de tercer grado los evaluaba estimando tal nivel de alcance; aplicaba también un examen trimestral, empleaba una lista de control y el portafolios de evidencias. Señaló que recurría a la herramienta evaluativa del Sistema de Alerta Temprana, dispuesta por la SEP, la cual solicita a los docentes evaluar los aprendizajes del currículo oficial a fin de detectar a los alumnos en riesgo de reprobación escolar o de abandono escolar, ya que además de exámenes se requiere que incluyan el registro de asistencia de los alumnos. De esta manera la evaluación de los aprendizajes era una actividad permanente que implicaba el registro sistemático de los avances de sus estudiantes.

Expresiones del trabajo de docentes indígenas. Este apartado describe las prácticas docentes que permiten ilustrar cómo los docentes promueven la interculturalidad en la escuela, las tareas que llevan a cabo para favorecer los aprendizajes de sus alumnos, así como otras que están encaminadas a la mejora de las condiciones materiales para la enseñanza. En primera instancia, el profesor Simón promovía conversaciones en español a partir de preguntas cuyas respuestas incluían el mixteco bajo, sobre todo al saludarse. Asimismo, en su grupo siempre entonaban canciones tanto en español como en mixteco bajo. Simón externó que cantar era su actividad preferida: “Las canciones me gustan más... me gusta que ellos canten; cada mes saco una canción” (PRFL_E1_170320). Empero, el profesor reconoció su limitado conocimiento sobre la lengua oral y escrita del mixteco bajo. No obstante, indicó que se esforzaba para que sus estudiantes aprendieran la lengua. Sus estrategias incluían: actividades de la escritura de palabras u oraciones a partir de una imagen mostrada por el maestro y, ocasionalmente, la elaboración de oraciones escritas en lengua indígena, esto último solo a los estudiantes con mayor apropiación de la lengua escrita.

Para la maestra Erina la asignatura de Lengua Indígena era una prioridad. Pese a que “los papás ya no quieren que los niños hablen mixteco” (PRAER_E1_030320) la maestra concebía útil dicho aprendizaje y promovía la utilización de la lengua indígena mixteca en el aula para saludar, solicitar la salida del salón de clases y cantar el himno nacional. Además, para la repetición oral de los nombres de los números o de los colores, así como la traducción escrita de palabras en español al mixteco bajo. La maestra organizaba también visitas guiadas al museo de la comunidad Kumiai (grupo originario de Baja California) en común acuerdo con otros maestros, con quienes convenía fomentar el conocimiento de las costumbres y tradiciones locales entre sus alumnos, así como revelar la diversidad cultural existente en el estado. Otro aspecto destacable de la dinámica de esta escuela es la interacción que mantenían los maestros participantes con docentes de otras escuelas de organización multigrado para discutir alternativas favorables en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Debido a la falta de espacios escolares los profesores solicitaban ocasionalmente a los dirigentes del poblado el uso de establecimientos comunitarios para llevar a cabo festividades o algunas prácticas deportivas con el alumnado. Con éstas se promovía el aprendizaje y reconocimiento de las culturas originarias. También incentivaban la participación en concursos promovidos en la zona escolar, en los que mostraban trabajos que ilustraban el uso de la lengua escrita mixteca, como el libro cartonero, y practicaban el *piak* (juego de pelota de las culturas originarias del estado).

Puesto que la escuela tenía jornada ampliada, durante el turno vespertino (12:00 - 3:00) el profesor Simón enseñaba los contenidos propuestos por el PETC. En la última hora de la jornada atendía a 15 estudiantes de bajo aprovechamiento escolar de todos los grados, con ellos reforzaba contenidos de Matemáticas y de Lenguaje y Comunicación. Adicionalmente, Erina y Simón también impartían las asignaturas de Educación física y de Artes.

Del mismo modo, los profesores llevaron a cabo gestiones para obtener la donación de algunos recursos materiales y pedagógicos de organizaciones de la sociedad civil, como colores, lápices y borradores; además de material de construcción para hacer mejoras en la escuela.

Por otro lado, debido a la necesidad de recursos materiales para la enseñanza, los profesores establecieron un comité de padres de familia para que apoyara con la organización de actividades para recaudar fondos y administraran el recurso financiero. Así organizaban kermeses y venta de comida, y lo recaudado era destinado a labores de mantenimiento y

remodelación del plantel. Desde la perspectiva de los participantes, la mejora en la infraestructura ha contribuido a que la escuela reciba el reconocimiento de los padres de familia y de otros agentes de la comunidad.

Los padres participaban activamente en la vida escolar, a la vez que los miembros de la escuela otorgaban apoyo mediante el *tequio*: “*Tequio* es una palabra indígena, la cual indica que vas a ayudar; *tequio* es apoyar, venir a ayudar; es un servicio a la comunidad” (PRFL_03032020). Una forma de hacer *tequio* entre la escuela y la comunidad la ejemplificó Simón de la siguiente forma: “A veces hacen *tequio* aquí ... se va a barrer y se les avisa a todos que vamos a barrer y todos ... y yo como encargado me quedaba y barría” (PRFL_03032020). Asimismo, cinco jóvenes voluntarios (perteneciente a una iglesia local) acudían a la escuela los jueves a trabajar “de forma personalizada con los niños que requieren apoyo” (PRAER_E1_030320). Los docentes también se vincularon con una institución sin fines de lucro que brindaba apoyo psicológico una vez por semana a los estudiantes que lo requerían.

El espacio para acordar los avances académicos eran las reuniones del Consejo Técnico Escolar; los maestros trabajaron en conjunto la definición de sus propósitos educativos a corto y mediano plazo, lo que les permitía reconocer los resultados positivos derivados de sus acciones e identificar tanto prácticas exitosas y como deficientes, comprometiéndose a la mejora.

El cierre de escuelas y la educación domiciliaria. A finales del ciclo escolar 2019-2020 contactamos al profesor Simón y en la videollamada que sostuvimos describió cómo afrontó la educación a distancia promovida por las autoridades educativas a propósito de la emergencia sanitaria por el COVID-19. De acuerdo con el maestro, las limitadas condiciones económicas de las familias de la comunidad escolar impidieron que los estudiantes tomaran las clases por televisión, radio u otro dispositivo con internet, como lo proponía la estrategia *Aprende en Casa* (SEP, 2020), pues la comunidad no contaba con los recursos tecnológicos para ello. Por esa razón el profesor Simón optó por elaborar cuadernillos de trabajo (impresos y encuadernados con recursos propios) para sus estudiantes.

El maestro Simón acudió semanalmente a la comunidad y, en el patio de la escuela, recibió a los estudiantes y a sus familias para entregar los materiales de apoyo y brindar orientaciones didácticas para su resolución. Según lo indicó, tuvo efectos positivos entre los niños y los padres de familia ya que, de acuerdo con su bitácora, la participación, asistencia y

entrega de los avances de las tareas por parte de los niños no decreció durante el confinamiento.

Durante el cierre de las escuelas se hicieron más evidentes las carencias de las familias de los estudiantes del profesor Simón, como la falta de internet o dispositivos electrónicos que permitiera a los niños continuar su escolaridad de forma remota. Consecuentemente, el maestro reconoció la importancia de acercar los recursos escolares a las familias en condiciones desfavorables, por eso visitaba cada semana los hogares de los estudiantes más alejados y con mayor rezago académico.

La educación domiciliaria fue una acción del maestro Simón ante la necesidad de sostener la escolarización de los alumnos que habitan en las zonas rurales. Simón visitaba los hogares de 14 estudiantes en diferentes días de la semana; permanecía con ellos dos horas, les llevaba materiales didácticos y les enseñaba los contenidos de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, según su nivel de avance. El recorrido iniciaba antes de las ocho de la mañana y terminaba después de las cuatro de la tarde. La llegada del profesor a los hogares de sus alumnos era un tema resuelto por las familias, ya que esperaban al docente y preparaban una mesa y sillas para el desarrollo de la clase.

Por ejemplo, el maestro Simón visitaba a los dos niños indígenas recién incorporados a la escuela, quienes viven en condiciones de alta marginación en una zona rural alejada de la escuela. Además, apenas iniciaban su proceso de alfabetización inicial, en español, cuando la escuela cerró. En consecuencia, las visitas del maestro se centraban en el desarrollo de actividades para el aprendizaje de la lengua escrita en español. Además de llevar a cabo actividades lúdicas (como el juego del avión) y la elaboración de manualidades con materiales que el profesor compraba con recursos propios.

En otros casos, el profesor visitaba a niños con algunas necesidades educativas especiales. Por ejemplo, asistía al hogar de una alumna de cuarto grado con marcado rezago en los aprendizajes de la lengua escrita, pues aún se le dificultaba leer y escribir. En su visita, el docente proponía a la estudiante la resolución de actividades de lectura y escritura según su nivel de desempeño, para ello elaboró una lamina de grandes dimensiones para enseñarle el alfabeto a la estudiante.

Consideraciones finales

En ausencia de una propuesta oficial multigrado los profesores anclan su enseñanza en los fundamentos y principios establecidos en los Planes y Programas de Estudios de 2011 y 2017. La planeación es diferenciada o por grados, pero los profesores realizan adaptaciones curriculares que reflejan la articulación de temas para la enseñanza sincrónica de los diferentes grados. La investigación reveló que el trabajo y práctica de los docentes indígenas tienen expresiones propias que se relacionan con un contexto específico de actuación y sus decisiones responden a cuestiones de índole metodológico sustentadas en la identificación de las cualidades de estudiantes que acuden a esta escuela. En primera instancia, esto define la organización de la enseñanza y, en segunda, el tipo de actividades que proponen.

Las actividades cotidianas de los docentes muestran la apropiación de un cierto conocimiento sobre las bases metodológicas multigrado. Por ejemplo, tanto Simón como Erina consideran niveles de desempeño y ritmos de trabajo para decidir su actuar pedagógico. Así, agrupaban de diferente manera a los estudiantes, utilizaban un acomodo variado al interior del aula y recurrían a los monitores como una estrategia de apoyo para otros alumnos. Para ellos, la heterogeneidad de los estudiantes no constituyó una limitante; al contrario, era aprovechada para mejorar el desempeño académico de todo el grupo. La diversidad del alumnado también es aprovechada por los profesores para suscitar conversaciones breves en las que incluyen expresiones cotidianas, cantos y locuciones en lengua indígena con la finalidad de favorecer un reconocimiento de las lenguas indígenas entre los niños y mejorar sus competencias lingüísticas. No obstante, prevalece la instrucción y la enseñanza de la lengua escrita en español sobre cualquier otra.

En cuanto a la evaluación pedagógica, los maestros utilizaron diferentes instrumentos, como los portafolios, la lista de control y el examen, lo que evidencia el predominio de la evaluación formativa sobre la sumativa.

Por último, se promueve la interculturalidad a través de la revalorización de la cultura de los grupos nativos del estado, ofreciendo información y programando visitas guiadas al museo comunitario. A esta labor, se le suman otras tareas encaminadas a mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, desde obtener materiales pedagógicos, obtenido apoyo para brindar atención a necesidades específicas de los niños o recabar recursos financieros y materiales para mejorar la infraestructura de la escuela. Los docentes han conseguido formar redes de apoyo con diferentes agentes de la comunidad, como la

Iglesia y las autoridades locales, vecinos y padres de familia, y continúan aprovechando el beneficio del *tequio* –forma tradicional de mutualidad de los grupos originarios de México.

Por último, es necesario reconocer el trabajo docente de Simón durante el cierre de las escuelas: en primera instancia elaboró y entregó personalmente materiales pedagógicos, y orientó a los padres de familia para que pudieran brindar el apoyo a sus hijos durante el confinamiento por el COVID-19, pues si bien se estableció una estrategia a nivel nacional, las condiciones del contexto de los alumnos no hicieron posible implementarla; y en segunda instancia recurrió a las visitas domiciliarias para atender a los niños con rezago escolar, lo que hizo posible – aun con el cierre de los planteles – que la escuela y la comunidad continuaran interrelacionadas. Desde la perspectiva del docente, dichos vínculos son necesarios para el logro académico; además, continuar viendo a los niños es para Simón un compromiso y parte de su ejercicio profesional.

La práctica docente se distingue por las competencias profesionales adquiridas por los profesores a lo largo de su trayectoria, las demandas de los alumnos en función de sus condiciones de vida y su desempeño académico, así como las demandas institucionales respecto a la educación indígena. En el caso de estudio que nos ocupa los participantes han reconceptualizado su trabajo docente a partir de un contexto específico y han redimensionado las normas institucionales. No solo porque amplían opciones para el acceso y prevalece el derecho a la educación, sino porque analizan y proponen alternativas tanto para la mejora del logro educativo como para el impulso de vivir la interculturalidad.

Referencias

Abós, P., y Boix. R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula abierta*, 45(1), 41-48. <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.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>

Arteaga, P. (2009). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado* [Tesis de Maestría]. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

Bautista, E. (2018). Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Chakiñan: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (5), 40-53. <https://doi.org/10.37135/chk.002.05.03>

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/rie/article/view/3100>

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>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020. Principales hallazgos. Autor. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/indicadores-nacionales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2021>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (Mejoredu). (2020). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019. Autor. <https://www.gob.mx/mejoredu/es/articulos/indicadores-nacionales-para-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2020-cifras-del-ciclo-escolar-2018-2019?idiom=es>

Coordinación Estatal de Educación Indígena (2020). Programa Atención a la Diversidad de la Educación Indígena (PADEI). 2020 Plan anual de trabajo. Archivos del Programa para la inclusión y la equidad educativa de Ensenada, Baja California, México

Cruz, M., y Juárez, D. (2017). Educación rural en El Salvador y México: los casos de escuelas primarias unitarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 111-129. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4575/457556162006/html/index.html>

Galván, L., y Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica*, (49), 1-20. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/715>

Hernández, E. (2017, 20-24 de noviembre). El aprendizaje en escuelas multigrado en México: resultados nacionales de la prueba excale03 en el ciclo escolar 2013/2014 [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de investigación educativa, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0633.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), 123-138. <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 C. J. Craig y L. Orland-Barak (Eds.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part C)* (Vol. 22C, pp. 89-113). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720150000022005>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019a). *Políticas para fortalecer la Infraestructura escolar en México*. Autor. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/02/Documento5-infraestructura.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019b). *Políticas para mejorar la educación indígena en México*. Autor. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/02/Documento8-educacion-indigena-2.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019c). *Políticas para mejorar las escuelas multigrado en México*. Autor. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/02/Documento7-escuelas-multigrado.pdf>

Jiménez-Naranjo, Y., y Mendoza-Zuany, R. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 60-72. <https://doi.org/10.29043/liminar.v14i1.423>

Juárez, D. (2019). Contexto de la educación rural en México. En Rebolledo, V., y Torres A. (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. <https://doi.org/10.53995/rsp.v6i6.341>

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(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 Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas [LGDLP], Diario Oficial de la Federación [D.O.F], 13 de marzo de 2003 (México). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=698625&fecha=13/03/2003

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: qualitative social research sozialforschung*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>

Mercado, R. (1989). El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria. En Rockwell, E., y Mercado, R. (Eds.). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates* (2a ed. pp. 55-61). Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-Instituto Politécnico Nacional.

Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad*. Teseo.

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>

Rockwell, E. (1986). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en las escuelas. En Rockwell, E., y Mercado, R. (Eds.). *La escuela, lugar del trabajo docente* (pp. 9-33). 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). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf

Rockwell, E., y Ezpeleta, J. (1983). La escuela. Relato de un proceso de construcción inconcluso. *Revista Colombiana de Educación*, 12. <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>

Rockwell, E., y Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de la Historia de la Educación*, 8(3), 1-24. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.33>

Rossainzz Méndez, C., y Hevia, F. (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. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n93/1405-6666-rmie-27-93-605.pdf>

Salinas, G., Czarny, G., y Navia C. (Coords.). (2021). *Relatos de docentes de educación indígena en tiempos de Covid 19*. Universidad Pedagógica Nacional.

Sandín, M. (2003). Perspectivas teórico-epistemológicas en la investigación educativa. En *Investigación Cualitativa en Educación* (pp. 3-24). McGrawHill.

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.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011: Educación Básica*. Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Consejo Técnico Escolar. Fase Intensiva. Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Ciclo Escolar 2019-2020. Guía de Trabajo*. Dirección

General de Desarrollo de la Gestión Educativa.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-hiYwHRLCB4-GuiaCTEFaseIntensiva2019-20.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (3 de agosto de 2020). Boletín No. 205 Iniciaré el Ciclo Escolar 2020-21 con el modelo de aprendizaje a distancia Aprende en Casa II: Esteban Moctezuma. Blog. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-205-iniciara-el-ciclo-escolar-2020-21-con-el-modelo-de-aprendizaje-a-distancia-aprende-en-casa-ii-esteban-moctezuma?idiom=es>

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. (Marco y estructura curricular). Autor

Secretaría de Gobernación. (2019, 24 de julio). Aviso por el que se da a conocer el incremento en remuneraciones acordado para el personal a que se refieren los artículos 26 y 26-a de la Ley de Coordinación Fiscal. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5566446&fecha=24/07/2019

Teixeira, A., y Clementino, E. (2015). School time and the encounter with the other: from standard rhythm to simultaneities. *Educação e Pesquisa*, 41(3). <https://www.scielo.br/j/ep/a/WLwx6XYnJX8YZybHSWKhvDk/?format=pdf&lang=en>

Velasco, L., y Rentería, D. (2018). Diversidad e interculturalidad: La escuela indígena en contextos de migración. *Estudios Fronterizos*, 20(22), 1-28. <https://doi.org/10.21670/ref.1901022>

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>

Información del Artículo / Article Information

Recibido en: 22/03/2022
Aprobado en: 25/06/2022
Publicado en: 30/12/2022

Received on March 22th, 2022
Accepted on June 25th, 2022
Published on December, 30th, 2022

Contribuciones del artículo: Glenda Delgado Gastelum: redacción del artículo, fundamentos teóricos, diseño de la metodología. María Guadalupe Tinajero: dirección y supervisión del estudio, diseño del artículo, revisión de todo el contenido, y aprobación de la versión final publicada.

Author Contributions: Glenda Delgado Gastelum: writing of the article, theoretical foundations, design of the methodology. María Guadalupe Tinajero: direction and supervision of the study, design of the article, review of all the content, and approval of the final version published.

Conflictos de intereses: Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses en relación con este artículo.

Conflict of Interest: The authors declare that there is no conflict of interest about this article

Evaluación del artículo

Artículo revisado por pares.

Article Peer Review

No tiene financiamiento

Agencia de Desarrollo

Becaria Nacional del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT)

Funding

National Fellow of the National Council of Science and Technology (CONACyT)

Cómo citar este artículo / How to cite this article

APA

Gastélum, G. D., & Villavicencio, G. T. (2022). El trabajo docente en escuelas indígenas multigrado. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 7, e14012. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e14012>

ABNT

GASTÉLUM, G. D.; VILLAVICENCIO, G. T. El trabajo docente en escuelas indígenas multigrado. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 7, e14012, 2022. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e14012>