

El análisis del contexto y su efecto en la práctica de docentes de la educación obligatoria en zonas marginadas de México

The context analysis and its effect on the practice of mandatory education teachers in poor zones of Mexico

Yolanda Edith Leyva Barajas¹

Resumen

El propósito del presente trabajo es compartir los resultados de un estudio cualitativo sobre las condiciones de la práctica de docentes de escuelas multigrado, indígenas, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México. La metodología de recolección de información incluyó la aplicación de una encuesta en línea, así como de un cuestionario breve a resolver de manera colegiada por docentes durante la reunión de consejo técnico de zona y grupos focales en los estados con mayor proporción de escuelas de este tipo. Los resultados permitieron identificar que las condiciones bajo las cuales trabajan estos docentes son precarias, que no existen las condiciones escolares mínimas para el funcionamiento de sus escuelas. Se hizo evidente el problema de desigualdad histórico, que incluye desubicación lingüística, programas y materiales oficiales no pertinentes, carencia de programas de formación para el trabajo en aulas multigrado, con diversidad lingüística, cultural y de rezago educativo.

Palabras clave: Docencia, educación, contexto cultural, contexto de aprendizaje, desigualdad Social

¹ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México. Email: yleyva@inee.edu.mx

Abstract

The purpose of this paper is to share the results of a qualitative study about the conditions of the practice of teachers in multi-grade schools, indigenous education, *telesecundarias* and *telebachilleratos* in Mexico. The methodology for get information consisted in the application of a survey, as well as a brief questionnaire, which teachers respond in a collective form in meetings, and focus groups in States with higher incidence of this type of schools. The results indicates that conditions under these teachers work are precarious, there are no minimum school requirements for the operation of their schools, there is a historical problem of inequality, including linguistic relocation, officers programs and didactic materials not relevant, lack of training programs for working in multi-grade classrooms, with linguistic and cultural diversity, and educational backwardness.

Key words: Teaching, education, cultural context, learning context, social inequity

1. Introducción

El análisis de la práctica docente se ha abordado desde diversas perspectivas, una de las cuales tiene que ver con la manera en que el contexto y las condiciones de las escuelas en las que ésta se produce, la afectan. En el caso de la práctica de profesores de preescolar y primaria indígena y multigrado, Telesecundarias (TS) y Telebachilleratos Comunitarios (TBC), adquiere características particulares por ubicarse en zonas de alta y muy alta marginación y, en la mayoría de los casos, en comunidades indígenas. La condición de marginación se refleja en la calidad de las instalaciones de la escuela, el aislamiento tecnológico, la alta migración y la falta de empleo de las familias que les impide el acceso a bienes básicos para la subsistencia, por ello, se reportan niveles severos de desnutrición en los estudiantes, rezago educativo y ausentismo. La falta de redes sociales y agentes que apoyen la formación de los docentes dentro y fuera de la escuela, es otra de sus características.

Dadas las condiciones en que subsisten estas escuelas y teniendo clara la importancia que tienen la infraestructura, los materiales educativos, los recursos y la organización escolar para el logro de aprendizajes; en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se planteó un estudio exploratorio con el objetivo de conocer desde la perspectiva de los propios profesores, cómo realizan su trabajo en el aula y en la escuela, con el fin de identificar las estrategias individuales o colectivas que llevan a cabo, así como necesidades de formación para enfrentar los retos que los diversos contextos les plantean para comprender cómo las condiciones escolares y el contexto socioeconómico y cultural afectan las prácticas docentes en las localidades más desfavorecidas de México.

2. Antecedentes

La influencia de los factores contextuales sobre la práctica docente ha sido objeto de estudio de la investigación educativa (Canales y Rueda, 2014; Jornet, González-Such y Sánchez-Delgado, 2014). Dichos factores son de carácter interno y externo al sistema educativo y se interrelacionan, configurándose unos a partir de otros, influyendo de forma sustantiva en la eficacia de las escuelas (Murillo, 2004). Jornet et al. (2014), distinguen cuatro niveles en el contexto del desempeño docente; 1) el salón de clases, el cual hace referencia al alumnado, a la infraestructura y a los materiales; 2) el contexto institucional, que incluye el centro escolar y el sistema educativo; 3) el contexto social inmediato, que refiere al nivel socioeconómico, la estructura social y de convivencia, y la estructura económica de las familias que componen la población atendida por la escuela; y 4) el mediato o lejano, que refiere a las características socioeconómicas y culturales del país en general o de la región.

Diversos estudios han indagado la influencia de elementos del contexto interno o externo a las escuelas sobre la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes, tanto en educación básica (EB) (Castro y Velásquez, 2014; Fernández, Tuset, Pérez y García, 2013; Vera y Peña, 2016) como en Educación Media Superior (EMS) (Monroy, Jiménez, Ortega y Chávez, 2016; Vera, 2010), los cuales apuntan a que la práctica docente y sus alcances son sensibles a

condiciones o tensiones del entorno inmediato o mediato en el que se desarrolla. La incidencia de factores contextuales en la práctica docente ha sido abordada por la investigación educativa en el interés de identificar mecanismos implicados, buenas prácticas o áreas de oportunidad en la práctica de los docentes que, al ser atendidas, favorezcan a la mejora del aprendizaje de los alumnos y de la profesión docente (Rueda, Canales, Leyva y Luna, 2014).

De acuerdo al modelo analítico de Rueda, et al., (2014), tomaremos como factores a nivel macro, algunos ordenamientos del marco normativo que regulan los aspectos más importantes del servicio educativo que se brinda en estas escuelas. En el *Panorama Educativo de la población indígena y afrodescendiente* (INEE, 2017a), se hace referencia a una serie de políticas y programas internacionales y nacionales que pretenden regular algunos de los aspectos relacionados con el trabajo docente en este tipo de escuelas. En primer término, mencionaremos el artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, texto oficial de cobertura internacional, el cual el Estado mexicano retomó reconociendo por primera vez, el derecho a la educación como un derecho humano (citados en INEE, 2017a). Otros instrumentos legales que prestan especial atención a las minorías y buscan que se preserve el uso de su propia lengua y se favorezca la enseñanza de la lectoescritura, son la *Convención sobre los Derechos del Niño* y su *Comité*, el *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*, y la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (INEE, 2017a).

En el marco de la Reforma Educativa de 2013 se incluyó en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que el Estado garantizaría la calidad educativa de la educación obligatoria, refiriendo ésta a “la pertinencia de los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa, la idoneidad de los docentes y directivos, para asegurar que los estudiantes alcancen el máximo logro de los aprendizajes” (CPEUM, 2017 p. 5). En relación con la población indígena, en la Ley General de Educación (LGE) se establece que “todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad” (LGE, 2017, p. 1) ., por lo que el Estado debe promover

la enseñanza considerando la diversidad multiétnica y pluricultural del país y las autoridades tienen la obligación de atender “de manera especial las escuelas en que, por estar en localidades aisladas, zonas urbanas marginadas o comunidades indígenas, sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones, mediante la asignación de elementos de mejor calidad, para enfrentar los problemas educativos de dichas localidades” (LGE, 2017 p. 12).

A nivel meso o institucional, retomaremos las condiciones en las que operan las escuelas, iniciaremos presentando algunos datos estadísticos del INEE (2017b) organizados por nivel y tipo educativos de las escuelas que trabajan en localidades de alta y muy alta marginación. En las localidades de alto y muy alto grado de marginación los servicios escolares que se prestan para el nivel preescolar y primaria son del servicio indígena y comunitario². La prevalencia de la organización escolar incompleta es una de las características distintivas de las escuelas en estas zonas, se refiere a aquellas escuelas donde no se cuenta con la plantilla básica para desempeñar las funciones docentes y directivas. En su mayoría, estas escuelas son del servicio indígena, pero también las hay del servicio general.

De acuerdo con diversos estudios, existen múltiples factores que explican la existencia de escuelas con organización incompleta, cualquiera que sea la causa, representan un gran interés para la investigación social y educativa, por ello, se han documentado con profusión las condiciones de precariedad en que subsisten la mayoría de ellas, así como las diversas respuestas docentes a la contingencia y la diversidad de estudiantes que asisten (Rockwell y Garay, 2014). La organización incompleta, específicamente la falta de un docente exclusivo para cada grado, se asocia con la enseñanza multigrado, por la coexistencia de niños inscritos en diferentes grados, con distintos niveles de desarrollo y aprendizaje en una misma aula y atendidos por un solo docente.

² Centros educativos administrados por el CONAFE que atienden estudiantes de educación preescolar, primaria y secundaria, en localidades de 500 habitantes o menos, con niveles altos y muy altos de marginación.

Finalmente, a nivel micro se toman los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula. Las escuelas multigrado han sido estudiadas con diferente énfasis, como en la gestión del tiempo en el aula, el nivel de logro de los estudiantes, la adaptación al currículo que realiza el docente, el tipo de materiales disponibles para la enseñanza, los métodos de enseñanza y aprendizaje, las ventajas del multigrado para el aprendizaje, entre otros (Cruz y Juárez, 2017; Jiménez, 2015; Juárez y Lara, 2018; Romero, Gallardo, González, Salazar y Zamora, 2010;). De acuerdo con la información disponible en el INEE, estas escuelas han prevalecido y siguen representando una proporción importante en las estadísticas del Sistema Educativo Nacional (SEN) de México, como lo muestra la tabla 1.

Tabla 1. Escuelas donde se imparte enseñanza multigrado, por nivel y tipo de servicio

Nivel educativo	Tipo de servicio educativo	Total nacional por tipo de servicio	Número de escuelas multigrado por tipo de servicio	
			Abs.	%
Preescolar	General	59 835	21 337 ¹	35.66
	Indígena	9 804	7 501 ¹	76.51
	Comunitario	18 654	15 570 ²	83.47
	<i>Total nacional</i>	88 293		
Primaria	General	77 313	31 008	40.11
	Indígena	10 180	7 868 ³	77.29
	Comunitaria	10 511	10 511	100
	<i>Total nacional</i>	98 004		

Fuente: Elaboración propia con base en el Panorama Educativo 2016: Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior, publicado por el INEE.

1 Incluye escuelas de 1 docente que atiende 2 grados, 1 docente que atiende 3 grados y 2 docentes que atienden 3 grados. .

2 Incluye espacios educativos con 1 LEC que atiende 2 grados, 1 LEC que atiende 3 grados y 2 LEC que atienden 3 grados.

3 Incluye escuelas con 1 y hasta 5 docentes y al menos uno de ellos imparte más de un grado.

A pesar de que el servicio multigrado representa aproximadamente la mitad de las escuelas, y en el caso de escuelas indígenas, tres cuartas partes, se identifican pocos estudios donde el docente sea el objeto de atención (Estrada,

2015): sus tipos de trayectorias, las motivaciones de su elección profesional, los factores que influyen en su permanencia en escuelas generales e indígenas multigrado, las estrategias colectivas que han diseñado para la colaboración entre pares, por mencionar algunos tópicos de interés donde la práctica educativa del docente sea el centro de atención.

La telesecundaria (TS) es una modalidad escolarizada que se ofrece desde 1968 para el nivel de secundaria a jóvenes que viven fundamentalmente en comunidades rurales pequeñas, alejadas de los centros urbanos. De acuerdo con los índices de marginación establecidos por el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2012), el 39.36% de las escuelas Telesecundarias se ubican en el nivel de alta marginación.

En este tipo de servicio, el modelo educativo se basa en utilizar los avances de las TIC, particularmente la infraestructura televisiva y la red satelital para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje. A diferencia de las secundarias generales, un docente se hace cargo de impartir las asignaturas por año, contando en total con tres años (SEP, 2011). Cuando no se cuenta con la plantilla de tres docentes, se considera que la TS es multigrado. Para el ciclo escolar 2015-2016 el número de TS multigrado fue de 3.795, esto es el 20.38%. La TS, en muchas localidades rurales e indígenas, es la única opción para continuar con la educación obligatoria (Santos, 2001). Una característica distintiva es que casi la mitad de los docentes que laboran en este servicio no tienen formación inicial docente, son profesionales de distintas disciplinas, como agrónomos, ingenieros civiles, administradores, incluso de carreras tecnológicas y artes con nivel superior. Lo cual puede observarse como una ventaja para la implementación del modelo; sin embargo, también se han documentado las dificultades que tienen estos docentes para desarrollar actividades didácticas con propósitos pedagógicos claros.

Pasando a la descripción del telebachillerato comunitario (TBC), es importante decir que se trata de un modelo educativo similar a la TS. Académicamente es coordinado por la Dirección General del Bachillerato de la SEP, e inició en agosto 2013 a nivel nacional con las siguientes características: a)

Se establece preferentemente en instalaciones de las TS o en espacios que la propia comunidad ponga a disposición del servicio; b) se sustenta en el plan de estudio del Bachillerato General con capacitación para el trabajo, apegados a lo establecido en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS); c) cuenta con una plantilla de tres docentes; d) se apoya en materiales impresos y audiovisuales elaborados expresamente para este servicio. Se imparte en la modalidad escolarizada, opción educativa presencial, cuenta con una planta docente no formada en la docencia, son profesionales que provienen de distintas disciplinas y por lo regular, es su primera experiencia docente. Utilizan las instalaciones de las TS, por lo que las condiciones de precariedad se reproducen por extensión. Adicionalmente, el modelo considera que uno de los 3 docentes cumpla con las funciones de dirección, condición que afecta su dedicación a la enseñanza. Los docentes refieren que la falta de instancias de apoyo institucional como orientadores, tutores, psicólogos, médicos, secretarías y conserjes; hace más difícil su trabajo, ya que la edad y las condiciones de los estudiantes, requieren de este tipo de apoyos, por lo que ellos tienen que asumir estas funciones sin una formación específica, ni apoyo institucional (Omaña, 2001).

3. Metodología

Se trata de un estudio exploratorio de corte mixto para recuperar información desde la propia perspectiva de los docentes acerca de su práctica y de las condiciones en las que se produce. En el estudio participaron docentes de preescolar indígena, preescolar en escuela multigrado, primaria indígena, primaria en escuela multigrado, de Telesecundaria (TS) y Telebachillerato Comunitario (TBC). En la Tabla 2, se presenta información sobre el número de participantes por cada una de las tres técnicas de recogida de información que consistieron en: sesiones de discusión colegiada en Consejos técnicos escolares (CTE) y Consejos técnicos de zona (CTZ)³ en los 32 Estados de la República Mexicana, mediante un

³ Espacios colegiados en los que se reúnen docentes y directivos escolares para analizar y discutir los avances acerca de su ruta de mejora elaborada con base en un diagnóstico que se hace al inicio del ciclo escolar.

cuestionario breve para ser respondido de manera colectiva. También se publicó un cuestionario más extenso de participación abierta individual en línea en la página del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE). Con la intención de profundizar en la información, se organizaron 16 grupos focales, en las once entidades con mayor proporción de escuelas indígenas, multigrado, TS y TBC.

Tabla 2. Número de participantes en el estudio exploratorio por nivel y tipo de servicio en cada técnica de recolección de información

Técnica de recolección de información	Nivel y tipo de servicio					
	Preescolar indígena	Primaria indígena	Preescolar multigrado	Primaria multigrado	Telesecundaria (TS)	Telebachillerato Comunitario (TBC)
16 Grupos focales	26	41	25	27	17	41
Cuestionario Breve a responder colectivamente	512	671	491	614	791	784
Encuesta: Cuestionario individual en línea	102	185	396	1778	1154	1113
Total de docentes participantes	640	897	912	2419	1962	1938

El análisis de la información incluyó técnicas cualitativas y cuantitativas. Para analizar la información del Cuestionario de Participación abierta en línea se optó por la estadística descriptiva. Las respuestas abiertas de los Cuestionarios Breves se analizaron utilizando un libro de códigos que sirvió para identificar temáticas recurrentes por cada nivel y tipo de servicio. En cuanto a las narrativas obtenidas de los grupos focales, se analizaron desde una aproximación interpretativa que derivó en el establecimiento de categorías y códigos. El proceso de codificación se apoyó en el uso del programa Atlas.ti. Posteriormente se trianguló la información derivada de las distintas fuentes.

4. Resultados

La organización de los resultados seguirá la lógica del modelo analítico presentado en los antecedentes, iniciando con los factores micro y meso del contexto que los docentes refieren, después se presentan los resultados relativos a la descripción que hacen de cómo enfrentan estos factores y cómo afectan su práctica. Para ello se presentan aspectos comunes a todos los niveles y tipos de servicio estudiados, así como algunas diferencias entre ellos.

4.1. Nivel micro. Factores que impactan la práctica docente

De acuerdo con los resultados del estudio, los docentes de este tipo de servicios educativos establecen una relación directa entre las condiciones socioeconómicas, culturales, lingüísticas y familiares de sus alumnos con las actividades de enseñanza que pueden realizar y los aprendizajes que pueden alcanzar sus alumnos. Entre los factores que los docentes consideran que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, destacan algunos relativos a: a) Bajo nivel educativo de las familias, b) Desubicación lingüística, c) Rezago educativo y d) Prácticas sociales de riesgo para los alumnos.

a) Bajo nivel educativo de las familias

Las familias no pueden realizar un acompañamiento de las tareas, ni pueden supervisar el avance del aprendizaje. Además de que, en muchos contextos de escuelas indígenas de primaria, las familias tienen bajas expectativas sobre la educación de sus hijos y básicamente demandan la alfabetización en español. El problema se agudiza en el nivel de secundaria y bachillerato, ya que los padres de familia tienen muy bajos niveles de escolaridad.

b) Desubicación lingüística

En el caso de las escuelas de preescolar y primaria indígena, además surgió el problema de la desubicación lingüística. El docente no domina la lengua de sus estudiantes y estos no entienden la lengua del docente. La diversidad lingüística

en el aula afecta no solo la comunicación básica entre el docente y el alumno, sino la adquisición y desarrollo de conocimientos y habilidades educativas de los alumnos monolingües de lengua indígena. También afecta la comunicación intercultural, si el docente no comprende la lengua y cultura de sus alumnos, es difícil que pueda diseñar estrategias de aprendizaje significativo.

Yo trabajé en una comunidad Huichol y así se me dificultó. Yo expresaba, comentaba, externaba mi clase. Y honestamente, yo sentía que no me daba a entender ¿por qué? Porque no dominaba su lengua; una forma que buscaba era un traductor y un niño de sexto o de quinto porque era un grupo multigrado; era la forma como medianamente ellos me entendían (Primaria indígena, Nayarit)

c) Rezago educativo

Si bien el rezago educativo es un problema serio en las escuelas objeto de estudio desde la primaria, el problema se agudiza en el siguiente nivel educativo, ya que los alumnos de las TS muestran un perfil de egreso de la primaria que no cumple con los estándares de ingreso en la secundaria, manifiestan insuficiencias en comprensión lectora, ortografía y de operaciones matemáticas básicas, ello obliga al docente a cambios en la forma de trabajar en el aula que se tenía planteada, lo que les dificulta cumplir con el calendario y programa establecidos por la SEP.

Nos llegan con un nivel académico pues realmente que deja mucho que desear. Al grado que no saben multiplicar; hay alumnos que no saben leer, leen por sílabas y no saben escribir tampoco; tienen muchas faltas de ortografía, les da miedo leer en voz alta, pararse al frente, no saben qué es una exposición (TBC, Guanajuato)

d) Prácticas sociales de riesgo para los alumnos

Otro tipo de problemáticas que enfrentan tanto docentes de TS como de TBC, son los riesgos asociados a la edad de los jóvenes, entre los cuales refieren los embarazos tempranos, enfermedades de transmisión sexual, drogadicción, reclutamiento del crimen organizado, etc. los cuales afectan seriamente la

permanencia en la escuela, factores que los docentes reportan que no saben cómo enfrentar, ni existen instancias a quienes canalizarlos.

4.2. Nivel meso. Condiciones escolares

A nivel meso, los factores que los docentes consideran que inciden sobre su práctica son: a) Escuelas pobres y precarias, b) Precariedad laboral, c) Currículo oficial no pertinente, d) Carencia de materiales educativos pertinentes, e) Formación docente no especializada, y f) La organización escolar.

a) Escuelas pobres y precarias

La comunidad y la escuela, en la mayoría de los casos no cuentan con la infraestructura básica: luz, agua, baños, aulas o aulas pequeñas (para grupos numerosos), tampoco tienen materiales educativos pertinentes a los modelos educativos, ni cuentan con acceso a infraestructura tecnológica, incluso en las TS y los TBC cuyo modelo se fundamenta en materiales audiovisuales que requieren equipamiento tecnológico. Refieren que carecen de infraestructura básica para llevar a cabo actividades seguras, y esta carencia limita incluso que se brinde el servicio.

Contamos con energía de luz eléctrica pero el problema es que, no es suficiente; a veces se gestiona para que aumenten la carga porque se va la luz constantemente; no contamos con internet pero si está la antena y eso que se puso en un tiempo, funcionó nada más unos tres meses y ... no hay ahorita ese servicio. Tenemos computadoras, pero la energía eléctrica no levanta las computadoras, entonces lo que hacemos es trabajar cuando si alcanza a levantar las computadoras pues se trabaja el proyecto oro, se trabaja por medio de las habilidades digitales y cuando no pues lo dejamos para cuando sí hay. (TS, Nayarit)

Los docentes de TBC incluso refieren que deben trabajar en bodegas o patios y quienes tienen acceso a las instalaciones de las TS deben trabajar en contra turno, limitando la asistencia debido a la inseguridad y falta de infraestructura carretera.

b) Precariedad laboral

En particular los profesores de TBC manifestaron el tema de la inseguridad laboral en que desempeñan su labor, ya que están contratados por honorarios y por horas, en algunos lugares señalaron que no les han pagado desde hace más de un año, y en general les pagan menos horas de las que efectivamente trabajan frente a grupo.

c) Currículo oficial no pertinente

La tensión curricular que viven los profesores de educación indígena también la enfrentan los profesores de escuelas multigrado y de TS y TBC. En el multigrado los docentes señalan que el currículo no está pensado para escuelas multigrado, la forma secuencial y acumulativa de conocimientos y aprendizajes no es acorde a la complejidad que enfrentan aulas multigrado, donde se requiere trabajar en niveles de complejidad de diferentes contenidos en un mismo día para diferentes alumnos reunidos en una sola aula. Ante estas condiciones, los docentes, tanto de educación indígena como multigrado, señalan que realizan una selección de contenidos curriculares, con base en lo que ellos consideran que sus alumnos necesitan y lo que es posible enseñarles de acuerdo con sus condiciones escolares y su propia formación docente. También los docentes de TS y TBC establecieron una relación entre las actividades que pueden llevar a cabo y las condiciones en las que trabajan.

Los profesores de TS refirieron el desfase entre los programas que son oficiales (plan 2011) pero que no tienen materiales didácticos y los materiales educativos que están diseñados para este modelo educativo del programa 2006: parrillas de programación, dosificación de bloques y contenidos, libro del maestro, libro del alumno y videos de la red.

d) Carencia de materiales educativos pertinentes

Los materiales educativos oficiales, tanto los curriculares como los didácticos⁴, no son pertinentes para aulas multigrado, ni para los contextos socioculturales en los que se encuentran los tipos de servicio objeto de estudio. De manera puntual los docentes de educación indígena señalan que no existen los materiales educativos curriculares (programa y libros) en la lengua indígena en la que enseñan⁵; este problema tiene dos causas, por un lado, que no existen estos materiales en todas las lenguas⁶ y que, cuando existen, no les llegan a sus escuelas. Aún en los casos en los que el programa y los libros sí están disponibles para el docente y él domina la lengua de los niños, los docentes refieren que no hay materiales didácticos en la lengua de los estudiantes, lo que los obliga a diseñar sus propios materiales, ya sea a nivel individual o en conjunto con otros docentes, si trabajan en escuelas no unitarias.

Desafortunadamente nos hacen falta más herramientas todavía: materiales de apoyo, materiales didácticos para que puedan desarrollar una mejor actividad con los niños en lengua. (Primaria indígena, Nayarit)

Los docentes señalan que para la producción de materiales didácticos les falta formación y refieren el trabajo entre pares como una forma de subsanar esta problemática. El trabajo entre pares lo realizan en los CTZ o bien a través de pequeñas redes de maestros. En ocasiones se apoyan de agentes externos a las escuelas para la elaboración de dicho material, como personal de asociaciones civiles.

...se elabora material didáctico, pueden ser memoramas, loterías, tarjetera de palabras, números, los nombres propios; los libros artesanales que pueden ser de poemas, de cantos, de adivinanzas; los colores; también se hacen dibujos del cuerpo humano. (PRIMIND_NY)

⁴ En México se producen materiales educativos oficiales que se han clasificado como materiales curriculares: el plan y programas de estudios, el libro de texto del estudiante y el libro del maestro; así como materiales didácticos de apoyo para el desarrollo de actividades de aprendizaje. Los materiales curriculares se han traducido en las principales lenguas indígenas.

⁵ Si bien los docentes pueden hablar en una lengua como el Zapoteco, sus alumnos pueden hablar una variante lingüística que ellos no dominan

⁶ Según datos de la SEP, sólo se tradujeron los libros de texto del primero y segundo grados de la primaria, y sólo en 20 de las 68 lenguas indígenas del país, aquellas que tienen mayor número de hablantes y cuya escritura está normalizada.

...la lengua se está perdiendo, entonces las acciones que se han hecho ahí es trabajar con maestros comunitarios que son hablantes, de la lengua y son los que tratan, de hacer diferentes acciones y también como docentes hemos organizado también asociaciones civiles ¿no?, que se encargan de elaboración de alfabetos. (PRIMIND_OX)

En el caso de profesores de escuelas indígenas, se vive también una *tensión lingüística*, cuando el docente habla la lengua de los estudiantes, ya que por una parte el docente debe recuperar el uso de la lengua indígena en la escuela y la comunidad, pero los padres exigen que se les enseñe español a sus hijos e hijas, también señalan que algunos niños o niñas se avergüenzan de hablar su lengua indígena y los profesores tienen que atender expectativas y demandas que se contraponen entre sí.

Dicen los padres de familia "queremos maestros que enseñen más español", porque a veces (rechazan) al maestro que habla tzeltal, tzotzil "ya no, porque ya lo saben los niños", "queremos que vengan más que dominen el español y que los niños aprendan español". (Primaria Indígena, Chiapas)

Esta situación además provoca una *tensión curricular*, ya que, si el docente se enfoca en enseñar en lengua indígena para facilitar que los estudiantes desarrollen los aprendizajes, entonces no favorece la adquisición del español y con ello puede afectar su trayecto al siguiente nivel educativo, este aspecto ya se había reportado en otros estudios como el de Turra, Ferrada y Villena (2013).

e) Formación docente no especializada

Los y las docentes refieren no tener experiencia en educación indígena y se declaran poco familiarizados con la forma en que un estudiante indígena podría aprender los contenidos del currículo. Los docentes enfrentan el multigrado con estrategias diversas, sin haber sido formados en una metodología para ello. En el caso de TS y TBC, las y los docentes mencionan que, de acuerdo con el modelo educativo, su función es la de un facilitador del aprendizaje, pero dadas las condiciones de las escuelas y la diversidad de los y las jóvenes que atienden,

refieren que terminan desempeñando una labor de enseñanza tradicional de los contenidos curriculares. Ante lo cual, reconocen no contar con las herramientas pedagógicas, didácticas, materiales e institucionales para llevar a cabo una docencia centrada en el aprendizaje. Por ejemplo, refieren no poder atender a estudiantes con discapacidad e incluso no saber elaborar material didáctico que subsane la falta de material educativo oficial, estas dificultades se potencian si se trata de un maestro o maestra de TS multigrado. Otro aspecto que surgió como tema importante en todos los niveles educativos, fue el de estudiantes con discapacidad, que requieren adaptaciones para lo cual no están preparados y en muchos casos, no cuentan en su localidad con personas especializadas que puedan apoyarlos en la detección y seguimiento de estos estudiantes.

El problema es para el maestro, tiene que sacar el asunto adelante tiene que atender al niño porque el niño tiene un derecho a la educación con o sin discapacidad tiene derecho a la educación; entonces aquí el problema es para el maestro. Buscar las herramientas, pero el maestro no está asesorado, el maestro no está capacitado, el maestro no está preparado en ese tema; lo cual pues ahí haces los acomodos a como el maestro pueda a veces apoyándose del mismo colectivo del centro donde hay más de dos ¿pero el que es unitario? Tiene más dificultad. (Primaria, Chiapas)

f) Organización escolar.

La condición multigrado en estas escuelas, implica que los y las docentes deben desempeñar, además de la docencia, funciones de gestión escolar, de mantenimiento de la escuela y de trabajo comunitario.

A ratos soy unitario, a ratos soy bidocente, (...) cuando estoy solo, estoy atendiendo a los seis grados hasta las once y media, doce que es el recreo, posteriormente voy a ver todo lo que es administrativo, (...) alcanzo cincuenta o sesenta por ciento de mi estancia con los niños realmente en el aula (...) he ahí el detalle las limitaciones que tenemos para poder cubrir todo lo que nos piden, o que nos marcan los contenidos temáticos del plan. (Primaria, Chiapas)

Los docentes de primaria y de preescolar refieren la participación de las familias y la comunidad en la vida escolar, con padres de familia que les apoyan con labores de vigilancia, construcción y mantenimiento de la escuela, así como limpia de veredas y caminos. No es el caso de TS, ya que las y los docentes resaltan la falta de participación de los padres de familia en la atención de las necesidades de la escuela. En cambio, destacan un trabajo colaborativo entre pares cuando la escuela es de organización completa o bidocente se apoyan entre ellos para llevar a cabo las labores de gestión y las actividades extracurriculares. Esta organización de quiénes asumen qué funciones, se concreta en las reuniones que suceden al inicio del curso escolar y según las características de cada docente.

En el caso de las y los docentes de TBC, la multifuncionalidad radica en el papel que desarrolla en el aula como tutor, para atender el rezago académico, las deficiencias en habilidades de lectoescritura y de matemáticas, con nivelaciones particulares. También tiene la función de promotor de la educación en la comunidad para mitigar el desinterés, bajas expectativas y ausentismo de los estudiantes y finalmente, como gestor, el modelo le obliga a una intensa interacción con la comunidad para gestionar permisos. La multifuncionalidad de los docentes afecta las horas de enseñanza efectiva, refieren no poder atender todos los días a los grupos por atender labores de gestión y actividades extracurriculares.

En el caso de nosotros como Telebachilleratos Comunitarios, pues somos «todólogos», porque nosotros atendemos el área administrativa, atendemos el área académica, somos el departamento de control escolar, somos el departamento de becas, somos el departamento de intendencia, somos el departamento de vigilancia de la sana convivencia, (...) también somos el departamento de primeros auxilios, somos el departamento de gestión, (...) somos realmente «todólogos». (TBC, Guanajuato)

4.3. Prácticas docentes en función del nivel y tipo educativo

Los resultados también permitieron reconocer que la enseñanza en las zonas de alta y muy alta marginación, regularmente zonas indígenas y rurales; ha

originado respuestas educativas diversas. No se ha establecido con claridad si las estrategias que utilizan las y los docentes sean las más adecuadas para el logro de los aprendizajes en niñas, niños y jóvenes indígenas y de comunidades rurales; los estudios de caso, aunque vastos, son muy limitados en sus objetivos y hasta el momento no se ha llevado a cabo un análisis que permita poner en perspectiva las distintas propuestas. Lo que el presente estudio pone en evidencia es que en el proceso educativo entran en juego otras variables que están afectando el nivel de logro, como la pobreza extrema, las condiciones de la escuela, la organización escolar, el currículo y los materiales educativos disponibles.

De acuerdo con el análisis, encontramos algunas diferencias en las prácticas docentes en función del nivel y tipo educativos. En las narrativas de las docentes de *preescolar multigrado* se identificó un mayor dominio pedagógico y un manejo más ágil que en los docentes de los demás niveles educativos respecto a las nociones de diagnóstico, planeación didáctica, secuencia didáctica y evaluación formativa. Al referir la forma que preparan sus clases⁷ las y los docentes de preescolar aluden a que realizan un diagnóstico mediante la observación detallada para determinar el nivel de desarrollo físico y actitudinal de sus niñas y niños. También refieren la necesidad de hacer entrevistas con los padres, para contrastar sus propias impresiones o bien para recabar más información sobre las y los niños.

Llevan a cabo planeación colectiva, tomando decisiones para definir los objetivos de aprendizaje en un periodo determinado. La planeación es colectiva cuando la escuela no es unitaria, porque se decide en los CTZ o en conjunto con las otras docentes del preescolar. Mencionaron un diseño de trabajo por proyectos en el multigrado, hacen uso de diversas actividades encaminadas a cumplir un solo objetivo de aprendizaje, integrando a todos los grados que atienden. Argumentan que el trabajo por proyectos también les permite integrar distintos campos formativos y diferentes secuencias didácticas. La evaluación formativa, la

⁷ El estudio se propuso indagar sobre el trabajo previo a la intervención en el aula, conocer si se establecen objetivos de aprendizaje y actividades intencionadas.

hacen mediante técnicas cualitativas, refieren el uso de diarios, bitácoras y cuadernos para el registro del avance de cada niña o niño.

En el caso de *primaria multigrado*, las y los docentes refieren constantemente la dificultad de trabajar un mismo contenido en diferentes grados o diferentes contenidos con un mismo grupo de diversos grados que conviven en una misma aula. La mayor complejidad fue identificada en el servicio indígena multigrado porque, además de organizar las actividades diferenciadas, los docentes deben resolver cómo trabajar sin una comunicación fluida con sus alumnos. Los docentes emplean diversas estrategias para organizar su enseñanza. También hay referencia reiterada al trabajo transversal, aunque no lo refieren como proyectos, los docentes organizan el trabajo en el aula en torno a temas comunes o transversales, con actividades diferenciadas de acuerdo al grado y características de los estudiantes. Se describen también algunos intentos de trabajo interdisciplinario, buscando la articulación entre los diferentes campos formativos, para abarcar lo más posible los contenidos curriculares.

Normalmente al inicio de un ciclo escolar cuando se recibe a un grupo, se tiene por costumbre preparar un expediente, un expediente con características particulares detectadas de cada alumno, que se van determinando a partir del diagnóstico de la exploración, porque la exploración no nada más es a partir de un examen, como bien menciona la compañera, es observar, es escuchar cómo participan los alumnos, qué conocimientos previos traen ... Y que muchas veces también surgen precisamente del contexto, del contexto social, sociocultural en el que se desenvuelven los niños, a partir de esa observación algunas veces las planeaciones también las preparo partiendo de los centros de interés ... Preparo un tipo de asamblea, asamblea de aula, en esta asamblea de aula retomamos aspectos ocurridos ... en la localidad, en la comunidad, van surgiendo comentarios que a los niños les es interesante y que a partir de esa información voy priorizando los posibles temas que me puedan servir para ir desarrollando mi planeación... Puedo retomar algún suceso, por ejemplo, si hablamos de la región del Istmo que recientemente ha estado la cuestión de los terremotos, bueno cuántas réplicas, vamos a trabajar la

cuestión del conteo, los tiempos transcurridos, vamos a trabajar cuestión de valores, la solidaridad, etc. Vamos a ir correlacionando una serie de situaciones en nuestra planeación, entonces resaltando y precisando se tienen que tomar centros de interés priorizando, vinculando contenidos, correlacionando temas, y esto es parte de lo que yo conozco también como un efecto de transversalidad o globalización de contenidos ¿no? ... (Primaria, Oaxaca).

Desde el nivel de primaria los docentes manifiestan una preocupación por la nivelación, dado el rezago educativo de algunos de sus estudiantes. Respecto a la evaluación de aprendizaje, señalan que tiene un sentido de control para ellos, es una forma de obligarlos a estudiar y representa también una forma de incentivar la escolarización, ya que no tiene consecuencias negativas para sus estudiantes. Los docentes de primaria indígena, refieren la necesidad de ser flexibles con su enseñanza, ya que el avance depende de diversos factores que no están en su control. Como parte de sus estrategias comunes, los docentes refieren la segmentación de su grupo, identificando ciertas cualidades culturales, de desarrollo y de aprendizaje para organizar diferentes grupos.

La organización de la enseñanza en TS, de acuerdo con las y los docentes, está condicionada por la carencia de recursos, materiales, infraestructura y servicios tecnológicos que generalmente representan problemas para la planeación de las clases y para cumplir con los aprendizajes esperados en el programa de estudios. Entre las principales características en la preparación de las clases de los docentes de Telesecundaria podemos destacar su interés explícito en el diagnóstico de las necesidades de grupo, debido al rezago educativo de una proporción importante de sus estudiantes, así como las adecuaciones curriculares y la adaptación de materiales educativos a estas necesidades y al nivel de avance que van alcanzando.

En cuanto a la planeación, si bien cuentan con un formato genérico para realizarla, refieren dos tipos de planeaciones: una formal de carácter institucional y administrativo que tienen que entregar y otra informal que es la que efectivamente utilizan. Refieren el trabajo colectivo, aprovechando los Consejos

Técnicos Escolares, en donde principalmente se modifican y realizan las adecuaciones a las planeaciones según cada escuela. Las dosificaciones son planeadas con carácter semanal, pero varía según el avance de los alumnos.

La preparación de las secuencias didácticas suele llevar de 2 a 7 horas, en muchas ocasiones fuera del horario escolar. Al detallar la forma en que organizan las actividades para su grupo, los docentes refieren la elaboración de un diagnóstico, principalmente para identificar el nivel de conocimientos sobre un tema; las características actitudinales y las expectativas de sus alumnos. El diagnóstico lo realizan mediante entrevistas a padres de familia, visitas domiciliarias y algunos mencionan la aplicación de pruebas. Con base en este diagnóstico, determinan los insumos que requieren para las actividades y los documentos para planear, como el Programa de estudios 2006 y 2011, Libro de texto 2011: secuencias, enfoque de la asignatura y aprendizajes esperados, con base en los cuales, hacen adecuaciones a los contenidos de 2006: parrillas, libro del estudiante y guía del maestro. Después, analizan las condiciones en las que realizará las actividades, para adaptarlas.

Revisando el plan y programas de estudio 2011, adecuando a los contenidos de los libros de 2006, incorporando materiales adicionales [TS_Chihuahua]

Mi grupo es multigrado (2 grupos), considero trabajar un tema similar para ambos y realizar actividades diferenciadas [TS,_Baja California Sur]

En el modelo del TBC, el docente, al igual que en TS, desempeña un papel de facilitador del aprendizaje. De acuerdo con los resultados del estudio, los docentes están familiarizados con la planeación didáctica, de hecho, refieren que es un requisito entregar sus planeaciones al inicio del ciclo escolar y en algunos casos, por bimestre. Sin embargo, señalan que éstas planeaciones que entregan a su autoridad educativa, no les son de utilidad porque las hacen sin conocer a sus estudiantes, así que hasta que conocen a sus estudiantes pueden elaborar su planeación real, la cual se adapta y va cambiando durante el transcurso del semestre, en función de ciertas características y necesidades del grupo, o bien por

situaciones o eventos inesperados que afectan las actividades de enseñanza y de aprendizaje previstas.

De manera explícita en el modelo educativo, se espera una vinculación entre el desarrollo comunitario y la enseñanza. Además de considerar las características de sus estudiantes, los docentes refieren que deben conocer la comunidad donde trabajan puesto que es necesario realizar proyectos de desarrollo comunitario⁸. La organización de la enseñanza por proyectos permite la transversalidad de los contenidos de las áreas disciplinares, por lo que refieren la importancia de identificar proyectos que permitan atender el desarrollo comunitario, a la vez que cumpla la función de formar a los estudiantes. Las y los docentes detallaron la implementación de actividades de enseñanza para afrontar el desarrollo de los proyectos comunitarios, para subsanar carencias identificadas en los conocimientos y habilidades de los estudiantes, así como para enfrentar incidentes que pueden ser críticos para el desarrollo de su práctica.

5. Conclusiones

Los hallazgos aquí presentados resultan coincidentes con los de los autores citados, que han formulado argumentos a favor de la enseñanza multigrado, porque representa la posibilidad de intercambio de experiencias, aprendizajes, saberes y culturas en una misma aula. Si bien las condiciones en que han trabajado estos docentes les ha permitido generar respuestas educativas diversas ante la falta de un proyecto de servicio educativo con acciones intencionadas y sistémicas, es importante resaltar que el multigrado en México ha sido una consecuencia no intencionada. Los resultados de este estudio, hacen evidente que cualquier proyecto que busque elevar la calidad de la educación en estas escuelas, debe pasar por una revisión de las prácticas docentes y reconocer las estrategias que han surgido desde los propios docentes, algunas solo como respuestas contingentes, pero otras como proyectos pedagógicos con amplia aceptación entre el conjunto de docentes, y con buenos resultados educativos.

⁸ Aquí es importante señalar que el modelo apenas lleva 5 años y ha habido una alta movilidad de los docentes.

Es evidente, que no se han logrado aterrizar las políticas públicas de educación en materia de equidad expuestas como factores macro, ya que las condiciones de las escuelas en las que trabajan estos docentes (nivel meso), no cumplen la normalidad mínima requerida ni en materia de infraestructura y recursos materiales, ni en términos de organización escolar y formación especializada a los docentes que se enfrentan a retos impuestos por un contexto de pobreza extrema y diversidad cultural para lo cual no han sido preparados.

Por otra parte, los hallazgos de este estudio, también apuntan a la necesidad de formular un servicio educativo que recupere el aprendizaje de las y los docentes y las comunidades, que sea viable y factible de sostener en las condiciones de vida actuales, pero que al mismo tiempo genere las oportunidades de educación de calidad a las que todo individuo tiene derecho en nuestro país. La perspectiva de que las condiciones referidas de alta migración, pobreza extrema, desnutrición, monolingüismo, desplazamientos por inseguridad y violencia, entre otras que originan estas características poblacionales, cambien radicalmente en el corto plazo, es poco realista. Por tanto, resulta importante considerar la necesidad de crear variantes al servicio general, con enfoque intercultural, que puedan prioritariamente ser ofrecidas en las zonas rurales donde también existe población indígena e incluso migrante.

Las políticas internacionales y nacionales que constituyen el marco normativo de atención a estas poblaciones, como nivel macro de este análisis, si bien parecen muy pertinentes, se deben concretar en programas efectivos que además de proporcionar la infraestructura y equipamiento adecuados a este tipo de escuelas, consideren la importancia de fortalecer la práctica docente y de gestión escolar, incluyendo en los programas de la formación docente inicial y continua, estrategias de atención multigrado. También se requiere el diseño y desarrollo del currículo bajo un modelo educativo intercultural, con la elaboración de materiales didácticos que consideren la diversidad de contextos socioculturales, étnicos y lingüísticos. Consideramos que los resultados de este estudio proporcionan orientaciones relevantes para recomendaciones de políticas educativas que permiten en el corto plazo canalizar mayores esfuerzos y recursos

para este tipo de servicios, fortaleciendo la figura de docentes y directivos escolares que puedan enfrentar con más elementos los retos que representa la atención de niños, niñas y jóvenes que históricamente han sido excluidos del sistema educativo.

Referencias bibliográficas

- Canales, A. y Rueda, M. (2014). *Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente*. En *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Congreso llevado a cabo en Guanajuato, México.
- Castro, W. y Velásquez, H. (2014). Idoneidad didáctica de la práctica de maestros en formación inicial en un contexto urbano de conflicto social violento. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(3), 33-54.
- Consejo Nacional de Población (2012). *Índice de marginación por localidad 2010*. México. Disponible en <https://bit.ly/2EY57w3>
- CPEUM. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación (2017, 15 de septiembre). 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.
- Estrada, M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(2), 43-62.
- Fernández, M., Tuset, A., Pérez, R. y García, C. (2013). Prácticas educativas y creencias de profesores de secundaria pertenecientes a escuelas de diferentes contextos socioeconómicos. *Perfiles Educativos*, 139(35), 40-59.
- INEE (2017a). *Panorama Educativo de la población indígena y afrodescendiente*. México: INEE.
- INEE (2017b). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- Jiménez, N. (2015), *El uso tzeltal y el trabajo docente en un aula de escuelas multigrado*. (Tesis de licenciatura en Educación Indígena). Universidad

- Pedagógica Nacional. Ciudad de México, México. Disponible en <http://200.23.113.51/pdf/31654.pdf>
- Juárez, D. y Lara, E. (2018). Proceso de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante comunidades de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 31, 149-263.
- LGE. Ley General de Educación (22 de marzo de 2017). Diario Oficial de la Federación. México.
- Jornet M., Jesús, González-Such, J. y Sánchez-Delgado, P. (2014) Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 185-195.
- Monroy, L., Jiménez, F., Ortega, L. y Chávez, M. (2016) ¿Quiénes son los estudiantes que abandonan los estudios? Identificación de factores personales y familiares asociados al abandono escolar en estudiantes de Educación Media Superior. Disponible en <https://bit.ly/2WD7C1r>
- Murillo, F. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 319-360.
- Omaña, O. (2001). El telebachillerato, una forma de utilizar la televisión con fines educativos. *Comunicar*, 16, 171-176.
- Rockwell, E. y Garay, C. (2014). La escuela unitaria en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 10 (3), 1-24.
- Romero, M., Gallardo, M., González, R., Salazar, L. y Zamora, M. (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en educación primaria: una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. *Revista de Investigación Educativa*, 10, 1-62.
- Rueda, M., Luna, E., Canales, A. y Leyva, Y. (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e).
- Santos, A. (2001). Oportunidades educativas en telesecundaria y factores que la condicionan. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(3), 11-52.

Secretaría de Educación Básica (2011). *Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento Base*. México: SEP. Disponible en <https://bit.ly/2FcWzkX>

Turra, O., Ferrada, D. y Villena, A. (2013). La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 39 (2), 329-339.

Vera, J. (2010). Factores de contexto y desempeños en Educación Media Superior. En J. Angulo (Coord.), *Educación, Tecnología e Innovación* (pp. 557-563). Sonora, México: ITSON.

Vera, J. y Peña, C. (2016). Prácticas docentes y educación multigrado en escuelas indígenas del Estado de Sonora, México. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 225-240.

Fecha de recepción: 10 de diciembre de 2018

Fecha de aceptación: 10 de mayo de 2019



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)