





Recibido: 22/06/2023 | Aprobado: 03/09/2023

Educación domiciliaria. Una expresión del trabajo docente de maestros indígenas durante el cierre de escuelas (Original).

Home-based education. An expression of the work of indigenous teachers during school closures (Original).

Glenda Delgado Gastélum. *Doctora en Ciencias Educativas. Profesora Titular. Universidad Pedagógica Nacional. Ensenada, México.* [glendadelgado@upnens.edu.mx] .

María Guadalupe Tinajero Villavicencio. *Doctora en Educación. Investigadora. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México.* [tinajero@uabc.edu.mx] .

Resumen

La atención educativa multigrado del servicio indígena del estado de Baja California, México, se ofrece principalmente en comunidades rurales o periurbanas. En estos planteles escolares, el trabajo docente debe responder a las demandas institucionales que solicitan una enseñanza simultánea a niños y niñas de diversidad etnolingüística con distintos niveles de avance o desempeño, diferentes edades, que cursan desigual grado escolar y que habitan en comunidades rurales marginales. Durante el cierre de las escuelas debido a la contingencia sanitaria que ocasionó la COVID-19, el alumnado de los planteles indígenas no pudo hacer uso de la estrategia *Aprende en casa* instrumentada por el gobierno federal, debido a que no contaban con suficientes recursos tecnológicos. De ahí que surgiera el interés por conocer qué tipo de acciones emprendieron dos profesores de primaria indígena multigrado durante el confinamiento para dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ciclo escolar 2021-2022. Por medio de entrevistas y observación se indagó el trabajo docente de los participantes. Mediante el análisis



cuantitativo se identificó a la educación domiciliaria como un elemento esencial del trabajo docente desarrollado durante el cierre escolar, que se fundamentó, principalmente, en la itinerancia del profesorado y en la habilitación de espacios para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en condición de riesgo de reprobación, abandono escolar y que habitan en espacios rurales de marcada marginación.

Palabras clave: enseñanza a domicilio; educación intercultural; enseñanza primaria; docente de escuela primaria

Abstract

Multigrade education in the indigenous service in the state of Baja California, Mexico, is offered mainly in rural or peri-urban communities. In these schools, teachers must respond to institutional demands for simultaneous teaching of ethnolinguistically diverse boys and girls with different levels of progress, different ages or school grades and living in marginal rural communities. During the closure of schools due to the sanitary contingency caused by COVID-19, students in indigenous schools were unable to make use of the Learn at Home strategy implemented by the federal government because they did not have sufficient technological resources. Hence, the interest arose to know what kind of actions two indigenous multigrade elementary school teachers undertook during the confinement to give continuity to the teaching-learning processes in the 2021-2022 school year. Through interviews and observation, the teaching work of the participants was investigated. Through qualitative analysis, *home-indigenous education* was identified as an essential element of the teaching work developed during the school closure, which was mainly based on the itinerancy of teachers and the provision of spaces for teaching and learning of students at risk of failing, dropping out of school and living in rural areas of marked marginalization.



Key words: homeschooling; intercultural education; elementary school; elementary school teacher

Introducción

Los docentes del servicio indígena, sean o no de grupos multigrado, enfrentan el reto cotidiano de instrumentar el currículum nacional sin contar con suficientes recursos y materiales específicos. Si bien es cierto que a los docentes indígenas les han proporcionado lineamientos y materiales complementarios como, por ejemplo, la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), los Marcos Curriculares para la educación indígena o los Parámetros curriculares para la enseñanza de la lengua indígena, con los cuales es posible determinar la historicidad y la manera en cómo se exponen los saberes programáticos (Rockwell, 1989), su especificidad ha estado supeditada al currículum oficial de alcance nacional.

Las escuelas multigrado del servicio indígena tienen condiciones deterioradas en su infraestructura y equipamiento, además de carencias en recursos básicos (como el agua potable), aunado a condiciones de marginación del entorno donde se ubican los planteles (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019), esto es, los alumnos que asisten a las escuelas indígenas viven en circunstancias de acentuada pobreza (Delgado y Tinajero, 2022; Portillo et al., 2022).

A lo anterior, se agrega la falta de personal que atienda la amplitud de asignaturas del programa oficial. Por ejemplo, inglés, educación física, educación artística o tecnologías, que son parte de los aprendizajes que deben adquirir los alumnos y que muchas veces son brindados por los mismos profesores. No menos importante es la atención que brindan a los alumnos con alguna necesidad educativa especial (INEE, 2019).



Sobre el trabajo docente es preciso indicar que este concierne a las diferentes tareas cotidianas de los ámbitos pedagógico y de gestión, realizadas en el aula y en la escuela (Rockwell, 1986) por los docentes. De acuerdo con Rockwell (2018), la práctica docente compete a la enseñanza que se origina cotidianamente, la cual se perfecciona y modifica a lo largo del trayecto profesional de los profesores. Desde tal perspectiva, la enseñanza forma parte del trabajo docente y se denomina práctica docente. Esta se define por las competencias profesionales de los profesores, los requerimientos de los estudiantes, las tradiciones y usos escolares, los intereses personales y políticos del profesorado aunado a la operatividad de los planteles (Rockwell, 1986).

Por su parte, Ezpeleta (1997) señala que la gestión escolar comprende el cúmulo de estrategias que posibilitan ofrecer el servicio educativo y lograr, desde variadas formas, el cometido esencial de la escuela: brindar enseñanzas y suscitar aprendizajes. Particularmente, el trabajo docente multigrado debe responder a las demandas institucionales que solicitan una enseñanza simultánea a pocos niños con diferentes niveles de avance o desempeño. Sin olvidar que, en México, el multigrado es considerado una opción educativa que, en términos institucionales y administrativos, asegura brindar el servicio de educación con reducido personal docente e igualmente alumnos. En entornos escolares de diversidad etnolingüística parece mayormente complejo y se requiere un acompañamiento al profesorado, porque permitiría mejorar su práctica con grupos multigrado (Juárez, 2019).

En el caso de los docentes indígenas la atención educativa multigrado se dirige principalmente hacia las comunidades rurales o periurbanas con altos grados de marginalidad. Oficialmente, el profesorado indígena debe emplear la lengua materna de sus alumnos e impulsar la adquisición de los aprendizajes propuestos en el currículo oficial (diseñado en español y bajo



una estructura graduada), además de custodiar el derecho a la educación que corresponde al estudiantado por decreto constitucional y leyes reglamentarias (Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019; Artículo 5° de la Ley General de Educación, 2019).

A partir de marzo de 2020, las escuelas mexicanas cerraron por la contingencia sanitaria provocada por la COVID-19 con el afán de preservar la salud del estudiantado. Esto obligó a las autoridades educativas a establecer una estrategia con el fin de que el alumnado prosiguiera con su escolaridad. La estrategia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la educación básica se denominó *Aprende en casa* -en sus versiones I, II y III que planteó la atención educativa a distancia.

Inicialmente, se incorporaron cuadernillos de trabajo digitales a través de la página oficial de la SEP. Posteriormente se propuso el uso de diferentes medios como la radio comunitaria y la televisión con la finalidad de emitir una programación educativa (Gallardo, 2020). No obstante, no se contempló la brecha entre escuelas urbanas y rurales; mientras que en las primeras las familias dispusieron de equipos de cómputos, en las segundas no tuvieron acceso debido a sus carencias y limitados recursos. De ahí que, para Gallardo (2020), la estrategia *Aprende en Casa* fue reflejo del modelo educativo homogéneo que se ha impulsado en México.

Frecuentemente, los docentes del servicio indígena laboran en contextos de diversidad por lo que “adoptan prácticas para enfrentar los retos de trabajar con grupos heterogéneos y multilingües bajo las condiciones curriculares y administrativas impuestas por el sistema de escuelas graduadas monolingües” (Rebolledo y Rockwell, 2018, p. 121). Las autoras enfatizan que la articulación de las condiciones de organización multigrado con la diversidad es desafiante,



ante todo para los profesores. A partir de las anteriores consideraciones, en este estudio, se estableció el propósito de conocer qué tipo de acciones emprendieron los maestros de dos escuelas primarias multigrado del servicio indígena durante el cierre de escuelas.

Materiales y métodos

La investigación se propuso desde un enfoque cualitativo sustentado en la perspectiva epistemológica subjetivista interpretativista (Sandín, 2003). Desde esta perspectiva se considera la acción humana y los significados originados en función de su contexto inmediato. Además, el lenguaje se considera una construcción humana que comparte significados, otorgando así sentido a las acciones de los sujetos, ya que interpretan y comunican sus experiencias en función de su interacción con el contexto.

Para conocer las acciones de los dos maestros, se les entrevistó y, además, se observó a uno de ellos con el fin de profundizar en los significados otorgados a su quehacer profesional desarrollado durante el confinamiento por COVID-19. Asimismo, se mantuvieron conversaciones informales con estudiantes y una madre de familia.

El contexto de estudio lo conforman dos comunidades periurbanas del municipio de Ensenada, Baja California, al noroeste de México, en donde se ubican dos primarias tridocentes del servicio indígena. La primera comunidad se ubica al noroeste de la cabecera municipal, en donde prevalece la industria vitivinícola que genera la mayor parte de los empleos de los habitantes de la región. La segunda comunidad se localiza al sur de Ensenada y se distingue por su variada agricultura en donde emplean la mayoría de los pobladores. A continuación, describo a los participantes de la investigación.

Los dos profesores participantes, a quienes se nombró Simón e Inés (seudónimos), forman parte de las primarias indígenas multigrado situadas en las comunidades descritas.



Ambos maestros son indígenas migrantes originarios del estado de Oaxaca, situado en el suroeste mexicano a 2 421 km de Baja California. Simón es mixteco hablante del español y del mixteco bajo (variante lingüística), e Inés es mixteca hablante del mixteco alto (lengua materna) y del español. Los profesores estudiaron la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) en la Universidad Pedagógica Nacional, ingresaron al magisterio mientras estudiaban y obtuvieron su plaza definitiva al concluir sus estudios.

A la fecha del presente estudio, Simón atendía a 24 estudiantes del quinto y sexto grado, además de 14 estudiantes con rezago escolar por su adscripción al Programa E3, el cual promueve el arraigo laboral entre educadores que laboran en pequeñas comunidades alejadas o rurales, a los que se les otorga un subsidio económico (Secretaría de Gobernación, 2019). Contrariamente, la maestra Inés no recibía ninguna compensación salarial y atendía a 36 estudiantes de tercero y a 39 de cuarto grado.¹

Se entrevistó y observó *in situ* el trabajo docente de Simón, sobre todo, por la estrategia que había adoptado para atender a sus alumnos. El docente se convirtió en un maestro itinerante al realizar visitas domiciliarias a sus estudiantes para entregarles materiales de estudio y brindar acompañamiento a sus familias. Además, se realizó una entrevista semiestructurada a Inés para obtener información de sus experiencias y profundizar en los significados de sus acciones cotidianas (Silverman, 2011) en el primer semestre del ciclo 2021-2022 cuando las escuelas permanecían cerradas. Los datos recabados mediante la entrevista se examinaron desde la propuesta de análisis cualitativo de Tójar (2006) que consiste en “ordenar y organizar la

¹ La maestra Inés refirió que se estaba haciendo cargo de un número considerable de alumnos debido a circunstancias especiales de un compañero maestro de la escuela. Consideraba que sería por un período corto.



información (...) elaborar categorías y unidades de análisis (...) interpretar y asignar significados, describir y comprender los patrones encontrados (...) y otras categorías” (pp. 285-286).

De manera precisa, durante la observación, se grabaron las sesiones de trabajo que sostuvo el profesor Simón con los estudiantes que visitó. Además, se tomaron fotografías y vídeos breves del maestro con sus estudiantes. Así también, se grabó una conversación con una madre de familia y el profesor, y otras con sus alumnos. Todo esto con el consentimiento expreso de los involucrados. El registro de las conversaciones tanto con la madre de familia como con los estudiantes se hicieron con la finalidad de recabar las percepciones sobre el trabajo docente de Simón y sobre la educación domiciliaria puesta en práctica por él y por Inés.

Resultados

La categoría *educación domiciliaria* caracteriza el trabajo docente dirigido a mantener escolarizado al estudiantado en condiciones de vulnerabilidad. En esta indagación, llevada a cabo durante la etapa de cierre de escuelas, se identificó que tanto la itinerancia del profesorado como la habilitación de espacios para la enseñanza y el aprendizaje fueron parte sustancial de la educación domiciliaria.

La itinerancia de los profesores consistió en visitas a los hogares de los alumnos de limitados recursos económicos, y de aquellos que presentaban mayor necesidad de atención pedagógica. Los docentes que hicieron las visitas domiciliarias fijaron el propósito de la entrega personal de materiales y recursos didácticos como los cuadernillos de trabajo a la vez de “asesorar a las madres y alumnos” a fin de mantener escolarizados a los estudiantes.

En el caso de la habilitación de espacios para la enseñanza y el aprendizaje implicó la adaptación de espacios en los hogares de los maestros para dar lugar al acompañamiento a



madres y estudiantes en diferentes horarios del día. Enseguida se presentan los pormenores de lo que, al respecto, realizaron un maestro y una maestra.

La itinerancia del Maestro Simón. Durante el cierre de escuelas, en el ciclo escolar 2021-2022, el maestro Simón² se trasladaba a la zona rural en auto propio para llegar a las viviendas de sus estudiantes situadas en las localidades circundantes a la escuela. Oficialmente, el profesor tenía a su cargo al grupo del quinto y sexto grado.

Además, el maestro Simón atendía a un grupo de 14 alumnos de diferentes edades e inscritos en distintos grados considerados en riesgo de reprobación o de abandono escolar y que presentaban rezago en los aprendizajes desde la educación presencial. Por ejemplo, uno de estos estudiantes a cargo de Simón, inscrito oficialmente en cuarto grado, mostró mediante un examen diagnóstico, que no fue capaz de escribir por sí solo las palabras de dos sílabas. Otros niños vivían en condiciones de marcada marginación, no se localizaron por teléfono, correo electrónico y tampoco asistieron a la escuela para recibir los cuadernillos de trabajo para elaborar tareas en casa. De ahí que el maestro determinó acudir a los hogares de los 14 estudiantes. Al ubicarlos, acordó con los tutores, padres o madres visitas regulares con fines educativos.

En una jornada de trabajo diaria, el profesor Simón visitaba al menos tres hogares. La duración del recorrido variaba en función de las visitas programadas. El día de la observación, el profesor visitó tres domicilios. El primero ubicado dentro de una hacienda de cultivo de uva. El segundo en una casa habitación en un poblado, y el tercero, el más lejano, en una vivienda en deplorables condiciones, parte de una localidad vecina. El itinerario del maestro Simón inició a las nueve de la mañana.

² Cabe mencionar que el maestro Simón vive en la cabecera municipal de Ensenada.



Primera visita domiciliaria del maestro Simón. En el primero de los domicilios habitaban dos niños (hermanos, sin adscripción indígena), originarios de Baja California, que el profesor visitaba al menos una vez por semana: Manuel y Alberto (seudónimos para preservar su identidad). Hermanos, de 9 y 11 años y que habitaban en una diminuta casa, estaban a cargo de su abuelo, quien se desempeñaba como cuidador de un cultivo de uva. La vivienda tenía muros de concreto, techo de madera y pisos de cemento; además tenía servicio de energía eléctrica y agua potable. La familia tenía una televisión y un teléfono celular, pero sin conexión a internet.

Desde muy pequeños Manuel y Alberto quedaron bajo la custodia de su abuelo y, solo ocasionalmente, visitaban a su madre, quien vivía en la ciudad. Las condiciones familiares de los niños (ausentismo de los padres) impidieron la continuidad de la escolaridad desde casa durante el confinamiento. A la fecha de la observación, los niños cursaban cuarto y sexto grado. La llegada del maestro era bien vista por el abuelo tutor quien preparaba una mesa y sillas afuera de la casa para que realizaran el trabajo académico. En palabras del profesor Simón, a estos niños los visitaba todos los miércoles porque de lo contrario, “no entregan nada” y mostraban bajo nivel de desempeño, sobre todo su estudiante de sexto grado (el mayor de los niños).

Desde el inicio del ciclo escolar, el maestro trabajaba con ambos estudiantes por al menos 30 minutos. En la sesión observada, el maestro Simón entregó una ficha de trabajo de matemáticas a Manuel (cuarto grado) y solicitó a Alberto (sexto grado) trabajar con el libro de apoyo *Me divierto y Aprendo* de Montenegro Editores en una actividad de lengua escrita. Acto seguido, brindó explicaciones sobre las tareas a realizar y, posteriormente, brindó tiempo para la resolución de las actividades. Enseguida, en la figura 1, se muestra la ficha didáctica utilizada por el profesor Simón con el estudiante adscrito al cuarto grado:



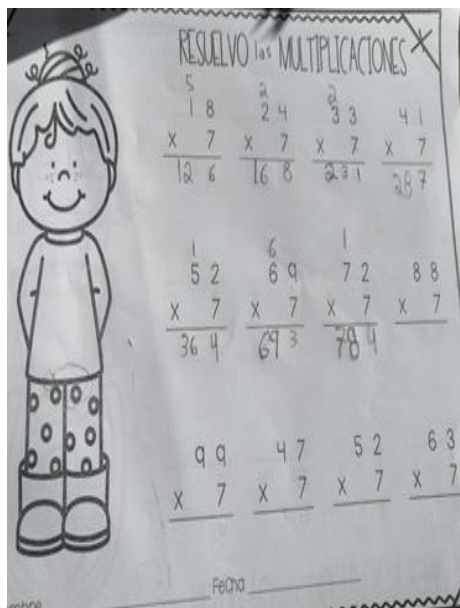


Figura 1 Ficha didáctica para estudiante de cuarto grado

Lo que corresponde a las interacciones que tuvieron los estudiantes con el profesor al efectuar su trabajo conjunto, igualmente fue capturado y se muestra en la figura 2. Esta refiere la elaboración de una actividad de lectura y escritura en el libro de apoyo:



Figura 2 Actividad de lectura y escritura en la educación domiciliaria



Las fechas decembrinas fueron aprovechadas para trabajar la asignatura de Artes. Con tal motivo, el profesor adquirió, con recursos propios, telas y otros materiales necesarios para entregar a los alumnos quienes elaboraron y decoraron una media navideña que el profesor llenó con dulces.

Al término de la clase, se sostuvo una plática con Manuel para indagar su opinión sobre las tareas o actividades de aprendizaje que elaboraba con el profesor Simón. Sobre ello, expresó su gusto por las tareas de sumas “chiquitas”, refiriéndose a las operaciones de sumas con dos dígitos, además de indicar que había aprendido la tabla de multiplicar del dos.

Respecto a las clases presenciales en el edificio escolar o mediante las visitas domiciliarias, Manuel asintió que prefería la segunda opción dado que son de menor duración en relación con las primeras. Finalizó indicando que no deseaba regresar a la escuela porque la percibía “abandonada” y comunicó su gusto de aprender por cuenta propia.

La visita a este domicilio terminó poco después de las 10 de la mañana. Al término de sus actividades, el maestro Simón evaluó, retroalimentó y registró los avances de los alumnos. Acto seguido, designó a cada niño las tareas que debían realizar en los días siguientes.

Segunda visita domiciliaria del maestro Simón. En el segundo domicilio habitaba una estudiante de 9 años (no indígena), originaria de Baja California inscrita en cuarto grado: Arcelia (seudónimo). Hija menor de una madre de familia empleada en el turno nocturno en una maquiladora. Por el horario laboral de la madre, quien dormía durante el día, Arcelia quedaba bajo el cuidado de su hermana mayor durante la mayor parte del día.

La vivienda de Arcelia era una casa de medianas dimensiones, con muros y techos de concreto, servicio de agua potable y energía eléctrica. La familia contaba con televisión, celular y servicio de internet. El predio era amplio e independiente del resto de las viviendas. Al llegar al



domicilio de Arcelia, la hermana mayor se mantuvo pendiente de las actividades del docente con la niña. Estas se efectuaron en el patio de la casa en donde acomodaron un mesabanco para Arcelia y una silla para el maestro, según se muestra en la figura 3:



Figura 3 Maestro Simón y Arcelia

En palabras del profesor, el caso de Arcelia “era crítico”. Pese a su edad y estar inscrita en cuarto grado, la niña no sabía leer y escribir sin ayuda. Este era el motivo principal por el cual el maestro Simón acudía cada semana a casa de la estudiante. Con Arcelia, el docente trabajaba los contenidos de primero y segundo grado de primaria: se centraba en la enseñanza de la lengua escrita, ya que Arcelia realizaba escrituras alfabéticas solo con ayuda. Por ejemplo, durante la sesión observada, Simón realizó un dictado de palabras. Arcelia confundía el sonido de las vocales y de las consonantes además de tener dificultades para formar sílabas convencionales. Por tal razón, el profesor preparó materiales de apoyo visuales para favorecer los aprendizajes de la lengua escrita en Arcelia, tal como se aprecia en la figura 4:





Figura 4 Material de apoyo para favorecer el aprendizaje de la lengua escrita

Cabe mencionar que el material didáctico expuesto en la figura anterior fue impreso (sobre vinilo) y adquirido con recursos del profesor. La madre de Arcelia comentó que el confinamiento había modificado e interrumpido la formación de los educandos, así como los hábitos de estudio. Consideró que hacía falta la reanudación de clases y de las actividades en el plantel escolar, ya que la escuela propiciaba más aprendizajes de los que adquirirían mediante las tareas en casa. Sobre esto, indicó:

Realmente sí les hace falta la escuela porque se están acostumbrando a andar corriendo, a estar jugando y no ponen mucha atención. Sin embargo, si van todos los días es un hábito de ir, de ir... como no están yendo, se les está haciendo normal. Yo pienso que va a ser difícil otra vez regresar. Quisiera que regresaran [a la escuela], más que nada por ella [Arcelia], ¡porque tiene que aprender! Va en cuarto año y va muy retrasada. Yo pienso que ella quiere regresar, no le he preguntado, pero yo pienso que sí. (madre de Arcelia)



Durante la educación domiciliaria, se distinguió “la calidad de atención dada por parte de los padres de familia al alumno” y “la interacción en la enseñanza-aprendizaje [de los estudiantes] con sus padres”. La madre de Arcelia comentó que apoyaba a su hija supervisando las tareas que el maestro Simón proponía:

Lo que el profe le deja, yo me doy una idea de lo que tengo que seguir; hay cosas que él le deja y yo le vuelvo a poner [tareas a Arcelia] e insisto: -escríbelo, pero ve leyendo; - ¡Mira las letras!; - ¡No te distraigas!, entonces, cuando yo le pregunto - ¿qué letra dijiste? ¡Ah, ya se le fue! Entonces le digo: -tienes que escribirlo, ir leyendo y tienes que ver las letras. La pongo en la mesa, le digo: -no hay televisión, no hay celular hasta que me hagas eso. Incluso ya no le presto el celular. (madre de Arcelia)

La mamá de Arcelia señaló utilizar en menor medida la aplicación *WhatsApp*, porque ocasionaba distracción a su hija, quien estaba en segundo grado al cierre de la escuela por la COVID-19 y desde entonces presentaba rezago en los aprendizajes de lengua escrita. En opinión del profesor, el rezago escolar era consecuencia de la falta de atención de los maestros, más la pandemia, más la falta de comunicación de los papás con los maestros. Razón por la que decidió acercarse a los estudiantes por medio de visitas a sus hogares.

Tercera visita domiciliaria del maestro Simón. Finalmente, el tercer domicilio permitió observar otro tipo de marginación. Se trata del hogar que habitan dos niños indígenas del grupo mixteco quienes son migrantes, originarios de Oaxaca, hablantes del mixteco bajo y español, a quien se nombró Isela y Artemio (seudónimos). La familia se dedicaba a la crianza de borregos para subsistir. La casa habitación de los niños se ubica en medio de un terreno árido con escasa vegetación. La vivienda, visible en la figura 5, construida con muros y techo de lámina y madera



que no parecían estar firmes, sino sobrepuestas, parecía carecer de servicio de energía eléctrica, agua potable y drenaje.



Figura 5 Vivienda de Artemio e Isela

En la vivienda habitaban Isela, Artemio, la abuela y un tío de los niños; los dos últimos monolingües en su lengua materna mixteco bajo y bilingüe mixteco bajo-español, respectivamente. Los padres de los niños emigraron a los Estados Unidos de América en busca de trabajo.

Con 12 y 10 años, Artemio e Isela estaban inscritos en el quinto grado de primaria, pero habían ingresado a la primaria por vez primera poco antes de suscitarse la contingencia sanitaria por la COVID-19. Al no contar con acta de nacimiento, no habían sido admitidos en otras escuelas.

La sesión comenzó cuando el profesor dibujó sobre el patio o terreno una figura que sirvió para jugar *El avión*, tal como se exhibe en la figura 6:





Figura 6 Dibujo del juego "El avión"

Al terminar el dibujo, el profesor invitó a los estudiantes a recordar las reglas del juego. (En su visita anterior, el maestro y los niños habían jugado *El avión*). Mientras tanto, la abuela de los niños improvisó una mesa de trabajo con un trozo de tabla sobre una tina o tinaja³, una silla y botes de plástico para usarse por los niños como del profesor mientras realizaban el trabajo académico. Una vez acomodados, el maestro Simón trabajó con Isela y Artemio actividades para el aprendizaje de la lengua escrita en español de primer grado, porque en palabras del profesor, los niños “tenían muchos problemas de la lectura y la escritura” de la lengua escrita española, aunque la lengua materna de los niños era el mixteco bajo.

Sobre la forma de presentar el contenido, Simón empleaba un cuadernillo con fichas didácticas y el libro de apoyo que utilizaba con todos sus estudiantes (que él mismo les facilitó).

³ Recipiente de gran tamaño para resguardar agua.



Una de las fichas didácticas involucró el juego del avión, de ahí que el profesor inició con tal juego la sesión. Además, el maestro trabajó la lectura silábica de palabras como: masa, mesa, misa, suma y más. La tarea resultó difícil para ambos niños. Después, presentó las palabras aseo, Susi y Saúl que Isela sí leyó de forma silábica.

Artemio dijo sobre sus aprendizajes: “aprendí un poquito, ya”. Aclaró haber aprendido más en su casa que en la escuela, aunque recordó con gusto las actividades lúdicas (cantos) que el maestro Simón hacía para ellos durante el tiempo extendido en el plantel para que aprendieran el abecedario. Además, por la temporada que se avecinaba (navidad), los estudiantes hicieron dibujos alusivos como el que se muestra en la figura 7:



Figura 7 Dibujo alusivo a la navidad

El maestro aclaró que los contenidos de lengua indígena no los trabajaba con los estudiantes “porque ellos son mis maestros; ellos me ganan, hay unas palabras que yo les pregunto”. Artemio lo confirmó. Además, dijo ser intérprete de mixteco bajo-español en el ámbito social ya que su abuela no habla español y la enseña a pronunciar algunas palabras [en español], pero ella las olvida con facilidad.



La habilitación de espacios para la enseñanza y el aprendizaje de la maestra Inés. Por su parte, la maestra Inés afirmó que la escolaridad en el confinamiento fue difícil. Especialmente porque debido a la contingencia sanitaria se modificó abruptamente su práctica y perdió contacto con sus estudiantes. Señaló también que las principales repercusiones fueron el rezago en los aprendizajes. Esto causó la búsqueda de nuevas formas de comunicación con los alumnos y, por tanto, la docente recurrió al envío de tareas mediante la aplicación *WhatsApp*, ya que el total de las familias de su grupo contaban con este recurso. El envío de tareas o actividades a las madres de familia no resultó favorable como lo previó la maestra.

Desde la perspectiva de Inés lo que ocurrió fue que las mamás no estaban acostumbradas a trabajar con sus hijos, lo que provocó en ellas sentimientos de frustración por no saber de qué forma ayudarlos. Además, algunas madres no saben leer. Debido a lo anterior, la docente optó por citar en su casa a los estudiantes y sus madres al menos dos veces por semana.

En un principio, la profesora Inés citó a sus estudiantes con mayores necesidades de apoyo académico. Posteriormente, calendarizó las citas para todos los estudiantes y brindó breves espacios de atención directa en el patio de su casa donde acomodó una mesa y materiales de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje. La atención directa de la maestra tenía una duración promedio de cuatro horas y media diarias. Estableció un horario por la mañana (de 8 a 12) e igualmente por la tarde (de 1 a 6).

Según señaló Inés, su trabajo pedagógico durante el confinamiento incluyó orientaciones tanto a las madres de familia como a los estudiantes a fin de que pudieran realizar las actividades de aprendizaje. Afirmó que esta forma de atención funcionó favorablemente.



Las actividades de aprendizaje diseñadas por la profesora se sustentaron en los diferentes grados a su cargo y no propuso tareas transversales o comunes a los grados de los estudiantes. De ahí que realizó diversas planeaciones didácticas.

Los materiales de apoyo para el aprendizaje utilizados por la docente fueron los libros de texto por cada grado escolar y libros adicionales con actividades de apoyo para el aprendizaje (*Me Divierto y Aprendo*, de Editorial Montenegro) adquiridos por cada alumno con recursos propios.

Sobre sus prácticas evaluativas, la maestra Inés especificó que estas consistieron en la revisión de los productos terminados que los estudiantes enviaban por imagen a su celular. Una vez valorada la tarea, si la maestra observaba algún error, enviaba un audio al estudiante con las explicaciones pertinentes para que la tarea fuera corregida.

Inés reconoció que durante el confinamiento tuvo la oportunidad de explorar e incorporar los dispositivos tecnológicos, así como aplicaciones que facilitaran y optimizaran su práctica. Por ejemplo: celular, audios, videos, páginas de internet y archivos digitales para lectura. Por tanto, concluyó que ha sido su actuar profesional lo que más se modificó en esta etapa. No obstante, no fue posible promover actividades para el aprendizaje sustentadas en la ayuda mutua entre estudiantes debido a la crisis sanitaria por la COVID-19.

Cabe mencionar que a la fecha de la entrevista (diciembre de 2021) el magisterio de la entidad se encontraba en paro magisterial y, por tanto, la maestra Inés había suspendido las citas a sus estudiantes. No obstante, Inés estaba decidida a que esta suspensión no rebasaría el mes de enero, aunque el paro magisterial persistiera. Los motivos de lo anterior era que sentía perder comunicación con sus alumnos además de perjudicar sus avances escolares.



Análisis y discusión de los resultados

El mandato oficial hacia el profesorado de educación básica sobre el uso y manejo de ciertos recursos tecnológicos para acercar los contenidos curriculares a sus estudiantes no fue posible debido a las limitaciones económicas de las familias y a la ausencia de servicios en las comunidades rurales (Portillo et al., 2022). No obstante, las mismas demandas institucionales llevaron al profesorado a generar prácticas espontáneas (Ezpeleta, 1997) según los requerimientos de su labor profesional. Así, durante el confinamiento, la presentación del conocimiento escolar (Rockwell, 1989) no se limitó a cuadernillos de trabajo elaborados por los profesores y entregados periódicamente por ellos mismos en las comunidades para que los alumnos trabajaran en sus casas, sino que abrieron nuevos canales de comunicación. Por ejemplo, utilizaron la aplicación *WhatsApp* para el envío y recepción de información académica y mantener contacto con los padres y madres de familia.

Adicionalmente, los profesores variaron sus estrategias. La más importante fue la *educación domiciliaria* surgida en 2021 como alternativa para acercarse a las familias de las comunidades en donde se instauran las primarias indígenas multigrado. La educación domiciliaria consistió en visitas periódicas, de duración no mayor a una hora, que efectuaron tanto profesores como padres y madres de estudiantes durante la etapa de confinamiento provocada por la COVID-19.

Particularmente, el profesor Simón privilegió el trabajo individual del alumnado y preparó un plan de trabajo semanal para cada estudiante. Igualmente, la maestra Inés citó a sus estudiantes con mayores necesidades de apoyo académico y dio atención directa tanto a estudiantes como a madres de familia y tutores de sus alumnos, para que pudieran brindar ayuda



académica. Los contenidos que se trabajaron mayormente fueron de Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas.

Esto muestra cómo los docentes tomaron decisiones frente a las circunstancias y demandas institucionales y fueron capaces de reestructurar su práctica (Rockwell, 1989) para continuar brindando experiencias de aprendizajes a sus grupos de estudiantes. Los maestros reajustaron horarios escolares, establecieron nuevas normas para relacionarse con sus alumnos e instauraron nuevos criterios de agrupamiento (solo en el caso de Inés). Al decir de Rockwell (1989), los profesores se abrieron camino a nuevas concepciones sobre su trabajo ante las decisiones pedagógicas asumidas para sostener su desempeño profesional.

Conclusiones

1. En circunstancias inéditas, los docentes reconfiguraron su trabajo docente. No solo diversificaron sus estrategias pedagógicas, sino que abrieron nuevas vías para la puesta en marcha de su actuación profesional y dieron paso a la *educación domiciliaria* durante la etapa de confinamiento originado por la COVID-19. Esto comprende tanto la itinerancia del profesorado para visitar los hogares del estudiantado como la habilitación de espacios para la enseñanza y el aprendizaje dentro de los hogares de los maestros.
2. Las visitas domiciliarias las efectuó el profesor Simón. Su itinerancia favoreció a los alumnos de limitados recursos, además de aquellos con mayor necesidad de atención pedagógica considerados en riesgo de reprobación o de abandono escolar desde la educación presencial. El maestro visitó a los estudiantes que mostraban rezago en los aprendizajes o que vivían en condiciones de marcada marginación y por tanto no les fue posible continuar su escolaridad desde casa. El objetivo fue principalmente la entrega de materiales y brindar acompañamiento para el trabajo académico en casa.



3. La maestra Inés optó por habilitar un espacio en su hogar para facilitar la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, prestó su domicilio y adaptó un espacio para recibir a madres y estudiantes en diferentes horarios del día (mañana y tarde) pese a que esto prolongó su horario laboral.
4. El objetivo marcado por los docentes que propiciaron la educación domiciliaria fue mantener vigente la escolarización de los educandos. El trabajo académico durante la educación domiciliaria incluyó actividades de aprendizaje prioritariamente de Lenguaje y Comunicación, en español, además de Pensamiento matemático. Los recursos más empleados fueron los ficheros, libros de texto y cuadernos. Los maestros evidenciaron el uso de otros materiales para el desarrollo de las actividades de aprendizaje como son libros de apoyo y materiales visuales adquiridos con recursos propios.
5. Además, con la educación domiciliaria se establecieron nuevas formas de comunicación con los padres y alumnos; por tanto, no solo recurrieron al uso de la aplicación *WhatsApp*, sino a otras estrategias. En suma, la educación domiciliaria impulsada por Simón e Inés fue bien recibida por los estudiantes y las familias. Los alumnos visitados brindaron muestra de lo aprendido y expresaron estar de acuerdo con las visitas del profesor. Sobre todo, por ser de menor duración en relación con las clases en la escuela presencial.
6. Los padres de familia reconocían el rezago escolar en los estudiantes, lo que posiblemente influyó para que, durante el tiempo en el que transcurrió la educación domiciliaria, brindaran el sostén necesario para su implementación. De ahí que, en los hogares, se preparaban los espacios y prestaban mobiliario para el desarrollo del trabajo académico. No obstante, reconocieron el valor de la escuela presencial y exteriorizaron su deseo de la reapertura de



los planteles escolares, ya que consideraban que en estos se propiciaban más aprendizajes que los que se adquirirían mediante las tareas en casa.

Referencias bibliográficas

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2019, 15 de mayo). Diario Oficial de la Federación.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true

Delgado, G., & Tinajero, G. (2022). El trabajo docente en primarias indígenas multigrado de Baja California durante el cierre de escuelas por la COVID-19. *Revista Educación Superior*, 21(33), 11-28.

<https://revistavipi.uapa.edu.do/index.php/edusup/article/view/285/252>

Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 101-120. <https://doi.org/10.35362/rie1501123>

Gallardo, A. L. (2020). Educación indígena en tiempos de COVID-19: viejos problemas, nuevos problemas. En *Educación y pandemia: una visión académica* (164-169). IISUE-UNAM.

https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y Media Superior*. Fondo Editorial INEE.

Juárez, D. (2019). Contexto de la educación rural en México. En V. Rebolledo, y A. Torres (Coords.), *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)* (págs. 15-24).

Universidad Iberoamericana Ciudad de México.



Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación.

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

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

Rebolledo, V., & Rockwell, E. (2018). La diversidad lingüística como condición de trabajo docente y recurso de enseñanza: el caso de una escuela unitaria en Oaxaca. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 17, 119-142.
<http://journals.openedition.org/cres/3452>

Rockwell, E. (1986). Cómo observar la reproducción. *Revista colombiana de educación*, 17. <https://doi.org/10.17227/01203916.5141>

Rockwell, E. (1989). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela. En E. Rockwell, y R. Mercado (Eds.), *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates* (2a ed., pp. 9-33). Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

Rockwell, E. (2018). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. En N. Arata, C. Escalante, y A. Padawer (Comps.), *Elsie Rockwell: Vivir entre escuelas relatos y presencias*. 489-520. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvn96f7w>

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



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

Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. SAGE.

Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla

