



Las prácticas de los docentes de educación indígena y escuelas multigrado, desde su propia perspectiva

YOLANDA LEYVA BARAJAS, MIRNA SANTAMARÍA BARRETO
y SANDRA CONZUELO SERRATO



Las prácticas docentes en escuelas de educación indígena y multigrado han sido objeto de estudios donde se destaca el reto que representa para los docentes trabajar con niños de diferentes grados escolares en una misma aula, en condiciones de infraestructura y equipamiento escolares insuficientes o inadecuadas, y con una organización escolar en la que algunos de ellos tienen que asumir funciones de gestión, además de las de docencia (Cruz y Juárez, 2018; Juárez, 2017; Rodríguez, 2004). Las investigaciones también refieren que, en muchos países del mundo, los sistemas educativos priorizan los modelos con programas y materiales educativos pensados para aulas donde un maestro atiende a niños del mismo grado.

En México, por razones de costo y disponibilidad de docentes, las escuelas multigrado continúan representando un porcentaje considerable en la educación básica, sobre todo en zonas rurales (INEE, 2017).¹ No obstante, se identifican pocos tratados donde el docente sea el objeto de atención (Estrada, 2015). Por ello, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó un estudio exploratorio sobre las prácticas de los docentes de las escuelas multigrado² y de educación indígena. El levantamiento de la información se realizó en noviembre y diciembre de 2017 y participaron maestros de treinta entidades del país. La metodología consistió en la recuperación de información mediante un breve cuestionario aplicado de forma colectiva en los consejos técnicos escolares o de zona (CTE y CTZ, respectivamente); grupos focales en las once entidades con mayor proporción de escuelas multigrado e indígenas; y un cuestionario en línea. Se obtuvo una participación total de 1 552 docentes de preescolar y 3 316 de primaria, como informantes clave en las tres técnicas de recogida de información.³

La escuela y su contexto

De acuerdo con los resultados del estudio, los docentes de educación indígena y multigrado establecen una relación directa entre las condiciones socioeconómicas, culturales, lingüísticas y familiares de sus alumnos; los aprendizajes que éstos son capaces de alcanzar, y las actividades de enseñanza que pueden realizar con ellos. Entre las circunstancias que afectan la enseñanza y el aprendizaje, los maestros señalan la desubicación lingüística; la pobreza extrema y la marginación de la escuela y la comunidad en general; el bajo nivel educativo de las familias; y una formación docente no especializada para atender a los alumnos que viven esta problemática. Al describir las escuelas donde trabajan, denuncian condiciones de precariedad, lo cual limita las opciones de actividades. Una proporción significativa señala que las aulas no están diseñadas para salvaguardar la integridad y seguridad de los alumnos; otros indican que la falta de infraestructura carretera llega a impedir que tanto ellos como sus alumnos asistan regularmente a la escuela.

¹ Del total nacional de escuelas de preescolar, 32.66 y 39.66% de las escuelas primarias (generales e indígenas) organizan la enseñanza en formato multigrado.

² Para fines del estudio, se consideran escuelas multigrado a las que atienden en un mismo grupo a alumnos de diferentes grados; no se consideró al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), porque los líderes de educación comunitaria no forman parte del personal sujeto a los procesos de evaluación del Servicio Profesional Docente.

³ En la realización de los grupos focales y la aplicación de los cuestionarios en los CTE y CTZ fue fundamental la participación de las Direcciones del INEE en las entidades federativas y la colaboración de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como de las autoridades educativas estatales.



Uno de los factores que los maestros destacan es la relación de la comunidad con el docente y con la escuela, sobre todo en el caso del servicio indígena, ya que existe una apropiación del espacio y del tiempo escolar por parte de las familias y la comunidad; refieren que los niños son involucrados en actividades religiosas, políticas, sociales e incluso económicas, por lo que tienen que incorporarlas como parte de su trabajo educativo. Muchos maestros agregan que además deben atender las necesidades de operación, gestión y administración de la escuela, lo cual implica dedicar horas e incluso días a tales actividades, problemática que se potencia si la escuela es unitaria. Asociado con ello, los docentes enfatizan la participación de las familias y la comunidad en la vida escolar: algunos describieron el apoyo prestado por algunos padres de familia en labores de vigilancia, construcción y mantenimiento de la escuela, así como en limpieza de veredas y caminos. Esta ayuda es muy valorada por los profesores, quienes puntualizan que sin ella la escuela no podría operar. No obstante, algunos docentes –principalmente de escuelas unitarias– manifiestan estrés, angustia y soledad por las condiciones de aislamiento en que se encuentran, sin la posibilidad de compartir lo que hacen ni de recibir una opinión sobre su trabajo en el aula.

La ayuda de los padres de familia es muy valorada por los profesores, quienes puntualizan que sin ella la escuela no podría operar.

En general, los maestros valoran las reuniones de los CTZ, reconociéndolos como espacios de intercambio de ideas y experiencias que les permiten identificar estrategias útiles para la enseñanza. Consideran muy positivo el diálogo con profesores más experimentados, pero señalan que las distancias implican un gasto importante en tiempo y dinero, por lo que no siempre pueden asistir.



Los docentes mencionan que su formación inicial no los preparó para trabajar en aulas con alumnos de diferentes grados, además de que no cuentan con herramientas que les permitan atender la diversidad que representa el trabajo en zonas de alta marginación. También subrayan que no existe una oferta de formación continua que les ayude a solventar estas carencias y que no disponen de tiempo ni de recursos para acceder a cursos o talleres orientados a reforzar sus competencias profesionales. Los docentes de primaria multigrado con mayor experiencia refirieron la Propuesta Educativa Multigrado 2005 como la única fuente de información cercana a su realidad, la cual sin embargo es ajena a los maestros con menos años en servicio.

Caracterización de las prácticas docentes

Como resultado del análisis de la información recabada en el estudio, emergieron cuatro categorías que caracterizan el trabajo docente bajo estas condiciones, a saber: *enseñanza precaria*, *enseñanza adaptada*, *enseñanza focalizada* y *enseñanza asistida*; esta última asociada sobre todo con la educación indígena.

- *Enseñanza precaria*. En las escuelas multigrado el entorno condiciona las actividades que puede realizar el docente con sus alumnos. Dados los altos niveles de analfabetismo y desnutrición extrema, el maestro debe limitar los recursos físicos y materiales que requieren las actividades, incluyendo el tipo de tareas que puede solicitar a los alumnos. La necesidad de tal medida se hace patente a los docentes cuando intentan llevar a cabo las actividades de enseñanza establecidas en un currículo que no está pensado y no es pertinente a su contexto socioeconómico y cultural.
- *Enseñanza adaptada*. Los docentes adaptan contenidos, actividades y tareas, en función de la asistencia de los alumnos, la valoración del progreso, la comunicación que pueden establecer con ellos, los materiales disponibles y el número de profesores en la escuela, por mencionar algunos de los factores que inciden en su labor. Observan que el control de lo que sucede en el aula no está del todo en sus manos: la contingencia es una constante en estas escuelas y, por ello, deben adaptarse a las condiciones del día en cuanto a contar con materiales, alumnos, alimentos, tareas e incluso a si el clima permitirá llevar a cabo la clase. Además, la coexistencia de diferentes grados de desarrollo y aprendizaje de los niños que conviven en una sola aula obliga a un cambio constante de actividades, objetivos y expectativas.
- *Enseñanza focalizada*. En tales condiciones, los docentes opinan que es poco útil seguir un programa, sobre todo porque no hay ninguno que les permita abordar los contenidos con diferente rango de dificultad para cada grado que atienden al mismo tiempo, o distintos contenidos de forma transversal. Por ello formulan sus propios objetivos, a partir de lo que detectan que cada estudiante o grupo de estudiantes necesita. También establecen actividades diferenciadas, las cuales no necesariamente están relacionadas con el grado que cursa formalmente el alumno, ni con el progreso de un determinado programa, sino más bien con la valoración del docente sobre lo que requiere aprender cada estudiante.

La focalización también incluye la atención diferenciada de los docentes, quienes señalan que identifican a los alumnos más “atrasados”, con menos apoyo en casa o con más problemas para comprender, y les brindan acompañamiento individual dentro o fuera del aula. En grupos con diferentes grados, la atención focalizada sólo puede dispensarse a unos cuantos; y en escuelas indígenas no puede desarrollarse adecuadamente cuando el profesor no domina la lengua del alumno. Por otra parte, en escuelas con más de un docente, se identificó una actividad de intervención colectiva; esto es, el intercambio de alumnos entre docentes para reforzar aprendizajes.

- *Enseñanza asistida.* En la educación indígena se asocia a la falta del dominio de lengua materna de los alumnos en comunidades indígenas y migrantes (inglés), lo cual obliga al docente a solicitar la ayuda de monitores para comunicar instrucciones básicas, traducir contenido e incluso guiar a los compañeros en las actividades. El maestro puede recibir asistencia de niños que hablan mejor el español, de padres de familia, de otro docente o de algún miembro de la comunidad.

En las escuelas multigrado no indígenas también se identificó la asistencia de niños “más adelantados”, lo cual implica para el docente una forma de organizar al grupo y apoyarse en quienes considera capaces de ayudarlo a atender a alumnos menos avanzados.

Algunas conclusiones

Aunque los docentes reportan que no han recibido formación para el trabajo multigrado, algunos de los que tienen más experiencia describen acciones diferenciadas para cada grado a partir de temas o proyectos comunes, con la intención de atender la diversidad que se presenta en su aula. También resulta interesante la forma como seleccionan contenidos y realizan ajustes a los programas oficiales, con el fin de adaptarlos al contexto y a las condiciones en las que desarrollan su práctica, así como a las características de los niños que atienden. No obstante, existe una cantidad considerable de docentes con poca experiencia, que experimentan dificultades para atender a sus alumnos adecuadamente.

Los resultados del estudio nos permiten afirmar que la enseñanza en multigrado es una alternativa para contextos en donde, por diversas circunstancias, coexisten alumnos con distintos niveles de aprendizaje y diversos



culturalmente. Sin embargo, las condiciones de carencia en las que operan estas escuelas las coloca al margen de los servicios proporcionados por las autoridades educativas, por lo que el trabajo docente y de gestión enfrenta retos que requieren un diagnóstico integral. Éste debe subrayar los focos de atención para implementar una política educativa que contenga estrategias didácticas enfocadas en un aprendizaje pertinente a las distintas realidades rurales e indígenas de nuestro país.

En muy pocos casos se han reconocido las particularidades del tipo de organización multigrado, el nivel de especialización que requieren los docentes para atender alumnos de diversas edades, experiencias de vida, niveles de desarrollo y maduración. Es preciso considerar una nueva forma de atender el derecho de estas comunidades a una educación de calidad, bajo principios de equidad; ello implica reformular el concepto de escuela y del servicio educativo que se diseña para las poblaciones más desfavorecidas de nuestro país. ■

Referencias

- CRUZ, M. y Juárez, D. (2018). "Educación rural en El Salvador y México: los casos de escuelas primarias unitarias". *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 40 (1), enero-junio: 111-129. Disponible en <http://bit.ly/2MQa1OW>.
- ESTRADA, M. M. (2015). "Multigrado en derecho propio". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 45 (2): 43-62. Disponible en <http://bit.ly/2MOiiv3>.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación básica y media superior*. Ciudad de México: INEE. Disponible en <https://bit.ly/2HgTXSK>.
- JUÁREZ, D. (2017). "Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador". *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* 49: 1-16. Disponible en <http://bit.ly/2MyOC07>.
- RODRÍGUEZ, Y. (2004). "Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado". En Benavides, M. (ed.), *Educación, procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación*, 131-192. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade). Disponible en <http://bit.ly/2NiikNL>.