

Aulas llenas y aulas vacías: decisiones y acciones de una directora de preescolar indígena durante el confinamiento

Full and Empty Classrooms: Decisions and Actions of an Indigenous Preschool Principal during the Health Contingency

Itziar Scarlet Gallegos Ruiz

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA, MÉXICO

itziar.gallegos@uabc.edu.mx

ORCID 0000-0003-0832-3931

María Guadalupe Tinajero Villavicencio

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA, MÉXICO

tinajero@uabc.edu.mx

ORCID 0000-0002-3120-9099

RESUMEN

Este artículo describe el trabajo realizado por una directora y docente de un preescolar indígena multigrado de Baja California, México, durante la contingencia sanitaria causada por la Covid-19. Nos propusimos conocer los desafíos que afrontó durante la transición de educación presencial a vía remota, así como identificar el tipo de acciones que impulsó para continuar con los procesos educativos a propósito del cierre de los centros escolares. Desde una aproximación cualitativa, recogimos información en dos momentos. Inicialmente observamos y entrevistamos a la docente antes del cierre de escuelas y, posteriormente, cuando la estrategia de Aprende en casa se puso en marcha. Los resultados muestran que la docente tomó decisiones y modificó la estrategia gubernamental para adecuarla a las necesidades contextuales de sus alumnos. Utilizó los recursos que tuvo a su alcance para evitar que sus estudiantes abandonaran el nivel. Este caso permite comprender que los resultados evidenciados por la maestra (98.33% de la matrícula permaneció en el ciclo escolar 2020-2021) se anclan en el trabajo que ella había venido realizando en la escuela que fundó.

Palabras clave: Educación preescolar, educación indígena, educación a distancia, práctica docente, trabajo docente

ABSTRACT

This article describes the work carried out by a director and a teacher of an indigenous multigrade preschool from Baja California, Mexico, during the health contingency caused by Covid-19. The objective is to know the challenges she faced during the transition from face-to-face to remote education and to identify the type of actions that she promoted to continue with the educational processes regarding the closure of schools. From a qualitative approach, we collected information in two moments. We initially observed and interviewed the teacher before school closings and, later, when the strategy Learn at Home was launched. The results show that the teacher made decisions and modified the government strategy to adapt it to the contextual needs of her students. She used all the resources available to prevent her students from dropping out of the level. This case allows us to understand the results evidenced by the teacher (the 98.33% of the enrollment remained in the 2020-2021 school year) are anchored in the work that she had been doing in the school she founded.

Keywords: Preschool education, indigenous education, distance education, teaching practice, teaching work

INTRODUCCIÓN

La emergencia sanitaria de 2020, causada por el virus SARS-COV2, modificó las actividades cotidianas de la población mundial. Los distintos gobiernos tomaron acciones preventivas para evitar la propagación del virus como el distanciamiento social, el confinamiento en casa, el cierre entre fronteras y la circulación entre países (Rodríguez *et al.*, 2020). Esta inédita situación trascendió al ámbito educativo; los gobiernos tomaron en cuenta las medidas recomendadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y solicitaron el cierre de las instituciones de todos los niveles educativos con el objetivo de preservar la salud de la población. No obstante, las actividades educativas no se interrumpieron; cada país instrumentó diferentes medidas para brindar educación en el confinamiento y garantizar los aprendizajes a través de diversos medios. Así, los hogares se convirtieron en espacios para el aprendizaje (Alea *et al.*, 2020; Gutiérrez, 2020; Portillo *et al.*, 2020, y Rodríguez *et al.*, 2020).

En México, la estrategia gubernamental *Aprende en casa* permitió la continuidad de la revisión de los contenidos curriculares de educación básica; inicialmente, mediante cuadernillos de trabajo digitales y recursos albergados en una página web oficial y, más tarde, a través de programas de televisión abierta y radio (Rodríguez *et al.*, 2020). Sin embargo, los estudiantes de contextos desfavorecidos o de zonas geográficas marcadas por condiciones de vulnerabilidad e inequidad vieron interrumpidos sus estudios (Portillo *et al.*, 2020) por no contar con los servicios básicos en sus comunidades (electricidad o Internet, por ejemplo) o por no disponer de los recursos tecnológicos en sus casas (celulares inteligentes, computadoras o *tablets*).

En estas zonas, muchas de ellas rurales con presencia indígena, la educación remota de emergencia (López, 2020) marcó aún más las brechas de desigualdad entre los diferentes servicios educativos que brinda el sistema educativo (general, indígena y comunitario), estratificando el acceso a la educación en relación con el estatus socioeconómico y cultural de los estudiantes; es decir, muchos de los alumnos que viven en contextos de marginación, pobreza y carencias —tanto sociales como económicas— no ejercieron su derecho a

la educación (Gutiérrez, 2020; Moreno y Moreno, 2021, y Portillo et al., 2020).

En estos contextos, los docentes¹ se convirtieron en una pieza clave para garantizar el cumplimiento del currículo oficial. Muchos de ellos instrumentaron diversas estrategias pedagógicas y utilizaron recursos a su alcance para establecer comunicación con sus estudiantes y, así, atender las necesidades particulares de sus entornos de trabajo (Fernández *et al.*, 2020; Garduño *et al.*, 2020; Gutiérrez, 2020; Lloyd, 2020; Moreno y Moreno, 2021; Portillo *et al.*, 2020). Las investigaciones recientes sobre las actuales condiciones y sus efectos en la educación (López, 2020; Moreno y Moreno, 2021; Padilla *et al.*, 2021; Portillo *et al.*, 2020) muestran que el cierre de las escuelas provocó una mayor carga de trabajo para los profesores, a la par que la situación en general les ocasionó estrés. Los docentes no sólo debieron adecuar o reelaborar sus planeaciones para trabajar vía remota en función de las condiciones de vida y los recursos disponibles de sus alumnos. También las autoridades les obligaron a reportar evidencias de su trabajo docente; a la par, debieron capacitarse y utilizar una serie de recursos digitales para realizar su labor con eficacia. En algunos casos, los maestros tuvieron que elaborar sus propios cuadernillos educativos y entregarlos en los hogares de los estudiantes que no podían acceder a las plataformas digitales (Moreno y Moreno, 2021; Padilla *et al.*, 2021). En términos generales, los profesores hicieron uso de su creatividad para ofrecer una solución a los nuevos desafíos provocados por la contingencia sanitaria, sobre todo, para que sus alumnos permanecieran en la escuela.

En ese sentido, Gutiérrez (2020) señala que el trabajo docente en el confinamiento fue desafiante para los profesores adscritos a escuelas indígenas o comunitarias, ya que la comunicación con sus estudiantes se interrumpió debido a la escasez de recursos tecnológicos. De acuerdo con la autora, el compromiso, la responsabilidad y la acción decisiva de los maestros desde su campo de acción, los llevó a utilizar diversas estrategias: desde establecer contacto presencial con alumnos y padres de familia, hasta allegarles los materiales para que continuaran estudiando.

¹ A lo largo de este trabajo, los nombres de “maestros”, “docentes” y “profesores” se utilizan como sinónimos.

Dietz y Mateos (2020) y Sánchez-Cruz *et al.* (2020) coinciden en el señalamiento de que la propuesta *Aprende en casa* fue inadecuada para los estudiantes indígenas. En primer lugar, no contempló la accesibilidad a las herramientas digitales y, en segundo, no consideró la diversidad cultural y lingüística existente al brindar mayormente contenidos monolingües en español y escasos materiales en algunas lenguas indígenas; insuficientes para atender a las 68 agrupaciones etnolingüísticas (Sistema de Información Cultural, 2020) que existen en el país. Por su parte, Dietz y Mateos (2020) resaltan las nuevas rutinas que llevaron a cabo los docentes del servicio indígena para mantener contacto con sus estudiantes: llamadas, mensajes (vía *WhatsApp* o radio) y visitas domiciliarias; así como la adecuación de los materiales educativos para que todos pudieran acceder a la educación en sus lenguas maternas.

Pese las múltiples y complejas situaciones a las que se enfrentaron algunos docentes al desarrollar su labor educativa durante el confinamiento, diversos estudios empíricos (Gallegos y Tinajero, 2020; Padilla *et al.*, 2021; Portillo *et al.*, 2020; Rodríguez *et al.*, 2020) señalan que dichas experiencias motivaron a los maestros a mejorar sus estrategias pedagógicas y fortalecieron su responsabilidad como profesionales de la educación. Miller (2021) destaca en su investigación que los profesores mostraron su compromiso con la educación de sus estudiantes, posicionando el logro de sus aprendizajes y su permanencia como sus metas principales; los maestros mostraron actitudes proactivas, especialmente, con los estudiantes en situación de riesgo.

En ese sentido, Garduño *et al.* (2020) indican que, ante el distanciamiento social, los docentes de educación básica mostraron su vocación, compromiso y resiliencia para minimizar las desventajas de acceso a la educación y, de esa manera, continuar y apoyar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Destaca que muchos profesores adoptaron nuevas modalidades de enseñanza e impulsaron buenas prácticas docentes diseñando actividades escolares adecuadas a los contextos sociales de sus alumnos. Por ejemplo, fueron flexibles en los mecanismos de entrega y en la forma de revisión de tareas, hicieron uso de los recursos a su alcance para mantenerse en comunicación con los estudiantes y los padres de familia, y se sensi-

bilizaron ante las situaciones particulares de las familias para brindar continuidad en los procesos educativos.

Lo anterior corrobora lo que se había constatado tiempo atrás (Aguirre *et al.*, 2010; Day y Gu, 2013 y Monrad y Tigero, 2018): ante situaciones inciertas, los docentes se ven en la necesidad de adaptar su trabajo en función de las adversidades e imprevistos que se les presentan en su día a día y atenderlos –en la medida de sus posibilidades– para tratar de mitigarlos. En ese mismo sentido, Gu (2017) argumenta que los profesores siempre han enfrentado situaciones cotidianas diversas que dificultan su trabajo docente, las cuales causan trastornos en el mismo. De acuerdo con la autora, la diversidad del estudiantado en las aulas, los procesos de estandarización y rendición de cuentas en la educación, el escrutinio externo de la labor docente, el incremento de responsabilidades tanto administrativas como pedagógicas, y la insuficiencia de materiales educativos, son algunas de las situaciones que los docentes deben afrontar. No obstante, también asegura que, a pesar de todo ello, muchos docentes ofrecen lo mejor de sí mismos durante sus años de servicio, gracias a que desarrollan una visión de esperanza, optimismo, compromiso vocacional y apoyo constante –tanto dentro como fuera del aula–, lo cual les permite cumplir sus objetivos de manera exitosa, a pesar de los imprevistos inherentes a su trabajo. Los planteamientos teóricos de Gu (2017) permiten suponer que los docentes son un elemento clave para paliar situaciones complejas del alumnado en contextos desfavorables.

En esa línea de indagación, nos preguntamos ¿cuál fue la experiencia de una directora de un preescolar indígena multigrado al instrumentar la estrategia *Aprende en casa* en su escuela? y ¿qué tipo de retos enfrentó? El objetivo fue conocer los desafíos que afrontó durante la transición de educación presencial a una en vía remota, así como identificar el tipo de acciones que impulsó para continuar con los procesos educativos.

Nuestro interés es aportar al campo de la investigación educativa nuevos elementos de discusión –sin intención de generalizar– acerca de las condiciones bajo las que trabajan los docentes de preescolar indígena de Baja California. En este caso, nos centramos en una directora y analizamos sus actividades antes y durante la contingencia

sanitaria causada por la Covid-19. Sus circunstancias pueden coincidir con la realidad de otros profesores en situaciones similares.

Las demandas hacia los docentes indígenas y sus contextos de actuación

Para asegurar el funcionamiento y la calidad de la educación básica, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019) dispone de un Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica, el cual establece perfiles profesionales que, a su vez, se desagregan en criterios e indicadores en los que se estipulan los conocimientos y las habilidades necesarias que los docentes, directivos y supervisores de educación básica deben desarrollar o poseer para realizar su trabajo.

Dichos lineamientos subrayan que su quehacer docente está vinculado a los principios legales, filosóficos y éticos de la educación mexicana; deben ponderar a la educación como un derecho para que los niños del país se desarrollen integralmente y con bienestar; la interculturalidad, la convivencia armónica, el respeto y el aprecio a la diversidad; continuar con su formación para contribuir a la mejora educativa; desarrollar estrategias pedagógicas relacionadas con el contexto y con la situación de vida de sus estudiantes para brindarles atención pertinente, inclusiva y equitativa; hacer uso de diversas herramientas pedagógicas para generar ambientes favorables para el aprendizaje, el bienestar y la participación de sus estudiantes; evaluar constantemente el desempeño de sus alumnos para valorar la adquisición de los aprendizajes y su intervención docente; contribuir en la transformación y mejora de la escuela a partir de la cultura de la colaboración, e involucrar tanto a las familias como a la comunidad en el logro de los propósitos educativos.

De lo anterior se infiere que las autoridades educativas demandan de los docentes un trabajo enfocado a desarrollar integralmente las capacidades de sus estudiantes, sin importar sus condiciones o características. No obstante, de acuerdo con información especializada (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015; 2017a; 2017b; 2018; 2019a; 2019b), las condiciones varían en función del tipo de servicio y del contexto socioeconómico y cultural

donde se ubican las escuelas. En ese sentido, el servicio de educación indígena presenta especificidades –históricas, económicas y sociales– frente al resto de los servicios educativos (Rentería, 2018) que son difíciles de obviar.

Históricamente, las poblaciones indígenas de México han vivido bajo condiciones de marginación, pobreza y vulnerabilidad. En palabras de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2014, p. 21), en estas poblaciones se encuentra presente la “inequidad, la exclusión, la marginación social, la injusticia y la discriminación” que impiden, muchas veces, el desarrollo integral de las comunidades y, por tanto, de la población en edad escolar.

Entre los miembros de los grupos originarios se registran altos índices de carencias económicas y sociales, situación que disminuye su posibilidad de escolarización y su tránsito entre los grados escolares y los niveles educativos (INEE, 2017a; 2019c). Asimismo, es la población indígena la que presenta mayores índices de analfabetismo, ya que aproximadamente una cuarta parte de sus pobladores no ha podido acceder a ningún tipo de escolarización (Consejo Nacional de la Población, 2015). En términos generales, las comunidades indígenas presentan rezago social y educativo, condiciones sanitarias y de salud desfavorables, limitaciones nutricionales, exclusión, muestras de racismo y la negación de sus identidades (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2012; Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2012).

Aun ahora, el gobierno federal no ha tenido la capacidad de ofrecer cobertura a toda la población en edad escolar; el SEN no ha contado con la capacidad suficiente para garantizar la incorporación de toda la población –en edad típica–, ni tampoco ha brindado los servicios educativos de manera equitativa (INEE, 2017a). Particularmente, esta aseveración cobra relevancia en la educación preescolar, nivel que ha incrementado su cobertura desde que fue decretada como obligatoria en 2002,² pero que no ha logrado su universalización hasta la fecha –2021– (INEE, 2018; DOF, 2002).

² El decreto para la obligatoriedad del preescolar estableció de forma escalonada su instrumentación: a partir del ciclo escolar 2004-2005 sería obligatorio para los niños de cinco años, en el siguiente, para los niños de cuatro años, y en el ciclo 2008-2009 para niños de tres años (DOF, 2002).

La obligatoriedad del nivel preescolar (de tres a cinco años) disminuyó la inasistencia de los estudiantes; no obstante, no logró erradicarla. Con respecto a la tasa de asistencia,³ entre 2010 y 2015, la población estudiantil de las escuelas de poblaciones rurales y marginadas se incrementó de 64.4% y 68.4% a 73.5% y 74.5%, respectivamente (INEE, 2017a). En el caso de la tasa de matriculación,⁴ el INEE (2017a) reportó que en el ciclo 2015-2016 fue de 81%. Las tasas de asistencia y matriculación muestran que no ha sido posible universalizar el nivel, en especial en grupos ubicados en regiones rurales y marginadas del país, muchos en los que se encuentra gran parte de los planteles indígenas y comunitarios del país.

La obligatoriedad implica hacer valer el derecho a la educación y, en ese sentido, desde la esfera gubernamental, asegurar la atención a todos los niños ofreciendo las condiciones necesarias para hacerlo exigible; sin embargo, dichas condiciones no han sido brindadas equitativamente para los infantes en edad preescolar provenientes de grupos originarios. De acuerdo con el INEE (2017a), 33.3% de los alumnos que no logra acceder a la educación preescolar son niños indígenas cuyos hogares se encuentran ubicados en zonas de pobreza extrema con altos grados de marginación.⁵ Asimismo, el INEE (2019a) destacó que los infantes indígenas, situados en localidades con altos grados de marginación y pobreza que sí logran acceder a la educación preescolar, no disponen de infraestructura adecuada ni de acceso a materiales didácticos suficientes en sus jardines de niños.

Como ejemplo de lo anterior, el INEE (2018) expuso que las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje del servicio indígena no son las óptimas, puesto que una gran cantidad de planteles preescolares no cumplen con las normas básicas establecidas para su construcción, ya que están edificados con materiales precarios o cimentados en lugares que implican peligros para los miembros de la comunidad escolar. De igual manera, un gran porcentaje de las

³La tasa de asistencia mide si los niños y niñas en las edades ideales asisten al grado y nivel que les corresponde (INEE, 2017a).

⁴La tasa de matriculación se refiere la cantidad de “alumnos matriculados de determinado grupo de edad sin importar el nivel educativo en el que estén inscritos” (INEE, 2017a, p. 237).

⁵Para un mayor conocimiento de las condiciones de vida de las diferentes localidades mexicanas, las autoridades correspondientes utilizan cinco niveles de marginación para caracterizarlas: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto.

escuelas indígenas no dispone de servicios básicos como luz, agua y drenaje (INEE, 2019b). De acuerdo con el INEE (2019b), las condiciones mencionadas propician la insalubridad en los planteles y pueden causar riesgos para la salud, tanto de los estudiantes como de los miembros de la comunidad. Además, las autoridades reconocen (SEP, 2019) que los docentes adscritos a preescolares indígenas atendieron a grupos numerosos en sus aulas. Esta circunstancia se debe a otra característica del servicio indígena: la prevalencia de escuelas multigrado⁶ (INEE, 2019a).

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, DOF, 2020) establece en sus artículos 2° y 4° que el Estado mexicano tiene la responsabilidad de salvaguardar los derechos de los pueblos indígenas, así como los derechos fundamentales de los grupos étnicos; por lo tanto, los grupos originarios tienen el derecho a ejercer sus garantías individuales, a mostrar libremente su cultura y a ejercer sus derechos lingüísticos (DOF, 2019). Los derechos de la población originaria en el ámbito educativo priorizan el acceso a la escolarización salvaguardando sus culturas y lenguas. Para atender pedagógicamente a los estudiantes de las poblaciones indígenas se han efectuado diversas propuestas educativas. Una de ellas es atenderlos en función de su lengua materna (SEP, 2017), y la otra es utilizar el modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), el cual propone una enseñanza en la lengua materna del niño (SEP, 2011).

En ese sentido, los docentes de escuelas indígenas están comprometidos con la enseñanza de los contenidos curriculares en la lengua materna del alumnado, actividad de la cual pueden ocuparse cuando están ubicados en zonas de las que son originarios y, por lo tanto, hablan la misma variante lingüística de sus alumnos. Sin embargo, esta situación se torna compleja en aulas con diversidad lingüística (Rentería, 2018); esta realidad llega a obstaculizar los esfuerzos de una enseñanza en la lengua materna (INEE, 2019a) por parte de los maestros.

Tal es el caso de los preescolares indígenas de Baja California, donde hay presencia de ocho familias lingüísticas en las escuelas in-

⁶Las escuelas multigrado son aquellas donde al menos uno de los profesores atiende a más de un grado escolar a la vez (INEE, 2019a).

dígenas: Cochimí-yumana, Oto-Mangue, Yuto-Nahua, Tarasca, Totonaco-Tepehua, Mixe-zoque, Totonaco y Maya. Esta información permite tener una idea del trabajo de los docentes con la diversidad lingüística (Coordinación Estatal de Educación Indígena, 2020; Tinajero, 2018). La migración y posterior asentamiento de grupos originarios del sur de México ha hecho de las aulas bajacalifornianas espacios donde confluyen diversas lenguas indígenas. Asimismo, destacan las condiciones en las que los docentes adscritos al servicio indígena (específicamente los de Baja California) desarrollan su labor educativa: trabajar en escuelas ubicadas en comunidades con niveles altos y muy altos de marginación; atender, en la mayoría de los casos, numerosos grupos de estudiantes en escuelas multigrado, y planear los contenidos tanto en español como en la lengua de sus alumnos.

Las circunstancias descritas permiten afirmar que, previo a la emergencia sanitaria causada por Covid-19, el sistema educativo no había conseguido atender con equidad, inclusión y justicia las demandas educativas de las poblaciones indígenas en el nivel preescolar, evidenciando que en el país los servicios escolares no se distribuyeron de manera uniforme.

Si bien el trabajo cotidiano de los docentes de preescolar indígena –previo a la contingencia sanitaria– se encontraba permeado por una serie de circunstancias que complejizan su labor educativa, con la nueva dinámica el trabajo se incrementó, trayendo consigo nuevos retos educativos, tecnológicos y de comunicación para ellos (Gallegos y Tinajero, 2020; Gutiérrez, 2020; Portillo *et al.*, 2020, y Rodríguez *et al.*, 2020).

MÉTODO

El paradigma utilizado en esta investigación fue el interpretativo. Para LeCompte y Schensul (1999) dicho paradigma muestra que el origen del conocimiento tiene lugar a partir de la construcción social de la realidad; es decir, permite valorar la visión que tienen los individuos acerca de ellos mismos, así como sus propios significados con respecto a sus comportamientos tanto explícitos como implícitos (Tojar, 2006). Desde el ámbito investigativo, permite a

los investigadores ser partícipes en la vida de los sujetos para apreciar la interacción social de la manera como ocurre en la realidad.

Por otra parte, recurrimos a un diseño cualitativo, cuya particularidad es situar al investigador en interacción directa con el fenómeno estudiado, permitiéndole acceder al contexto natural que desea analizar (Gibbs, 2012; Stake, 2006). Consideramos que la solidez de dicho enfoque recae en la profundidad y claridad lógica del conocimiento que se alcanza en un tiempo y contexto determinados (García *et al.*, 2011; Gibbs, 2012; Stake, 2006).

La recolección de los datos, con técnicas e instrumentos etnográficos, se llevó a cabo en dos momentos. El primero, de manera presencial, fue a finales de 2019. En este periodo, para aproximarse al escenario natural y explorar las experiencias laborales de la participante, recurrimos a la observación participante (Kawuiich, 2005). El objetivo fue registrar sus actividades durante cinco jornadas de trabajo a través de notas de campo (Gibbs, 2012). También, realizamos una entrevista semiestructurada (Brinkmann, 2018; Fontana y Frey, 2000), con apoyo de un guion de entrevista que incluyó tres dimensiones: biografía, formación como docente y trayectoria en el servicio. Posterior al cierre de escuelas (ciclo 2020-2021), entrevistamos a la participante, pero, en esta ocasión, fue a través del servicio de videotelefonía *Google Meet* y, para corroborar algunos datos, utilizamos también la aplicación de mensajería instantánea *WhatsApp*. En esta ocasión el guion consistió en diez preguntas que indagaron sobre sus tareas durante el confinamiento.

La participante fue una docente de un preescolar indígena multigrado, en el cual también funge como encargada del despacho. En la actualidad –2021–, la maestra Graciela (seudónimo) cuenta con 21 años de antigüedad y continúa laborando en el preescolar que fundó. El preescolar es una institución de organización bidocente, construido en un terreno delimitado por una barda perimetral. Cuenta con dos aulas (una de ellas también es utilizada como dirección escolar) que eran reducidas para el número de alumnos que asistían a clases, aunque tenían suficientes materiales para trabajar, así como con los servicios básicos a diferencia de muchas casas localizadas en la comunidad.

El *corpus* de información, que se formó a partir de las transcripciones de las entrevistas y de las notas de campo, fue trabajado

mediante dos tipos de análisis: cualitativo de contenido y cualitativo. El primero se utilizó por ser un análisis empírico y controlado de textos que se compone de reglas analíticas no muy rígidas, pero que permiten formular una secuencia de pasos (Mayring, 2000); éste fue empleado en las transcripciones de las entrevistas para formular categorías de análisis, las cuales se encuentran en los resultados de este artículo. El segundo se utilizó en las notas de campo para efectuar un constante diálogo y confrontación con los datos, con el propósito de interpretarlos desde varios ángulos y, de esa manera, crear un nuevo conocimiento (Rockwell, 2009). A partir de los hallazgos de ambos análisis fue posible elaborar una descripción muy puntual de la experiencia de la maestra Graciela.

RESULTADOS

La organización de los resultados está en función de los periodos en los que se recogieron los datos: 2019 y 2020. Del primero se presentan dos categorías: trayectoria profesional en la comunidad y educación presencial: trabajo cotidiano. Del segundo, educación remota de emergencia: retos y acciones emprendidas ante la emergencia sanitaria; rutinas aprendidas, y nuevos retos pedagógicos y administrativos.

Trayectoria profesional en la comunidad

La maestra ha laborado durante todos sus años de servicio en la institución en la que se encuentra actualmente. Cabe destacar que ella es la fundadora de la misma. A su llegada a la escuela, no contó con un espacio destinado para la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes, razón por la que desempeñó su labor educativa en una iglesia cristiana, lugar en el que trabajó como docente unitaria con 48 estudiantes de los tres grados escolares. Posteriormente, fue trasladada a un pequeño espacio, propiedad de la comunidad. En ambos casos, sus condiciones laborales eran precarias. Para mejorarlas, gestionó con las autoridades pertinentes un terreno para la escuela y un aula móvil; el acondicionamiento de los mismos corrió por parte tanto de la maestra Graciela como de los padres de familia.

Años después, la escuela se reubicó al terreno de la primaria de la comunidad y creció poco a poco gracias a la gestión de la maestra. En 2019, contaba con dos aulas pequeñas, una bodega de artículos de limpieza, una bodega con materiales educativos, baños separados para niños y niñas, una plaza cívica con domo, un área pequeña de juegos y una jardinera; todo en buen estado. Ahora el plantel está delimitado por una barda perimetral y cuenta con todos los servicios básicos.

En la primera entrevista, la maestra Graciela expresó que durante sus años de servicio se había enfrentado a diversos retos y circunstancias que le habían hecho replantearse continuamente su labor educativa. No obstante, ella enfatizó que por éstos había aprendido a desempeñar de manera eficaz su labor docente y que continuaba aprendiendo diariamente:

He aprendido mucho de las experiencias que he tenido tanto con los niños como con las compañeras con las que me ha tocado estar... Como encargada de la escuela, pues eso también me ha enseñado... Con los papás [he aprendido] pues [a] ser respetuosa con ellos, escucharlos y atenderlos... Me ha ayudado a crecer como persona... pero yo creo que cada día voy a aprender más, porque nunca deja uno de aprender (GE3/20012020).

Asimismo, de las observaciones se desprende que es una persona organizada, trabajadora, responsable y comprometida con su labor educativa. También permitieron notar que era empática y cálida con las personas que la rodeaban. Para ejemplificar, se incluyen fragmentos del diario de observación:

Mientras la maestra Graciela recibía a los niños, se pudo apreciar que saludaba a los padres de una manera muy cálida, incluso hizo algunas bromas con ellos. Los padres tienen una muy buena relación con ella (GO2/05122019).

Mientras recibíamos a los niños, llegó un señor con su hijo, ambos se veían un poco preocupados. Al verlos, la maestra se dirigió al papá y le preguntó por qué no había ido su hijo los días anteriores,

el señor respondió que su hijo se había enfermado y habían tenido problemas en su familia. Ella, de manera muy directa y seria le dijo que cuando sucediera algo así tenían que avisarle porque se preocupaba por su alumno y que incluso hoy, a la salida, tenía pensado ir a buscarlo. El papá, al escuchar lo que dijo la maestra, mostró preocupación, situación que ella notó y le dijo: “Ya no se preocupe, sólo avise porque aquí estamos esperando a su hijo. Ya, ya, no haga esa cara. Vaya y sonríale a la vida”. El papá al escuchar esa frase se comenzó a reír y le dijo “¡ay! maestra, usted siempre con sus cosas”, y se fue sonriendo hacia su camioneta (GO2/05122019).

A causa de las lluvias, algunas partes de la comunidad se quedaron sin luz. Una de las madres de familia le pidió a la maestra Graciela si podía conectar su celular. La maestra le dijo que sí, pero “que le tenía que pagar” —en tono de broma—. Ambas se rieron y la señora le agradeció a la maestra (GO2/05122019).

Educación presencial: trabajo cotidiano

En su día a día en la presencialidad, la maestra Graciela trabajaba en una comunidad habitada por personas de ascendencia indígena provenientes de diferentes estados de la República mexicana; casi todos ellos migraron a Baja California para trabajar en actividades relacionadas con el campo, así como en algunos otros oficios como obreros, mecánicos y albañiles. En dicha comunidad se habla la lengua mixteca —alto, bajo y del valle—, la zapoteca, la triqui, la náhuatl, la amuzga y la cora. Durante sus años de servicio, la maestra se relacionó con la comunidad a tal grado, que llegó a considerarse parte de ella y a sentirse respaldada por sus miembros:

Soy parte de la comunidad [porque] por los años que tengo aquí ya me conocen. Siento que hay una buena comunicación... yo ya conozco hasta los nombres de las personas, yo ya los ubico, sé dónde viven, cómo viven, su situación, todo. La comunicación que tenemos es algo muy muy bonito... Es muy importante porque a veces requerimos de un apoyo o algo, y pues ya sabes que cuentas con... ellos para cualquier cosa (GE3/20012020).

En cuanto a su labor educativa de manera presencial, la maestra Graciela cumplía con una doble función: como docente y como directora comisionada; por lo tanto, atendía a su grupo (enseñando los contenidos curriculares) y respondía administrativamente a las solicitudes de las autoridades educativas locales. La segunda función siempre fue la más demandante, ya que entre otras cuestiones debía resolver imprevistos del día a día en la escuela, atender a los padres de familia y acordar las actividades semanales con la otra maestra.

Educación vía remota de emergencia: retos y acciones emprendidas ante la emergencia sanitaria

Cuando se ordenó el cierre de las escuelas, las autoridades educativas solicitaron que el trabajo docente se realizaría con apoyo de las actividades digitales de la estrategia *Aprende en Casa I*, incluidas en la plataforma web de la SEP. Asimismo, que utilizaran el sitio web de *Google Classroom* para llevarlas a cabo. En el caso del preescolar, por la edad de los niños (de tres a cinco años), cada padre de familia debía incorporar en la plataforma el trabajo escolar de sus hijos.

La maestra Graciela nos expuso que, desde su perspectiva, dicha estrategia nunca fue viable para su contexto, ya que la mayoría de los padres de familia o tutores no contaban con servicio de Internet en sus casas, y solamente accedían a partir de recargas telefónicas de forma esporádica, debido a sus escasos ingresos económicos; por lo tanto, trabajar los contenidos desde la propuesta gubernamental era inviable.

Ante esta situación, la maestra solicitó permiso a sus autoridades para descargar los contenidos propuestos en *Aprende en Casa I*, imprimirlos para cada uno de los estudiantes —con sus propios recursos—, y entregarlos de manera presencial en las instalaciones de la escuela una vez por semana, atendiendo las medidas sanitarias dispuestas. Las autoridades educativas aceptaron su propuesta y la maestra se dio a la tarea de organizar la entrega de los materiales de estudio (cuadernillos). Inicialmente, creó dos grupos de *WhatsApp* con los números de los padres o tutores que se encontraban registrados en las hojas de inscripción; el primer grupo con los integrantes de

primer y segundo grado (grupo multigrado), y el segundo con los de tercero. Posteriormente, les informó de los horarios (fechas y hora) de la entrega, el número de personas autorizadas y las medidas sanitarias que tomarían para recoger los cuadernillos. De acuerdo con la profesora, todos los miembros de la comunidad escolar respetaron las indicaciones y, de esa manera, pudo iniciar con las actividades académicas a distancia. Esta estrategia le permitió un contacto continuo con sus alumnos y padres de familia.

Durante la primera semana de trabajo, tanto la maestra Graciela como su compañera docente advirtieron que las actividades propuestas en los cuadernillos de *Aprende en Casa I* no funcionaron. A través de mensajes, los padres y tutores pidieron el apoyo a las docentes porque no comprendían del todo las instrucciones de los cuadernillos y, por lo tanto, se les imposibilitaba apoyar a sus hijos en la elaboración de las actividades. Para resolver la situación, las docentes acordaron diseñar cuadernillos con actividades de repaso que incluían los temas vistos antes del cierre de las escuelas e información adicional que explicaba la pandemia y describía cuidados necesarios para evitar el contagio. Esta “nueva versión” de los cuadernillos también fue entregada en las instalaciones de la escuela y, dependiendo del número y tipo de actividades, los entregaban semanalmente o cada 15 días. La recepción de evidencias de dichos cuadernillos se llevó a cabo de dos formas, dependiendo de las posibilidades de los padres o tutores: mediante fotos de *WhatsApp* o de manera presencial, entregando el cuadernillo anterior los días que recibían uno nuevo. De esa manera, tanto la maestra Graciela como su colega finalizaron el ciclo escolar 2019-2020.

Para el ciclo escolar 2020-2021, la maestra Graciela llevó a cabo un proceso de inscripción completamente distinto del acostumbrado en años anteriores. Relató que preparar los trámites administrativos con las escuelas cerradas resultó un reto para ella. Para implementarlo, colocó carteles en la escuela, en los cuales anotó el listado de la documentación requerida para la inscripción (acta de nacimiento, Clave Única de Registro de Población [CURP] y comprobante de domicilio). Igualmente, incluyó su número de celular, el de la otra docente y el de la presidenta del comité de padres de familia. Solicitó que se comunicaran con cualquiera de las tres si requerían más in-

formación. Lo que la maestra no esperaba era que 90% de los padres se dirigieran a ella, y eso la obligó a recolectar la información de casi todos los estudiantes de la escuela, principalmente vía *WhatsApp*. La desventaja del proceso fue que el horario de trabajo se amplió, ya que los padres enviaban información a cualquier hora del día.

El proceso de inscripción implicó una sobrecarga laboral para la maestra Graciela, sobre todo porque gran parte de sus días lo dedicaba a atender las necesidades de los padres de familia y a capturar la información de los alumnos en un sistema interno de información estatal. Graciela recuerda este periodo como una situación agobiante pero, en retrospectiva, señaló que lo resolvió de la mejor manera posible. Este esfuerzo permitió continuar con una matrícula de 60 estudiantes: 30 de primero y segundo, y 30 de tercero.

Rutinas aprendidas

Para el ciclo escolar 2020-2021, las autoridades educativas nacionales dispusieron que el “regreso a clases” se efectuaría de manera remota y pusieron en marcha la estrategia *Aprende en casa II*. Basándose en su experiencia, la maestra Graciela y su compañera decidieron no utilizar la estrategia oficial y elaborar cuadernillos de trabajo para sus estudiantes. Nuevamente decidieron crear dos grupos de *WhatsApp* divididos: uno de primero y segundo, y otro de tercero para comunicarse con los padres y tutores.

Inicialmente, elaboraron un cuadernillo de diagnóstico para cada uno de los estudiantes, con el objetivo de valorar sus conocimientos previos y, a partir de los mismos, planear el contenido curricular que permitiera a los niños desarrollar habilidades y conocimientos previstos en el currículo. El cuadernillo de diagnóstico incluía una entrevista escrita para padres (que debía ser contestada y enviada a las maestras mediante foto vía *WhatsApp*) y 15 preguntas para los estudiantes, basadas en los campos de formación académica: lenguaje y comunicación; pensamiento matemático, y exploración y comprensión del mundo natural y social. Cada cuadernillo fue entregado de forma presencial en las instalaciones de la escuela a los padres de familia. La maestra replicó la organización del ciclo anterior: por horarios y con las medidas sanitarias recomendadas para evitar los contagios.

Para diagnosticar los conocimientos de los alumnos, la maestra Graciela y su compañera de trabajo se organizaron para responder el cuadernillo junto con ellos –de manera individual–, mediante videollamadas por *WhatsApp* y *Google Meet*. Mientras los niños iban respondiendo las preguntas, las maestras hacían anotaciones con la información relevante de cada uno de ellos. Graciela recuerda esta experiencia como una circunstancia ardua, ya que para realizar el cuadernillo con los niños tenía que adaptarse al tiempo disponible de los padres, puesto que muchos de ellos laboran largas jornadas, y solamente podían atender a sus hijos por las tardes. Asimismo, la maestra aseveró que la situación la agotó físicamente, ya que cada diagnóstico le tomaba entre 40 y 50 minutos, y requirió de más tiempo que el establecido como jornada laboral para concluir con todas las evaluaciones.

Nuevos retos pedagógicos y administrativos

A lo largo del ciclo escolar 2020-2021, la maestra Graciela continuó adaptando los cuadernillos conforme a las necesidades de sus estudiantes. De esta experiencia, Graciela comentó que fue una situación que le causó cansancio, debido a que planeaba los cuadernillos los fines de semana, además de reunirse por videollamada con la otra docente para acordar los contenidos, lo cual les llevaba varias horas.

En dicho ciclo, la maestra Graciela mantuvo la comunicación con casi todos los alumnos, con excepción de uno que, a pesar de sus esfuerzos, no logró que se incorporara pese a que sus padres lo habían inscrito. La comunicación constante con el resto de los estudiantes (59) fue posible gracias a los grupos de *WhatsApp* que crearon al inicio del ciclo escolar; ese medio sirvió para informar sobre las actividades; las visitas semanales o quincenales a la escuela para entregar o recibir cuadernillos. Por otra parte, trató de ser flexible en función de las circunstancias particulares de cada familia.

Con respecto al último punto, Graciela expuso que en ocasiones se trasladó a la comunidad en días no previstos para la entrega de los cuadernillos, debido a que a veces los padres no se podían presentar durante los días acordados por cuestiones laborales o por situaciones imprevistas. De igual manera indicó que respondió a llamadas o

mensajes en horario extraescolar cuando presentaban dudas de índole escolar, a pesar de que se encontraba haciendo otras actividades. Asimismo, comentó que, al inicio del ciclo escolar, muchos de los niños no realizaban las actividades que solicitaba, a pesar de que ella les otorgaba todos los materiales. Ante dicha situación, la maestra platicó con los padres de familia de manera individual y les explicó la importancia del nivel preescolar; también les comentó sobre el trabajo que estaban realizando como colectivo escolar para hacerles llegar las actividades y, al final, acordaron un mayor compromiso en el proceso formativo de los niños. Graciela indicó que todo lo anterior lo hizo con el objetivo de que sus estudiantes ejercieran su derecho a la educación y para evitar que abandonaran el nivel debido a las circunstancias provocadas por la pandemia.

Además de sus actividades frente a grupo, la maestra Graciela tuvo que cumplir con sus obligaciones como encargada de despacho, situación que complicó aún más su labor docente. De manera general, ella atendió administrativamente las solicitudes de su supervisión escolar, incluso cuando se las pidieron con tiempo límite; asistió a todas las reuniones virtuales con las autoridades educativas (a pesar de los problemas de conectividad o de las plataformas); cumplió con las actividades previstas en los Consejos Técnicos Escolares –tanto ordinarios como extraordinarios–; citó a reuniones a su compañera docente para tomar acuerdos educativos, sobre todo, para observar que los estudiantes alcanzaran los aprendizajes esperados; de igual manera, se encargó de dar mantenimiento a la escuela para evitar su deterioro.

La maestra Graciela indicó que el conjunto de actividades, tanto administrativas como pedagógicas, le causó sobrecarga laboral, cansancio y frustración en muchos momentos de los dos ciclos escolares que trabajó de forma remota y que, para dar solución a los diferentes requerimientos provenientes de las autoridades y de los padres de familia, dedicó a su trabajo un mayor número de horas, así como fines de semana; su motivación fue brindar las mejores condiciones a sus estudiantes para favorecer su desarrollo integral. Graciela expuso que aprendió a desempeñar de manera efectiva su doble función como profesora y como directora, adquirió más confianza, modificó sus estrategias de comunicación y aprendió a trabajar con padres,

pares y superiores vía remota. A pesar de las circunstancias, ella insiste que su profesión le ha brindado satisfacciones personales que la motivan a continuar.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio pretendió mostrar de forma detallada la realidad cotidiana del trabajo docente de una directora de un preescolar indígena multigrado, así como la forma en que enfrentó problemas relacionados con el cierre de las escuelas y los procesos educativos a partir de la estrategia impulsada por el gobierno federal. Para ella, las políticas que se instrumentaron no contemplaron las condiciones contextuales de muchas escuelas, en particular las del preescolar, nivel que no ha alcanzado la universalización educativa de acuerdo con las cifras del INEE (2017a): alrededor de 20% de los niños ubicados en zonas con marginación, pobreza y carencias, no accedían al nivel, por lo tanto, no ejercían su derecho a la educación establecido constitucionalmente.

Las investigaciones sobre las circunstancias educativas actuales (Dietz y Mateos, 2020; Gutiérrez, 2020; Moreno y Moreno, 2021; Portillo *et al.*, 2020, y Sánchez-Cruz *et al.* 2020) apuntan que muchos alumnos de escuelas en contextos desfavorables han interrumpido sus trayectoria formativa; otros subrayan que continuaron debido a las estrategias que introdujeron los docentes para su permanencia (Dietz y Mateos, 2020; Fernández *et al.*, 2020; Gutiérrez, 2020; Lloyd, 2020; Moreno y Moreno, 2021; Padilla *et al.*, 2021, y Portillo *et al.*, 2020).

En ese sentido, es posible inferir que los padres de los alumnos de la escuela que dirige la maestra Graciela pudieron considerar que sus hijos abandonarían el nivel preescolar debido a la emergencia sanitaria. Sin embargo, el conocimiento de la maestra Graciela del contexto de su escuela y de los recursos disponibles de sus estudiantes le permitieron instrumentar desde estrategias para comunicarse, modificar actividades previstas oficialmente, hasta resolver los imprevistos administrativos.

La maestra reconoció que las nuevas rutinas impuestas por la contingencia sanitaria le generaron sobrecarga laboral, y experimentó agotamiento y estrés. La transición de una educación presencial a

una remota no sólo fue un reto, ya que debió realizar sus actividades pedagógicas y administrativas –antes de fácil manejo y en un horario preestablecido–, en una modalidad que jamás había experimentado. De igual manera, debió adaptarse a las posibilidades de trabajo y tiempos de su colega maestra, de los padres de familia y de las autoridades educativas locales (Dietz y Mateos, 2020; Fernández *et al.*, 2020; Gutiérrez, 2020; Lloyd, 2020; Moreno y Moreno, 2021; Padilla *et al.*, 2021, y Portillo *et al.*, 2020),

La experiencia de la maestra Graciela permite señalar varias cuestiones. La primera se relaciona con el vínculo que ha construido a lo largo de los años con las familias de la comunidad donde se ubica la escuela que llegó a fundar. La segunda se refiere al conocimiento de las condiciones contextuales de su zona de trabajo. La tercera es el trabajo colegiado (como docente y directora) que ha impulsado con su colega. Estos tres elementos le permitieron diseñar materiales (cuadernillos) no sólo al nivel de desarrollo de cada uno de sus estudiantes –se trata de una escuela multigrado–, sino para que los padres de familia también pudieran apoyar la formación de sus hijos. Los acuerdos y decisiones que tomó (trasladarse a la comunidad y entrega de los materiales), así como los recursos económicos que invirtió (impresión de los cuadernillos) y el tiempo que dedicó a ello (llamadas y contacto continuo con los padres) se reflejan en la permanencia de los niños en la escuela. Para ella sigue siendo de mayor importancia el nivel preescolar.

Estos aspectos también tienen una contraparte. En primer lugar, la adaptación de los cuadernillos, si bien los diseñaron en función de los conocimientos previos de los alumnos, fue una tarea que recayó mayormente en los padres de familia, quienes debían ser los encargados de guiar a sus hijos en la resolución de las actividades, entregar las tareas y de aclarar –con apoyo docente– las dudas que podían tener los niños. En segundo lugar, las entregas no fueron regulares: en algunas ocasiones eran semanalmente y otras cada dos semanas. En tercer lugar, la demanda de evidencias del trabajo docente por parte de las autoridades también impuso mayores requerimientos para los padres de familia.

No obstante, podemos anotar que, ante sus circunstancias laborales, la maestra demostró su compromiso, responsabilidad y vocación por su trabajo; su actitud muestra lo que Gu (2017) ha aseve-

rado respecto a los maestros: a pesar de circunstancias desfavorables que afectan su trabajo cotidiano, muchos docentes desarrollan su compromiso vocacional al verse apoyados por sus colegas y miembros de la comunidad.

Hacer efectivo el derecho a la educación requiere no sólo de aquello que está establecido normativamente, sino de profesionales de la educación que materialicen lo dicho en actos. Sin duda alguna, la maestra Graciela se propuso que todos sus estudiantes no sólo estuvieran matriculados, sino que además prosiguieran con su proceso formativo: 98.33% finalizaron el ciclo escolar 2020-2021. De igual manera, este caso muestra que es posible que las condiciones materiales y de marginación de las comunidades donde se ubican las escuelas no determinen el acceso a la educación. Es posible disminuir los efectos de las carencias y de la vulnerabilidad gracias al esfuerzo, compromiso, flexibilidad y apertura de los maestros, y a la buena relación que ellos tengan tanto con los padres de familia como con la comunidad, pero todo ello no erradica las carencias materiales de las comunidades ni mucho menos sustituye los procesos que se impulsaban en las escuelas de forma presencial.

REFERENCIAS

- Aguirre, J., Aparicio, M. y Marsollier, R. (2010). Docencia, Educación y Escuela “en riesgo”. Un estudio en docentes de Nivel Medio de Mendoza. *Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021*. Buenos Aires, Argentina. http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE3339_Aguirre.pdf
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. A., y Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 Awareness, Distance Learning Education Experiences and Perceptions towards Institutional Readiness and Challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>
- Brinkmann, S. (2018). The Interview. En N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 576-599). Nueva York: Sage.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2014). *Programa especial de los pueblos indígenas 2014-2018*. <https://www.>

- gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32305/cdi-programa-especial-pueblos-indigenas-2014-2018.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2012). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2008-2010*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza_en_ni%C3%B1os_y_adol_mex_2008_2010.pdf
- Consejo Nacional de Población (2015). *Infografía. Población indígena*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia_INDI_FINAL_08082016.pdf
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2012). *Documento Informativo sobre el día Internacional de los Pueblos Indígenas*. https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Dossier%20INDIGENAS_INACCSS.pdf
- Coordinación Estatal de Educación Indígena (2020). *Programa Atención a la Diversidad de la Educación Indígena (PADEI). 2020 Plan anual de trabajo*. Archivos del Programa para la inclusión y la equidad educativa de Ensenada, Baja California, México.
- Day, C., y Gu, Q. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44. <http://dx.doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2002). *Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3o., en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción 1, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Gobierno de México. https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/decretos_reformas/2016-12/00130170.pdf
- DOF (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Gobierno de México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true
- DOF (2020). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. Educación*. México: Gobierno de México. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_080520.pdf
- Dietz, G., y Mateos, L. (2020). Mexican intercultural education in times of Covid-19 pandemic. *Intercultural Education*, 32(1), 100-107. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1843895>

- Fernández, J., Domínguez, J., y Martínez, P. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 87-110.
- Fontana, A., y Frey, J. (2000). The interview. From Structured Questions to Negotiated Text. En N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 645-671). Nueva York: Sage.
- Gallegos, I., y Tinajero, G. (2020). Resiliencia y demandas de la política educativa durante la contingencia sanitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, L(Esp.)*, 121-142. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.98>
- García, B., Loredó, J., Luna-Serrano, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M., y Rueda, M. (2011). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (eds.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 61-78). México: IISUE-UNAM, Plaza y Valdés.
- Garduño, E., Montes, L., Medina-Velázquez, L., y Medina-Gual, L. (2020). Freirian pedagogical categorization of effective teaching practices in basic education during Covid-19 contingency. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 18(24), 1-18. <https://doi.org/10.25074/07195532.24.1827>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gu, Q. (2017). (Re)conceptualising Teacher Resilience: A Social-Ecological Approach to Understanding Teachers' Professional Worlds. En M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman y F. Mansfield (eds.), *Resilience in Education. Concepts, Contexts and Connections* (pp.13-33). Nueva York: Springer International Publishing.
- Gutiérrez, N. (2020). Aprende en Casa. Una propuesta para la educación básica en México en tiempos de Covid-19. *Notas de coyuntura del CRIM*, (29), 1-6.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015). *Estudio exploratorio sobre la atención educativa a la niñez indígena: Caracterización del problema y la política educativa*. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/atencion-educativa-ninez-indigena-politica-educativa.pdf>

- INEE (2017a). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas niños y adolescentes indígenas*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F104.pdf>
- INEE (2017b). *Breve panorama educativo de la población indígena*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P3B107.pdf>
- INEE (2018). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B116.pdf>
- INEE (2019a). *Las prácticas de docentes que trabajan en educación indígena, escuelas de organización multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1C159.pdf>
- INEE (2019b). *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2017-2018*. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/principales-cifras-educacion-basica-y-media-superior-inicio-del-ciclo-escolar-2017-2018/>
- INEE (2019c). *Panorama educativo estatal de la población indígena 2018*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B113.pdf>
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative social research*, 6(2). <https://www.semanticscholar.org/paper/La-observaci%C3%B3n-participante-como-m%C3%A9todo-de-de-datos-Kawulich/4dae4e794e2077e4829b84b6ed60c689ad1e7e9e>
- LeCompte, M. y Schensul, J. (1999). *Designing and conducting ethnographic research*. Nueva York: Sage.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de Covid-19. En H. Casanova (coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- López, L. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(5-2), 98-107. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.347>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2), Art-20. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385
- Miller, K. (2021). A light in students' lives: K-12 teachers' experiences (re)building caring relationships during remote learning. *Online Learning*, 25(1), 115-134. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2486>

- Monrad, K., y Trigero, J. (2018). Narrativas Biográficas de Docentes: Experiencias de Adversidad Educativa, Significados y Capacidades. *Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 67-76. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/374/400>
- Moreno, R., y Moreno, M. (2021). Experiencias docentes en el contexto del Covid-19. Diversidad, desigualdad e inequidad en la crisis pandémica. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*, 10(19), 13-29.
- Padilla, B.C., Armellini, A., y Traxler, J. (2021). The forgotten ones: How rural teachers in Mexico are facing the Covid-19 pandemic. *Online Learning Journal*, 25(1), 253268. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2453>
- Portillo, S., Reynoso, O., y Castellanos, L. (2020). El inicio de un nuevo ciclo escolar en México ante el Covid-19. Comparativo entre contextos rural y urbano. *Revista Conrado*, 16(77), 2018-228.
- Rentería, D. (2018). *Practicar la interculturalidad en una escuela indígena. La diferencia y diversidad cultural en el Valle de San Quintín, Baja California*. (Tesis de doctorado). El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, Baja California, México. <https://www.colef.mx/posgrado/tesis/20141114/>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, J., Magallanes, M., y Gutiérrez, N. (2020). Estrategias docentes para la educación a distancia del programa Aprende en Casa I. *Investigación científica*, 14(2), 255-260.
- Sánchez-Cruz, E., Masinire, A., y Vez, E. (2020). The impact of Covid-19 on education provision to indigenous people in Mexico. *Brazilian journal of public administration*, 55(1), 151-164. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-761220200502>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: SEP.
- SEP (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- SEP (2019). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y el desarrollo integral de todos los alumnos. Perfil docente, directivo y de supervisión*. https://evaluacion.septlaxcala.gob.mx/docs/docs_dee/PerfilDocenteDirectivoSupervisionMEX_2020-2021.pdf

- Sistema de Información Cultural (2020). *Pueblos Indígenas*. https://sic.cultura.gob.mx/index.php?table=grupo_etnico
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Madrid: Graó.
- Tinajero, M. G. (2018). *Estudio sobre las condiciones para la enseñanza y aprendizaje de las escuelas de tiempo completo de Baja California. Reporte de investigación*. México: Universidad Autónoma de Baja California, Conacyt-INEE.
- Tojar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La muralla.