

Los procesos educativos de una escuela indígena multigrado de Maneadero, Baja California

Educational processes of a multigrade indigenous school in Maneadero, Baja California

Lorena Martínez Zavala¹
María Guadalupe Tinajero Villavicencio²

Resumen

El artículo explora los procesos educativos generados en la primaria indígena multigrado “Plantel A”³ localizada en Maneadero, Baja California. Es un trabajo empírico y cualitativo. Los datos se recabaron a través de entrevistas semiestructuradas a los estudiantes de sexto grado de primaria, a la docente encargada del grupo y a madres de familia. Se llevó a cabo una revisión bibliográfica y hemerográfica. Para interpretar la información se utilizó el método hermenéutico. La escuela “Plantel A” funge como ámbito propiciador de aprendizaje. Ofrece a los alumnos tres elementos claves: un ambiente exclusivo de aprendizaje, materiales de apoyo y la tutela docente. No hay homogeneidad en considerar el hogar como un espacio que fomenta el estudio, pero ofrece una red de apoyo secundario. La escuela posee un alto valor simbólico en la comunidad, es el entorno principal (y en algunos casos el único) que cultiva el aprendizaje académico de los niños y niñas de la región. Se observa un ámbito de diversidad en el que confluyen lo “tradicional” y lo “moderno”. La docente (“otro generalizado”) desempeña un rol relevante en la vida de los estudiantes. En la casa, los niños y niñas cuentan con apoyo auxiliar, principalmente de los hermanos mayores, pero carecen de un espacio específico para estudiar.

Palabras clave: Procesos educativos, educación indígena, escuelas multigrado, Baja California

Abstract

The article explores educational processes generated in multigrade indigenous school “Plantel A”, located in Maneadero, Baja California. It is an empirical and qualitative work. The data were collected through semi-structured interviews with sixth-grade primary school students, the teacher in charge of the group, and some mothers. A bibliographic and newspaper review was carried out. We used hermeneutical method to interpret the information. The “Plantel A” serves as a learning environment. It offers students three key elements: a unique learning environment, support materials and teacher mentoring. There is no homogeneity in considering the home as a space that encourages study, but offers a secondary support network. The school “Plantel A” has a high symbolic value in the community, it is main environment (and in some cases the only one) that cultivates academic learning of children of the region. There is an area of diversity in which “traditional” and “modern” converge. The teacher (“generalized other”) plays a relevant role in lives of students. At home, boys and girls have auxiliary support, mainly from older siblings, but they lack a specific space to study.

Keywords: Educational processes, indigenous education, multigrade schools, Baja California

Fecha de Recepción: 1/02/2022
Primera Evaluación: 28/03/2022
Segunda Evaluación: 30/06/2022
Fecha de Aceptación: 01/07/2022

Introducción⁴

En 2016, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) llevó a cabo un estudio en el que determinó el número de niños y niñas que no asistían a la escuela. En el caso de México, “4.1 millones de niños [...] [son] excluidos del sistema educativo, y cerca de 640 mil niños están en riesgo de abandonar las aulas” (Morga, 2017, p.18). Generalmente, son relegados de la educación los niños y niñas que trabajan, aquellos que tienen alguna discapacidad, los niños y niñas indígenas y los que provienen de hogares de bajos ingresos.

La educación es un elemento clave tanto en la formación individual como en el desarrollo social del país. La educación escolar desempeña tres propósitos clave. En primer lugar, potencia las habilidades necesarias que requerirán los niños a nivel personal, social y laboral. En segundo lugar, la educación les ofrece un bagaje cultural que los dota de una identidad individual y colectiva. Finalmente, les brinda las herramientas para afrontar los retos presentes (Echeita, 2019).

Este trabajo tiene como objetivo explorar los procesos educativos que se generan en el “Plantel A”, la cual es una escuela primaria indígena multigrado adscrita al sistema de Educación Indígena de Baja California. El “Plantel A” se ubica en Maneadero, localidad perteneciente al municipio de Ensenada, Baja California. Dicha región es una zona agrícola importante en el estado, razón por la cual pobladores de Oaxaca, Guerrero y Sinaloa han migrado a esta demarcación para trabajar como jornaleros en los campos de cultivo. Este proceso migratorio ha generado que el valle este habitado por indígenas mixtecos (61%), náhuatl (1%), tarascos (1%), otros grupos étnicos y mestizos (Garduño *et al.*, 2011; Mata, 2011).

La escuela “Plantel A” tiene una organización bidocente; es decir, está estructurada por dos grupos. Un grupo que contiene a niños y niñas de primero a tercer año, cuyo profesor desempeña una doble función: docente y director de la institución. El segundo grupo está conformado por estudiantes de cuarto a sexto grado a cargo de una profesora. La escuela reportó una matrícula total de 53 alumnos y alumnas a inicios del ciclo 2019-2020. En su mayoría, dichos estudiantes nacieron en Baja California, de tal manera que el español es su lengua materna. Debido a que dicho plantel está adscrito al sistema indígena, la normativa oficial indica que los niños y niñas deben estudiar mixteco (bajo) como asignatura de lengua indígena.

Desde la década de los setenta se han realizado diversas evaluaciones para medir la calidad de la educación en el país. Sin embargo, a partir del presente siglo, dichas estimaciones han formado parte de la planeación y la valoración de las estrategias educativas por parte de las autoridades locales y estatales (Martínez y Blanco, 2010). Las pruebas denominadas Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) se instrumentaron por primera vez en 2006 y luego anualmente hasta 2012; posteriormente fueron sustituidas por el Plan Nacional para

las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA), la cual fue utilizada por primera vez en 2015.

Las escuelas indígenas multigrado se rigen bajo esta norma; es decir, a pesar de la complejidad de tener en el mismo grupo diversos grados, los alumnos son evaluados con los mismos parámetros que los que asisten a las escuelas no multigrado. Como se puede ver en la **Tabla 1.**, en diferentes aplicaciones del examen PLANEA, la escuela “Plantel A” ha obtenido puntajes contrastantes. Los resultados se expresan en cuatro niveles de dominio: nivel I: dominio insuficiente; nivel II: dominio básico; nivel III: dominio satisfactorio; y nivel IV: dominio sobresaliente (INEE, 2018). En 2015, el 28.6% de los alumnos de sexto año de primaria se situaron en el nivel de logro I (insuficiente), el 57.1% obtuvo el nivel de logro II (básico) y el 14.3% estuvo en el nivel de logro III (satisfactorio). Posteriormente, en la evaluación 2016, el 60% alcanzó el nivel II (básico) y el 40% logró el nivel III (satisfactorio). Finalmente, en el examen 2018, el 50% se colocó en el nivel I (insuficiente) y el 50% se situó en el nivel II (básico) (SEP, 2019). Debe señalarse que la primera y última aplicación fueron realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, a diferencia de la de 2016 que fue llevada a cabo por personal de la escuela.

Tabla 1.- Puntajes del “Plantel A” en el examen PLANEA

Año	Nivel I Dominio insuficiente	Nivel II Dominio básico	Nivel III Dominio satisfactorio	Nivel IV Dominio sobresaliente
2015	28.6%	57.1%	14.3%	
2016		60%	40%	
2018	50%	50%		

Fuente: *Elaboración propia con datos recolectados de SEP, 2019*

La aplicación de estas pruebas ha sido un tema controvertido, pues se ha realizado de manera homogénea frente a escuelas atravesadas por profundas desigualdades sociales, materiales y económicas. De manera reiterada se ha observado que “los alumnos de escuelas indígenas siempre obtienen resultados por debajo de todos los demás tipos de escuela en todas las mediciones” (Schmelkes, 2013, p.11). Por ejemplo, los resultados de 2018 revelaron que los centros indígenas presentan un logro académico inferior al de las escuelas generales: 80% de los estudiantes obtuvo el nivel I (insuficiente) en Lenguaje y Comunicación a diferencia del 50.16% de las escuelas generales (INEE; 2018a). Dichos puntajes están influenciados por la lengua materna de los niños y niñas indígena; así como por el imaginario asociado a este. A pesar de la controversia existente, un punto a rescatar, es que estas pruebas

ofrecen pautas para mejorar los procesos educativos, pues como señala Barragán (2017), “el análisis de los resultados, tiene que poner sobre la mesa una revisión de los métodos de enseñanza. [...] buscando estrategias que impulsen la reflexión de los docentes para la mejora de los aprendizajes de los educandos”.

Metodología

El presente artículo es un estudio empírico cuya metodología de investigación es predominantemente cualitativa, la cual “se interesa por acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural” (Flick, 2007, p.13). El objetivo es explorar los procesos educativos generados en una escuela indígena multigrado de la localidad de Maneadero, Ensenada, Baja California. Analizar las actividades y las acciones que se generan en la escuela y la familia en torno al aprendizaje del estudiante. Para la recolección de datos llevamos a cabo entrevistas semiestructuradas a padres de familia, docentes y a los alumnos de sexto grado de primaria, así como, revisión de documentos oficiales, informes, artículos y notas periodísticas. Las entrevistas se transcribieron, retomando los datos recolectados como textos, a través de los cuales “se reconstruye la visión del sujeto” (Flick, 2004, p.41). Para interpretar los datos recabados utilizamos el método hermenéutico.

Revisión De La Literatura

La educación indígena multigrado ha sido analizada y explorada por diversos autores y desde diferentes aristas. Schmelkes y Águila (2019) coordinan un profundo estudio sobre la educación multigrado en México. Una escuela multigrado es aquella en la que un docente se hace cargo de dos o más grados escolares. Dependiendo del número de docentes las escuelas multigrado se clasifican en unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes. De acuerdo con datos recabados en el ciclo escolar 2016-2017, en México se registraron 19 813 primarias unitarias, a través de las cuales se ofrece educación en localidades rurales disgregadas o en campamentos de trabajadores agrícolas. Desde el punto de vista de dichas autoras, la variedad de grados en un salón no dificulta los procesos educativos de estas instituciones, los problemas y limitaciones giran en torno a la precariedad en la que funcionan dichas escuelas, ya que además de que las localidades se encuentran en situación de pobreza y pobreza extrema, las escuelas poseen una mala infraestructura, falta de equipamiento y de materiales didácticos.

De acuerdo con datos ofrecidos por Medrano *et al.*, (2019), en el ciclo 2016-2017, había 23 905 escuelas primarias públicas multigrado, cantidad que representa el 35.1% del total de escuelas primarias públicas del país. De dicho porcentaje, el 64% tenía una matrícula de alumnos que varía de 16 a 50 alumnos; el 94.2% de las

escuelas se encuentran localizadas en regiones rurales; 68.2% en zonas clasificadas con alto grado de marginación; 44% tiene acceso a carreteras que conectan con otras localidades, mientras que el 41.4% se localiza en regiones aisladas. Los estados de Zacatecas (55.6%) y Durango (51.9%) son los que cuentan con mayor porcentaje de escuelas bajo esta modalidad. De manera específica, en el estado de Baja California el 8.0% son escuelas primarias generales multigrado y el 31.3% son escuelas primarias indígenas multigrado. Velasco y Rentería (2019) señalan que en Baja California existe una diversidad cultural importante, asociada a la presencia de indígenas nativos y a los asentamientos de migrantes indígenas provenientes del sur del país. De tal forma que “las escuelas indígenas se han vuelto un microcosmos de la diversidad cultural en Baja California” (p.8). Cabe agregar que dichas autoras observan la falta de un modelo estatal multicultural, las escuelas adscritas al sistema de educación indígena se rigen por los lineamientos federales.

A nivel nacional, el 48.5% de los maestros de las primarias generales multigrado son hombres y en las primarias indígenas multigrado el 66.5% son de dicho género. El grado de estudios es un aspecto a señalar, ya que en las “primarias indígenas multigrado la proporción de docentes titulados es de 50.3%” (Medrano *et al.*, 2019, p.68). Aguilera, Quezada y Camacho (2019) resaltan las diversas funciones que deben desempeñar los docentes de las escuelas multigrado, ya que fungen como directores, administrativos y pedagogos. En las escuelas indígenas multigrado solo el 2.4% cuenta con un profesor de educación física, el 0.7% con un docente de inglés, 0% con un profesor de artísticas y 0% con un maestro de computación; esto quiere decir que, el 93.5% de las escuelas indígenas multigrado no cuenta con un docente suplementario al titular de la escuela.

Leyva y Santamaría (2019) señalaron que los docentes de las escuelas multigrado observan una correspondencia entre la condición socioeconómica, la cultura, el lenguaje y las familias de los estudiantes con las actividades de enseñanza y los aprendizajes que pueden generar. La pobreza y pobreza extrema, tanto de las familias como de las comunidades, es el factor principal que afecta la enseñanza. A esto se le suma, el bajo nivel de escolaridad de los padres, aspecto que dificulta el acompañamiento familiar de las tareas asignadas. Dichas autoras localizaron una disparidad lingüística entre los docentes y los alumnos, afectando la comunicación y la adquisición de conocimientos. De igual manera, las condiciones escolares son adversas, existen casos en los que no cuentan con elementos básicos como luz, agua e instalaciones adecuadas. El curriculum es otro elemento que los docentes consideran inconveniente, ya que este no está diseñado para escuelas multigrado. Frente a esto, los docentes utilizan un sistema de enseñanza focalizada, estableciendo sus propios objetivos y detectando las necesidades específicas de cada alumno o de grupos pequeños. Esta estrategia les permite identificar “a los alumnos “más atrasados”, con menos apoyo en casa o con más problemas para comprender, y les

brindan acompañamiento dentro o fuera del aula” (Leyva y Santamaría, 2019, p. 132).

Canedo *et al.*, (2019), analizaron las prácticas educativas generadas en nueve escuelas multigrado del país. Como resultado, encontraron que los docentes consideran esencial la cooperación y el apoyo entre los estudiantes, puntualizando que “la ayuda mutua, el desarrollo de tareas compartidas y la realización de trabajos en común contribuyen al logro de los aprendizajes en los integrantes de un mismo grupo” (Canedo *et al.*, 2019, p.278). Otro elemento importante para los docentes, es el trabajo conjunto entre padres de familia y autoridades escolares. Además, consideran que su preparación y liderazgo es fundamental en las prácticas escolares, pues consideran que “su intervención hace la diferencia en los resultados obtenidos” (Canedo *et al.*, 2019, p.283).

Mejía (2019) puntualiza que “existe una idea generalizada [...] [de que] el multigrado es de ‘segunda’ (‘para los pobres’) y que lo ‘normal’ son las clases graduadas”; sosteniendo que dicha perspectiva omite que la modalidad multigrado “es una opción con características pedagógicas importantes (p.59). Las escuelas multigrado enfrentan dificultades como la pobreza de las localidades en las que están instaladas, la formación docente específica para escuelas multigrado, el ausentismo docente por la carga administrativa y de gestión, la continua rotación de maestros, la falta de una metodología propia, etc. Estas problemáticas demuestran que “donde hay problema con las escuelas multigrado es en sus condiciones (por desatención), no en sus características pedagógicas” (Mejía, 2019, p.62). El autor rescata elementos de las escuelas multigrado que propician el aprendizaje significativo, por ejemplo, el aprendizaje contagiado (entre pares), las pedagogías activas, las estrategias de aprendizaje colaborativo, las estrategias pedagógicas flexibles, una vinculación entre la gestión y las necesidades escolares, ya que el docente desempeña ambas funciones, la interacción con el entorno y la generación de un aprendizaje escolar favorable en la vida cotidiana de la comunidad (Mejía, 2019).

Resultados

La escuela: espacio de interacción y construcción del conocimiento

La escuela es un ámbito de la vida cotidiana que va conformando la subjetividad y la identidad de los niños y las niñas de la región. Maneadero es una zona agrícola, con una oferta laboral flexible que propicia la migración y el flujo constante. Dichos aspectos contribuyen en la formación de una escuela plural y con un alto valor simbólico (Uribe, 2014). Beatriz de León señala que “la escuela y la familia son las dos grandes instituciones educativas de las que disponen los niños y niñas para construirse como ciudadanos” (2011, p.3).

La escuela de Maneadero se ha consolidado como una institución central para

la comunidad. Es el ámbito formal en el que los niños y las niñas desarrollan sus capacidades y aptitudes; ofreciéndoles un espacio en el que tienen como única demanda llevar a cabo actividades de aprendizaje, sin distractores como la televisión ni actividades de limpieza que sí existen en su casa. Tanto los padres de familia como la docente vislumbran la escuela como el espacio que desarrollará las habilidades educativas necesarias para que los niños y las niñas afronten los retos futuros; pues, es el principal o incluso para algunos estudiantes, el único entorno que fomenta y cultiva elementos de aprendizaje académico.

La escuela es el primer terreno de socialización, proceso que permite la “interiorización de normas, valores, costumbres, lenguaje, símbolos, creencias, pautas y actitudes de comportamiento constitutivas de su cultura, y que cada sociedad considera fundamentales para la reproducción de una generación a otra” (Cárdenas, 2009, p.71; Parsons, 1976, p.64). La docente del “Plantel A” que atiende a los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado, se centra principalmente, en fomentar los valores de cooperación y trabajo en equipo. Dicho aspecto se fortalece gracias a la modalidad multigrado de la escuela. Como estrategia de aprendizaje, lleva a cabo proyectos de una temática general, especificando el aprendizaje que debe generarse en los niños de acuerdo a su grado escolar. Esto permite la colaboración y retroalimentación de los niños y niñas de cada grado. La maestra puntualiza: “el trabajo en equipo es fundamental, el niño se desenvuelve de tal manera que aprenden uno del otro” (Autor, comunicación personal, 3 de diciembre de 2019).

La escuela, como espacio social, “es un lugar dotado de sentido por los seres humanos”, cuya reproducción cultural es resultado de la interacción y socialización de los individuos (Uribe, 2014, p. 103). La escuela de Maneadero se reproduce como un ámbito de diversidad y coexistencia entre lo “tradicional” y lo “moderno”; es decir, en la búsqueda por conservar la cosmovisión indígena y el cumplimiento de las demandas curriculares actuales. Como señalamos anteriormente, la escuela primaria indígena multigrado “Plantel A” es una institución adscrita al sistema de Educación Indígena de Baja California, de tal forma que dicho espacio debe reproducir y retomar la cultura y lengua de los pobladores. Debido a que en Maneadero viven principalmente indígenas oaxaqueños, las autoridades educativas asignaron el mixteco (bajo) como la lengua que se debe impartir en la escuela. Una de las dificultades de esto, radica en que la mayoría de los alumnos y la profesora no son hablantes de dicha lengua; de tal manera que la clase de mixteco (bajo) es una actividad que no se concretiza en el aula.

Otro aspecto que abona a la diversidad cultural existente en el “Plantel A” es la presencia de una iglesia cristiana estadounidense, cuyos pastores viven y forman parte de la comunidad, transmitiendo sus postulados y tradiciones. Los alumnos y alumnas reciben clases de inglés dos veces a la semana por parte de una profesora perteneciente a este organismo religioso, que no está adscrita al sistema educativo y

que imparte dicha actividad de manera voluntaria; consolidando así a la escuela, como un espacio de encuentro “de signos y herramientas culturales” que están mediados por un “sujeto ‘conocedor’ y otros sujetos que desean aprender” (Rockwell, 2010, p.28).

En el “Plantel A”, la maestra desempeña un rol esencial. George Mead (citado por Pons, 2010, p.26) creó el concepto del “otro significativo” para señalar la capacidad de los individuos para reconocer a “aquellas personas que ocupan roles relevantes en la vida de una persona”. Tanto los estudiantes como los padres de familia del “Plantel A” otorgan esa distinción a la docente, reconociéndola como significativa en el proceso educativo. De acuerdo con los estudiantes de sexto año entrevistados, la maestra es su principal apoyo para aprender, entender las lecciones, aclarar las dudas y tutelar sus actividades. La maestra del “Plantel A” tiene claro que la escuela es el ámbito nuclear en el aprendizaje de sus alumnos. La profesora comenta:

El aula es el espacio en el que el niño se va a sentir protegido, yo no sé cómo estén en su casa, pero al menos aquí es el cobijo, aquí está, aquí vamos a aprender, aquí están las herramientas. [...] Tengo el caso de un niño que no se lleva su cuaderno de lectura, dice ‘en mi casa no’. [...] pero cuando él viene aquí, llega y se sienta, su momento de aprendizaje es aquí conmigo, [...] siente una confianza de llegar y decir, bueno allá no puedo, pero cuando llego a la escuela ahí está mi maestra (Autor, comunicación personal, 3 de diciembre de 2019).

En el proceso educativo intervienen cuatro elementos esenciales: los actores (docentes, estudiantes y padres de familia), el programa curricular y las mediaciones (libros de texto y materiales pedagógicos) (Escolano, 2008). Los estudiantes del “Plantel A” conciben y experimentan la escuela como el lugar en el que se aprende; pues además de contar con la tutoría de la maestra, existen en la escuela libros y materiales pedagógicos que les permite fortalecer las lecciones aprendidas. Una estudiante de once años comentó que para estudiar se apoya de los materiales que hay en su escuela, señalando: “utilizó los libros de texto que están en la biblioteca, hay diccionarios, hay reportajes de animales, información de animales” (Autor, comunicación personal, 3 de diciembre de 2019). Sin lugar a duda, la interacción de los estudiantes con estos materiales es fundamental en su desarrollo y aprendizaje; pues además de impulsar la exploración, los libros son herramientas que condensan constructos y significados culturales.

La familia en el proceso educativo

La familia desempeña un papel crucial en el aprendizaje de los niños y las niñas; pues es el primer sistema de cuidado y socialización. El interés de los padres en las actividades académicas impacta en el rendimiento escolar y en el desarrollo de las niñas y los niños (de León, 2011). Martiniello (citado por Gubbins y Berger, 2002)

señala que los padres desempeñan diversas funciones en el ámbito educativo de sus hijos. En primer lugar, son los responsables de otorgar una crianza óptima de cuidado y garantía de los aspectos necesarios para que los niños y las niñas puedan asistir a la escuela. En segundo lugar, los padres son maestros en el hogar, pues refuerzan los aprendizajes adquiridos en la escuela. En tercer lugar, son agentes proveedores de materiales, dinero, tiempo y trabajo para la escuela. Y finalmente, en cuarto lugar, forman parte en la toma de decisiones escolares a través de los comités o asociaciones de padres de familia.

En la escuela “Plantel A” de Maneadero se pudo observar que los padres ofrecen a los niños y niñas elementos esenciales para su crianza como alimentación, vestido, cuidado y cariño. De igual manera, fungen como red de apoyo en las tareas, ofreciendo soporte educativo por parte de la madre y de los hermanos mayores. Las abuelas también contribuyen en el aprendizaje de algunos de los estudiantes, principalmente reproduciendo y perpetuando la lengua mixteca. Si bien, los niños no hablan bien dicha lengua, entienden las indicaciones que les dan sus abuelas en mixteco.

La familia desempeña un papel importante en la socialización, cuidado, afectos, roles y responsabilidades. Además de estudiar, los niños y las niñas cumplen con ciertas responsabilidades en el hogar, como limpiar, barrer, sacar la basura, lavar los trastes y pasear a sus borregos. Se encontró que la casa no se podría considerar, para todos, el albergador o fomentador del estudio; sino que desempeña un papel secundario, como un anexo de las actividades escolares asignadas en la escuela. La mayoría de los estudiantes no cuentan con un espacio específico para estudiar; dicha actividad la realizan en el comedor o en su cama. De igual manera, el tiempo dedicado al estudio en casa es muy reducido, ya que los niños y las niñas estudian entre 15 y 30 minutos y, únicamente, cuando tienen tarea o cuando tienen próximo un examen.

Ambientalmente, la casa les ofrece ciertos recursos importantes para estudiar, pues como se puede ver en la **Tabla 2**, el 55.5% de los estudiantes de sexto grado señalaron que poseen buena iluminación y trabajan sin distractores; solo el 22.2% comentó que estudia con la televisión prendida. De igual manera, el 55.5% de ellos cuentan con internet y la utilizan para ciertas tareas. El 77.7% de los estudiantes cuenta con el apoyo de algún miembro de la familia, principalmente por parte de los hermanos mayores, a los cuales acuden cuando no entienden algún concepto. La madre y el padre ayudan en menor medida, pero en dos casos las madres cumplen un papel más tutorial. Por ejemplo, el *Estudiante A*, señaló que su mamá le ayuda a hacer la tarea, debe hacerla antes de las nueve de la noche y al terminar, todos los días revisa que la haya concluido (Autor, comunicación personal, 3 de diciembre de 2019). Y el *Estudiante CM*, acude a su mamá cuando tiene dudas y además sigue sus sugerencias como tomar agua mientras estudia para sentirse con más energía

(Autor, comunicación personal, 3 de diciembre de 2019).

Tabla 2.- Condiciones para estudiar en casa

ELEMENTO	Porcentaje de alumnos
Buena iluminación	55.5%
Estudio o biblioteca	0%
Estudia con la T.V prendida	22.2%
Tiene internet	55.5%
Reciben apoyo de hermanos, madre o padre	77.7%

Fuente: Elaboración propia con datos recolectados de entrevistas

Se encontraron dos casos en los que la casa no ofrece esa red de apoyo. El *Estudiante A* señaló que no dedica tiempo a estudiar ni hacer tarea en casa, el tiempo, ahí, lo dedica a ver la tele con sus hermanos y a ayudar a la limpieza. La encargada de los cuidados y actividades del hogar es la hermana mayor, pues la madre trabaja en una lonchería de la zona (Autor, comunicación personal, 3 de diciembre de 2019). El *Estudiante M* carece también de estas redes, pues ambos padres trabajan y se queda sólo en casa (Autor, comunicación personal, 3 de diciembre de 2019).

Se pudo observar que los padres que trabajan como jornaleros fungen en menor medida como apoyo escolar de sus hijos. Esto se debe a que las jornadas laborales son extenuantes, las actividades laborales son en la madrugada y en algunos casos son itinerantes. En el caso de la *Estudiante N*, su papá trabajaba en diferentes regiones como San Quintín, Valle de Guadalupe y en Estados Unidos; así que lo ve de manera remota y la mamá es la que se encarga de supervisar sus actividades escolares (Autor, comunicación personal, 3 de diciembre de 2019).

El trabajo como jornalero agrícola sigue siendo una actividad explotada y con un mínimo de garantías laborales. Velasco (2000, p.99) puntualiza que “si bien ha existido presión por parte del gobierno mexicano para regularizar las relaciones de trabajo de estos indígenas bajo el marco de las leyes laborales mexicanas, lo cierto es que la mayoría de ellos laboran sin ningún tipo de contrato laboral, y cuando existe, tampoco es garantía de que se cumpla”. Dichas condiciones reproducen y perpetúan la precariedad y la pobreza de la que provienen.

Conclusiones

Ban Ki-Monn, Secretario General de las Naciones Unidas, señaló en 2014 que “la educación es un derecho fundamental y la base del progreso de cualquier país” (UNESCO, 2014: s/n). Esta aseveración debería tomarse como eje vertebral de las acciones y planeaciones educativas ejercidas por el estado mexicano,

específicamente, para impulsar y fortalecer las primarias indígenas multigrado. De acuerdo con diversos estudios (Schmelkes y Águila, 2019; Medrano *et al.*, 2019; Aguilera, Quezada y Camacho, 2019; Leyva y Santamaría, 2019; Canedo *et al.*, 2019 y Mejía, 2019), las escuelas primarias indígenas multigrado existen en condiciones muy precarias, no cuentan con los requerimientos de infraestructura básicos, con materiales de apoyo, ni con un diseño pedagógico específico para esta modalidad educativa; aspectos que han impactado en los resultados de aprendizaje deseados.

En este trabajo se exploraron las actividades y las interacciones generadas entre los actores (alumnos, docentes y padres de familia) que conforman la vida cotidiana de la escuela indígena multigrado “Plantel A”. Esto es importante, ya que como señala López (2002, p. 221), en lo cotidiano de la vida escolar es en donde “se expresan los principios educativos válidos, los propósitos y las finalidades de la escuela establecidos oficialmente”; es decir, la perspectiva oficial de educación se materializa y se reproduce en las interacciones y en el día a día de la escuela y de sus actores.

De manera específica, el proceso educativo de la escuela de Maneadero va instaurando las reglamentaciones oficiales, como el cumplimiento de los aprendizajes señalados en la currícula y la perpetuación de la cultura y tradiciones indígenas en las nuevas generaciones. Así también, se ha instaurado como un ámbito de creatividad, interés y colaboración entre alumnos, docentes y padres de familia.

La dinámica escolar y el apoyo familiar son factores determinantes en el aprendizaje de los estudiantes. La escuela debe establecerse como un espacio albergador del aprendizaje. En el caso de la escuela “Plantel A”, es posible observar que la escuela, a pesar de encontrarse en una zona marginada, ha logrado consolidarse como un ámbito generador de aprendizaje. A través de la participación en programas gubernamentales, la escuela ha instaurado espacios importantes como aulas, zonas de recreo y biblioteca; así como la adquisición de herramientas y materiales pedagógicos. De igual manera, la organización y planeación de actividades individuales y grupales que realiza la maestra eficientizan el proceso de enseñanza. En el caso del “Plantel A” se observó que el trabajo docente ha sido clave en el aprendizaje de los estudiantes.

La familia -como primer sistema de convivencia- desempeña un papel fundamental en el desarrollo de los niños y las niñas; así como, una función innegable en la educación de sus hijos; ya que, como señala Domínguez (2010: 2), “la educación no empieza y termina cuando toca el timbre porque el alumno es una ser que tiene vida fuera de la escuela por la que se ve muy influenciado”. En el “Plantel A” se encontraron casos en los que la familia no se consolida como ámbito propiciador del aprendizaje. Se observó que los miembros de esta, depositan mayoritariamente la responsabilidad educativa en la escuela y en la maestra.

Los padres no intervienen en la toma de decisiones de gestión ni pedagógicas

como sugiere Maestre (2009). Su participación queda reducida a jornadas de limpieza de la escuela, dar seguimiento del comportamiento y desempeño escolar de sus hijos e hijas y a organizar kermeses para obtener recursos económicos. Las madres de familia entrevistadas señalaron que asisten a las juntas y a las jornadas de limpieza. A pesar de que existe una Mesa directiva, ninguna de las entrevistadas conoce a los padres que forman parte de dicha organización.

Desde nuestro punto de vista, la familia debe desempeñar un papel más activo y participativo, acción que se debe sumar a la instauración de un espacio de estudio en casa y a la existencia de libros y materiales de apoyo. Un aspecto clave en el aprendizaje de los niños y las niñas sería la existencia de programas de vivienda digna que contemplen la construcción de espacios de aprendizaje en la casa, y de esta manera, concebirla como un espacio que abona, fortalece y construye el aprendizaje escolar.

Notas

¹Profesora investigadora en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Dra. en Sociología, Mtra. en Sociología. Lic. en Psicología. Posdoctorado en Ciencias Educativas y Posdoctorado en Sociología. Recientemente publicó un libro y artículos sobre educación intercultural, políticas educativas y construcción de ciudadanías interculturales. Temas de interés: Modelos educativos para personas adultas mayores, Educación inclusiva.

²Estudió la licenciatura y maestría en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y el doctorado en educación en el Centro de Investigación y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Es investigadora de tiempo completo en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (UABC). Docente en diferentes programas de licenciatura y posgrado de la UABC y participante del cuerpo académico Discurso, identidad y prácticas educativas. Su trabajo se inscribe en la línea de investigación Sujetos educativos y prácticas discursivas. Ha trabajado en temas relacionados con escuelas, docentes y alumnos en el servicio indígena. Miembro de la Red de Cultura Escrita y Comunidades Discursivas.

³Por cuestiones éticas y de respeto se utilizó un seudónimo.

⁴ Este artículo es parte del trabajo realizado en el proyecto de investigación “Inclusión educativa en las escuelas primarias indígenas de Baja California. El modelo “Nueva Escuela Mexicana”, el cual inició el 1 de septiembre de 2019 y concluyó el 31 de agosto de 2020. Dicho proyecto estuvo respaldado por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (IIDE, UABC) y financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), bajo el programa Estancias posdoctorales nacionales.

Referencias bibliográficas

Aguilera, M. A., Quezada, S. y Camacho, R. (2019). Diagnóstico de las condiciones de las escuelas multigrado. En S. Schmelkes y G. Águila. (Coordinadoras), *La educación multigrado en México* (pp. 75-104). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Barragán, A. (2017, junio 17). Planea: tensiones y contradicciones. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2017/06/17/opinion/016a2pol>

Canedo, G *et al.* (2019). Prácticas educativas en escuelas y grupos multigrado. En S. Schmelkes y G. Águila (Coordinadoras), *La educación multigrado en México* (pp. 273-292). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Cárdenas, C. (2009). El enfoque sociológico de la educación. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (55), 70-75. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/704>

De León, B. (Octubre, 2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. En *XII Congreso internacional de teoría de la educación*. Congreso dirigido por el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE). https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5385/repercusiones8.pdf

Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Temas para la educación*, 8, 1-15. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>

Echeita, G. (2019). *Mirando al futuro, mirando a la escuela*. <https://courses.edx.org/courses/course-v1:UAMx+Equidad801x+2T2019/courseware/409277c05b1c40a68a6befb0714ac4c2/f747fb6837e949eda7d49f03a4b923f3/?child=first>

Escolano, A. (2008). La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 18, pp. 131-146.

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.

Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

Garduño, E *et al.* (2011). Caracterización socioeconómica y cultural de las mujeres indígenas migrantes en los valles de Maneadero y San Quintín, Baja California, México. *Boletín de Antropología*, pp. 57-83. <https://www.redalyc.org/pdf/557/55722568002.pdf>

Gubbins, V, y Berger, C. (2002). Hacia una alianza efectiva entre familias y escuelas. *Revista Persona y Sociedad*, XVI (3), 71-86. <http://veronicagubbins.cl/wp-content/uploads/2007/11/Alianza-familia-escuela-Gubbins-Berger-2002-1.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *Planea. Resultados nacionales 2018*. INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018a). *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2016-2017*. INEE.

Leyva, Y. y Santamaría, M. (2019). Caracterización de las prácticas de docentes de escuelas de educación preescolar y primaria indígenas y multigrado, y de telesecundarias multigrado en México. En S. Schmelkes, y G. Águila (Coordinadoras), *La educación multigrado en México* (pp. 121-137). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

López, S. (2002). La escuela: coincidencia de significados diversos. En J. M. Piña y C. Pontón (Coordinadores), *Cultura y procesos educativos* (pp. 221- 250). Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés.

Maestre, A. (2009). Familia y escuela. Los pilares de la educación. *Innovación y experiencias educativas*, (45), 1-11. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/ANA%20BELEN_MAESTRE_1.pdf

Martínez Rizo, F. y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coordinadores), *Los grandes problemas de México*. El Colegio de México. <https://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>

Mata, C. (2011). A veces gris, a veces blanco, a veces champurrado: cocinas migrantes e identidades culturales en Maneadero, Ensenada, B.C. *CULINARIA Revista virtual especializada en Gastronomía*, (1), pp. 5-28.

Medrano, V *et al.* (2019). Presencia y evolución del número de escuelas multigrado en México: preescolares y primarias generales e indígenas, telesecundarias y secundarias para migrantes. En S. Schmelkes y G. Águila (Coordinadoras), *La educación multigrado en México* (pp. 41-72). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Mejía, F. (2019). Escuela multigrado en derecho propio. Una propuesta para México. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos* (2), pp. 57-64.

Morga, L. E. (2017). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, vol. 2, pp. 17- 24.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2014). *El desarrollo sostenible comienza por la educación*. UNESCO.

Parsons, T. (1976). La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Revista de educación* (242), 64-86.

Pons, X. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *EduPsykhé. Revista de psicología y educación*, vol. 9, pp. 23-41.

Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En N. Elichiry (Compiladora). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Manantial.

Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. Realidad, datos y espacio. *Revista internacional de estadística y geografía*, 4 (1), 5-13. https://rde.inegi.org.mx/RDE_08/Doctos/RDE_08_Art1.pdf

Schmelkes, S. y Águila, G. (Coordinadoras). *La educación multigrado en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Secretaría de Educación Pública, SEP, (2019). *Localización geográfica de escuelas primarias. Resultados 2018*. <https://primarias.resultadosplanea.connectit.company/map?state=2>

Uribe, M. L. (2014). La vida cotidiana como espacio de construcción social. *Procesos Históricos* (25), pp. 100-113.

Velasco, L y Rentería, D. (2019). Diversidad e interculturalidad: La escuela indígena en contextos de migración. *Estudios fronterizos*, vol. 20, pp.1-28.

Velasco, L. (2000). Imágenes de violencia desde la frontera México-Estados Unidos: migración indígena y trabajo agrícola. *El Cotidiano*, 16 (101), 92-102. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32510109.pdf>