



- **Educando para educar**
 - Año 22
 - Núm. 41
 - ISSN 2683-1953
 - Marzo-agosto 2021
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE DOCENTES DE PREESCOLAR INDÍGENA DE BAJA CALIFORNIA, MÉXICO

BIOGRAPHICAL NARRATIVES OF INDIGENOUS PRESCHOOL TEACHERS FROM BAJA CALIFORNIA, MEXICO

Fecha de recepción: 22 de abril de 2021.

Dictamen 1: 13 de mayo de 2021.

Dictamen 2: 30 de junio de 2021.

Fecha de aceptación: 29 de julio de 2021.

Itziar Scarlet Gallegos Ruiz¹

María Guadalupe Tinajero Villavicencio²



Narrativas docentes



RESUMEN

El presente artículo se centra en las narrativas de tres docentes de educación preescolar adscritas a una zona escolar del servicio indígena del municipio de Ensenada, Baja California (México). El objetivo del estudio fue conocer sus experiencias iniciales al incorporarse al magisterio y la manera en que resolvieron los imprevistos que se les presentaron. El corpus generado, a partir de entrevistas semiestructuradas, fue examinado a través de un análisis narrativo que permitió recuperar sus voces. Los resultados muestran que las participantes no se limitaron únicamente a cumplir con las funciones educativas estipuladas por la normativa educativa oficial; al contrario, realizaron múltiples actividades con el objetivo de ofrecer espacios para la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes, con los que se sienten identificadas.

Palabras clave: educación preescolar, educación indígena, maestras indígenas, condiciones de trabajo.

ABSTRACT

This article focuses on the narratives of three preschool teachers assigned to a school zone of the indigenous service in the municipality of Ensenada, Baja California (Mexico). The objective of the study was to know their initial experiences when joining the teaching profession and the way in which they solved the unforeseen events that arose. The corpus generated, from semi-structured interviews, was examined through a narrative analysis that allowed their voices to be recovered. The results show that the participants did not limit themselves solely to fulfilling the educational functions stipulated by the official educational regulations; On the contrary, they carried out multiple activities with the aim of offering spaces for teaching and learning for their students, with whom they feel identified.

Keywords: preschool education, indigenous education, indigenous teachers, working conditions.

¹ Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. itziar.gallegos@uabc.edu.mx
² Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. tinajero@uabc.edu.mx

INTRODUCCIÓN

La educación preescolar es el primer nivel de la educación básica; su objetivo es desarrollar armónica e integralmente las capacidades afectivas, artísticas, sociales, físicas y cognoscitivas de niños y niñas de tres a cinco años de edad mediante actividades lúdicas, recreativas y académicas (INEE, 2019a).

Desde 2002, como consecuencia de su obligatoriedad, en este nivel hubo un crecimiento anual de 5.5 por ciento; es decir, de 3.5 millones matriculados en el ciclo 2001-2002 aumentó a cinco millones en 2016. También hubo cambios en las tasas de matriculación y de asistencia. Por ejemplo, la tasa de matriculación se incrementó 30.9 por ciento entre el periodo de 2001 y el de 2017; pero, al mismo tiempo, se registró un 17 por ciento de niños y niñas no matriculados. En términos absolutos, 1 153 683 infantes de tres a cinco años de edad no asistían al preescolar. En cambio, la tasa de asistencia aumentó entre 2008 y 2016 “en 8.8 puntos porcentuales, situándose en 77.7%” (INEE, 2017, p. 18). No obstante, el crecimiento fue desigual: los niños y las niñas que viven en condiciones de pobreza extrema registraron la menor tasa de asistencia (INEE, 2017). En otras palabras, a pesar de la obligatoriedad del preescolar y el incremento de los porcentajes de atención, no ha sido posible garantizar de manera universal el acceso a la población infantil de tres a cinco años, sobre todo la que vive en municipios indígenas o con presencia de indígenas.

El servicio indígena funciona en 24 estados, y desde la década de los ochenta se ha caracterizado, a grandes rasgos, por la atención a niños de grupos originarios de México que, actualmente, pertenecen a 68 grupos etnolingüísticos; por un modelo pedagógico prescriptivo (primero, bilingüe bicultural; ahora, intercultural bilingüe), y por contratar a personas que deben ser miembros de sus comunidades y hablantes del idioma de estas. Así, los y las docentes de escuelas indígenas están comprometidos a enseñar los contenidos curriculares en la lengua materna del alumno, actividad de la cual pueden ocuparse cuando están ubicados en zonas de las cuales son originarios y, por lo tanto, hablan la misma variante lingüística de sus alumnos.

Además de tener conocimiento de los planes y programas nacionales, deben incorporar materiales educativos adicionales —específicos para su contexto de actuación— en su práctica cotidiana y planear los contenidos tanto en español como en la lengua de sus alumnos. Puede suponerse que muchos de estos

profesores invierten un número considerable de horas en sus planeaciones, ya sea para ajustar sus clases a las necesidades lingüísticas de sus estudiantes, cumplir con el currículo, atender la normativa escolar o, bien, adecuar los contenidos previstos para los diferentes grados del currículo en las escuelas multigrado que, de acuerdo con Castro, Perales y Priego (2019, junio 19), en 2017 representaban el 60.5 por ciento de los preescolares. Sin embargo, los docentes indígenas no reciben un mayor salario¹; al contrario, se ha documentado una brecha salarial de aproximadamente un 21 por ciento menos con respecto del otorgado en el servicio general (INEE, 2015, cit. en Köster, 2016).

Por otra parte, la mayoría de las docentes adscritas al nivel preescolar del servicio indígena atienden alumnos en escuelas ubicadas en zonas con grados altos y muy altos de marginación, lo que indica que muchos de sus alumnos tienen carencias económicas y se encuentran en una situación de vulnerabilidad. Estas zonas, como anotamos, tienen menor acceso a la educación preescolar.

Para un mayor reconocimiento de las condiciones de vida de las diferentes localidades mexicanas, las autoridades educativas utilizan cinco niveles de marginación para caracterizar esta: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto. Estos niveles están relacionados con el bienestar y el acceso a los servicios básicos. Por estudios realizados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019a) se sabe que 58 por ciento de las localidades rurales se encuentran en un nivel alto de marginación y 20.8 por ciento en un nivel muy alto. Durante el ciclo escolar 2017-2018, el 70.4 por ciento de los estudiantes matriculados en preescolar provenía de lugares cuyos niveles de marginación oscilaban entre alto y muy alto.

Así, si se revisa la matrícula de preescolar —distribuida en función de su ubicación geográfica— destaca que el mayor porcentaje de estos alumnos se ubica en localidades con un nivel alto de marginación (31.9 por ciento). El servicio indígena es el que atiende a un mayor número de alumnos que residen en zonas de muy alto y alto nivel de marginación (40.7 y 54.7 por ciento, respectivamente).

¹ *Los profesores adscritos a escuelas ubicadas en zonas de alta marginación y con alumnos con rezago educativo reciben una compensación conocida como E3. La compensación se cancela si los docentes solicitan cambio de escuela.*

En 2018, los preescolares indígenas de todo el país representaron solo 8.4 por ciento del total de la matrícula en ese nivel educativo, esto es, 412 186 niños y niñas atendidos por 19 067 docentes en 9 797 escuelas. Se puede aseverar que los niños y niñas indígenas han tenido un menor acceso a la educación preescolar debido, entre otros factores, a su localidad de origen (INEE, 2018; INEE, 2017).

Sin duda, las condiciones de vida de muchos de estos infantes repercuten en la labor cotidiana de las docentes de preescolares indígenas; pero hay otras que, de estar ausentes, también afectan su trabajo; nos referimos a las aulas, los materiales y los recursos para la enseñanza. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019b) reportó que 25.7 por ciento de las escuelas unitarias y 21.4 por ciento de las no unitarias del servicio indígena están edificadas con algún material como lámina, palma, carrizo, lámina de plástico, metálica o de asbesto. De igual modo, asentó que algunos establecimientos no cumplen con las normas básicas señaladas para su construcción y que esta situación pone en peligro la integridad de la comunidad escolar. Además, 7.8 por ciento de los preescolares unitarios utilizan casas particulares, bodegas o locales comerciales como aulas. En paralelo, encontró que 39.3 por ciento de los y las docentes del servicio unitario y 25.0 por ciento del no unitario no recibieron el Programa de Educación Preescolar 2011, necesario para llevar a cabo las planeaciones de actividades. Asimismo, señaló que 44.3 por ciento de las escuelas unitarias y 33.8 por ciento de las no unitarias no fueron dotadas con acervo bibliográfico (material de lectura) para sus estudiantes.

Los datos indican que muchos maestros y maestras del servicio indígena trabajan en condiciones poco favorables (contextos marginales, pobre infraestructura y demandas adicionales por el tipo de servicio en el que están adscritos). En esa línea, algunas investigaciones han mostrado cómo los docentes sobrellevan circunstancias adversas propias de sus contextos. Por ejemplo, Day y Gu

(2013), en un amplio estudio, evidenciaron que los maestros participantes se sienten agotados a causa de las fuertes cargas de trabajo, los contratiempos y los desafíos laborales; pero que todos continúan laborando debido a tres factores: su motivación intrínseca, su vocación y su compromiso ético. Para los participantes del estudio, lo que importa es brindar un mejor apoyo a sus estudiantes y tener interacciones positivas con sus colegas; en otras palabras, les genera placer el aprendizaje y el crecimiento de sus alumnos.

Otro estudio (Monrad y Tigrero, 2017) también señala que los participantes, durante varias etapas de su vida laboral, han experimentado miedo, dolor y frustración al enfrentarse a infortunios laborales para los que no se sentían preparados; pero, ante cada problema, replantearon una y otra vez su manera de ejercer la docencia, desarrollando capacidades y habilidades para solucionar los conflictos o retos que se les presentaban. En este mismo sentido, Aguirre, Aparicio y Marsollier (2010) demostraron que los participantes de su estudio, ante ambientes adversos que fomentan el estrés y el desgaste profesional, continúan en su labor con dedicación, esfuerzo, esperanza y vocación.

Asimismo, Gracida (2012) expone que docentes indígenas mexicanos han llevado adelante su labor educativa con compromiso, y que han afrontado diversas y complejas situaciones que, en ocasiones, han limitado su ejercicio pedagógico. En este afrontamiento, muchos han recurrido a diferentes estrategias no solo para ofrecer solución a los problemas escolares, sino también para brindar una educación de buena calidad y reducir las situaciones que vulneraban a sus estudiantes.

Esta línea de indagación ha tenido resultados significativos para conocer con mayor detalle el trabajo que desarrollan los docentes, pero quien ha contribuido de manera significativa a ello, a nuestro juicio, es Qing Gu (2017). Esta autora estudió a maestras y maestros que permanecen en sus puestos de trabajo, independientemente de los

complejos ambientes escolares que los rodean, los cuales afectan de forma negativa su labor docente; aunque señala que puede suceder lo contrario, es decir, dichos ambientes también pueden potencializar su trabajo. Su enfoque es desde la resiliencia, la cual define como una construcción social que es mediada por factores multidimensionales con características únicas debido a la especificidad de cada contexto y de cada persona. La autora sostiene que no es una cualidad para ciertos individuos, al contrario, la poseen muchas personas.

Para Gu (2017), es posible confirmar esta cualidad si se estudian los dos mundos que influyen en el docente: el profesional y el personal. Gu explica que ambos mundos están en constante interacción; cada uno constituido por diferentes componentes o multiniveles interconectados que, en conjunto, condicionan la labor docente. Respecto al mundo profesional, los multiniveles son la política educativa, los contextos de trabajo y los imprevistos en los espacios laborales. Dichos multiniveles median en el trabajo del profesor, pero llegan a ser transformados en función de sus características personales y docentes; ahí entra en juego su mundo personal: su rol docente, su motivación intrínseca y su biografía.

En este contexto, nos preguntamos ¿qué tipo de retos afrontan tres docentes adscritas al servicio indígena del nivel preescolar de Baja California a su ingreso a la docencia? Nuestro objetivo fue identificar los retos a los que hacen frente en los primeros años de servicio y describir las labores que desempeñaban con regularidad. Partimos de la consideración de que muchas docentes afrontan diversos problemas que afectan de distinta manera su trabajo: contextos de violencia, pobreza y rezago económico. Un complejo escenario que demanda que las docentes de preescolar del servicio indígena demuestren no solo conocimientos y habilidades específicas para desempeñar la labor educativa, sino también una postura que puede marcar una diferencia ante los problemas que sufren cotidianamente sus estudiantes. Es decir, sostenemos que su trabajo en contextos vulnerables también les ha permitido desarrollar la capacidad de identificarse con sus alumnos, replantear su rol docente y atender y resolver las necesidades educativas de sus alumnos y alumnas. Todo ello lo estudiamos mediante sus biografías.

MÉTODO

El estudio que aquí presentamos se desprende de una investigación más amplia de diseño descriptivo en la que recurrimos al método biográfico-narrativo para reconstruir la trayectoria y el trabajo docente de las educadoras del servicio indígena de Baja California. Diversos autores (Bolívar, 2002; Huchim y Reyes, 2013; LeCompte y Schensul, 1999) coinciden en que el método biográfico-narrativo ofrece un amplio espectro conceptual y metodológico a partir del cual es posible representar la experiencia de un individuo sin silenciar su subjetividad. En particular, en el ámbito educativo la investigación biográfico-narrativa ha permitido a los investigadores capturar “la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal” (Bolívar, 2002, p. 6).

Nuestro contexto de estudio es el servicio indígena. La Coordinación Estatal de Educación Indígena de Baja California (CEEI, 2018) reportó que durante el ciclo escolar 2017-2018 atendió a 3 428 niños y niñas indígenas de educación preescolar, repartidos principalmente en tres de los cinco municipios del estado: Ensenada, Tijuana y San Quintín. En el caso de los preescolares indígenas de Baja California, las circunstancias son complejas a causa de la diversidad étnica, lingüística y cultural presente en las aulas, producto de la migración. Por una parte, el servicio indígena atiende a niños y niñas de origen yumano (grupos originarios del estado) y, por otra, a niños y niñas provenientes de Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Sinaloa y Veracruz, hijos de jornaleros indígenas migrantes que se han establecido en el estado. En la actualidad, la atención a los niños y las niñas yumanos se da solo en cinco de los 52 centros preescolares de todo el estado; del total de la matrícula, 97 por ciento de los alumnos y las alumnas del preescolar indígena son de ascendencia cora, huichol, mazahua, mixe, mixteca, náhuatl, purhépecha, triqui, zapoteca y zoque (CEEI, 2019).

Las participantes son tres maestras de preescolares adscritas al servicio indígena pertenecientes a una zona escolar ubicada en el municipio de Ensenada. Ellas son Rita, Frida y Gabriela (los nombres de las tres participantes fueron modificados). Rita es maestra indígena bilingüe español-mixteco bajo, nacida en el estado de Oaxaca, con nombramiento oficial de directora con 24 años de servicio. Frida es maestra indígena bilingüe español-náhuatl, nacida en el estado de Veracruz y es encargada de despacho (directora interina), con 20 años de servicio. Gabriela es maestra indígena bilingüe español-mixteco alto, también nacida en Oaxaca, que en el momento de la investigación desempeñaba una doble función, como docente y como encargada de despacho, con 20 años de servicio.

Las técnicas utilizadas son la entrevista semiestructurada y la observación participante. La primera permitió obtener un amplio rango de conocimiento a partir de la producción de diálogos flexibles (Brinkmann, 2018). Se utilizó como instrumento un guión de entrevista, que constó de 75 preguntas abiertas, que contempló tres dimensiones: biografía, formación como docente y trayectoria en el servicio. Las entrevistas se realizaron en tres momentos con cada una de las participantes. La segunda, la observación participante, posibilitó la obtención de más información del contexto en el que se desempeñan las participantes (Kawulich, 2005). Durante la semana de observación se procedió a reunir notas de campo, las cuales se escribieron mientras las participantes realizaban sus tareas cotidianas (Gibbs, 2012).

Para el examen de los datos se recurrió al análisis cualitativo de contenido, el cual condujo a la organización de la información en grandes temas y categorías. Desde la propuesta de Mayring (2000), dicho examen consistió en un análisis empírico y controlado de textos (transcripción de las entrevistas) que permitió retomar las fortalezas del análisis de contenido cuantitativo y, así, desarrollar un procedimiento analítico sistemático desde un enfoque cualitativo. Su modelo inductivo y deductivo se compone de reglas de análisis que no son rígidas, pero que hacen posible la formulación de una secuencia de pasos que van desde la selección del objetivo de análisis, la definición de las unidades del análisis, el establecimiento de los códigos de clasificación, las reglas de análisis, la elaboración de códigos, hasta el desarrollo de las reglas y categorías o temas.

Una vez que emergieron los temas fue posible llevar a cabo el análisis narrativo para recuperar las voces de las participantes en un proceso de interpretación escrito bajo la voz de apoyo del investigador (researcher's supportive voice) (Chase, 2005). En este artículo reportamos los resultados sobre tres temas: la fundación de escuelas, la obtención de recursos para las escuelas y la formación profesional.

RESULTADOS

Este apartado resume las narrativas de las participantes destacando los elementos más significativos —tanto personales como profesionales— de sus biografías a partir de los resultados obtenidos de los temas fundación de escuelas, obtención de recursos y formación profesional. Pretende, sobre todo, describir los retos afrontados por las docentes y de que forma estos les permitieron interpretar su realidad de cierto modo y moldear constantemente tanto su rol docente como su trabajo en la escuela, para tratar de alcanzar sus metas propias y cumplir con las disposiciones nacionales.

Maestra Rita: “No es tan fácil como parece”

Al estar de visita en Baja California, Rita fue informada de que estaban solicitando maestras para trabajar en el servicio indígena. Para su ingreso aprobó un examen de conocimientos y, posteriormente, se capacitó a través de un curso de inducción. Inició su trabajo en 1995 en un preescolar indígena ubicado en el municipio de Tijuana, Baja California. Al inicio contó con un pequeño salón provisional para atender a 33 niños y niñas del tercer grado, lo cual la limitó para desarrollar su trabajo de manera efectiva.

Un año y medio después fue reasignada a un preescolar en la periferia de la ciudad de Ensenada. Ella y otra profesora atendieron al total de los y las niñas matriculados, en un solo salón hecho de madera en el interior de la primaria indígena de la comunidad. Después de realizar algunas gestiones ante las autoridades, se les otorgó un terreno con un aula sin ventanas, pero no les entregaron material educativo.

Poco después, en 1997, la maestra asumió de forma interina el puesto de directora de la institución. Ella permaneció de esa manera durante dos años, atendiendo ambos cargos: el grupo y la dirección. Durante ese tiempo, Rita comenzó a realizar una serie de gestiones con el objetivo de mejorar la infraestructura de la escuela para poder trabajar con sus alumnos y alumnas. Al final, recibió apoyo económico estatal. Con los recursos asignados se construyeron aulas de concreto, baños y un cerco que delimitó el perímetro de la escuela. También se adquirió material didáctico y se le daba mantenimiento a la escuela.

La maestra Rita reconoció que en ningún momento estuvo sola en las mejoras, ya que tuvo el respaldo de los padres de familia para realizar cada una de las modificaciones de la escuela. En el año 2000, la maestra obtuvo oficialmente su puesto como directora de la institución, aunque continuó como maestra frente a grupo. Durante ese año, Rita decidió comenzar sus estudios superiores en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en la que se inscribió y cursó la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar para el Medio Indígena. De acuerdo con su experiencia, estudiar y trabajar al mismo tiempo le favoreció, ya que pudo relacionar la teoría con la práctica educativa. En 2005 obtuvo el título y decidió inscribirse a la Maestría en Práctica Docente en la misma UPN, la cual terminó en 2008.

Rita tuvo a su cargo la escuela donde estaba como directora y tres extensiones escolares¹, que atendía administrativamente.

Estaba estudiando la maestría, tenía mi grupo, tenía mi plaza de directiva, estaba solicitando mi liberación al grupo, iba a los cursos — porque estábamos estrenando también el programa 2004 del PEP— [...]

¹ Son escuelas que no cuentan con clave de operación y no son reconocidas por el sistema educativo, por lo que maestros y alumnos se contabilizan en una escuela que sí tiene clave.

y manejé como tres extensiones de otras escuelas que eran de nueva creación que no tenían clave. Sí duré así con tres escuelas, manejando, pues, internamente los documentos administrativamente (RE3/240919).

Rita recuerda que le ofrecieron hacerse cargo de una cuarta escuela-extensión, situación que le pareció injusta, puesto que ya contaba con demasiadas responsabilidades. Acudió a la supervisión y argumentó que, si iba a atender tantas escuelas, mejor la ascendieran a supervisora. En ese momento, la supervisión escolar se percató de la carga de trabajo impuesta.

Actualmente, Rita continúa laborando en el preescolar ubicado en la periferia de Ensenada, al que llegó a trabajar hace casi 23 años. El plantel escolar ahora es de organización completa y está integrado por tres educadoras, la maestra Rita como directora y una persona de intendencia. La matrícula de la escuela ascendía a 66 estudiantes, distribuidos en tres grupos: uno de segundo (25 alumnos) y dos de tercero (uno con 20 alumnos y otro con 21).¹

En el presente, la escuela cuenta con un terreno de aproximadamente 2 500 metros cuadrados y tiene tres aulas, además de la dirección —todas son de concreto con protecciones de metal—, una jardinera, una plaza cívica con toldo, un área amplia de juegos y baños separados para niños y niñas; todo en buen estado. Cabe destacar que toda la escuela está delimitada por una malla y tiene acceso a todos los servicios básicos gracias a las continuas gestiones de la directora ante las instancias gubernamentales.

Rita tiene una muy buena relación de trabajo con toda la plantilla laboral y busca tomar acuerdos con su personal para repartir actividades equitativamente y cumplir con las obligaciones que tienen como institución escolar. De igual manera, se muestra interesada en que la comunidad respete y promueva sus raíces indígenas.

Es muy importante que se fortalezca la lengua, que se dé a conocer, no olvidar o no discriminar a los niños, sobre todo, que asisten aquí. Ahora sí que respetarnos, su identidad, más que nada, y su lengua (RE3/240919).

Si bien Rita ha logrado notorios avances en la escuela, está decidida a continuar para obtener mayores beneficios para sus estudiantes: “mi proyecto es que crezca la escuela [...], lograr más aulas, más comodidades para los niños [...]. Ahora sí que si queremos algo bueno para los niños, se lo merecen: un ambiente más favorable para que desarrollen sus habilidades” (RE3/240919). Para Rita, su trabajo tiene el propósito de ofrecer mejores espacios para sus alumnos a través diversas gestiones administrativas, una interacción cordial con los padres y un liderazgo mediante metas en común.

¹ Las descripciones de los espacios escolares donde trabajan los participantes del estudio corresponden a las anotaciones hechas durante la observación.

Maestra Frida: “Yo trabajaba en casas particulares, me prestaban un patio”

Frida decidió migrar a Baja California cuando un familiar le comunicó que en el estado estaban solicitando docentes para trabajar en el servicio indígena. Al llegar a Baja California, presentó y aprobó un examen de conocimientos, que incluía un apartado sobre la lengua indígena (náhuatl, en su caso). Fue aceptada para comenzar un curso de inducción que le permitiría trabajar en educación inicial. Al finalizarlo, Frida fue contratada. A su ingreso al magisterio, se percató de las carencias en la infraestructura: “El reto más grande es que no tenías aulas, no tenías un terreno, no tenías nada [...]. ¿Y en qué condiciones trabajaba o cómo? Yo trabajaba en casas particulares, me prestaban un patio y así trabajaba (FE1/300919).

En 2004, la maestra Frida fue informada de que para obtener su base en el servicio indígena de Baja California era necesario que cursara una licenciatura relacionada con educación. Por tal motivo, decidió comenzar sus estudios superiores en la Licenciatura en Educación ofrecida por la UPN, subsede Ensenada. Recuerda la experiencia como un momento agradable en el que tuvo la oportunidad de establecer lazos tanto académicos como emocionales con otros profesores. Cuando terminó sus estudios obtuvo su plaza definitiva.

Al contar con la plaza, su puesto de trabajo fue modificado, ya que la educación inicial no tuvo el auge que se esperaba en el ámbito estatal. Por consiguiente, los profesores que allí laboraban fueron reasignados. Su primera encomienda fue fundar una escuela-extensión de un preescolar. Ella siguió las indicaciones y formó un grupo multigrado con 38 niños y niñas.

Con el objeto de contar con aulas apropiadas para trabajar con los niños, y con apoyo de los padres de familia, se llevaron a cabo una serie de actividades para conseguir recursos económicos y construir salones de madera. Para ella fue satisfactorio lograr la meta, sobre todo porque se sintió respaldada por los padres.

Puesto que la matrícula del plantel escolar se incrementó a 40 estudiantes, en 2006 se incorporó otra profesora; de esta manera la escuela se convirtió en bidocente. A partir de ese momento, la maestra Frida tuvo una doble función: como docente y como encargada del despacho. Durante el mismo año, la supervisión escolar le solicitó crear tres extensiones escolares, con lo cual adquirió la responsabilidad de cuatro grupos en escuelas distintas, situación que, en retrospectiva, la llena de satisfacción: “Y desde entonces yo he sido fundadora de tres jardines y me siento orgullosa de eso” (FE1/300919). En 2008, la escuela de la maestra Frida dejó de ser extensión y obtuvo una clave.

Durante sus años de servicio, la maestra Frida ha realizado una serie de gestiones para obtener mejoras para su institución. Desde 2005 hasta 2010, la escuela participó en el Programa Escuelas de Calidad, mediante el cual esta obtuvo equipo e insumos educativos como computadoras, cañones, fotocopadoras, estantes y bocinas. Dicho programa también brindó recursos para el mejoramiento de la infraestructura: se construyó la entrada principal y la plaza cívica del jardín. A partir de 2014, la escuela de la maestra Frida quedó adscrita al Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC), que suministra recursos económicos a cambio de la ampliación de la jornada escolar. Ahora los niños y niñas asisten de nueve de la mañana a tres de la tarde y desarrollan actividades académicas recreativas. En 2015 recibió recursos del gobierno federal para la construcción de la barda perimetral de la institución y, en 2019, para la edificación de un comedor escolar. De esa manera, poco a poco han mejorado las condiciones de su plantel.

Al presente, la maestra Frida se encuentra trabajando en el segundo preescolar que fundó. Es un preescolar de tiempo completo, compuesto por una encargada del despacho, una coordinadora de alimentos, un intendente de medio tiempo, dos maestras de talleres vespertinos y tres docentes que atienden académicamente a 82 niños y niñas repartidos en tres grados y tres grupos.

El plantel cuenta con todos los servicios básicos y con aproximadamente 1 920 metros cuadrados delimitados por una barda perimetral. El terreno está distribuido en un área de juegos, una plaza cívica, las primeras aulas de madera con las que inició (ahora utilizadas como espacios multiusos), un baño portátil, un aula-comedor y un edificio de dos pisos. En la primera planta del edificio se localizan los sanitarios, el salón de primero y segundo, la dirección-bodega y otro salón que también se utiliza como comedor provisional. Mientras que en la segunda planta se ubica la supervisión escolar y el aula de cómputo que funciona también como salón de clases de tercer grado.

En suma, la maestra Frida es una persona responsable, comprometida, respetuosa y ejerce su liderazgo. Ha puesto todo su empeño en brindar un servicio educativo de calidad para sus estudiantes. Busca, en todo momento, gestionar recursos que beneficien a sus estudiantes, compañeros de trabajo y a la comunidad en general. Asimismo, se preocupa por fortalecer la identidad de los niños con quienes trabaja:

A estos niños hay que enseñarles su identidad, que ellos pertenecen y vienen de una raíz indígena. Que sus papás, sus abuelitos, quien sea, son hablantes [...]. Yo estoy fomentando con los padres de familia que sigan valorando, sigan enseñándoles, la lengua indígena a sus hijos (FE3/251119).

De igual modo, la maestra Frida se ha formado continuamente durante sus años de servicio en cursos y diplomados para mejorar en su trabajo docente. Resuelve los imprevistos de manera eficaz y siempre con la mejor actitud. También muestra en todo momento respeto hacia el personal docente, los padres de familia y los niños y niñas que asisten a la escuela de la cual es la encargada.

Maestra Gabriela: “Yo nunca pensé llegar a fundar una escuela”

Gabriela ingresó en 2006 al servicio indígena, después del curso de inducción que le ofrecieron. Fue asignada a una comunidad para fundar un preescolar, aunque no fue notificada de tal situación: “Yo nunca pensé en llegar a fundar una escuela. Yo pensé que iba a llegar a mi escuela bien construida y simplemente me iban a dar mi grupo” (GE2/20012020).

Al presentarse en la escuela fue recibida por la líder de la comunidad, quien le indicó que las instalaciones en las que trabajaría serían las de una iglesia cristiana. Se trataba de un grupo multigrado de 48 niños y niñas. Un año después fue trasladada a un pequeño salón dentro de la misma comunidad, aunque las condiciones para su trabajo docente continuaron siendo precarias: “Llegué a un cuartito de tres por tres [...], estaba muy pequeño y los niños no cabían ahí. Había niños adentro y había niños afuera. [Había] goteras y trataba, pues, de acomodar las sillas de madera para que no se mojaran” (GE3/20012020).

Tras trabajar durante varios meses bajo estas condiciones, se les otorgó un terreno para la construcción de la escuela. Para tener un salón en donde trabajar, la profesora negoció un aula móvil, que le fue otorgada, pero debieron habilitarla entre ella y los padres de familia. Gabriela destacó de esa experiencia: “Se me hizo muy pesado porque tenía yo que atender primero, segundo y tercero, y la verdad [...] se me hacía muy complicado. Y luego, como no contaba con el material suficiente, más bien no tenía material, yo compraba lo que podía con mi dinero, entonces es lo que yo les ofrecía a los niños” (GE3/20012020).

Durante su primer año de servicio, Gabriela se inscribió a una licenciatura para maestros y maestras del medio indígena ofrecida por la UPN. El ingreso a los estudios superiores fue una experiencia educativa completamente diferente para ella, ya que le exigió adquirir cierto nivel de autonomía como estudiante. Ella cuenta que durante los estudios superiores afrontó una serie de retos relacionados con su desempeño académico, puesto que ella sentía que sus conocimientos, habilidades y aptitudes no eran lo suficientemente buenos en comparación con los del resto del grupo. No obstante, encaró sus miedos y con el tiempo logró superarlos. Perseveró hasta cumplir su meta de concluir los estudios superiores (2010) y, posteriormente, obtener el título en 2014.

La maestra Gabriela todavía se encuentra trabajando en la misma escuela que llegó a fundar, que sigue siendo una institución multigrado en la cual se atienden los tres grados de preescolar, repartidos entre ella y otra docente. El plantel cuenta con todos los servicios básicos y está construida en un espacio de aproximadamente 326 metros cuadrados, delimitado por una barda perimetral. Cuenta con dos aulas pequeñas, una bodega de artículos de limpieza, una bodega de materiales educativos, baños separados para niños y niñas, una plaza cívica con domo, un área pequeña de juegos y una jardinera.

Respecto a los objetivos de la educación indígena, la maestra Gabriela señaló que le gustaría que las autoridades educativas sigan promoviendo la revalorización de las lenguas indígenas a través de la escuela, y así concientizar a los estudiantes acerca de la importancia de estas, es decir, considerar las lenguas indígenas como un recurso cultural:

A mí me gustaría, pues, que se siga retomando y revalorizando lo que son las lenguas indígenas en las escuelas. ¿Por qué? Porque es muy necesario y se está perdiendo [...], lo considero yo así [...]. Impartir la lengua indígena dentro del salón con los niños para que podamos estar orgullosos de donde somos, de donde venimos [...] y lograr que se siga manteniendo, porque es una riqueza cultural (GE3/200120).

La maestra Gabriela menciona diferentes actividades que durante sus 20 años de servicio han significado retos: la dirección, el trabajo multigrado, trabajar con la diversidad lingüística de sus estudiantes, la escasez de materiales y tomar cursos en línea obligatorios. Sin embargo, todos estos retos y circunstancias le han permitido replantear su labor educativa. En este sentido, aprendió a actuar de manera efectiva para cumplir su doble función como profesora y como directora sin nombramiento oficial, modificar sus estrategias de enseñanza para obtener mejores resultados con sus estudiantes, trabajar respetuosamente con padres, pares y superiores, e inscribirse a cursos, talleres y diplomados para continuar su desarrollo profesional. Igualmente, la maestra señaló que durante el ejercicio de su profesión ha aprendido y continúa aprendiendo diariamente.

He aprendido mucho de las experiencias que he tenido tanto con los niños como con las compañeras 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. [En general] es una experiencia muy hermosa, muy bonita, porque yo he aprendido mucho; 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).

Gabriela está convencida de ejercer la docencia. Es una profesión que le ha dejado un sinnúmero de satisfacciones que la motivan a seguir adelante.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con fundamento en los resultados podemos destacar algunas similitudes entre las participantes. La primera, todas las maestras se trasladaron desde sus lugares de origen para ingresar al servicio indígena de Baja California debido a la demanda de atención educativa de niños y niñas indígenas proveniente de estados del sur de México. El hecho de ser hablantes de una lengua indígena y aprobar los diferentes criterios de ingreso les permitió ser contratadas; aunque todas debieron estudiar una licenciatura para permanecer en servicio.

La segunda, durante los primeros años de servicio, las maestras desempeñaban su labor educativa en circunstancias precarias y sin una capacitación adecuada para hacerlo, sobre todo en la atención de grupos multigrados. No obstante, estas condiciones propiciaron el desarrollo de habilidades para la gestión y la resolución de problemas.

De esta experiencia, Rita, Frida y Gabriela destacan que, a pesar de las circunstancias desfavorables, obtuvieron innumerables aprendizajes que les hicieron replantearse una y otra vez la labor docente, tal como lo observan Gu (2017) y Monard y Tigrero (2017) en los participantes de sus estudios. También señalan que les permitió mejorar su práctica educativa. En retrospectiva, dichos aprendizajes son sinónimo de logros laborales.

La tercera, todas fueron fundadoras de escuelas y se especializaron en la atención multigrado, aun sin haber sido capacitadas para ello. Además, no se limitaron al cumplimiento de las funciones estipuladas por sus autoridades educativas; al contrario, en diferentes organizaciones ellas gestionaron apoyos y recursos educativos, que han beneficiado a sus estudiantes y a sus instituciones. Efectuaron gestiones ante autoridades para el mejoramiento de sus instalaciones como aulas de concreto, protecciones, bardas perimetrales, plazas cívicas, áreas de juegos, jardineras y baños separados para niñas y para niños. Las condiciones materiales actuales de sus escuelas son reflejo del arduo trabajo administrativo que han llevado a cabo estas maestras, así como también son evidencia del compromiso docente: han querido beneficiar a la niñez indígena. En este sentido, Gracida (2012) afirma que los docentes son capaces de proponer alternativas de resolución y siempre muestran un compromiso en su actuación.

La cuarta, durante los años de servicio, las maestras fueron apoyadas por pares, padres de familia y organizaciones no gubernamentales para mejorar los respectivos espacios de trabajo. Para ellas, contar con el respaldo de diversos actores fue una fuente de motivación para continuar con sus esfuerzos y para afrontar y modificar las situaciones desfavorables de sus entornos de trabajo.

Asimismo, su interacción constante fomentó relaciones sociales positivas, que promovieron un ambiente escolar favorable. Como lo menciona Gu (2017), las participantes crearon una base de apoyo social integrada por los miembros de la comunidad escolar para contribuir al mejoramiento escolar. De igual manera, las tres se apoyaron en programas federales que otorgan recursos económicos adicionales, que les supusieron mayor responsabilidad en la práctica, además de la rendición de cuentas.

Es posible afirmar que Rita, Frida y Gabriela transformaron su práctica docente y se comprometieron para ofrecer mejores condiciones materiales a sus alumnos y alumnas. También aprendieron a ejercer diferentes cargos y asumir responsabilidades extras. Son maestras que han marcado una diferencia en sus instituciones.

No obstante, debe señalarse que las autoridades no han resuelto cuestiones básicas para el acceso igualitario a la educación. Las escuelas del servicio indígena son instituciones que por mucho tiempo no han tenido recursos suficientes para propiciar procesos adecuados para la enseñanza y el aprendizaje. La falta de materiales, el retraso en la entrega de estos o, bien, las precarias instalaciones en que trabajan las maestras muestran las inequidades bajo las cuales se educan los niños y niñas indígenas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, J.; Aparicio, M., y Marsollier, R. (2010). Docencia, educación y escuela “en riesgo”. Un estudio en docentes de nivel medio de Mendoza. Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021. Buenos Aires, Argentina, 13-15 de septiembre. http://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE3339_Aguirre.pdf
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_55/nr_615/a_8353/8353.pdf
- Brinkmann, S. (2018). The interview. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 576-599). SAGE Publications.
- Castro, M.; Perales, C., y Priego, L. (2019, junio 19). Las escuelas multigrado: un reto para la igualdad sustantiva. *Nexos. Distancia por Tiempos. Blog de Educación*. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1783>
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: multiple lenses, approaches, voices. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 651-675). SAGE Publications.
- Coordinación Estatal de Educación Indígena (2019). *Glosa del sexto Informe de Gobierno del Estado*. Manuscrito inédito.
- Day, C., y Gu, Q. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1). <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1080/01411926.2011.623152>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gracida, G. (2012). *Nuestras historias. La resiliencia en trayectorias escolares vulnerables: voces de estudiantes indígenas* (tesis de maestría, Universidad Iberoamericana). Repositorio Ibero. <http://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/722/015606s.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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). Springer International Publishing.
- Huchim, D., y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3). <https://pdfs.semanticscholar.org/cb3e/9271d7fc843e806a9151a62543b45ab17d1a.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas niños y adolescentes indígenas*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F104.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Panorama educativo de México 2017. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B116.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019a). *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2017-2018*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/principales-cifras-educacion-basica-y-media-superior-inicio-del-ciclo-escolar-2017-2018/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019b). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los preescolares de México. Una mirada desde el derecho a la educación*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D257.pdf>

- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), artículo 43. <http://diverrisa.es/uploads/documentos/LA-OBSERVACION-PARTICIPANTE.pdf>
- Köster, A. J. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: una revisión estadística. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(1), 33-52. <http://dx.doi.org/10.17163/alt.v11n1.2016.03>
- LeCompte, M., y Schensul, J. (1999). *Designing and conducting ethnographic research*. SAGE Publications.
- 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
- Monrad, K., y Trigero, J. (2018). Narrativas biográficas de docentes: experiencias de adversidad educativa, significados y capacidades. *Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 68-76. <https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/313/361>