



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Docentes resilientes: Narrativas biográficas de profesores de preescolar indígena

Itziar Scarlet Gallegos Ruiz

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (IIDE-UABC)
itziar.gallegos@uabc.edu.mx

María Guadalupe Tinajero Villavicencio

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (IIDE-UABC)
tinajero@uabc.edu.mx

Área temática 07. Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: Trayectorias biográficas, narrativas y de formación en prácticas institucionales.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



Resumen

La presente ponencia recupera las narrativas biográficas de tres maestras de preescolares indígenas de Ensenada, Baja California. El objetivo es brindar un panorama general de las condiciones bajo las que ingresaron al magisterio, sus actividades iniciales, la manera en cómo resolvieron los imprevistos y las condiciones laborales en la que desarrollaban su trabajo antes de la contingencia sanitaria causada por COVID-19. Sus experiencias fueron recuperadas (entre 2019 y 2020) a partir de entrevistas semiestructuradas y de observación participante en cada una de sus escuelas. Los datos obtenidos, fueron trabajados a partir de un análisis narrativo el cual permitió recuperar las voces de cada una de ellas. Los resultados exponen que, durante sus años de servicio, las participantes no solamente realizaron las funciones educativas estipuladas por la normativa oficial vigente; ellas, cumplieron con un sinfín de actividades más allá de lo establecido para otorgar a su comunidad educativa mejores espacios para favorecer el proceso para la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave: Educación indígena, educación preescolar, profesores indígenas, resiliencia.

Introducción

Al interior del Sistema Educativo Nacional (SEN), el caso del profesorado del servicio indígena es singular. Kovacs (1983) documentó como en diferentes épocas, el gobierno se vio obligado a contrataciones apresuradas de maestros para atender vertiginosamente la demanda educativa; esta decisión ocasionó el ingreso en condiciones inusuales. En el caso de las contrataciones, para el servicio indígena se solicitó el dominio de una lengua indígena, independientemente del nivel de estudios realizados (Velasco, 2015). Al paso de los años, el profesorado indígena solicitó espacios educativos para mejorar su nivel profesional. Para atender esta demanda, a finales de la década de los setenta, el gobierno mexicano apoyó diferentes acciones para su profesionalización, entre ellas, la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI), la cual permitió, de manera masiva, el acceso a estudios superiores para docentes indígenas en servicio de todo el país (Velasco, 2015).

El tema de la profesionalización —o idoneidad como lo expuso la Reforma de 2013— destaca porque se ha considerado como una variable que impide el logro educativo de los niños en las escuelas indígenas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]; 2015a); por su parte, también se afirma que diversas circunstancias afectan la función de las escuelas y el trabajo de los profesores como su ubicación en localidades con altos y muy altos niveles de marginación, el que dispongan de infraestructura inadecuada, y tengan limitaciones en el acceso a materiales didácticos (INEE, 2017a).

Aunado a lo anterior, las cifras del sistema educativo (INEE, 2019) indican que uno de cada dos preescolares y dos de cada tres primarias indígenas son de organización multigrado. Esta circunstancia exige que los profesores elaboren una planeación que contemple los contenidos de varios más grados. Además, los docentes están comprometidos a la enseñanza de los contenidos curriculares en la lengua materna del alumno; actividad de la cual pueden ocuparse cuando hablan la misma variante lingüística de sus estudiantes. Para los maestros que atienden a niños migrantes, como en el caso de Baja California, es una tarea casi imposible de realizarse por la diversidad lingüística presente en las aulas; situación que llega a obstaculizar los esfuerzos de una enseñanza en la lengua materna (INEE, 2019).

Así, los docentes del servicio indígena deben tener conocimiento de los planes y programas nacionales, ser bilingües 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 derivada de la nacional o bien para enseñar los contenidos previstos en los diferentes grados del currículo en las aulas multigrado. Sin embargo, los docentes indígenas no reciben un mayor salario; al contrario, existe una brecha salarial de aproximadamente un 21% menos con respecto al servicio general (INEE, 2015 como se citó en Köster, 2016).

En el caso de las condiciones laborales del profesorado, durante el último lustro, se tornaron difíciles debido a la modificación de las reglas para el ingreso y la permanencia en el servicio docente. La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), derivada de la Reforma de 2013, estableció criterios, términos y condiciones para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio docente, e impuso una constante evaluación para avalar la idoneidad de los conocimientos y las capacidades de los docentes. Además, se establecieron perfiles, parámetros e indicadores de carácter nacional para la función de docente y técnico docente en los tres niveles de educación básica, a partir de dimensiones que describían los dominios fundamentales con los que debían contar los profesores para promover una educación de calidad (SEP, 2014).

En el servicio indígena pueden generalizarse algunas condiciones bajo las cuales trabajan los profesores a nivel nacional, pero a nivel estatal existen contextos específicos que condicionan la labor educativa cotidiana de muchos docentes. En Baja California, por ejemplo, una característica distintiva del servicio indígena es la presencia de niños de diferente procedencia. Actualmente, en las escuelas bajacalifornianas se encuentran matriculados niños de grupos originarios del estado: pa ipai, kumiai y cucupá, y otros que se adscriben a por lo menos, 22 grupos etnolingüísticos provenientes del centro y sur de la República (Tinajero, 2018); muchos de ellos, hijos de trabajadores agrícolas. A lo largo de los años, la atención educativa se ha incrementado; en el ciclo escolar 2018-2019 funcionaron 52 preescolares, distribuidos en los seis municipios del estado, y matricularon a 3 434 alumnos. El total de docentes adscritas al nivel ascendió a 146, muchas de ellas también provienen del sur de México como sus alumnos, son migrantes (Coordinación Estatal de Educación Indígena [CEEI], 2019/ comunicación personal).

El ingreso al servicio, las condiciones contextuales de trabajo, las políticas laborales y las educativas — reformas curriculares—, sin duda, demandan de los docentes del servicio indígena conocimientos y habilidades específicas. Pero se sostiene que el trabajo en contextos vulnerables también les ha permitido desarrollar la capacidad de identificarse con sus alumnos y entender sus situaciones particulares; en este sentido, muchos docentes son resilientes, independientemente que no se nombren a sí mismos de esa manera.

A partir de lo anterior, nos propusimos obtener mayor información sobre la labor educativa que desempeñan tres educadoras del servicio indígena de Baja California e indagar acerca de sus inicios en el servicio. Partimos del supuesto de que las docentes se enfrentan a una serie de problemas socioculturales que afectan su trabajo, situación que les demanda el desarrollo de diversos conocimientos y habilidades para desempeñar su labor educativa de la mejor manera posible convirtiéndose en resilientes.

Desarrollo

La resiliencia es un constructo que ha sido abordado desde el ámbito educativo. Se ha enfocado mayoritariamente al estudio de los estudiantes haciendo referencia a la capacidad que desarrollan para combatir

adversidades asociadas con circunstancias que los vulneran y obtener tanto resultados académicos adecuados, como un mejor desenvolvimiento social y personal (Khoo, 2010; OCDE, 2011). No obstante, diversos autores (Gu, 2017; Henderson (2012; Theron y Engelbrecht; 2012), exponen que dicho constructo ha sido utilizado para destacar la manera en cómo los docentes sobrellevan las circunstancias hostiles que rodean a sus contextos educativos.

Particularmente, Gu (2017) sostiene que la resiliencia es una construcción social arbitrada por factores multidimensionales que varían en función de cada persona y los contextos en los que se desenvuelve. La autora indica que ésta no es una cualidad que poseen ciertos individuos, más bien, la poseen muchas personas ordinarias cotidianamente. Basándose en los postulados mencionados anteriormente, Gu (2017) estudió los motivos por los que permanecen los docentes en sus puestos de trabajo a pesar de los complejos ambientes escolares en los que se desenvuelven. Los resultados de su investigación mostraron que los ambientes complejos se relacionaban con las cambiantes políticas públicas, la diversificación de los estudiantes y la descentralización de la educación.

Del primer aspecto, la autora refirió que la influencia internacional en las políticas públicas nacionales ha impuesto que el desempeño escolar sea valorado primordialmente a partir de estándares y rendición de cuentas constante (por parte de los profesores). Del segundo, indicó que la composición de las aulas se ha diversificado a causa de constantes flujos migrantes en todos los países; enfatizando que esta situación influye en el trabajo del profesorado, duplicando sus responsabilidades. Sobre el tercero, destacó que en muchos países se ha optado por descentralizar la educación con el objetivo de brindar mayor autonomía a las instituciones; no obstante, dicha autonomía no coincide con el presupuesto -remiso- que reciben las escuelas (Gu, 2017). A causa de lo anterior, Gu (2017) afirma que los docentes resilientes no son héroes ni seres que cuentan con cualidades extraordinarias, sino que son personas comunes y corrientes que ejercen su liderazgo innato para brindar lo mejores de si mismos, marcar la diferencia desde sus aulas y obtener beneficios para sus estudiantes.

Para elaborar el estudio se recurrió al método biográfico-narrativo con la finalidad de reconstruir la trayectoria y el trabajo docente de las educadoras del servicio indígena de Baja California. Autores como Bolívar (2002) y Ryan (2005) indican que los estudios biográficos-narrativos emplean descripciones anecdóticas de situaciones específicas para construir la realidad de los participantes, así como para entender el sentido que los mismos le dan a sus experiencias. Optamos por este método porque nos permitió entender la complejidad y naturaleza de una situación única sin silenciar la subjetividad del individuo.

Nuestras participantes fueron tres maestras con puestos directivos con más de 20 años de servicio de tres distintos preescolares del servicio indígena del municipio de Ensenada, Baja California. Ellas fueron Rita, Frida y Gabriela; todas indígenas, dos de ellas provenientes de Oaxaca y una de Veracruz.

Las técnicas utilizadas fueron la entrevista semiestructurada y la observación participante. La primera, nos permitió recolectar datos empíricos a partir entrevistas programadas y semidirigidas (Fontana y Frey, 2000). La

segunda, posibilitó conocer el escenario natural en el que se desarrollaban las participantes (Kawuiich, 2005); el instrumento aquí utilizado fueron las notas de campo, las cuales se escribieron mientras las participantes realizaban sus tareas cotidianas. Los datos generados fueron examinados a partir de las dos estrategias analíticas: el análisis narrativo y el análisis cualitativo. El primer análisis nos permitió apreciar la unicidad de cada participante con respecto a eventos particulares (Chase, 2005). El segundo análisis, consistió en tener un constante diálogo y confrontación con los datos con el fin de interpretarlos y crear un nuevo conocimiento (Rockwell, 2009). El análisis cualitativo permitió organizar la información en temas.

Resultados

El siguiente apartado presenta 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 y El trabajo día a día*.

Maestra Rita: ‘No es tan fácil como parece’. La maestra Rita migró de Oaxaca a Baja California para presentar un examen de conocimientos; al aprobarlo, ella tomó un curso de inducción e inició a laborar formalmente como docente en 1995. Ella fue asignada para trabajar en un preescolar indígena ubicado en el municipio de Tijuana, Baja California. Al llegar atendió a 33 estudiantes de tercer grado en un salón provisional pequeño. La maestra Rita recuerda esta experiencia como un reto, debido a que las condiciones materiales limitaban su trabajo de manera efectiva.

En 1997, fue reasignada a una escuela bidocente en la periferia de Ensenada. Esta experiencia la impulsó a convertirse en gestora debido a las precarias condiciones de infraestructura. Al final, se obtuvo un terreno y un aula provisional. Ella fue designada directora provisional y continuó como docente hasta 1999. En ese periodo, extendió sus gestiones para obtener un espacio apropiado para trabajar, lo cual fue posible por el apoyo de varios programas federales que permitieron la construcción de aulas de concreto, baños y un cerco que delimitó el perímetro del jardín de niños.

La maestra Rita reconoció que tuvo el respaldo de los padres de familia para realizar cada una de las modificaciones hechas a la escuela. En el año 2000, Rita obtuvo oficialmente su puesto como directora de la institución e inició sus estudios superiores al inscribirse a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). De acuerdo con su experiencia, estudiar y trabajar simultáneamente le favoreció, ya que pudo relacionar la teoría con la práctica educativa. En 2005, obtuvo su título y decidió inscribirse a la Maestría en Práctica Docente en la misma institución; la cual culminó en el 2008.

Mientras finalizaba la licenciatura y estudiaba la maestría, Rita tuvo a su cargo la institución donde estaba como directora y tres extensiones escolares, las cuales atendía administrativamente. 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, sus autoridades escolares se percataron de la carga de trabajo impuesta.

Actualmente, Rita continúa laborando en el preescolar ubicado en la periferia de Ensenada al que llegó hace casi 23 años. Es un jardín de niños de organización completa cuyo personal está integrado por tres educadoras, una directora y una persona de intendencia. Éste cuenta con un total de 66 estudiantes, repartidos en tres grupos.

La escuela cuenta con aproximadamente 2,500m², distribuidos en tres aulas, la dirección —todas 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 todo el jardín está delimitado por una malla y cuenta con todos los servicios básicos gracias a la gestión de la directora.

Durante sus años de servicio, la maestra Rita se enfrentó a diversos retos, y considera que aprendió a dar solución para poder llevar a cabo de manera efectiva su trabajo docente; además señaló que desarrolló diferentes habilidades y aprendizajes. La maestra insiste en permanecer en la docencia porque conoce la importancia del nivel preescolar y afirma que, si realiza un buen trabajo con los niños, fomentará en ellos bases que perdurarán durante el resto de su vida.

Maestra Frida: ‘Yo trabajaba en casas particulares, me prestaban un patio’. La maestra Frida migró a Baja California para trabajar en el servicio indígena. Al llegar, en 1999, presentó un examen de conocimientos, lo aprobó y fue aceptada para comenzar un curso de inducción que le permitió comenzar a trabajar en educación inicial.

A su ingreso al magisterio, Frida se percató que las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en el nivel inicial no eran las más favorables ya que los espacios de trabajo eran improvisados: *El reto más grande es que no tenías aulas, no tenías un terreno, no tenías nada. (FE1/300919).*

En 2004, Frida se inscribió en la Licenciatura en Educación ofrecida por la UPN porque debía contar con un título para conseguir su base. Ella recuerda la experiencia como agradable ya que pudo establecer lazos con otros profesores. Al obtener su plaza, fue reasignada a la educación preescolar puesto que la educación inicial no tuvo el auge que se esperaba a nivel estatal. Su primera encomienda fue fundar una escuela-extensión de un preescolar. Formó un grupo con 38 estudiantes de los tres grados escolares. Para tener un espacio apropiado de trabajo, los padres de familia y ella realizaron una serie de actividades para construir salones de madera. Para Frida fue satisfactorio lograr la meta, sobre todo, porque se sintió respaldada.

En 2006, la matrícula del plantel se incrementó a 40 estudiantes y la escuela pasó a ser un bidocente. A partir de ese momento, 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 adquiriendo la responsabilidad de cuatro

grupos en escuelas distintas, situación que, en retrospectiva la llena de orgullo: *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 su clave.

Frida ha realizado una serie de gestiones para obtener mejoras para su institución. Entre 2005 y 2010, la escuela participó en un programa federal, mediante que obtuvieron equipo e insumos educativos. Dicho programa también brindó recursos para mejorar la infraestructura. En 2014, la escuela de Frida quedó adscrita al Programa de Escuelas de Tiempo Completo, el cual suministró recursos a cambio de ampliar la jornada escolar hasta las tres de la tarde, con el objetivo de que los estudiantes accedieran a actividades académicas y recreativas. En 2015, gestionó recursos federales para construir la barda perimetral de la institución. En 2019, solicitó recursos para para construir un comedor escolar; de esa manera, poco a poco logró mejorar las condiciones de su plantel. Actualmente, Frida está trabajando en el preescolar que fundó en 2004. Es de tiempo completo, compuesto por una encargada del despacho (Frida), una coordinadora de alimentos, un intendente de medio tiempo, dos maestras de talleres vespertinos y tres docentes frente a grupo quienes atienden académicamente a 82 estudiantes.

El plantel cuenta con todos los servicios básicos y con aproximadamente 1920m² delimitados por una barda perimetral. En el terreno está distribuido en un área de juegos, una plaza cívica, las primeras aulas de madera con las que inició el jardín, un baño portátil, un aula-comedor y un edificio de dos pisos. En la primera planta se localizan los baños para los niños y niñas y los de los maestros; el salón de primero y segundo; la dirección-bodega, y el salón de 3°B-comedor provisional. Mientras que, en la segunda planta se ubica la supervisión escolar y el aula de cómputo-salón de 3°A.

Durante sus 20 años de servicio, Frida ha enfrentado una serie de retos relacionados con la diversidad de los estudiantes, los padres de familia, la insuficiencia de materiales educativos en el servicio indígena y los imprevistos educativos. Si bien la maestra ha tenido que superar una serie de experiencias poco gratas, ella indica que ha aprendido de ellas y que, gracias a éstas se ha convertido en una persona más segura. Ella destaca que todo lo que ella ha hecho durante su tiempo en servicio ha sido un logro para ella.

Maestra Gabriela: "Yo nunca pensé llegar a fundar una escuela". Gabriela ingresó al magisterio en 2006 tras haber culminado un curso de inducción que le permitió trabajar en educación preescolar. Su llegada al gremio fue un desafío, dado que fue asignada a una comunidad para fundar el jardín de niños, pero ella 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 me iban a dar mi grupo (GE2/20012020)*.

Al llegar a la comunidad, le indicaron que trabajaría en una iglesia cristiana. Fue así como la maestra comenzó su labor con 48 niños de los tres grados escolares. Un año después fue trasladada, a un pequeño salón dentro de la misma comunidad, aunque las condiciones bajo las que realizaba su trabajo educativo continuaron siendo precarias. Después de trabajar durante varios meses bajo estas condiciones, Gabriela gestionó un terreno para la escuela, el cual le fue otorgado. Para tener un salón en dónde trabajar la profesora consiguió un aula móvil,

pero tuvo que encargarse de su habilitación. Además de las complicaciones antes mencionadas, Gabriela se enfrentó a trabajar como maestra unitaria durante sus primeros años de servicio.

Durante ese periodo, Gabriela se inscribió a la LEPEPMI ofrecida por la UPN. Ella sostuvo que durante sus estudios superiores se enfrentó a diversos retos relacionados con su desempeño académico, puesto que ella creía que sus conocimientos, habilidades y aptitudes eran insuficientes, en comparación con los del resto del grupo. En el ámbito personal, para Gabriela la combinación de estudio y trabajo bajo las condiciones en las que se desenvolvía resultaron un desafío, ya que sentía que era desgastante y que desatendía a su familia.

Actualmente, Gabriela se encuentra trabajando en la misma escuela que llegó a fundar: institución multigrado de organización bidocente, en la que ella y otra docente atienden a 29 alumnos. El plantel cuenta con todos los servicios básicos y mide aproximadamente 326m² delimitados por una barda perimetral. Tiene 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.

Durante sus 20 años de servicio, Gabriela se ha enfrentado a trabajos extraordinarios, entre los que destaca la fundación de la escuela. Otro tipo de actividades que significaron un reto para ella fueron la dirección, la atención administrativa de una escuela multigrado, la doble función, la diversidad lingüística de sus estudiantes, los recursos insuficientes y los cursos en línea obligatorios, debido a la escasa capacitación que les han ofrecido. Todos los retos y circunstancias le permitieron replantearse continuamente su labor educativa. La maestra señaló que durante el ejercicio de su profesión ha aprendido y continúa aprendiendo diariamente.

Conclusiones

Concluimos en dos direcciones: el ingreso de las docentes al gremio magisterial y su trabajo desempeñado cotidiano. Por una parte, se puede destacar que las participantes construyeron y equiparon sus escuelas a partir de múltiples gestiones para poder realizar su función docente, que se formaron en la atención multigrado sin tener orientación para hacerlo y que tuvieron que profesionalizarse en servicio, cumpliendo con una doble función: como docentes y como directoras. Lo anterior, evidencia las condiciones bajo las que las participantes laboraron; asimismo, muestra que profesores y la comunidad tuvieron que trabajar en conjunto para mejorar las condiciones educativas de las escuelas indígenas. Por otra parte, se evidencia que las maestras se enfrentaron a retos particulares de sus contextos escolares, los cuales les generaron incertidumbre, preocupación, estrés y sobrecarga laboral; sin embargo, dichas experiencias impulsaron su liderazgo y compromiso con su trabajo.

En suma, las maestras fueron resilientes, porque resolvieron cada reto y transformaron las adversidades en oportunidades para la mejora de sus instituciones. Igualmente es significativo el compromiso de las comunidades para la existencia misma de las escuelas. El trabajo conjunto mantiene los lazos con la comunidad escolar.

Referencias

- Bolívar, A. (mayo, 2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_55/nr_615/a_8353/8353.pdf
- Coordinación Estatal de Educación Indígena. (2019). *Glosa del sexto Informe de Gobierno del Estado*. Manuscrito inédito.
- 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). California: SAGE.
- Fontana, A. y Frey, J. (2000). The interview. From Structured Questions to Negotiated Text. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 645-671). California: Sage.
- 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). Cham: Springer International Publishing AG.
- Henderson, N. (2012). Resilience in Schools and Curriculum Design. En M. Ungar (ed.), *The Social Ecology of Resilience. A Handbook of Theory and Practice* (pp. 297-308). Dordrecht: Springer.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas niños y adolescentes indígenas* [versión DX reader]. Recuperado de <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* [versión DX reader]. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B116.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2017-2018* [versión DX reader]. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/principales-cifras-educacion-basica-y-media-superior-inicio-del-ciclo-escolar-2017-2018/>
- Kawulich, B. (mayo, 2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative social research*, 6(2). Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/La-observaci%C3%B3n-participante-como-m%C3%A9todo-de-de-datos-Kawulich/4dae4e794e2077e4829b84b6ed60c689ad1e7e9e>
- Köster, A. J. (enero-junio, 2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad. Revista de educación*, 11(1). Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/Educaci%C3%B3n-asequible%2C-accesible%2C-aceptable-y-para-en-K%C3%B6ster/4fdf2feabb28d70117>
- Kovacs, K. (mayo-agosto, 1983). La planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). *Estudios Sociológicos*, 1 (2). Recuperado de <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/1298/1298>
- Ryan, M. (2005). Narrative as argument. En D. Herman, J. Manfred y M. L. Ryan (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* (pp. 375- 379). Abingdon: Routledge Taylor and Francis Group.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes* [versión DX reader]. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/parametros_indicadores/Completo.pdf

- Theron, C. y Engelbrecht, P. (2012). Caring Teachers: Teacher–Youth Transactions to Promote Resilience. En M. Ungar (ed.), *The Social Ecology of Resilience. A Handbook of Theory and Practice* (pp. 265-280). Dordrecht: Springer.
- Tinajero, G. (2018). Estudio sobre las condiciones y aprendizaje de las Escuelas de Tiempo Completo, modalidad indígena de Baja California (RT 001-2018). Ensenada, B.C.: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.
- Velasco, S. (julio-diciembre, 2015). La escolaridad de los docentes indígenas de México (Un recuento de los datos a finales de la primera década del siglo XXI). *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(2). Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2015-2/contrapunto.pdf>