

PROCESOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE, EN EL MARCO DE LA INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN EN EDUCACIÓN NORMAL PRIMARIA DEL SIGLO XXI

DR. CAYETANO ADÁN PÉREZ ROBLERO /DR. ARMANDO ESCOBAR PÉREZ
CAF "RURALIDAD, PROCESOS Y SUJETOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE"
ESCUELA NORMAL RURAL MACTUMACTZÁ

RESUMEN: El documento se inscribe en la temática Procesos de formación docente, y tiene como propósito analizar una de las experiencias de investigación educativa en proceso, de acompañamiento y evaluación de las prácticas docentes de estudiantes del cuarto semestre de la escuela normal rural Mactumactzá en comunidades indígenas del municipio de San Juan Chamúla, Chiapas, en el periodo: FEBRERO–JUNIO 2013. En él se analizan: la consistencia del programa académico organizado por la academia en cuestión, el enfoque del mismo sustentado en la perspectiva formación/transformación y, la metodología del trabajo, tomando como referente, la pertinencia del contexto mismo de las prácticas, los sujetos, su territorio y su historicidad frente al desarrollo histórico del sistema educativo nacional basado en un enfoque nihilista, discriminador y excluyente. La metodología de investigación se basa en la Investigación – acción con modalidad participativa, cuyos resultados deberán ser contrastados y valorados con los aportes teóricos en el marco de la didáctica auto-referenciada de docentes y estudiantes.

Los resultados dan cuenta de la racionalidad (teórica, epistemológica y metodológica) desde donde los profesores conocen, comprenden y desarrollan la práctica docente en la enseñanza y su impacto en la concepción y práctica de los estudiantes que toma como principal referente los niños y niñas indígenas, en la construcción del sujeto como actor de su propio desarrollo.

CONCEPTOS

Formación/trasformación
Didáctica auto-referenciada, Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

CLAVE:

docente,
Educación

Introducción

La crisis de la educación normal en Chiapas tiene sus raíces en la poca o nula participación de los actores (gobiernos federal y estatal, autoridades educativas, educadores), en la necesidad de promover programas de formación docente orientados a mejorar la calidad del servicio en todos los subsectores educativos (básica, media terminal y normal), muy a pesar de que la SEP a partir del 2005 ha priorizado esquemas de atención mediante programas asistenciales establecidos a corto plazo, es el caso del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) (SEP, 2002) y más recientemente, la transición del Plan de Estudios de Educación Normal 2012; sin embargo, su impacto en términos de actualización/profesionalización docente en educación normal, con equidad y pertinencia sociocultural, continúa siendo una utopía. Se considera que su causalidad obedece a dos razones fundamentales: la ausencia de programas de profesionalización docente que tome como referentes una didáctica auto-referenciada, contextualizada, y de programas de formación en investigación educativa que tome como referentes la propia práctica en el marco del desarrollo de las competencias profesionales y didácticas que demanda la docencia en educación básica, con enfoques de inclusión de los pueblos indígenas como sociedades vulnerables del siglo XXI.

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las crisis existenciales de la docencia en educación normal tiene sus raíces en la evolución histórica de la educación rural en México y se ubica en dos periodos clave: de 1921 a 1940 y de 1946 a la fecha. En el primero, derivado de un proyecto de federalización centralizada de la educación promovida por Vasconcelos para el México rural, encontramos una fuerte tendencia a fortalecer la educación estrictamente vinculada a las poblaciones rural e indígenas del país; por ende, con impactos que marcaron la historia nacional, como el combate al analfabetismo impulsando la construcción del sentido nacionalista y de ciudadanía de los mexicanos; tal aportación al desarrollo social en comunidades rurales, alcanzó la integración y consolidación de un sistema de formación de maestros más acorde con las necesidades geográficas, sociales y culturales en cada estado (Arnaut, 1994). En el segundo periodo el desarrollo económico del país es impulsada por la corriente positivista: el neoliberalismo, misma que trajo consigo la modernidad, volcaron la atención a la construcción del México moderno; Arnaut (1994),

precisa que derivado de la modernización del campo, la realidad desvela hoy que tal proyecto no sólo ha sido un obstáculo para el desarrollo social, sino que se ha convertido en represora de las iniciativas locales. El proyecto educativo nacional es una réplica del proyecto de desarrollo del país; sustentado en una filosofía paradójica a las culturas, contextos y necesidades reales de desarrollo de las sociedades mexicanas; la compañía lancasteriana con toda su infraestructura educativa fue importada y diseminada, en los centros urbanos y zonas rurales, sus teorías de enseñanza basadas en un sistema de premio y castigo y, con un sistema homogéneo de alfabetización o des-indianización (Solana, 1992).

Hoy por hoy, las escuelas normales, como consecuencia de su incorporación al Programa para el Mejoramiento Profesional (PROMEP) desde el 2005 como IES, naufragan en un océano de incertidumbres respecto a la definición de un sistema de didáctica propia que les permita contextualizar los contenidos curriculares; si bien, en la mayoría de los casos, son objeto de inducción a sistemas de “capacitación/actualización” sobre manejo de programas curriculares, es cierto también que dichos programas carecen de contextualización y fundamentalmente, de una filosofía acorde a los contextos multiculturales de los sujetos usuarios de las escuelas normales. Chiapas, es un claro ejemplo, nueve culturas indígenas constituyen un corolario de mundos distintos que se fusionan en cada una de las nueve escuelas normales existentes; en Mactumactzá, el 35% de la población estudiantil lo constituyen indígenas que representan la mayoría de las culturas, mientras que el resto de la población está constituida por sujetos de zonas rurales, mestizos, provenientes de toda la geografía chiapaneca.

MARCO TEÓRICO

Ante la crisis existencial en la educación normal emerge una nueva tendencia desde el sur latinoamericano que abandera la perspectiva emancipadora de Freire (1972), donde la tendencia educativa da un giro de radical oposición a lo establecido y toma como referentes a los propios sujetos, su cultura, su contexto y su historia y se torna pertinente en tanto promueve desde adentro, el desarrollo social o comunitario a partir de desarrollar las capacidades, las actitudes y los valores sociales (Hamel, 2011), por encima de los normativos o morales. Freire, abre camino a una perspectiva distinta de concebir la educación, no como aquella que reproduce ideologías importadas o adquiridas por imposición como sucedió en el siglo XVI con las conquistas a los pueblos latinos a partir de aprender a pensar lo propio en un entorno colectivizado; más allá de la simple

sustancialidad se trasciende a la relacionalidad del todo con las partes, donde se construye un nuevo mundo a partir de la relación sujeto-naturaleza, de individuo a una individualidad de sujeto-colectivizado. Así, el enfoque de formación/transformación se presenta como alternativa para un modelo educativo de cara a la reivindicación del sujeto crítico, consciente de su condición humana y de su realidad social.

El otro enfoque que da cuenta del carácter real de la docencia en los contextos indígenas es el de didáctica auto-referenciada; sus principios se remontan a Lhumann (1987) pensado en su teoría de sistemas, donde lo importante no estriba en la universalidad de las mismas, sino en que pueden dar cuenta de sí mismas en tanto que permiten la comprensión del fenómeno social en su completa realidad; Maturama (1989), no menos importante en su crítica al funcionalismo, no por su contraste filosófico como lo plantearon sus oponentes, sino por su incapacidad de radicalizarse. Resultan interesantes los aportes de Maturama para la construcción del concepto, desde su análisis celular; es decir, cómo las células desarrollan determinada capacidad para organizarse hasta constituir un sistema molecular, además de su capacidad para desarrollar sistemas cada vez más complejos; en esta perspectiva sostiene que nosotros pertenecemos a una cultura, a una tradición de pensamiento filosófico en la cual la pregunta fundamental ha sido la pregunta por el ser, la búsqueda de la identidad del ser, la búsqueda de su esencia. Las sociedades arcaicas e indígenas son modelos sociales basados en estos sistemas complejos de organización, sus bases filosóficas y ontológicas de la realidad permitieron la inspiración y consolidación de la corriente latinoamericana de pensamiento crítico (Dussel, 1995) (Quijano, 2000), y posicionarse como filosofía propia, desde donde la vía que encauza ineludiblemente a la vida es el pensar lo propio, aquí y ahora. Una didáctica auto-referenciada permite, en el marco de la educación normal, responder a los clamores del siglo XXI de una educación para la vida, en tanto se sustenta en una relación dialéctica entre el sujeto y su entorno, el aquí y el ahora para pensar y re-pensar la dimensión humana de la vida, desde el contexto (territorio), la cultura y la historia misma que toma como vehículo la lengua originaria y que engarza los saberes acumulados en los abuelos (ancestros), más que en filosofías abstractas que sólo empantanar o hacen retroceder los procesos formativos, como el pájaro imaginario de Borges que construyó su nido al revés y vuela hacia atrás, porque no le importaba hacia dónde va, sino dónde estuvo (Lhumann 1987).

Por otro lado, el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), si bien, las experiencias bolivianas demuestran que la EIB constituye un factor importante para la dinamización social e involucramiento de la familia y la comunidad indígenas en la gestión y acción educativas, la transformación de un sistema educativo se basa fundamentalmente en la necesidad de la formación de los docentes, como la consideración ineludible para el mejoramiento de los procesos de aprendizajes básicos para la vida de los niños y niñas, en tanto que la EIB tiene como punto de partida las lenguas y las culturas de las respectivas etnias (López. 1997).

Pensar un sistema de trabajo docente que dé cuenta cabal y con pertinencia social, cultural y económico en un contexto de complejidades multiétnicas y culturales como nuestra entidad, demanda un cambio de concepciones radicales, en la que se priorizan los sujetos que aprenden, y que impacta necesariamente en una formación/transformación de los docentes (López, 1997); cambio, que obliga una necesaria toma de conciencia, primeramente, de la empatía de nuestra personalidad (autopoiesis) como individuos y, consecutivamente como profesionales de la educación, que nos permita una obligada trascendencia al reconocimiento del otro, desde su propia naturaleza: social, cultural, política, económica, etc. Por otro lado, en Noguera J. (2004), tal perspectiva se complementa con la propuesta de desarrollo de las competencias para la vida a partir de relacionar el contenido científico con los referentes empíricos de los sujetos (niños y niñas) como punto de partida, lo que implica necesariamente recurrir al uso de recursos didácticos y de apoyo a la incorporación e interacción con los nuevos contenidos, propios del contexto, que permitan la configuración, en términos de habilidades cognitivas en los estudiantes, el desarrollo de las capacidades subsecuentes, las actitudes y los valores para el establecimiento de ambientes propicios para la comunicación educativa en el aula, que por cierto, no se limita al dominio de la lengua materna de los niños, que sería lo ideal, sino que trasciende a la colocación mediática de los códigos básicos para la comprensión de la actividad didáctica, por parte de los niños y niñas, y su ejecución, argumentación y modelización sustentados en situaciones reales de los contextos socioculturales. Por tanto, la calidad de la comunicación educativa en el aula determinará la calidad del impacto en términos de construcción de aprendizajes de los niños y niñas indígenas. En esto consiste la propuesta de trabajo docente en la normal rural Mactumactzá.

La pregunta central que rige el trabajo plantea: ¿Qué estrategias metodológicas pueden incidir en el recogimiento e interpretación de información de las prácticas docentes de la academia de cuarto semestre, que permita comprender los procesos de construcción de una concepción de los estudiantes normalistas basada en el reconocimiento de la naturaleza de los niños y niñas en los contextos indígenas?

Se recurre al uso de la metodología Investigación-acción (IA) en su dimensión participativa (Pérez, 2005), en tanto que se requería involucrar tanto a profesores de la academia como a los propios estudiantes. En virtud de que la IAP tiene como principal propósito profundizar en la comprensión del rol del profesor a fin de adoptar una postura crítico/reflexiva frente a cualesquiera de las definiciones iniciales de su propia situación o, sistemas de creencias que pueda poseer. De acuerdo con la metodología se identifican dos Métodos: Observación participante de las prácticas, tanto de los profesores como de los estudiantes en la escuela primaria, y entrevistas basada en expresiones libres. Las técnicas de investigación: Observación y análisis de las acciones humanas de profesores y estudiantes, análisis de narrativas de profesores y estudiantes, contrastación de resultados con el marco teórico y metodológico.

ACTIVIDADES EVALUADAS

1) En un primer momento, se realizaron sesiones de reflexión y consenso sobre la modalidad y enfoque del trabajo docente, donde se buscó el compromiso ético de cada profesor para desarrollar una didáctica auto-referenciada en la cual, el profesor no es quien posee los conocimientos y los transmite, sino quien posee la virtud y la empatía para crear ambientes socioconstructivistas del aprendizaje de los estudiantes, con orientaciones filogenéticas y ontológicas de la realidad sociocultural de las escuelas de práctica, como referentes para transversar los contenidos curriculares de cada asignatura; así, en historia se debía atravesar la reflexión hacia la búsqueda del tiempo histórico, donde los sujetos son actores y protagonistas de su propia historia; en geografía, el espacio geográfico es el referente para la identificación de los movimientos, usos y costumbres de la comunidad que conectan la actividad cotidiana con la vida misma; ciencias naturales es propicia para la identificación y comprensión de la relación individuo-sujeto, sujeto- naturaleza y sujeto-colectivizado; las matemáticas son propicias para el desarrollo del pensamiento crítico a partir de ejercicios de auto-referencialidad como parte de un todo, que toma como punto de partida el pensamiento lógico-matemático y el español que como vía para la relación inter e intracultural cobra sentido, sólo y

únicamente, si toma como principal referente, la lengua materna de los niños. 2) En un segundo momento se desarrollaron procesos de revisión crítica con los estudiantes que da inicio con un taller de sensibilización sobre la naturaleza de las culturas, sus usos y costumbres, su territorio y su cosmovisión, como punto de partida para la comprensión desde el análisis previo, de documentales y lecturas en torno a la cosmovisión de los niños y niñas indígenas que sobre el juego y el trabajo poseen. 3) En un tercer momento, se acompañaron las prácticas de los estudiantes en seis escuelas indígenas de organización completa, que da inicio con un periodo previo de observación del tipo de organización que siguen los niños y niñas indígenas para el trabajo en el aula, destacando sus estilos propios de aprender y construir conocimientos desde la cosmovisión y cotidianidad de su mundo familiar y comunitario, para posteriormente, organizar los contenidos a desarrollar en un solo periodo de dos semanas de práctica.

Los resultados son diversos y se sustentan en las expectativas de cada estudiante respecto a la definición y re-definición de su propio futuro como profesional de la docencia; esto es, la constitución del ser en tanto sujeto en proceso de formación/transformación docente; aunque las evidencias de éxito abundan sobre las experiencias desfavorables en más del 70%; en cuyas prácticas se tipifican estilos de organizar los contenidos centrados en las características socioculturales de los niños y niñas, con diseño y uso de recursos didácticos del propio contexto y triangulando el sentido formativo de cada tema o contenido con la cosmovisión de mundo, vida y prácticas socio-comunitarias.

En síntesis, las reflexiones finales en torno a los resultados alcanzados hasta el momento son, en alto porcentaje, evidencia que da cuenta de las ventajas del trabajo docente basado en un enfoque de una didáctica auto-referenciada que prioriza la formación/transformación desde el sujeto mismo como actor de su propio desarrollo en el marco de la inclusión de los más vulnerables al beneficio de la educación.

Bibliografía

Aranduaga, L. A. (2009). *La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia*. Revista Iberoamericana de Educación Número 13 - Educación Bilingüe Intercultural. Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Arnaut, Salgado, A. (1994). *La Federalización de la Educación Básica y Normal (1978-1994)*. En revista Políticas y gobierno, vol. 1, Núm. 9. Segundo semestre de 1994.

- Dussel, E.** (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*. 5ª edición. Editorial Nueva América. ISBN 958-9039-19-7. Bogotá, Colombia 1995.
- Freire, P.** (1972). *Pedagogía del oprimido*. 2ª edición. Tierra nueva y Siglo XXI. Argentina Editores. Buenos Aires, 1972.
- Hamel, R. E.**, (2001). *Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización*. Publicado en: Bein, Roberto & Born, Joachim (eds.) (2001) Políticas lingüísticas. Norma e identidad. Buenos Aires, UBA, 143-170. Investigación financiada del proyecto No. 25697 "Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe" (1998-2001) por el CONACYT de México.
- López, L. E.** (1997). *La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere*. En revista Iberoamericana de Educación. No. 13 (1997), Monográfico de Educación Intercultural Bilingüe. Organización de Estados Iberoamericanos. Bolivia págs 47-98.
- Luhmann, N.** (1971) "Moderne Systemtheorien als Form gesamtgesellschaftlicher Analyse" en: Luhmann, Niklas y Jürgen Habermas. 1971. *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maturana, H.** (1989) *Lenguaje y realidad: El origen de lo humano* (1989), Arch. Biol. Med. Exp. 22: pp.77-81
- Pérez Gómez, A.** (2005). *Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot*. En La Investigación – acción en educación. De J. Elliot. 5ª edición Morata, Madrid.
- Quijano A.** (2000). *La colonialidad del poder: Eurocentrismo y América Latina*. En colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (compilador). CLACSO Buenos Aires.
- SEP,** (2002). Plan de Estudios 1997 Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México, 2002.
- Solana, F.** (1982). *Introducción. Pasado y futuro de la educación pública mexicana*. En Historia de la Educación Pública en México. Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez Coordinadores. SEP, 1982.