



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**LA PRÁCTICA REFLEXIVA COMO HERRAMIENTA POTENCIADORA DE
LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE BILINGÜE E INTERCULTURAL**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A
ROSARIO BERENICE SILVA BANDA

T U T O R P R I N C I P A L

Dr. Enrique Francisco Antonio

Facultad de Estudios Superiores Aragón - UNAM

M I E M B R O S D E L C O M I T É T U T O R

Dra. María Elena Jiménez Zaldívar

Facultad de Estudios Superiores Aragón - UNAM

Dr. Gunther Dietz

Instituto de Investigaciones en Educación - UV

Dr. Mario Alberto Castillo Hernández

Instituto de Investigaciones Antropológicas - UNAM

Dra. Rosa Liberta Xiap Riscajché

Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Guatemala

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, julio de 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



La reflexión no implica tan solo una secuencia de ideas, sino una con-secuencia, esto es, una ordenación consecencial en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron (...) En todo pensamiento reflexivo hay unidades definidas ligadas entre sí, de modo que acaba produciéndose un movimiento sostenido y dirigido hacia un fin común.

John Dewey





AGRADECIMIENTOS

A la UNAM

Por ser mi alma mater, mi segundo hogar, mi espacio de formación y mi centro de trabajo. Un profundo agradecimiento para ti. ¡Eres grande y generosa, querida UNAM!

Al CONACyT

Por destinar los recursos financieros que hicieron más factible la realización de esta investigación.

Al Dr. Enrique Francisco Antonio

Por darme la seguridad de avanzar bajo su tutela, pero sin imposición. Por creer en mí y en este proyecto. Por abrirme las puertas de su espacio, la ENBIO. Recinto de formación, de lucha y resistencia. ¡De corazón, gracias!

A la Dra. María Elena Jiménez Zaldívar

Por acompañarme en esta aventura académica, atestiguando en el proceso todos los cambios que han marcado mi vida, para tenderme una mano y darme siempre su mejor consejo.

Al Dr. Gunther Dietz

Por su gran calidad humana y académica. Por su interés y disposición para leerme y compartirme sus agudos comentarios, haciendo de este trabajo una mejor versión.



Al Dr. Mario Alberto Castillo Hernández

Por sus puntualizaciones que, sin perder el rigor académico, son siempre amables y entusiastas, impulsándome con ello a continuar la marcha.

A la Dra. Rosa Liberta Xiap Riscajché

Por brindarme la posibilidad de repensar mi tesis en otros escenarios de educación bilingüe e intercultural, más allá de nuestras fronteras.

Distingo especialmente:

Al Dr. Antonio Carrillo Avelar que, siendo un líder que contagia la pasión por la investigación, me invitó a colaborar en este proyecto, para conocer otro rostro del normalismo.

A los docentes de la ENBIO y de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, por recibirnos siempre gustosos de compartir sus conocimientos y la riqueza de su legado ancestral.

A las estudiantes ikoots, por permitirme entrar a su mundo y acompañarlas durante dos años de su formación, para comprender y dar sentido a esta tesis.

A todos los integrantes del colectivo de interculturalidad, quienes nos hemos acompañado en el camino para continuar creciendo, siempre en el tenor de la compartencia y de la ayuda mutua.

¡Ndios mangüy ikona!

¡Gracias!



DEDICATORIA

A **Donají**, mi amada hija, y a **Carlos**, mi compañero de vida. Ustedes han sido mi mayor fuente de inspiración para trabajar afanosamente en este proyecto académico. Cada día a su lado confirmo el grandioso poder de la voluntad, aquel que permite que las cosas sucedan, aún frente a las adversidades. ¡Son la luz de mis días y mi más grande tesoro! ¡Los amo mis amores!

Al **Dr. Héctor Tapia**, por ser una ventana al conocimiento, además de un gran soporte e impulso en mi formación profesional. Porque no importando el pasado, decidiste seguir acompañándome en mi andar, como amigo y académico, para madurar y potenciar las ideas de este trabajo. ¡Gracias por mostrarme tu ejemplo todos estos años!

A la red de apoyo que se formó entre mi familia sanguínea y mi familia política, para ayudarme con los cuidados de Donají, mientras tallaba lápiz en esta tesis. Gracias, padres, **Victoria** y **Armando**; tía **Nila**; suegra, **María Eva**; hermanos, **Karen** y **Adrián**; cuñados, **Virginia**, **Emmanuel**, **Humberto**, **Silvia** y **Karina**; así como a mis sobrinos **Valeria**, **Sofía**, **Ángel**, **Valente** e **Isaí**, por ser el regazo que acurrucó y protegió a mi bebé, cuando yo no podía hacerlo. ¡Infinitas gracias!

Desde luego, gracias a mis amigos y compañeros de andanzas: **Marisol**, **Jesús**, **Lucía**, **Rocío**, **Magdalena**, **Laura**, **Karim**, **Martha Gaytán**, **Martha Pedroza**, **Ana**, **Flor**, **Socorro**, **Esteban**, **Luis Alfredo**, **Liliana**, y **Daniel**, por sus palabras de aliento para nunca claudicar. ¡Gracias por ser y estar!



SIGLAS Y ABREVIATURAS

CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONEVAL	Consejo Nacional de la Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CREN	Centro Regional de Educación Normal
DGESPE	Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación
ENBIO	Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca
FES Aragón	Facultad de Estudios Superiores Aragón
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
IPES	Instituciones Públicas de Educación Superior
ITO	Instituto Tecnológico de Oaxaca
LEP	Licenciatura en Educación Primaria
LEPIB	Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico



PISA	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional para la Evaluación de los Aprendizajes)
UABJO	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación



ÍNDICE

	Página
Resumen	15
Introducción	16
Capítulo 1. MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	25
1.1. Implicaciones previas con el objeto de estudio	26
1.2. Construcción del objeto de estudio	34
1.3. Planteamiento del problema	41
1.3.1. Justificación	41
1.3.2. Pregunta general	43
1.3.3. Preguntas específicas	43
1.3.4. Supuesto	44
1.3.5. Objetivo general	44
1.3.6. Objetivos específicos	44
1.4. Contexto de la investigación	45
1.4.1. La escuela formadora	46
1.4.2. La escuela de práctica	47
1.4.3. Proceso de la investigación	49
1.5. Cierre del capítulo	50
Capítulo 2. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PRÁCTICA REFLEXIVA	52
2.1. La formación inicial docente	53
2.1.1. Antecedentes históricos de la profesión docente	56



2.1.2. Tradiciones de formación docente	63
2.2. La práctica reflexiva: bases teórico-conceptuales	66
2.2.1. Formar para la práctica reflexiva	68
2.2.2. Niveles de reflexividad	71
2.3. Cierre del capítulo	73
Capítulo 3. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE BILINGÜE E INTERCULTURAL	74
3.1. Educación indígena: referentes histórico-contextuales	75
3.2. La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)	80
3.2.1. Formación inicial docente desde la interculturalidad	85
3.2.2. Formación inicial docente desde la comunalidad	90
3.2.3. La ENBIO vista a través de tres planes de estudio	99
3.3. La Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”	111
3.3.1. Antecedentes históricos	112
3.3.2. El proyecto educativo “La pesca”	114
3.4. Vinculación entre la escuela normal y la escuela primaria	116
3.4.1. La práctica reflexiva en la formación inicial y práctica docente	116
3.5. Cierre del capítulo	124
Capítulo 4. EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN	126
4.1. Implicaciones metodológicas de la investigación	127
4.2. La etnografía educativa como enfoque metodológico	129
4.3. Los escenarios y los sujetos de la investigación	135
4.4. Las técnicas y los instrumentos para la recogida de información	138
4.4.1. Entrevista no estandarizada	139



4.4.2. Observación participante	140
4.4.3. Cuestionario	142
4.5. El trabajo de campo en las diferentes etapas de investigación	143
4.6. El análisis de la información	144
4.7. La doble reflexividad: repensando la investigación etnográfica	147
4.8. Cierre del capítulo	155
Capítulo 5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	157
5.1. Hacia la reconfiguración de la práctica reflexiva	158
5.2. Perfil de los estudiantes de la LEPIB	159
5.3. Problemáticas y zonas indeterminadas de la práctica docente	162
5.3.1. Dificultad en la lecto-escritura de la lengua originaria	164
5.3.2. Fortalecimiento de los saberes comunitarios	174
5.4. Herramientas pedagógicas para ejercitar la práctica reflexiva	177
5.4.1. El diario del profesor	178
5.4.2. El relato y el ensayo pedagógicos	181
5.4.3. La planeación didáctica	183
5.4.4. El documento recepcional para la titulación	189
5.4.5. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación	193
5.5. Espacios de formación para la práctica reflexiva	196
5.5.1. Las plenarios de socialización	197
5.6. El acompañamiento pedagógico como impulsor de la práctica reflexiva	201
5.6.1. Los formadores de docentes de la ENBIO	201
5.6.2. Los tutores de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”	203
5.6.3. Los pares de la LEPIB	205
5.7. Cierre del capítulo	206



Conclusiones	208
Referencias	215
Anexos	230
Anexo 1. Mapa curricular de la LEP, 1997	231
Anexo 2. Malla curricular de la LEPIB, 2012	232
Anexo 3. Constancia de participación en el curso piloto de huave, nivel A 1	234
Anexo 4. Guion de entrevista para diseñador curricular	235
Anexo 5. Guion de entrevista para estudiantes normalistas ikoots (5º. Semestre)	236
Anexo 6. Guion de entrevista para estudiantes normalistas ikoots (6º. Semestre)	237
Anexo 7. Guion de entrevista para estudiantes normalistas ikoots (7º. Semestre)	238
Anexo 8. Guion de entrevista para estudiantes normalistas ikoots (8º. Semestre)	239
Anexo 9. Guion de entrevista para docentes de la ENBIO	240
Anexo 10. Guion de entrevista para profesores titulares de grupo de práctica	242
Anexo 11. Formato de registro de observación de la práctica docente	244
Anexo 12. Cuestionario para estudiantes de la LEPIB	245
Anexo 13. Capítulo IX “Las prácticas profesionales en la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” y su contribución en la formación inicial de docentes ikoots”	249
Anexo 14. Portada y contraportada del libro “Experiencias didácticas interculturales con la cultura ikoots: El caso de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” de San Mateo del Mar, Oaxaca”	250



Listado de imágenes

Imagen 1. Integrantes del proyecto interinstitucional en San Mateo del Mar, diciembre 2014	35
Imagen 2. Integrantes del proyecto interinstitucional en la ENBIO, octubre 2016	35
Imagen 3. Ubicación geográfica de los escenarios de investigación	45
Imagen 4. Lema de la ENBIO	46
Imagen 5. Instalaciones de la ENBIO	47
Imagen 6. Instalaciones de la Esc. Prim. Bil. “Moisés Sáenz”	48
Imagen 7. Ritual de agradecimiento en el cerro lindante a la ENBIO	95
Imagen 8. Mural del pueblo tacuate en la ENBIO	95
Imagen 9. Asamblea de trabajo académico. Comunidad ENBIO – FES Aragón	96
Imagen 10. Estudiante de la ENBIO promoviendo el tequio en la escuela de práctica	97
Imagen 11. Celebración del XV aniversario de la ENBIO	98
Imagen 12. Grupo de práctica 2º B, diciembre de 2014	153
Imagen 13. Grupo de práctica 3º B, diciembre de 2015	153
Imagen 14. Escritura en ombeayiüts por niño de 3º de primaria	169
Imagen 15. Escritura en español por niño de 3º de primaria	170
Imagen 16. Escritura en ombeayiüts en 3º	172
Imagen 17. Narración de leyenda ikoots sobre animales presagio	172
Imagen 18. Juego de lotería en ombeayiüts	172
Imagen 19. Escritura en ombeayiüts en 4º	172
Imagen 20. Planeación por Unidad Didáctica de normalista ikoots	185
Imagen 21. Planeación por Centro de Interés de normalista ikoots	186
Imagen 22. Normalista ikoots registrando en fotografía su práctica	194
Imagen 23. Normalista presentando su informe de práctica con TIC	196
Imagen 24. Plenaria de socialización de la práctica docente	198



Imagen 25. Retroalimentación académica por docente de la ENBIO	199
Imagen 26. Acompañamiento pedagógico por docente de la ENBIO	202
Imagen 27. Acompañamiento pedagógico por tutor de la escuela primaria	205
Imagen 28. Acompañamiento pedagógico por pares de la LEPIB	206

Listado de esquemas

Esquema 1. Acompañamiento docente y su articulación con otros niveles de formación	36
Esquema 2. Proceso de la investigación	50
Esquema 3. La Flor Comunal	94
Esquema 4. Proceso de triangulación de las fuentes de información	146
Esquema 5. Vórtice dialéctico del proceso de la práctica reflexiva	159
Esquema 6. Situación social de la lengua ombeayiüts	171

Listado de tablas

Tabla 1. Distribución por sexo de la 1ª generación de los planes de estudio 1997, 2004 y 2012	101
Tabla 2. Distribución por cultura de procedencia de la 1ª generación de los planes de estudio 1997, 2004 y 2012	102
Tabla 3. Distribución por modalidad de titulación de la 1ª generación de los planes de estudio 1997, 2004 y 2012	104
Tabla 4. Distribución por temáticas de los trabajos de titulación de la 1ª generación de los planes de estudio 1997, 2004 y 2012	108
Tabla 5. Datos generales de los estudiantes de la generación 2012-2016 de la LEPIB	160
Tabla 6. Saberes comunitarios del pueblo ikoots	175



Listado de gráficas

Gráfica 1. Distribución por sexo de la 1ª generación de los planes de estudio 1997, 2004 y 2012	101
Gráfica 2. Distribución por cultura de procedencia de la 1ª generación de los planes de estudio 1997, 2004 y 2012	103
Gráfica 3. Distribución por modalidad de titulación en la 1ª generación del plan de estudios 1997	105
Gráfica 4. Distribución por modalidad de titulación en la 1ª generación del plan de estudios 2004	106
Gráfica 5. Distribución por modalidad de titulación en la 1ª generación del plan de estudios 2012	107
Gráfica 6. Distribución por temáticas de titulación en la 1ª generación del plan de estudios 1997	109
Gráfica 7. Distribución por temáticas de titulación en la 1ª generación del plan de estudios 2004	110
Gráfica 8. Distribución por temáticas de titulación en la 1ª generación del plan de estudios 2012	110
Gráfica 9. Competencia oral de la lengua originaria en estudiantes de la generación 2012-2016 de la LEPIB	165
Gráfica 10. Competencia escrita de la lengua originaria en estudiantes de la generación 2012-2016 de la LEPIB	166
Gráfica 11. Elección de la modalidad de titulación, generación 2012-2016	190



RESUMEN

La presente investigación se orientó al estudio de la práctica reflexiva mediante el seguimiento a un trayecto formativo en dos momentos: 1) durante la formación inicial de estudiantes normalistas de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), y 2) durante el desarrollo de su práctica docente en la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”. Ambas instituciones constituyeron los escenarios de investigación. La primera situada en el municipio San Jerónimo Tlacoahuaya, en la región de Valles Centrales; la segunda ubicada en el municipio San Mateo del Mar, en la región del Istmo de Tehuantepec. La dimensión teórica se sustenta en los conceptos de formación y práctica reflexiva, con las aportaciones de Dewey (2000), Schön (1992) y Perrenoud (2004). La dimensión contextual retoma a la educación bilingüe e intercultural desde dos perspectivas complementarias: la comunalidad y la interculturalidad. La primera discursada por Díaz (2004), Maldonado (2013) y Meyer (2010); y la segunda por Dietz (2010, 2011 y 2013). La dimensión metodológica se fundamenta en la etnografía educativa, referenciada desde Goetz y LeCompte (1988). Los resultados muestran que durante el proceso de formación inicial, la práctica reflexiva implicó un papel preponderante puesto que no sólo significó la posibilidad de que las estudiantes pudieran ejercitar los aprendizajes adquiridos en la Escuela Normal, además, permitió la vinculación entre la educación y la vida sociocultural de San Mateo del Mar, comunidad originaria donde se realizaron las estancias de práctica, fortaleciendo así el sentido de identidad con su cultura de origen y con la profesión docente.

Palabras clave: Práctica reflexiva, formación inicial docente, práctica docente, educación bilingüe e intercultural.



INTRODUCCIÓN

La formación ha prosperado en años recientes como un amplio y polivalente campo de investigación e intervención, donde convergen prácticas sociales y profesionales que producen en el sujeto una mayor comprensión de su realidad y la posibilidad de transformarla mediante acciones orientadas hacia la mejora. Para alcanzar esta meta, la persona en formación requiere transitar por un proceso de desarrollo, donde se propicia el interaprendizaje y se potencializan las capacidades de razonamiento y de adaptación al contexto.

Desde esta perspectiva, se subraya la importancia tanto de la formación para desempeñar un trabajo, en cualquier nivel académico, como de la formación para integrarse en las dinámicas sociales que implica dicha labor. La formación profesional abarca desde los niveles técnicos hasta los superiores, en cualquier área del conocimiento; no obstante, en el campo educativo recibe un mayor interés cuando se trata de la formación de profesionales para la docencia. En este ámbito encontramos un panorama también vasto y complejo, que demanda la reconfiguración del horizonte epistémico, para permitir a los docentes e investigadores educativos proponer nuevas vías de acción, así como diversas formas de conocer e interpretar la realidad educativa.

Honoré (1980) señala que la formación se posiciona como un nuevo <campo> que nos aproxima a la solución de varios problemas humanos. En este sentido, la formación se concibe desde la exterioridad como un hacer con propósito: hacer para algo o por algo, o hacer para alguien. En el caso de la



formación docente, ésta es útil no sólo para preparar a los educadores en cualquier ámbito de ejercicio, sino también para alcanzar metas en la generación de conocimiento, la sustentabilidad, la empleabilidad y el desarrollo personal, entre otras.

El propósito de la formación cobra un significado profundo dentro del campo de la educación y la docencia, pero lo hace especialmente cuando se desarrolla en contextos diferenciados que requieren acciones formativas específicas, como ocurre en el caso de la educación bilingüe e intercultural. La formación en este escenario conlleva un compromiso con los pueblos originarios, la revaloración de su cultura, su lengua y sus tradiciones, así como la atención a un sector de la población que históricamente ha sido relegado.

Las prácticas educativas tienen un papel central en el fortalecimiento de las lenguas y las culturas ancestrales. Dichas prácticas deben considerar el uso de herramientas didáctico-pedagógicas adecuadas al contexto, en función de las necesidades de los pueblos originarios. Más allá de la mera implementación de planes y programas surgidos de un sistema centralizado y de nivel nacional, se requiere impulsar procesos de formación diferenciados y de nivel local.

Tales procesos de formación diferenciada suponen que el profesor tiene la capacidad de promover una enseñanza basada en la integración de contenidos escolarizados con saberes locales, emergidos del entorno social. Sin embargo, para tener éxito en una tarea de esta naturaleza se requiere, al mismo tiempo, el desarrollo de habilidades que permitan al docente reflexionar sobre el sentido y la finalidad de su práctica en el aula.



La reflexividad es una cualidad del pensamiento humano, la cual permite percatarse de la existencia propia, de la intencionalidad, la finalidad y la orientación de las acciones que son ejecutadas por uno mismo o por cualquier otra persona. Esta característica natural del pensamiento se puede ejercitar y emplear en cualquier circunstancia de la vida, pero en el ámbito profesional educativo es particularmente importante en aquellos espacios donde el currículo nacional se aleja de las necesidades o requerimientos de los contextos específicos, como son los pueblos originarios y las comunidades rurales, o bien, en aquellos casos donde lo estipulado en los planes y programas cae en la ambigüedad o la contradicción.

Por otra parte, la reflexividad es un factor sustancial del cambio educativo, en contra de las prácticas monótonas y repetitivas que sólo favorecen la homogeneización de los contenidos y la memorización del conocimiento por parte de los estudiantes. La pertinencia y la relevancia de la labor reflexiva es central en el caso de la docencia, en términos generales, pero se revela además como una herramienta altamente potenciadora en el caso de la formación inicial para la docencia bilingüe e intercultural.

Las instituciones formadoras de docentes *de y para* los pueblos originarios tienen en sus manos una labor social de gran trascendencia, que implica formar futuros profesores críticos y capaces de reflexionar sobre las circunstancias que envuelven no sólo a la escuela sino también a la comunidad. La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) es una gran plataforma para formar a docentes no sólo con identidad profesional sino, además, con una identidad cultural que los lleve a reconocerse como agentes de cambio social y como parte de la comunidad.



Por todo lo anterior, este trabajo se ha planteado como objetivo general:

- Interpretar la práctica reflexiva de estudiantes normalistas, mediante un seguimiento a su formación inicial en la ENBIO y a su práctica docente en la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, para reconstruir teórica y metodológicamente este ciclo formativo.

La presente investigación se desarrolla en torno a la convergencia de distintos marcos interpretativos, con los cuales se pretende ampliar la comprensión del complejo proceso de formación inicial y práctica docente de los estudiantes normalistas. Las dimensiones teórica, contextual y metodológica conforman este marco referencial, como se precisa a continuación:

- La dimensión teórica se apoya en los conceptos de formación y práctica reflexiva, mismos que se desarrollan en las obras de autores como Dewey (2000), Schön (1992) y Perrenoud (2004). Estas construcciones teóricas permiten abordar a la formación inicial y a la práctica desde un sistema de pensamiento abstracto, para así reconfigurar las categorías teóricas a la luz de un contexto educativo específico. De esta forma, se puede explicar y entender el papel de la formación docente reflexiva en el desarrollo social y cultural de una comunidad originaria.
- La dimensión contextual en la educación bilingüe e intercultural está representada por dos dimensiones que, si bien no son opuestas, representan puntos de vista alternos: la comunalidad y la interculturalidad. La comunalidad representa la filosofía de vida de los pueblos originarios. Es una forma de pensar, ser y estar, cargada de simbolismos y espiritualidad, que representa los ideales y aspiraciones de estos pueblos.



Dicha postura ideológica es abordada y discursada por autores como Díaz (2004), Maldonado (2013) y Meyer (2010). Por el otro lado, la concepción de interculturalidad, entendida desde Dietz (2010, 2011 y 2013), se refiere al encuentro de los distintos en un entorno dialógico, donde las miradas y las opiniones son tratadas desde su diversidad, opuesto al entendimiento o la asimilación de los pueblos desde un enfoque occidental, antropológico, monoepistémico y monolingüístico.

- Por su parte, la dimensión metodológica se fundamenta en la etnografía educativa, referenciada desde Goetz y LeCompte (1988). En esta dimensión se justifica la intervención del investigador, como sujeto cognoscente y como actor involucrado en el cambio de los paradigmas educativos, desde la intersección del conocimiento y la teorización de la tradición académica, por un lado, y de la interpretación y la comprensión desde la cosmovisión y la cultura de los pueblos, por el otro.

El desarrollo capitular de esta tesis aborda la construcción del problema de investigación desde las etapas tempranas, previas a mi incorporación al programa de Doctorado en Pedagogía, seguido de la construcción del objeto de estudio, la problematización y la entrada al campo, hasta llegar a las reinterpretaciones y reelaboraciones conceptuales, en relación con la teoría. Este camino, en parte personal y académico, y en parte institucional y social, no ha sido carente de obstáculos y limitantes, pero desde esas mismas dificultades se ha ido conformando y enriqueciendo. A continuación, se describe el contenido de los apartados de este trabajo.

El capítulo 1: “Marco general de la investigación” aborda los momentos previos a la formulación del proyecto de investigación de esta tesis de doctorado,



a partir de mis primeras experiencias profesionales en el subsistema de Educación Normal. Estas aproximaciones se dieron mientras formaba parte de la plantilla docente del Centro Regional de Educación Normal (CREN) “Profra. Amina Madera Lauterio”, en el estado de San Luis Potosí y, posteriormente, durante el trabajo de investigación para la tesis de maestría realizada en la misma institución.

Estos acercamientos previos me permitieron atestiguar aspectos de la cultura institucional, plasmados en las prácticas docentes de los profesores, así como entender algunos de los ejes rectores de este sistema educativo. Un aspecto notable es que la formación ocurre en dos espacios distintos: la escuela de formación y la escuela de práctica. La preparación para el ejercicio docente consiste en el acercamiento paulatino desde la teoría pedagógica hacia la práctica docente frente a grupo.

En este camino, el estudiante se va apropiando de herramientas útiles para evaluar las necesidades particulares de cada grupo, de forma que puedan plantear estrategias de enseñanza contextualizadas. Dichos planteamientos no son automáticos o espontáneos, sino que conllevan un proceso de análisis y reflexión que favorece una comprensión más amplia y razonada.

El capítulo 2: “Formación inicial docente y práctica reflexiva” se concentra en los aspectos estructurales y organizativos del subsistema de Educación Normal, así como en los antecedentes históricos que han conducido al establecimiento de las políticas, los planes y los programas de estudio actuales. En este espacio se enfatiza el valor de la práctica reflexiva y su desarrollo durante el proceso de formación inicial, en los diferentes escenarios de estudio y práctica. Se propone que esta herramienta puede permitir a los estudiantes



indagar sobre las condiciones del contexto y ofrecer propuestas para desarrollar alternativas en la propia práctica docente.

Se plantea también que el fortalecimiento de la capacidad reflexiva debe influir en la forma en que el profesional identifica y enfrenta las problemáticas que se presentan en el aula de clases. Esta capacidad de reflexión exige el desarrollo de otras cualidades como la autonomía, la participación colaborativa, la creatividad e innovación, favoreciendo el ajuste del docente en formación en las dinámicas sociales de la educación. Asimismo, su compromiso supone otra cualidad para que las acciones propuestas puedan generar cambios en el entorno escolar y de la comunidad.

El capítulo 3: “Formación inicial docente bilingüe e intercultural” trata acerca de las particularidades que implica formar a los futuros docentes de las comunidades originarias. Este capítulo parte de la idea de que los objetivos educativos deben estar en consonancia con las diferencias y particularidades de cada contexto. Entre las diferencias podemos señalar la necesidad de recuperar para los pueblos originarios de México una parte importante de su dignidad y de su historia, la cual ha sido minimizada e incluso invisibilizada por los distintos modelos educativos y de desarrollo, procedentes de los gobiernos centralizados y planteados desde un entorno cultural occidentalizado.

Por otro lado, se reconocen los esfuerzos de los pueblos originarios por establecer un proyecto educativo propio, cobijado por una filosofía de vida compartida, representada por la comunalidad. En esta filosofía la persona no se puede entender de forma aislada sino en la interacción con la comunidad, lo que permite organizar el trabajo, la convivencia y, sobre todo, el conocimiento del mundo en torno a la misma comunidad.



El capítulo 4: “El proceso de la investigación” comprende los aspectos metodológicos de la investigación, detallándose los procedimientos que se siguieron y los instrumentos que se emplearon en cada momento. Aquí se plantean las vías y los recursos utilizados para obtener información relevante para el análisis, como observaciones, entrevistas y cuestionarios. Las observaciones y entrevistas fueron realizadas en diferentes momentos y lugares, desde la esfera de los diseñadores curriculares, pasando por los docentes de la ENBIO y de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, hasta llegar a los propios/as estudiantes normalistas, como sujetos centrales de esta investigación. El seguimiento que se dio a cada actor estuvo en función de su participación en cada parte del proceso de formación y práctica docente reflexivas.

Finalmente, el capítulo 5: “Análisis de resultados” aborda los procedimientos para la recopilación, la integración y el análisis de la información. La recopilación de información se apoyó en diferentes tipos de instrumentos, que se aplicaron en distintos momentos. Esta información se integró y se analizó empleando diversos métodos para identificar patrones o concordancias, incluyendo la caracterización de la población estudiantil de manera cuantitativa, hasta llegar a los aspectos cualitativos, descriptivos y explicativos de la práctica docente realizada por dos estudiantes en particular. De esta forma pueden verse reflejados los procesos reales que inciden en la formación de docentes bilingües e interculturales, en los diferentes espacios de formación.

De esta manera se han reconocido aspectos que conducen a la reflexión en y sobre la práctica docente, durante la etapa de formación inicial. Los hallazgos obtenidos permiten destacar varios puntos a favor de la reflexividad como una herramienta enriquecedora del proceso educativo y sobre la



apropiación de esta herramienta desde las primeras etapas del proceso de formación para la docencia.

La presente tesis constituye un punto de encuentro entre dos perspectivas educativas: la oficialista y la de los pueblos originarios, las cuales han estado distanciadas históricamente. De alguna forma, estos puntos de vista se han conservado en nichos separados debido a las tradiciones en la formación de docentes o bien debido a la carga política que tiene su implementación.

Por un lado, la perspectiva oficialista representada por las instituciones federales y estatales han negado sistemática y reiteradamente los derechos de los pueblos originarios, por considerar sus prácticas como un sinónimo de atraso. Por el otro lado, la perspectiva de los pueblos originarios propone una resistencia al embate de la modernidad, defendiendo las lenguas y las culturas ancestrales, a partir de una forma de vida compartida, llamada comunalidad.

Afortunadamente, en el mundo hipercomunicado y abierto a la diversidad cultural, ya existen ejemplos de colectividades que destacan a nivel regional, como protectores y promotores de las lenguas y las tradiciones locales, así como también existen casos de productores de bienes y servicios de alcance mundial. Se espera que en lo sucesivo se reconozca el papel de los pueblos originarios en la configuración de una identidad local y nacional, así como el valor y la importancia de sus lenguas y culturas en el desarrollo de la sociedad multicultural mexicana.



Capítulo 1

MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

“El objeto de discurso no guarda en los limbos el orden que va a liberarlo y a permitirle encarnarse en una visible y gárrula objetividad; no se preexiste a sí mismo, retenido por cualquier obstáculo en los primeros bordes de la luz. Existe en las condiciones positivas de un haz complejo de relaciones (...) las cuales no definen su constitución interna, sino que le permite aparecer, yuxtaponerse a otros objetos, situarse con relación a ellos, definir su diferencia, su irreductibilidad y, eventualmente, su heterogeneidad, en suma, estar colocado en un campo de exterioridad.”

Michel Foucault

La formación de los objetos

En: La arqueología del saber



1.1. Implicaciones previas con el objeto de estudio

El objeto de investigación nunca está dado *per se*, ni se revela *ipso facto* ante la mirada del investigador; por lo contrario, el objeto se construye mediante un desarrollo paulatino y sistemático de indagación, a través de un tratamiento denominado “problematización”. Este tratamiento hace referencia a “un proceso plurirreferencial por el que el investigador avanza hacia una clarificación gradual y progresiva del objeto de su estudio” (Sánchez, 1993 p. 4). Sin embargo, antes de avanzar es menester del estudioso dilucidar sus inquietudes intelectuales en función de aquellas experiencias previas que le han estimulado a emprender su camino hacia la generación de conocimiento.

En el entendido de que los supuestos hipotéticos no surgen por generación espontánea, sino que se construyen a partir de hechos reiterativos que permiten comprender el orden de las cosas, es necesario recuperar la manera en que se ha concebido y transformado nuestro objeto de estudio: la práctica reflexiva. Dicho objeto ha cobrado forma y consistencia discursiva a lo largo de mi trayecto de formación en el Doctorado en Pedagogía, mediante el involucramiento en la investigación de campo, en los seminarios del programa de posgrado, en la literatura sugerida por los docentes-investigadores, así como en los congresos, coloquios, foros y demás encuentros colegiados donde he podido socializar y enriquecer los fundamentos teórico-metodológicos de este trabajo. Todo ello en el terreno académico, en tanto idea abstracta, pero sus orígenes, desde los hechos concretos, tienen lugar en otro momento de mi trayectoria profesional.

De tal modo que la inquietud por abordar el tema de la práctica reflexiva comienza a cobrar sentido desde tiempo atrás, a partir de mi experiencia como



docente normalista, cuando me integré laboralmente en el Centro Regional de Educación Normal (CREN) “Profa. Amina Madera Lauterio”, en el municipio de Cedral, en el estado de San Luis Potosí. Durante mi estancia en este centro educativo, hace nueve años, desarrollé seminarios pertenecientes al Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), en el área Actividades Principalmente Escolarizadas, a la vez que brindé apoyo docente en otra, denominada Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar. Dentro de esta segunda área, Práctica Docente es una asignatura que atraviesa todo el mapa curricular del plan de estudios referido (ver anexo 1). La importancia de su sentido formativo queda expresada en el siguiente planteamiento:

El plan de estudios de educación normal reconoce a la escuela primaria como un espacio indispensable para la formación del maestro. Las actividades de observación y de práctica que los estudiantes normalistas realicen en ella les permiten conocer las condiciones reales del trabajo docente, de modo que las estancias en la escuela se convierten en experiencias formativas que propician el desarrollo de habilidades y competencias para la enseñanza, la sensibilidad para apreciar la complejidad de la vida diaria escolar y la madurez para encontrar el sentido de la profesión para la cual se forman los nuevos maestros. (SEP, 1997, p. 63).

Una parte de mi labor respecto a la asignatura de Práctica Docente consistió en dar acompañamiento a los estudiantes normalistas durante sus estancias en las escuelas primarias de práctica. Los contextos donde ellos se insertaban eran muy diversos, por sus condiciones sociales y económicas. En los primeros semestres, los jóvenes eran asignados a escuelas ubicadas en zonas urbanizadas, generalmente en las cabeceras municipales de Cedral,



Matehuala, Vanegas, Villa de la Paz, entre otros municipios aledaños, dentro de la región del altiplano potosino. Luego, en semestres más avanzados, los normalistas eran enviados a localidades lejanas, donde debían permanecer de forma continua durante sus estancias de práctica escolar.

En aquellos espacios los estudiantes desarrollaban un trabajo docente con la intención de poner en práctica los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores aprendidos durante su formación en el CREN. Es preciso señalar que el involucramiento en el ejercicio docente sucedía de manera gradual y progresiva. Al inicio de su formación en la LEP, los normalistas únicamente debían realizar observaciones, con la finalidad de distinguir las relaciones entre la escuela y el contexto social donde ésta se encontraba. En un siguiente momento, su tarea consistía en prestar un servicio de ayudantía a los profesores titulares del grupo de práctica que se les asignaba, permitiendo desarrollar sus primeras habilidades docentes. Más adelante, intervenían de manera directa frente al alumnado, posterior a una evaluación diagnóstica grupal, en un espacio dedicado enteramente a su práctica docente.

En cada una de estas etapas formativas pude atestiguar que los estudiantes, pese a disponer de una planeación didáctica, experimentaban dificultades para desarrollar su práctica docente, entre ellas: insertarse, situarse y desenvolverse en el contexto escolar; elaborar un diagnóstico pedagógico y estimar el nivel de progresión en torno a su plan de intervención; sistematizar la información derivada de su quehacer en el aula, analizarla, reelaborarla y argumentarla a la luz de los fundamentos teóricos, ya sea en los informes por escrito o en las plenarios de socialización de la práctica en su retorno al CREN.



La posibilidad de brindar acompañamiento pedagógico durante esos momentos me permitió resignificar el sentido de la formación y de la práctica. Esta experiencia me colocó en un estado de incertidumbre en el que se imponían inquietudes en torno a la práctica docente, no sólo como una serie de hechos concretos, sino como una articulación de ideas que se generan en el seno de un pensamiento reflexivo. En este sentido coincido con Ferry (1990) al plantear que la formación adquiere todo su sentido cuando señala una acción reflexiva. Así, formarse para la docencia no sólo implica entrenarse sobre un saber práctico, requiere, además, desarrollar habilidades intelectuales que faculten para el análisis concienzudo sobre la práctica docente en toda su complejidad.

Si bien los estudiantes llevan determinadas guías de intervención (formatos de registro para la observación, para la entrevista, planeaciones didácticas, entre otras) que les da la oportunidad de anticipar y moderar su desempeño en la escuela y en el aula, surgen situaciones que les superan, para las que no están preparados y que, sin embargo, deben afrontar. En ambas circunstancias, cuando el practicante fluye en su ejercicio docente, o cuando se complica en él, la reflexión es una herramienta que orienta el proceso, que da lugar a la reinención y que permite hacer de la docencia una acción transformadora. Por tal razón, es pertinente cuestionarse sobre las posibilidades reales que tiene el futuro maestro para reflexionar, con sentido crítico, sobre su ser y sobre su hacer docente.

Esas posibilidades dependen, en buena medida, de un acompañamiento pedagógico que favorezca en el estudiante el desarrollo de las habilidades intelectuales necesarias para reflexionar sobre su práctica desde un pensamiento complejo. En este tenor, Fortoul (2013) señala que un reto en la formación de docentes está relacionado con el análisis y la valoración cualitativa



de las prácticas docentes del estudiantado y del profesorado, a través de un diálogo crítico con la literatura especializada que permita ampliar el horizonte personal de conocimientos, posibilitando la comprensión de la realidad educativa y la definición de acciones pedagógicas.

Para las Escuelas Normales la formación en la docencia reflexiva sigue siendo un asunto pendiente; presenta considerables vacíos que es preciso subsanar, porque si bien la práctica docente es el núcleo de la formación en estas instituciones, es necesario superar el sentido puramente pragmático con el que generalmente se asumen. Se requiere trascender el valor de la práctica a sus posibilidades de concienciación de los sujetos, sobre sí mismos y sobre sus acciones docentes. Lo anterior se refrenda en el planteamiento de Ávila (2004), quien expresa que el docente que reflexiona en torno a su práctica "... efectúa, mediante una experiencia, un retorno sobre sí mismo, que lo lleva a reconocerse como persona y como profesional comprometido con la tarea de formar" (p. 15).

Como cualidad humana, la reflexividad está presente en diversas actividades, tanto cotidianas como especializadas. No obstante, debido a su naturaleza intangible, su estudio se ha circunscrito a áreas del conocimiento como la docencia, donde se presenta como una herramienta de mejoramiento de la práctica desde la formación inicial. De hecho, diversas investigaciones, entre ellas las de Ángels Domingo Roget (2008) y José Luis Marbán Aragón (2010), se desarrollan a partir del reconocimiento de una problemática que aqueja a la formación de profesores: la necesidad de fortalecer metodologías que permitan resolver las dificultades de la práctica docente.

La investigación de Domingo (2008) aborda un enfoque de evaluación de modelos pedagógicos, mientras que el trabajo de Marbán (2010) trata la



planeación estratégica como un elemento de formación. Ambas investigaciones son abordadas desde el paradigma de la reflexividad. En los dos estudios la conceptualización de práctica reflexiva y reflexividad recae en las obras de John Dewey y Donald Schön, principalmente.

Domingo (2008) aborda de manera amplia los aspectos sustantivos de la enseñanza de la práctica reflexiva. El primer punto clave consiste en la distinción entre la reflexividad natural de los seres humanos y la práctica reflexiva, puesto que la segunda es aprendida y se desarrolla a partir del seguimiento de un trayecto de formación. Los niveles de reflexividad también se exponen en este trabajo (según Van Manen, 1997, citado en Domingo, 2008), como un criterio para valorar la profundización en el manejo de la práctica reflexiva.

Esta investigadora también reconoce diferentes modelos de práctica reflexiva, teniendo como contexto un país europeo, así como un enfoque particular en la formación inicial de docentes. Los modelos teóricos y reflexivos a los que hace referencia son: modelo experiencial de Kolb, modelo reflexivo de Korthagen, modelo reflexivo de Schön, y otros modelos basados en el cambio. A partir de un análisis comprensivo se señalan las principales aportaciones y carencias de cada modelo.

Por su parte, el estudio de Marbán (2010) se ubica en una Escuela Normal de la Ciudad de México, y se centra en la planeación estratégica como generadora del espacio para la reflexión. En este contexto se destacan los modelos pedagógicos que se han pretendido implementar a través de diversas reformas educativas, donde la educación basada en competencias ha tenido un papel central. En este trabajo, la conceptualización de los modelos de formación no se aborda a profundidad, así como tampoco se desarrolla un aparato



metodológico extenso, ni un posicionamiento epistemológico preciso. En cambio, se discute con mayor detalle el diseño y el seguimiento de una propuesta de intervención por parte de los estudiantes en formación. Algunas características destacables de los estudiantes en formación son la creatividad y la respuesta ante los contextos particulares de su práctica.

Haciendo hincapié nuevamente en torno a mi rol como formadora de docentes, comprendí la importancia de formar a futuros profesores capaces de intervenir los procesos de enseñanza-aprendizaje desde un amplio conocimiento de causa, un agudo sentido crítico y un profundo compromiso con la profesión. No obstante, por circunstancias personales y motivada por continuar con mi formación académica en el posgrado, decidí que regresar al Estado de México, mi lugar de origen. Sabía que emprender este camino me posibilitaría refrendar mi compromiso con la profesión docente.

Una vez matriculada en el Programa de Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en 2012, inicié una investigación sobre las prácticas docentes de los profesores de Educación Normal en el contexto de, la aquel entonces, reciente implementación de la Reforma Curricular 2012, teniendo precisamente al CREN como escenario de ese estudio. Los hallazgos fueron muy reveladores, pues pese a que esta institución se enrolaba en los principios normativos del nuevo modelo curricular, además de aspirar al ideal de docencia basada en el constructivismo sociocultural, lo cierto es que, en el espectro de las prácticas docentes cotidianas, persistía la normalización del comportamiento y la homogeneización ideológica, como rasgos típicos en las sesiones de clase.



No obstante, en contraste a esta inercia, los testimonios recogidos manifestaban al mismo tiempo su interés por superar este paradigma pedagógico tradicionalista y emprender nuevos proyectos educativos que reencauzaran las prácticas hacia un proceso formativo más flexible y propositivo. A partir de estos nuevos referentes y con mi experiencia laboral previa, decidí retomar a la práctica reflexiva como objeto de estudio en mi próxima investigación de grado, pues suponía que es uno de los pilares en la formación de docentes. No es posible imaginar un proceso formativo que aspire a la transformación si no se plantea el imprescindible ejercicio de una práctica reflexiva. Al respecto, Fortoul, Güemes, Martell y Reyes aducen:

Se considera que el principal objetivo de la formación inicial, desde la actual propuesta, ha de ser la construcción del conocimiento de la profesión y la integración de saberes teórico-proposicionales, interactivo-socializantes e investigativos-reflexivos, de forma que los futuros profesores sean sujetos competentes para realizar la compleja tarea de enseñar y, al mismo tiempo, aprender de su enseñanza y transformarse en un vínculo donde la teoría y la práctica están interpeladas por la observación y reformuladas por la reflexión. (Fortoul, et al., 2013, p. 159).

Es de suma importancia que los docentes se cuestionen de forma permanente sobre su quehacer en el aula, a fin de entender las limitaciones de su práctica y potenciar sus fortalezas. La práctica reflexiva es una metodología formativa que implica un ejercicio de análisis sistemático y regular, a partir de la cual el docente evalúa sus circunstancias y las alternativas, para, en consecuencia, tomar decisiones reflexivas que den lugar al planteamiento de soluciones, la resolución de problemas y la mejora de la práctica docente.



1.2. Construcción del objeto de estudio

Posteriormente, como estudiante del Programa de Doctorado en Pedagogía, en 2014, me interesé por participar en un proyecto interinstitucional denominado “*Docencia bilingüe e intercultural: una práctica sociocultural con múltiples sentidos*”, orientado hacia la investigación en materia de educación bilingüe e intercultural. En el mencionado proyecto participan investigadores y estudiantes de posgrado provenientes de diferentes casas de estudio; entre ellas: la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón) de la UNAM, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). Estas tres instituciones han trabajado conjuntamente, con la finalidad de:

(...) identificar las necesidades concretas de formación que demandan los pueblos originarios a través de un diálogo horizontal entre docentes, prácticas de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, estudiantes de posgrado e investigadores responsables del proyecto, que unen sus miradas reflexivas, con la intención de identificar posibles reorientaciones del quehacer cotidiano en las aulas (Carrillo, Jiménez y Montero, 2017, p. 43).

Una de las líneas de investigación ha sido la búsqueda de alternativas educativas para las comunidades originarias, donde es imprescindible que las herramientas de mediación pedagógica se construyan tomando como base su lengua nativa, los saberes comunitarios y sus prácticas culturales. Justamente con la convicción de promover una educación bilingüe e intercultural que parta del reconocimiento de la diversidad sociocultural y lingüística, el proyecto interinstitucional se desarrolló en dos escuelas, una de educación básica y otra

de educación superior: 1) la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” (San Mateo del Mar, Oaxaca), y 2) La ENBIO (San Jerónimo Tlacoahuaya, Oaxaca).

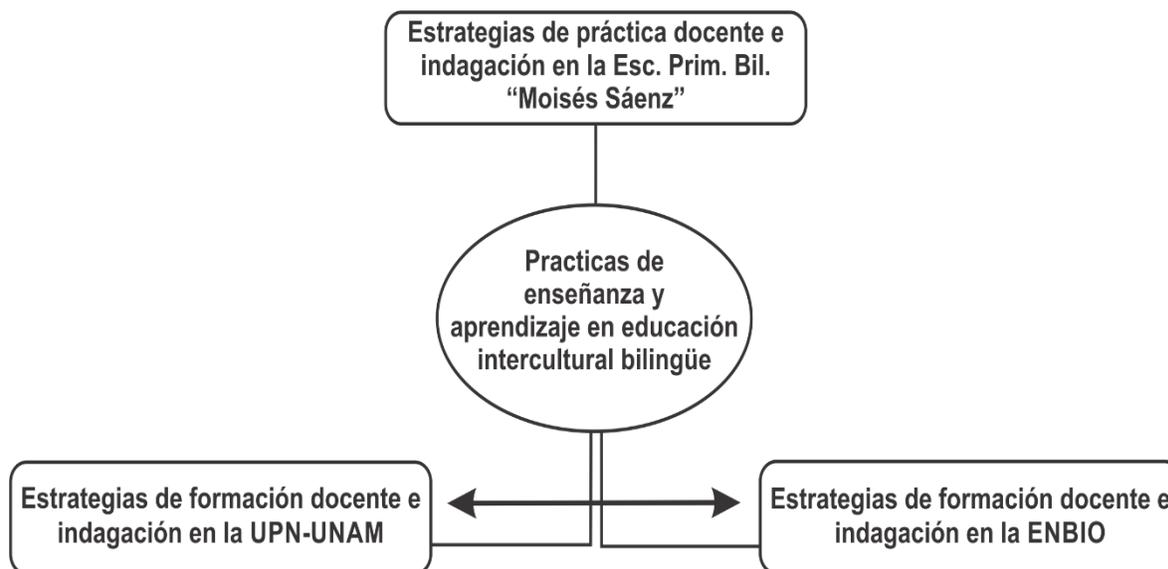


Imagen 1. Integrantes del proyecto interinstitucional en San Mateo del Mar, dic. 2014
Fotografía de Rosario Silva



Imagen 2. Integrantes del proyecto interinstitucional en la ENBIO, octubre 2016
Fotografía de Rosario Silva

Ambas instituciones han fungido como los principales escenarios de investigación e intervención, articulándose metodológicamente tal como lo visualizan algunos de los investigadores responsables del proyecto, a partir del siguiente esquema:



Esquema 1. Acompañamiento docente y su articulación con otros niveles de formación

Fuente: Adaptado de Carrillo, Jiménez y Montero (2017, p. 45)

Dado que en este proyecto participa una Escuela Normal, la ENBIO, se me presentó la oportunidad de dar continuidad al estudio en la línea de formación inicial docente, con la que ya estaba familiarizada desde mi labor como profesora normalista, y más recientemente desde mi investigación de grado de maestría. No obstante, en esta ocasión me implicaba en el abordaje de procesos de formación docente diferenciada, en tanto que la ENBIO forma como profesores de educación básica a jóvenes procedentes de los diferentes pueblos originarios de Oaxaca, orientando sus prácticas formativas no sólo hacia la enseñanza de contenidos disciplinares y metodologías didácticas, sino hacia “el rescate de las identidades, la recuperación de la cultura, la lengua, el fortalecimiento de los



saberes comunitarios (...) y la comunalidad como principio rector del modelo de formación” (Reyes y Vásquez, 2008, p. 83).

En ese entonces comencé a articular los referentes empíricos y conceptuales, generados a partir de mi experiencia profesional previa, permitiendo con ello orientar el rumbo de la presente investigación doctoral. En ésta última se propuso hacer un recorrido investigativo colocando como centro de análisis a la práctica reflexiva durante el proceso de formación inicial docente, particularmente en el Trayecto de Práctica Profesional de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB), plan de estudios 2012 (ver anexo 2). Con el propósito de disponer de más elementos que me facilitaran una mayor comprensión sobre este proceso, acudí a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de Educación (DGESPE) con un especialista en materia de formación docente y colaborador en el diseño de la Reforma Curricular 2012 de la Educación Normal, quien en entrevista subraya lo siguiente:

(...) el profesor de las Escuelas Normales tendría que enseñarle [al estudiante] a hacer los retornos, y antes de pedirle la propuesta que sigue, tendría que estar analizando y evaluando la docencia, reflexionándola, encontrando dónde estuvieron los alcances, los límites, las posibilidades, los nudos, las tensiones, en el ámbito de los dominios pedagógicos, de los disciplinarios, de las formas de organización de la clase... (Diseñador curricular, comunicación personal, 04 de noviembre, 2014).

Formar en la práctica reflexiva constituye un ideal y un rasgo del perfil profesional en el actual modelo de la formación docente en nuestro país. De



hecho, los planes de estudio vigentes del subsistema normalista confieren al trayecto de Práctica Profesional un espacio reservado no sólo para acercar a los estudiantes a las instituciones de educación básica, a sus contextos socioculturales, a sus actores y a sus prácticas, sino, además, para que se replanteen de manera sistemática la docencia, tomando como base la reflexión, el análisis y la indagación. Al respecto, el especialista abunda:

(...) hay una premisa de la que parte el trayecto de Práctica Profesional y es que “no puedes modificar o intervenir lo que no conoces”. Y la idea de que el estudiante tenga claro cuál es el papel que está jugando, qué terreno está pisando, cómo es que está desarrollándose eso que llamamos práctica escolar, práctica educativa, práctica docente, requería que tuvieran un conjunto de herramientas que nosotros consideramos que tenían que saber usar, para tratar de comprender los contextos y los escenarios educativos...

(...) creemos, y ahí seguimos en ese entendido que, si el estudiante de la Escuela Normal no sabe, no entiende, no tiene herramientas para comprender los contextos y a los sujetos, no va a poder tener buenos planteamientos, porque entonces se convierten [sus prácticas] en acciones sumamente arbitrarias... (Diseñador curricular, comunicación personal, 04 noviembre, 2014).

Sin embargo, tratar de comprender el proceso de práctica reflexiva en el contexto de la educación bilingüe e intercultural, ha dado lugar al planteamiento de inquietudes como las siguientes: ¿Cómo se desarrolla la práctica reflexiva en el proceso de formación inicial docente en la ENBIO? ¿Cómo trasciende la



práctica reflexiva en la práctica docente de las escuelas primarias bilingües? En un primer intento por responder a estas interrogantes es necesario considerar primero que la ENBIO ha tenido como propósito promover en los futuros docentes no sólo las habilidades procedimentales para atender el aula bilingüe, sino vincularlos con la vida cotidiana de los pueblos y las comunidades indígenas del estado de Oaxaca, procurando así reivindicar sus derechos lingüísticos y culturales (Reyes y Vásquez, 2008).

A través de la educación comunitaria y, en particular, de sus prácticas docentes reflexivas, los estudiantes normalistas tienen la oportunidad de valorar y emplear la lengua materna y los saberes locales para promover los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero ¿qué representan estas prácticas en la formación inicial docente?

Las prácticas profesionales constituyen un elemento fundamental en la formación del estudiante de la ENBIO. Primero, porque las prácticas están vinculadas con el trinomio: escuela-comunidad-aula. Las prácticas tienen un componente cultural que las dirige y direcciona: el saber comunitario. Siempre se es parte del saber comunitario para la realización de prácticas y las actividades docentes en la Normal, así como en la realización de actividades durante el trabajo que los estudiantes realizan en las diferentes escuelas primarias del nivel de educación indígena (Reyes y Vásquez, 2008, p. 88).

A partir de las prácticas docentes reflexivas los estudiantes tienen la oportunidad de articular los aprendizajes adquiridos en la Escuela Normal con las experiencias vividas en la escuela primaria de práctica. De esta manera ellos



pueden contrastar y dar sentido a la teoría en la práctica y viceversa. Reflexionar sobre la práctica docente requiere la incorporación de un marco teórico de referencia, que le permita al estudiante comprender y explicar su rol y el contexto sociocultural en el que se desenvuelve. Sobre este hecho, un profesor de la ENBIO comparte el siguiente testimonio:

(...) vamos a cuestionar lo que ellos han encontrado en la realidad cotidiana, para ver qué dice la teoría, qué dice el curso que ellos están llevando, para que confronten la realidad con la parte teórica. Lo estamos empezando a hacer y están surgiendo cosas muy interesantes, porque a partir de ahí se planea y adecúa el curso que el maestro va a llevar a cabo, ya sea de práctica o de cualquier otro curso, tratando de retomar realmente las cosas que los jóvenes han traído después de haber hecho la práctica (Profesor de la ENBIO, comunicación personal, 09 de marzo, 2015).

Estos planteamientos hacen hincapié en la necesidad mirar a la práctica docente no sólo como un dispositivo de acción, sino de reflexión a través del diálogo. Sandoval, Carvajal, Gómez, Montañó y Villegas (s.f.) señalan que el proceso reflexivo necesita del apoyo y la crítica de otros actores: formadores y compañeros de grupo. Pero ¿de qué manera se favorece el desarrollo de la capacidad reflexiva en el proceso de formación inicial? Recuperando nuevamente el testimonio del profesor de la ENBIO:

(...) cuando ellos van a práctica y regresan a las aulas de la Escuela Normal Bilingüe, lo que se hace son plenarios de estudiantes, de semestres, con todos los maestros de ese semestre, para que ellos viertan sus problemáticas, las dificultades que se encontraron, los



hallazgos que ellos encontraron (Profesor de la ENBIO, comunicación personal, 09 de marzo, 2015).

A partir del desarrollo de las prácticas docentes en las escuelas primarias, los estudiantes normalistas desarrollarán habilidades para explorar los contextos donde se desenvuelven, para proponer acciones orientadas a responder a las necesidades de ese entorno particular, permitiéndose reflexionar sobre su participación en todo este proceso.

1.3. Planteamiento del problema

1.3.1. Justificación

En el más reciente Estado del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) denominado Procesos de Formación, volumen 1, se plantea que la formación inicial de docentes de educación básica “es una problemática de estudio válida y debe ser investigada con sus continuidades y sus diferencias” (Fortoul, et al., 2013, p. 154). Al mismo tiempo, en este compendio se reconoce la ausencia de generación de conocimiento que tenga como centro de análisis la formación inicial de profesores desde la docencia reflexiva:

No se reconoce como discusión formal el ámbito de la formación inicial de futuros docentes y resulta incipiente el tratamiento de investigaciones que hacen referencia al modelo de formación docente de educación básica en los actuales planes de estudio, basados en el paradigma de docencia reflexiva, cuyo eje de indagación es la propia práctica docente como recurso teórico-metodológico para la



transformación de los saberes docentes hacia una racionalidad práctico-reflexiva (Fortoul, et al., 2013, p. 157).

Aunado a la incipiente investigación en torno al tema de la formación inicial docente, cabe señalar que la práctica reflexiva adquiere una especial relevancia en el ámbito de la educación bilingüe e intercultural, pues son las lenguas originarias y los saberes comunitarios los puentes para promover los procesos de enseñanza-aprendizaje. Investigar sobre la práctica reflexiva permitirá conocer la manera en que los estudiantes normalistas se integran en las instituciones de educación básica y desarrollan su práctica docente, articuladas con los elementos lingüísticos y culturales del contexto.

En ese sentido, la presente investigación se ha dado a la tarea de documentar el desarrollo de las prácticas reflexivas en torno a la formación inicial y práctica docente de dos estudiantes normalistas, pertenecientes a la cultura ikoots, durante su formación académica en la ENBIO y durante sus estancias de práctica en la Escuela Primaria Bilingüe "Moisés Sáenz". La intención es crear un referente teórico-metodológico que recupere lo que un profesor de la Normal señala muy atinadamente:

Se trata de poner en el centro las habilidades, las capacidades de los estudiantes para identificar las situaciones problemáticas que se viven en cada caso, de los grupos, de las escuelas y de las comunidades a donde se van a hacer prácticas (...) El meollo del asunto de la formación en el eje de práctica es desarrollar capacidades de observación, de valoración, de comprensión, de análisis de la situación que tienen los niños, para luego trabajar por el diseño de unas propuestas que respondan a las necesidades de los



niños, a las posibilidades de trabajo con ellos (Profesor de la ENBIO, comunicación personal, 25 de septiembre, 2015).

Con base en lo anterior, uno de los aspectos más importantes de este trabajo consiste en mostrar el papel que tiene la práctica reflexiva en la formación inicial y la práctica docente, no sólo como posibilidad de articular los aprendizajes adquiridos en la Escuela Normal, sino como una herramienta que permite a los estudiantes vincularse con la realidad educativa de la escuela primaria de práctica y la comunidad originaria de pertenencia; es decir, una enseñanza situada.

1.3.2. Pregunta general

- ¿De qué manera se desarrolla la práctica reflexiva de estudiantes normalistas, durante su proceso de formación inicial en la ENBIO y en su práctica docente en la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”?

1.3.3. Preguntas específicas

- ¿De qué manera contribuye la práctica docente en la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” al desarrollo de la práctica reflexiva en los estudiantes normalistas?
- ¿De qué manera contribuye el proceso de formación inicial docente de la ENBIO al desarrollo de la práctica reflexiva en los estudiantes normalistas?



1.3.4. Supuesto

- La práctica reflexiva es la capacidad para pensar y ejercer la docencia desde una perspectiva compleja, la cual desarrollan los estudiantes normalistas a largo de su formación inicial en la ENBIO, y que les permite analizar, innovar y transformar su práctica docente en la escuela primaria, con pertinencia en el contexto cultural y lingüístico de la comunidad originaria.

1.3.5. Objetivo general

- Interpretar la práctica reflexiva de estudiantes normalistas, mediante un seguimiento a su formación inicial en la ENBIO y a su práctica docente en la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, para reconstruir teórica y metodológicamente este ciclo formativo.

1.3.6. Objetivos específicos

- Analizar la práctica docente en la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, para comprender su contribución en el desarrollo de la práctica reflexiva de estudiantes normalistas.
- Analizar los procesos de formación inicial docente de la ENBIO, para comprender su contribución en el desarrollo de la práctica reflexiva de estudiantes normalistas.



1.4. Contexto de la investigación

Los escenarios de investigación son la ENBIO, situada en el municipio San Jerónimo Tlacoahuaya, muy cerca de la capital de Oaxaca; y la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, ubicada en el municipio San Mateo del Mar, en la costa sur de la entidad. La selección de estos espacios atendió a que ambas escuelas contribuyen al proceso de formación inicial; la primera como institución formadora de docentes bilingües *de y para* comunidades originarias, mientras que la segunda como institución de práctica, donde se desarrollan las competencias profesionales docentes aprendidas en la Escuela Normal.



Imagen 3. Ubicación geográfica de los escenarios de investigación

Fuente: Wikimedia Commons

1.4.1. La escuela formadora

La ENBIO se localiza en el municipio San Jerónimo Tlacoahuaya, a 21 kilómetros al sureste de la capital del estado, en la región de los Valles Centrales. Esta institución se crea a principios del siglo XXI, con el propósito de formar como profesores a estudiantes que proceden de alguno de los 16 pueblos originarios del estado: amuzgo, chatino, chinanteco, chocholteco, chontal, cuicateco, ikoots, ixcateco, mazateco, ayüük, mixteco, nahua, tacuate, triqui, zapoteco y zoque.



Imagen 4. Lema de la ENBIO

Fotografía de Rosario Silva

Esta escuela atiende a una población muy heterogénea, tanto étnica como lingüística y culturalmente, en el mismo seno de uno de los estados más diversos de nuestro país, y representa la culminación de una lucha constante por reivindicar los derechos de los pueblos originarios, siendo la primera y la única especializada en la formación de maestros y maestras indígenas bilingües en el estado, hasta el día de hoy (Meyer, 2010). En ella se imparten dos programas:

Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe y Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.



Imagen 5. Instalaciones de la ENBIO
Fotografía de Rosario Silva

1.4.2. La escuela de práctica

La Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, con clave 20DPB1449E se ubica en Barrio Nuevo, en la cabecera municipal de San Mateo del Mar, en la región del Istmo de Tehuantepec. Este municipio concentra el grueso de los habitantes de la cultura ikoots. Su población se estima en 14,835 personas (INEGI, 2015) y su lengua materna es el ombeayiüts, aunque la mayoría de ellos también habla español. De acuerdo con el documento La Pesca¹, sus orígenes se remontan al año 1983, siendo una de las escuelas más antiguas de la población.

¹La Pesca (2011) es un documento institucional elaborado por la dirección, el personal docente y administrativo, los alumnos y padres de familia de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, con la finalidad de generar nuevas estrategias, métodos y técnicas para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. De igual forma, este documento propone que



Esta institución es de organización completa, es decir, cuenta con un director y dos profesores por cada uno de los seis grados escolares, un profesor de educación física y un intendente. Aquí, una parte de las acciones educativas se desprenden de La Pesca, que orienta las prácticas docentes hacia la revaloración y fortalecimiento de los saberes comunitarios y la lengua nativa. Los estudiantes de la ENBIO que pertenecen a San Mateo del Mar tienen la oportunidad de desarrollar sus primeras aproximaciones a la docencia en esta escuela primaria, a través de las estancias de práctica docente.



Imagen 6. Instalaciones de la Esc. Prim. Bil. "Moisés Sáenz"

Fotografía de Rosario Silva

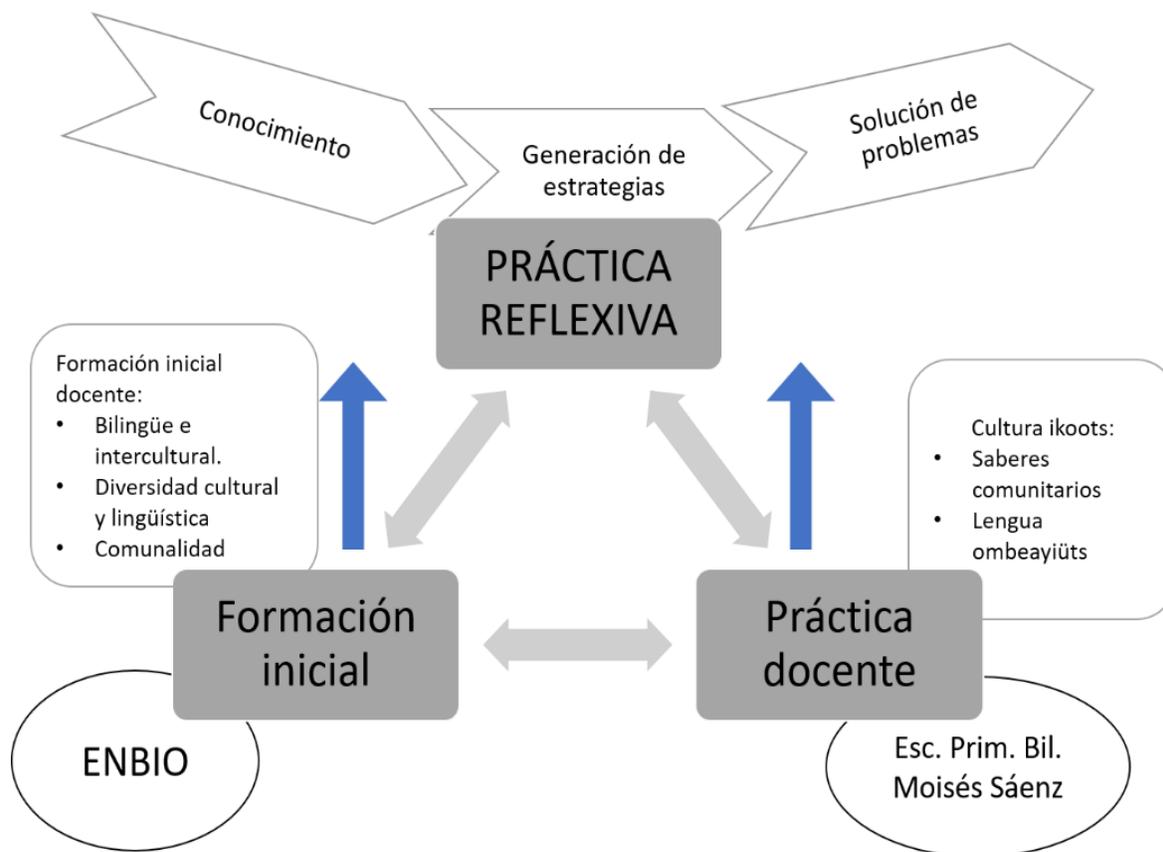
en el trabajo docente se incorpore la enseñanza de la lengua materna y de los saberes comunitarios de la cultura ikoots.



1.4.3. Proceso de la investigación

La práctica reflexiva es uno de los elementos centrales en el ejercicio de la práctica docente, la cual se desarrolla desde los primeros años de la formación inicial y a lo largo de la práctica profesional. Este proceso ocurre de manera diferente en cada persona, pero existen elementos constantes como la retroalimentación entre los pares, con los profesores que guían su formación académica y demás participantes del proceso educativo. Como se ha señalado, existen múltiples elementos contextuales que deben ser analizados con el fin de comprender la forma particular en que se desarrolla la reflexividad.

El siguiente esquema muestra el proceso de la investigación, destacando las principales relaciones que existen entre la práctica reflexiva y los actores de la educación, en el ciclo formativo que transcurre entre la Escuela Normal y la escuela primaria de práctica, desde la fase inicial de la formación y las primeras aproximaciones a la práctica docente. Estos contactos con el campo de la docencia marcan el camino hacia una práctica docente reflexiva que, por un lado, promueva la construcción de conocimientos, la generación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como la solución de problemas en el aula y, por otro lado, responda a las condiciones y necesidades particulares del contexto sociocultural de pertenencia.



Esquema 2. Proceso de la investigación

Fuente: Elaboración propia

1.5. Cierre del capítulo

La educación es una disciplina social muy compleja, cuyos escenarios de acción requieren el ejercicio de una docencia creativa, innovadora, proactiva, donde enseñar implique también aprender. Por ello, desde la formación inicial, es necesario que los futuros docentes desarrollen procesos reflexivos que les permitan comprender mejor y transformar su práctica en el aula.

Formar para la docencia bilingüe e intercultural requiere implementar dispositivos de formación orientados a suscitar la actividad reflexiva como un hábito, que brinde a los estudiantes normalistas la posibilidad de valorar su



experiencia práctica a la luz de los saberes formalizados como de los saberes comunitarios, en el contexto de su cultura de origen.

Como se ha mencionado en este capítulo, a través de la práctica reflexiva los estudiantes están en circunstancias de integrar la teoría con la práctica al vincular los aprendizajes logrados en la Escuela Normal con el proceso de enseñanza que desarrolla en la escuela primaria. De esta manera, podrán articular su práctica docente con marcos de referencia que les den sentido, y que les permitan generar alternativas de acción ante diversas problemáticas educativas.



Capítulo 2

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PRÁCTICA REFLEXIVA

“He llegado a convencerme de que las universidades, en general, no se dedican a la producción y distribución del conocimiento fundamental. Son instituciones comprometidas, en su mayor parte, con una epistemología particular, una perspectiva de conocimiento que favorece una desatención selectiva respecto a la competencia práctica y la maestría profesional.”

Donald Schön

Prefacio

En: El profesional reflexivo.

Cómo piensan los profesionales cuando actúan



2.1. La formación inicial docente

La formación es un tema recurrente en diversos ámbitos académicos y profesionales, como una aspiración y una meta central del sistema educativo. Sin embargo, de acuerdo con Honoré (1980), en la actualidad existe la tendencia de reducir la formación a algunas técnicas fácilmente asimilables, de manipulación, facilitación y adoctrinamiento, haciendo de ella un mercado de consumo frecuente; por lo que sólo una exhaustiva reflexión, permitirá no caer en la vulgaridad de su entendimiento y su ejercicio.

Estas circunstancias en torno a la formación han llevado a la investigación educativa a plantearse una serie de cuestionamientos acerca de su sentido, sus problemáticas, sus actores, sus prácticas, sus métodos, entre otros, con la finalidad de explicar el complejo entramado de relaciones que la envuelve. La naturaleza multirreferencial de la formación, en tanto la pluralidad de horizontes filosóficos, teóricos y epistemológicos que la interpelan, hacen de ella un problema profundo de abordar.

La palabra formación proviene del latín *formatio*, y se refiere a la acción de dar forma o de formarse. Para Ferry (1997, p. 01) “Formarse es adquirir una cierta forma (...) para actuar, reflexionar y perfeccionar esa forma (...) La formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo.” La formación, señala Carrizales (1991), “no radica en las políticas educativas, ni en los proyectos curriculares, éstos contienen propuestas de formación, la formación radica en la experiencia de cada sujeto, en sus saberes, valores, formas de razonar, en sus afectos y emociones.”



Enfocando estos planteamientos hacia la formación docente, es preciso señalar que ésta no se reduce a un espacio institucional, a la enseñanza de contenidos específicos, ni a la incidencia de profesores especializados. Antes bien, está relacionada con la experiencia personal y profesional, orientada a formar profesores de cualquier nivel y contexto educativo. Tal como lo señala Carrizales (1991):

(...) la formación docente es producto de diversos ámbitos de formación profesional y personal; en ella participan los diversos programas que se organizan con la intención de formar profesores, la misma cotidianeidad institucional en que está inmersa, los ámbitos: familiar, sindical, medios de comunicación; además el pasado como fijación y el porvenir como modelo (...) así entendida la formación docente es un proceso que se realiza en diversos ámbitos que integran, en la experiencia, la formación personal y profesional... (p. 34).

En términos generales, la formación docente puede entenderse como un proceso que se efectúa en dos etapas primordiales. La primera hace alusión a la formación inicial, la cual antecede al ejercicio de la profesión, donde se aprenden los conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante deberá emplear en su práctica en el aula, además de sentar las bases para la configuración de la identidad docente. La segunda etapa se refiere a la formación permanente, que implica el perfeccionamiento de su ejercicio profesional, mismo que se desarrolla y se prolonga durante su trayectoria laboral. Ambas etapas forman parte de un mismo proyecto educativo, donde:



La formación inicial y permanente ha de propiciar que surjan y confluyan motivaciones profesionales, con la finalidad de originar cambios de actitud, dar solución a problemas curriculares mediante el estudio, la investigación, la experimentación y la reflexión sobre la propia práctica, y no convertirse en únicamente en un ‘recetario’ técnico (Imbernón, 1989, p. 497).

Si bien, ambas etapas son fundamentales en la conformación del perfil docente, la formación inicial posee particularidades que determinan la identidad con la profesión magisterial en tanto que, como mencionan Fortoul, et al., (2013), “está encaminada a desarrollar saberes para la docencia, considerando como ejes constitutivos un saber hacer y un saber ser” (p. 153). Además, estas mismas autoras señalan que en torno al concepto de formación inicial, la discusión teórica cobra vida a partir del entrelazamiento de una gran cantidad de dimensiones, en las que destacan la diversidad de sujetos, contextos, escenarios sociales, saberes, disciplinas y marcos de intervención.

En México la formación para la docencia se lleva a cabo principalmente en las Escuelas Normales, las cuales fueron reconocidas como instituciones de educación superior a partir del acuerdo publicado el 23 de marzo de 1984, donde, por decreto constitucional, la formación inicial en la educación normal ya comprende estudios de licenciatura. Desde entonces, se estableció que las Escuelas Normales debían realizar, como actividades sustantivas, la docencia, la investigación educativa y la difusión cultural (Medrano, Ángeles y Morales, 2017).

Ahora bien, durante los estudios de la licenciatura en educación –en cualquiera de sus especialidades–, los estudiantes se introducen al



conocimiento sistematizado de disciplinas asociadas con la educación y a la práctica escolar, las cuales acercan de manera sostenida a los futuros profesores a las culturas escolares donde ejercerán su profesión, para que conozcan y aprendan de esa realidad (Mercado, 2010). Sin embargo, resalta la autora, es necesario realizar más investigación sobre los procesos formativos que tienen lugar durante las prácticas escolares de los estudiantes normalistas.

Este trabajo de tesis retoma justamente el ciclo de formación inicial que sucede entre la Escuela Normal y la escuela de práctica, con la intención de conocer la articulación de las experiencias formativas que tienen lugar en ambos espacios. Durante ese trayecto se da lugar a la conformación del perfil profesional, a través de lo que Schön (1992) denomina como el “continuum de la práctica”, donde se desarrollan los conocimientos teórico-prácticos del ejercicio docente. Por tal motivo, es preciso promover la activación de procesos reflexivos en la cotidianeidad de la formación en las Escuelas Normales, que les permitan a los estudiantes elaborar un análisis de su práctica docente, de manera amplia y compleja.

2.1.1. Antecedentes históricos de la profesión docente

Cada época en la historia de la humanidad ha requerido un tipo particular de educador, desde los pueblos ancestrales, donde la escuela era un lugar para el desarrollo del pensamiento en contacto con la naturaleza, hasta el advenimiento de la técnica moderna que comprime la distancia y el tiempo con el objetivo de hacer accesible el conocimiento a las masas. En este tenor, se entiende que el rol del educador ha atravesado por cambios notables, los cuales se han intensificado en las últimas décadas, desde aspectos políticos e ideológicos hasta los pedagógicos y didácticos.



El avance de la civilización ha ocasionado el desplazamiento de la educación desde los hogares y los núcleos familiares hacia los talleres artesanales, los centros laborales, hasta encontrar un espacio propio en la escuela. En contraste con la realidad actual, la palabra escuela proviene del griego σχολή (skholé) que significa tranquilidad, ocio o tiempo libre, y donde históricamente ha sucedido el proceso de educación escolarizada. En este sentido, la existencia de los centros escolares plantea interrogantes como: ¿Cuáles son los propósitos de la educación escolarizada? ¿Esta educación atiende a las necesidades del contexto? ¿Cuáles son las condiciones que favorecen u obstaculizan el proceso educativo en las escuelas?

Desde sus orígenes, los centros escolares han tenido una inclinación hacia una modalidad o tipo particular de preparación, asentada en la práctica, en la teoría o en la praxis. Estas modalidades ostentan una importancia distinta de conformidad con las diferentes áreas de formación, como las artes, los oficios, las profesiones o las ciencias; además, exhiben una mayor especialización conforme se avanza en el nivel educativo. Históricamente, en los inicios de la escuela, la práctica representaba el recurso más valioso para los educadores en cualquier disciplina, mientras la conformación de un cuerpo teórico se encontraba en desarrollo. Posteriormente, se ha avanzado en la generación de conocimiento teórico, incluso en aquellas disciplinas eminentemente prácticas. De esta forma, la teoría y la práctica siguen un avance casi paralelo, a pesar de las diferencias fundamentales que las distinguen.

La Universidad representa una de las cúspides en el desarrollo de la sociedad occidental, moderna y contemporánea, como un centro escolar del más alto nivel, la cual concentra su labor en la generación de conocimiento. Las primeras Universidades surgen en la Edad Media, entre los siglos XII y XIII, en



las principales ciudades de Europa, extendiéndose después por todo el mundo. Desde su aparición, las universidades han concentrado el desarrollo de la ciencia, la tecnología y distintas corrientes de pensamiento, con el inconveniente de que han mantenido relegado a un gran sector de la población. Esto se debió a que las universidades eran instituciones religiosas o privadas, donde se impartían cátedras de filosofía o teología, y el acceso era exclusivo para ciertos sectores de la sociedad.

A pesar del elitismo con que se manejaron de inicio, los cambios políticos y sociales que ocurrieron posteriormente han favorecido la democratización de la educación superior. En el sistema universitario tuvo lugar la Pedagogía como profesión, disciplina que permitió entender la educación de una forma densa y compleja, a través de la teorización de los hechos educativos, sentando las bases teórico-metodológicas para la posterior formación de docentes. No obstante, es en el siglo XVIII, con la creación de la Escuela Normal Superior en Francia, se estableció el primer antecedente de la formación de docentes como profesionales, donde se vislumbra la voluntad de fortalecer la formación de educadores, de la mano del desarrollo de la técnica y del pensamiento humano. Más tarde, en el siglo XIX, este modelo se extendió por todo el mundo.

De acuerdo con Galván (2012), en nuestro país, los orígenes de dicha formación se remontan a la Ciudad de México en 1823 con la Compañía Lancasteriana, agrupación educativa privada dedicada a instituir, de manera gratuita, el modelo de enseñanza mutua de los ingleses Joseph Lancaster y Andrew Bell. Este sistema consistía en que los alumnos más avanzados (monitores previamente instruidos) enseñaban a grupos de 10 niños. En esta época, la desigualdad y la marginación producida durante los años de la colonia generaron la exclusión educativa de los pueblos indígenas de México.



Cabe señalar que posterior a la independencia, el papel del Estado en las labores de educación fue escasa e indirecta, aportando recursos económicos y materiales, pero sin participar en la organización y en la determinación de la educación que se brindaba en las escuelas lancasterianas. Uno de los mayores logros de la Escuela Lancasteriana fue la creación, hacia el año de 1833, de la primera escuela para niñas en Santa María la Redonda, una zona de alta marginación en la Ciudad de México (Galván, 2012). Una característica notable de este sistema fue la forma de evaluar y promover a los alumnos, la cual dependía de sus habilidades y no de su edad.

De esta forma, aduce Galván, un estudiante con facilidad para las matemáticas podía adelantar sus cursos en esa materia, a pesar de continuar en cursos atrasados en otras asignaturas. En contraparte, el uso de la memorización, la importancia de la disciplina y la aplicación de castigos corporales fueron aspectos negativos de esta escuela y revelan una carencia significativa en el ámbito pedagógico. Las Escuelas Normales de la Compañía Lancasteriana tuvieron una gran ventaja en cuanto al número de estudiantes que cada profesor podía enseñar mediante su sistema de monitores.

Este modelo educativo permitió la difusión de la educación primaria en muchos estados del país donde antes no había escuelas. Entre estos estados se encuentran Veracruz, Zacatecas, Chihuahua, Tamaulipas, Michoacán, Chiapas y Nuevo León (Galván, 2012). Este modelo educativo tuvo una vida breve, debido a la escasez de estudiantes hacia el final del siglo XIX, pero sentó las bases del sistema normalista y condujo a la creación de otras escuelas del mismo corte a lo largo y ancho del país durante los siguientes años.



Posterior al declive de la Escuela Lancasteriana, en el ocaso del siglo XIX, una de las principales preocupaciones de las Escuelas Normales fue la incorporación de materias pedagógicas, como una medida para profesionalizar al magisterio de la época. De esta forma se fue arraigando la idea de la educación básica como un aparato del Estado, el cual también tomó bajo su cargo la formación de profesores de este nivel educativo. La Educación Normal no requería de estudios previos de nivel bachillerato, pero la preparación se adecuó a los diferentes grados de la educación básica donde se colocaban los profesores. Los primeros grados (1º a 4º) requerían 3 años de estudio en la Escuela Normal, mientras los últimos grados (5º y 6º) requerían 5 años de preparación.

En este periodo no existió ningún programa oficial que diera cabida a los pueblos indígenas, los cuales representaban hasta el 80% de la población total del país. De hecho, los esfuerzos del Estado suponían la erradicación de la lengua y la cultura de los pueblos originarios, como una de las vías más importantes para alcanzar el progreso social y económico. La incapacidad para comunicarse de manera bilingüe o en castellano se veía como un estigma y como una de las razones principales del atraso de dichos pueblos. Las acciones implementadas por el Estado durante el porfiriato incluyeron la castellanización de los pueblos originarios, iniciando con la enseñanza y la alfabetización en el idioma español.

Esta forma de actuar no significó una solución para los problemas sociales y económicos de los pueblos indígenas de México, y únicamente aceleraron el desarraigo y la transculturación. En esta época se pusieron en marcha varias Escuelas Normales a lo largo del país, en el medio urbano y rural. Gabino Barreda fue el encargado de este proyecto, el cual se sustentaba en una



ideología positivista traída de Europa. Nuevamente, el objetivo de esta organización era incidir en la formación de docentes para lograr el progreso de la nación (Galván, 1997; Galván, 2012).

En este sistema, según refiere Ramírez-Rosales (2010), la manutención de los estudiantes normalistas estaba cubierta por el Estado y los egresados tenían la posibilidad de acceder a una plaza como maestro en una escuela pública. La duración y la seguridad de obtener un trabajo al finalizar los estudios motivaron a muchos jóvenes a iniciarse en la docencia (Reyes, 2009). Pero esta política educativa no sólo buscaba solventar la demanda de profesores y la obligatoriedad de la educación primaria; también buscaba imponer la paz y el orden social, mediante la administración de los contenidos educativos. El desarraigo de la lengua y la cultura se consideró como una prioridad para erradicar la ignorancia y alcanzar el desarrollo social (Galván, 1997).

Después de la caída del régimen porfirista, aún se tenía confianza en que la educación sería el vehículo para la transformación del país, reduciendo la desigualdad y revalorando el papel del docente. Estos ideales guiaron el establecimiento de instituciones de carácter federal y la implementación de programas de nivel nacional. La creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año de 1921 fue el primer paso en este sentido, el cual desencadenó la aparición de las primeras instituciones dedicadas a la educación indígena de nivel básico, pero sin emplear las lenguas nativas como medio de enseñanza (Taylor, Arredondo y Padilla, 2016).

Uno de los primeros esfuerzos lo conformaron las escuelas rudimentarias, las cuales apenas abordaban los aspectos básicos de la alfabetización, lectura, escritura y operaciones matemáticas elementales, pero en idioma español. Las



Misiones Culturales conformaron una parte del programa de la SEP para acercar la educación a las comunidades. En estos sitios los mismos pobladores eran quienes recibían y mantenían a los profesores, les construían y adecuaban los locales escolares y éstos pasaban a formar parte de la comunidad. Esas escuelas fueron, en gran parte, producto del esfuerzo de la comunidad, por lo que se les llamó Casas del Pueblo. En ellas se congregaban estudiantes de todas las edades para recibir la instrucción básica o la alfabetización (Taylor, et al., 2016).

A partir de este modelo y de la experiencia de varios años de los profesores, se formuló una nueva propuesta denominada Escuela Rural Mexicana, para diferenciarla de otros modelos educativos de la zona y del mismo país. En este espacio se incluyeron clases de prácticas agrícolas, talleres industriales como carpintería, herrería y hojalatería, los cuales preparaban a los alumnos para la vida laboral en sus comunidades (Rangel, 2006). En este momento la aportación pedagógica de John Dewey fue implementada para la consolidación de un modelo educativo centrado en los conocimientos prácticos o empíricos; no sin cierta resistencia por parte de José Vasconcelos, secretario de educación de aquel entonces. Las visitas de Dewey a México permitieron obtener una retroalimentación directa de este reconocido filósofo y pedagogo del siglo XX.

En el medio rural se establecieron proyectos como las Misiones Culturales, las Normales Rurales y las Escuelas Regionales Campesinas. Además de la labor académica, estos centros escolares contribuían al sostenimiento económico de los estudiantes y sus familias. Este sustento se obtenía a través de la producción agrícola y ganadera, tanto para el autoconsumo como para la venta en tiendas cooperativas (Ibarra, 2009). Hacia



la década de 1960, la reestructuración de las escuelas de Educación Normal condujo a una reforma de los planes y programas de educación básica, así como al fortalecimiento de los Centros Regionales de Educación Normal (CREN), los cuales sustituyeron a las Escuelas Normales Rurales (Gobierno del Estado de Jalisco, 2012).

Los CREN vinieron a establecer nuevas formas de trabajo, así como nuevas relaciones entre profesores, estudiantes y demás miembros de las comunidades de práctica y de inserción profesional. A diferencia de otras Escuelas Normales, los estudiantes de los CREN participaban de manera más cercana con las comunidades, generando un sentido de pertenencia.

A pesar de los esfuerzos que en distintos momentos históricos se han generado para formar a docentes de educación básica, las necesidades aún son muy grandes. Como ejemplo podemos citar a los docentes de los pueblos originarios, que a través de sus luchas se están logrando visibilizar; no obstante, aún se enfrentan al escaso reconocimiento y valoración de su lengua, su cultura y sus tradiciones, por lo que no se ha podido consolidar un modelo de formación pertinente que responda a las características y necesidades de estos contextos.

2.1.2. Tradiciones de formación docente

Para comprender la formación inicial docente es condición necesaria ubicarla en un contexto sociocultural de pertenencia. La Revolución Industrial, que inició a finales del siglo XIX, desencadenó una corriente de pensamiento de gran trascendencia: el positivismo. Éste ha constituido una escuela filosófica, cuna de formación de distintas profesiones, entre ellas la docencia. Particularmente, la profesión magisterial está ligada a la conformación de sociedades modernas,



como en su momento lo fue el México posrevolucionario, donde se implementó un modelo educativo de masas, afín con los proyectos políticos, económicos y sociales de aquella época. De ahí que el Estado fue el encargado de instaurar las instituciones formadoras de docentes conforme un aparato ideológico consonante con su visión e intereses.

Desde entonces, la formación de docentes y, en general, el proyecto educativo tuvo sus bases en la racionalidad positivista, “a través de las nociones de ‘orden y progreso’, de laización de la enseñanza y de organización de un sistema de instrucción pública” (Davini, 1995, p. 23). Para el positivismo el único medio para alcanzar el conocimiento es el método científico, que debe regirse por la objetividad y la verificación. Esta idea ha perdurado hasta nuestros días, impactando de manera importante las formas de evaluación de los aprendizajes, a través de pruebas estandarizadas como el Programme for International Student Assessment (PISA), designadas por organismos internacionales, entre los que destacan la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Desde luego que esta ideología tuvo sus efectos en las Escuelas Normales, las cuales, señala Figueroa (2000), se han caracterizado por promover una formación orientada hacia la homogeneización de las prácticas y los discursos, en apego a los principios del positivismo, haciendo que la racionalidad y la organización técnica prevalezcan como elementos centrales en la configuración de la realidad educativa en estas instituciones. Para Davini (1995) es primordial reconocer el carácter institucional de las escuelas formadoras de docentes, puesto que no sólo son espacios escolares, también representan ambientes de modelación del pensamiento y las prácticas, de



instrumentación de estrategias técnico-profesionales y el desarrollo de las formas de interacción socio-profesionales.

Para ahondar en este tema es preciso abordar las tradiciones de formación que han sido preponderantes en el normalismo y que, en consecuencia, dotan de sentido las prácticas docentes. En el campo de la educación, la tradición es un constructo elaborado en el imaginario colectivo, que permea distintos niveles organizativos y se integra a la cotidianidad de los actores, guiando y gobernando sus acciones de forma inconsciente, dejando la reflexión sobre el propio quehacer relegada a un segundo plano. Particularmente en la formación de docentes, una tradición hace referencia a "configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos" (Davini, 1995, p. 20).

Desde esta perspectiva, la tradición modela patrones de pensamiento y de acción que, dentro de un determinado ámbito, se consideran aceptables o adecuadas, sin cuestionar su sentido y su valor. Las acciones "apropiadas" se encuentran asentadas en un manual normativo no escrito, que es interiorizado desde la formación inicial y que se irá consolidando a lo largo de la vida profesional del docente. Davini (1995) plantea que la tradición normalizadora-disciplinadora ha marcado el devenir histórico de las Escuelas Normales, respondiendo a la necesidad del Estado por instruir a las masas, por homogeneizarlas y disciplinarlas, siendo una particularidad de esta tradición, la prevalencia de la visión utilitarista de la formación docente, de carácter instrumental ligada al "saber hacer", al manejo de materiales y rutinas escolares, en ocasiones, sin un profundo cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas e intereses.



Por esta razón es de primordial importancia que los formadores de docentes reflexionen sobre lo que hacen y lo que omiten; sobre los saberes pedagógicos que promueven, las estrategias didácticas que implementan, así como las actitudes y los valores que comunican a través de su ejercicio docente. Es necesario superar el sentido meramente pragmático y normativo de las prácticas docentes, acuñado en tradiciones de formación que, de acuerdo con Davini (1995), surgieron afines con un proyecto educativo liberal, de corte civilizador, donde un papel central del profesor radicó en el disciplinamiento y la normalización del comportamiento, para la instauración del nuevo orden social.

2.2. La práctica reflexiva: bases teórico-conceptuales

El concepto de práctica reflexiva se ha desarrollado a lo largo de casi un siglo de estudio, de la mano de las ideas de autores como Dewey (2000), Schön (1992), Perrenoud (2004), entre otros. Si bien no todos estos autores hacen una referencia específica a la formación de docentes, con el tiempo el concepto ha sido acuñado de manera notable en este ámbito profesional, con el propósito de que el formador reflexione sobre su labor, la comprenda, la explique y la intervenga para fortalecer los procesos formativos de los futuros maestros de educación básica.

Dewey (2000) distingue una acción reflexiva de la acción rutinaria que es ejecutada por costumbre y es mantenida por la fuerza de la repetición. En este esquema la explicación de las acciones no es requerida, de antemano se considera que sólo existe una forma correcta de hacer las cosas, la cual debe ser aprendida y después reproducida. La reflexión, en el sentido de Dewey (2000), involucra el empleo del pensamiento para incorporar los distintos factores que se relacionan para dar forma a un acontecimiento particular. Por lo



contrario, la irreflexión consiste en tomar ese acontecimiento como un hecho aislado y sin conexión. La reflexión permite recuperar la experiencia relacionando los hechos vividos mediante el uso de la inteligencia, para descubrir las relaciones que, de otro modo, permanecen ocultas.

En una siguiente etapa, Schön (1992) profundiza sobre las diferentes formas de abordar la reflexión en la práctica, desde el reconocimiento de situaciones de difícil manejo o de indeterminación, las cuales no se identifican inicialmente como problemáticas. Otro nivel lo constituye la determinación o la delimitación de problemas de difícil manejo, los cuales no son susceptibles de ser tratados usando las herramientas convencionales y requieren del empleo especializado de conocimientos. Finalmente, Schön (1992) logra identificar en la cima de esta pirámide a los profesionales que logran resolver con gran habilidad y destreza los problemas que se presentan en la práctica, aún aquellos que eran indeterminados.

Por su parte, Perrenoud (2004) abona al debate sobre la suficiencia de las escuelas en su labor para la formación profesional, además de realizar aportaciones conceptuales sobre la formación de profesionales reflexivos, desde los primeros años de su formación inicial. Este autor se concentra de manera importante en la formación de docentes, haciendo énfasis en el desarrollo de la práctica reflexiva. Para Perrenoud (2004) esta práctica reflexiva señala los límites entre quienes sólo ejercen un oficio, de manera técnica, y quienes pretenden ejercer una profesión, aplicando un sistema que les permite adecuarse a los constantes cambios de su entorno.

Dewey, Schön y Perrenoud son tres de los referentes más importantes en torno a la práctica reflexiva, que aportan al tema desde diferentes marcos



histórico-contextuales y que, sin embargo, coinciden en la necesidad de superar la racionalidad técnica y dar cabida a la racionalidad reflexiva como una posibilidad para repensar e intervenir los problemas de la práctica profesional. En este sentido, la práctica profesional docente se sitúa en un campo de acción complejo, donde las situaciones problemáticas suelen ser inciertas y conflictivas, las cuales requieren, para su resolución, más que sólo el empleo de medios técnico-instrumentales. Así, el docente reflexivo tiene la oportunidad de reconstruir la situación problemática para clarificar los medios más oportunos para darle respuesta.

2.2.1. Formar para la práctica reflexiva

La práctica reflexiva como herramienta para el mejoramiento de la educación es una de las propuestas más completas y flexibles, pues permite trabajar en distintos momentos y niveles de la formación profesional, desde la formación inicial hasta la formación permanente. La reflexividad se muestra como una alternativa interesante ante las formas tradicionales de concebir el proceso educativo, pues aporta un abanico muy amplio de estrategias para la reestructuración del trabajo en el aula y de los procesos que ahí ocurren. Asimismo, contribuye de manera fundamental al reconocimiento del papel de cada uno de los actores y de los factores involucrados en el proceso educativo.

De manera concreta, la reflexividad podría conducir al planteamiento de fundamentos generales en contextos formativos particulares, de manera intencional y dirigida. Su ejercicio en la práctica conduce a la racionalización de las necesidades y al análisis de posibles vías de intervención. Esto significa que, a partir de un ejercicio de evaluación de los procesos y los recursos educativos, así como de la autoevaluación del profesor en su papel dentro del aula de clases,



se hace posible el establecimiento de estrategias apropiadas. Para ello se deben considerar tanto los recursos disponibles como los que no están disponibles inicialmente, de manera que se pueda avanzar usando cualquier medio hacia el mejoramiento de la formación y la práctica educativa.

En este sentido, la recuperación de la experiencia acumulada es uno de los elementos más valiosos de la reflexividad, a través de la reelaboración de todas las fases del proceso. La experiencia se devuelve constantemente al ejercicio docente, en un proceso de retroalimentación, primero como una reestructuración del pensamiento y, posteriormente, como una reformulación de la misma práctica. Estos distintos momentos de reflexión requieren esfuerzos de diferente naturaleza y complejidad, por lo cual no siempre están presentes y no suelen ocurrir de manera concomitante. Incluso, estos esfuerzos suelen ocurrir alejados de las aulas. Por ello es necesario distinguir entre las dos etapas de la reflexión: la reflexión en la práctica y la reflexión sobre la práctica, como señalan Hatton y Smits (1995; citado en: Ponce, 2004).

Un análisis superficial, auspiciado únicamente por el sentido común, nos indicaría que la interacción en el aula de clases es el proceso más importante para influir en los procesos de aprendizaje, porque es el lugar y el momento en el que un estudiante se enfrenta al reto de aprender. Sin embargo, un análisis más comprensivo revela que el profesor se encuentra ante una disyuntiva mayúscula al plantear las actividades de enseñanza que dirige a un grupo de estudiantes, las cuales deben considerar aspectos relevantes para el aprendizaje como la cultura, el nivel académico, incluso la capacidad de retención y memoria de cada persona, etc. También debe recuperar aspectos de su experiencia y otros antecedentes, como la inclinación natural de las personas para realizar algunas tareas sobre otras.



Planteamientos como los anteriores pueden crear expectativas muy altas, así como incontables dudas, pues aún hace falta comprender y apropiarse de muchos conceptos que permitirán ligar la acción reflexiva con la mejora en la práctica educativa. Para autores como Perrenoud (2004), la práctica reflexiva constituye una pieza clave para lograr la profesionalización de los educadores, por lo cual se presupone que la integración de esta cualidad debe impulsarse desde las primeras etapas de la formación inicial. No obstante, la práctica reflexiva tiene el potencial para promoverse en diferentes momentos de la formación inicial o como parte de un proceso de formación permanente.

Aunque las prácticas reflexivas ya están consideradas en algunos planes de estudio, aun es un asunto pendiente su integración completa al modelo de formación docente, debido a que con regularidad los procesos formativos se rigen por los lineamientos prescritos en el currículo formal, privilegiando el desarrollo de contenidos desde una postura técnico instrumental, en donde la reflexividad no constituye el principio rector de la docencia. Estas dificultades y otras más sutiles pueden continuar vigentes hasta que se reconozca plenamente y se desplieguen estrategias para incentivar el desarrollo de la práctica reflexiva como una herramienta que permita potenciar el perfil profesional docente.

La existencia de zonas indeterminadas en la práctica docente requiere de un enfoque de formación que logre impulsar educadores reflexivos desde las etapas más tempranas de su ejercicio profesional. Para ello, es necesario incorporar mecanismos de retroalimentación autónoma, la capacidad para identificar problemas educativos de manera anticipada y abandonar el modelo instruccional actual, que sólo consigue reproducir un tipo de práctica estandarizada y poco adecuada. Una premisa de la educación consiste en la búsqueda constante de la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje,



por lo cual no sólo es deseable sino altamente recomendable permitir que los futuros docentes adopten la reflexividad desde sus primeras intervenciones en el aula.

La reflexión no sólo se debe plantear como una reestructuración del pensamiento, sino como una reformulación de las acciones que se derivan de la experiencia, siendo una herramienta de gran importancia en el ámbito educativo, debido a que ha reafirmado su valor para subsanar las inconsistencias y vacíos de la práctica docente, y para reorientarla conforme a necesidades específicas de los sujetos y el contexto educativo.

2.2.2. Niveles de reflexividad

La reflexividad se manifiesta en diversas formas en la práctica docente. Una diferenciación clara se puede observar conforme al momento en que ocurre la reflexión, como se mencionó antes. Esta puede ocurrir en el aula de clases, durante el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje (reflexión en la práctica), o bien puede ocurrir de manera posterior, al realizar una evaluación de los resultados de las actividades de enseñanza y aprendizaje (reflexión sobre la práctica; Hatton y Smits, 1995; citado en: Ponce, 2004). Cada uno de estos momentos suponen diferentes tipos de respuestas, las cuales conllevan un mayor o menor grado de reflexión.

Las soluciones que se plantean en el aula de clases suelen ser espontáneas, pero no surgen de la nada, sino que consisten en la adecuación de las herramientas con las que el profesor ya contaba con anterioridad. En cambio, la reflexión que se realiza fuera del aula surge de una labor más concienzuda y esmerada, donde se puede incluso recurrir a nuevos esquemas



de pensamiento y de acción. Este momento, por su mayor duración, es ideal para que el docente establezca nuevas relaciones, indague en fuentes de consulta y se plantee nuevas medidas de acción. Este momento también puede relacionarse con la integración de experiencias, que pueden ser más o menos significativas.

Sin embargo, no todas las experiencias son susceptibles de ser recuperadas en esta secuencia de retornos sobre la práctica, puesto que no siempre es posible identificar las relaciones entre los factores, actores y situaciones. La reflexividad, ejercitada desde la formación inicial y a lo largo de la formación permanente, debería facilitar la recuperación de la experiencia para la reelaboración de las estructuras de pensamiento y los dispositivos de acción, aunque esto también dependerá de factores situacionales. La acumulación de experiencia, por lo tanto, no ocurre de manera constante y sostenida, del mismo modo que los problemas que se presentan no tienen los mismos niveles de complejidad, ni ocurren de manera gradual. Lo que sí puede ocurrir es que los docentes desarrollen su habilidad para reconocer problemas y para ofrecer soluciones apropiadas.

En este sentido, la reflexividad puede alcanzar diferentes niveles de desarrollo, conforme se gana experiencia. Según Schön (1992), la reflexividad puede crecer desde un nivel básico-técnico, pasando por un nivel intermedio asociado al trabajo que realiza un arquitecto, hasta un nivel de arte o ciencia. La reflexividad en un nivel básico recurre al conocimiento técnico y se enfoca en la aplicación de soluciones concretas. En el nivel intermedio, se emplea de forma equilibrada el conocimiento técnico y científico, pero se enfrentan situaciones determinadas o casi determinadas, primordialmente de tipo concreto. En el



último nivel se encuentra el uso de un conocimiento científico y las situaciones que se resuelven suelen ser abstractas e indeterminadas.

2.3. Cierre del capítulo

En la etapa de formación inicial para la docencia, además de los conocimientos y habilidades específicas, se requiere la generación de actitudes que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes. Es importante también que los futuros docentes comprendan los factores que convierten a la docencia en una práctica contextualizada. Por un lado, se presentan los elementos didácticos y pedagógicos, que favorecen la apropiación del conocimiento, mientras los elementos del contexto, como la lengua y la cultura, orientan dicha apropiación en torno a los principios y valores de la comunidad.

La práctica docente se caracteriza por ser compleja, de modo que sus fines no siempre pueden ser claros y precisos. De hecho, un docente con amplia experiencia puede advertir en su práctica docente zonas indeterminadas o problemáticas que le generan conflicto e incertidumbre. En estas circunstancias, estará en la necesidad de reconstruir el problema para desarrollar procedimientos y estrategias que le permitan flexibilizar su método de enseñanza, a fin de encontrar soluciones oportunas. Durante este proceso, la práctica reflexiva se torna como una herramienta valiosa para generar y conducir propuestas educativas mejor situadas, más allá de diseñar y ejecutar los planes y programas educativos de manera mecanizada y descontextualizada.



Capítulo 3

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

BILINGÜE E INTERCULTURAL

“La pluralidad de los mundos de vida, moldeados como un todo autorreferencial que provee de significado a sus miembros, requiere de una pluralización de las pautas de comprensión. Las posibilidades de la comprensión intercultural, que busca traducir entre estos tipos de mundos de vida, no sólo dependen de las competencias y las habilidades lingüísticas, tal como lo sugiere la comunicación intercultural, sino también del desarrollo de diálogos reflexivos y autorreflexivos.”

Gunther Dietz

En Interculturalidad: una aproximación antropológica



3.1. Educación indígena: referentes histórico-contextuales

La educación en México constituye uno de los sectores donde son más evidentes las desigualdades políticas, sociales y económicas, pues los mecanismos de acceso a los servicios escolares, la infraestructura de las escuelas y las oportunidades de aprendizaje están muy relacionados con los índices de ingresos y marginación. Éstas son las condiciones que han envuelto el devenir histórico de las comunidades rurales e indígenas de nuestro país, donde es palpable la inequidad educativa, bien sea por la falta de infraestructura apropiada y de servicios básicos en los centros escolares o por la ausencia de personal docente preparado para realizar la encomiable labor educativa en aquellas zonas.

Lo anterior es una problemática de exclusión y vulnerabilidad que históricamente han llevado a cuestras los pueblos originarios como consecuencia de la colonia española y que se relaciona con las discrepancias culturales existentes entre los pueblos americanos sometidos y los europeos dominantes (Dietz, 2000). La educación traída del exterior se mostraba matizada, además, con el carácter de evangelizadora, privilegiando la visión y la cultura europeas y limitando el desarrollo de los nativos y sus sistemas de organización (Tanck de Estrada, 2018). La época colonial se caracterizó por una educación popular indígena orientada hacia la enseñanza del catolicismo y la instrucción elemental, a través del castellano.

Asimismo, esta época se identificó por una transición social y demográfica. A la par del declive de las poblaciones nativas, producto de las mortales enfermedades infecciosas transmitidas por los colonizadores, la población de origen europeo y mestizo iba en aumento. Aunado a esta debacle



demográfica, sucedió un desplazamiento de los indígenas fuera de sus centros políticos y sociales, viéndose reducidos hasta convertirse en una minoría, con escaso poder económico y presencia social. Por lo contrario, el acrecentamiento de la población de europeos y mestizos, durante los siguientes siglos, llevó a la expansión y el arraigo del catolicismo, así como otras ideas emparejadas con el pensamiento occidental.

Desde los primeros momentos de la colonia, la cosmovisión indígena permaneció silenciada, oculta detrás de la concepción eurocéntrica del mundo, implantada por los conquistadores españoles y apropiada por los mestizos. No obstante, la resistencia estoica de los pueblos indígenas ha conducido a una visibilización gradual de sus necesidades. Korsbaek y Sámano-Rentería (2007) reconocen tres momentos en el desarrollo del indigenismo como política de estado en México: el periodo “preinstitucional”, desde el descubrimiento de América hasta la Revolución Mexicana, el periodo posrevolucionario y el periodo neoindigenista, desde el año 1982 hasta la actualidad.

Un objetivo central de la educación colonial, además de la alfabetización en castellano, consistía en desarraigar las costumbres, tradiciones y creencias de los pueblos originarios. Esta alfabetización estuvo a cargo de la iglesia, la cual tenía una enorme influencia político-social y empleaba métodos no tradicionales debido a la barrera lingüística (Jarquín, 2018). Al acercarse el final de la época de la colonia, la Revolución Industrial tuvo una profunda influencia en las sociedades de aquellos tiempos, impulsando la idea de progreso y civilización a partir del desarrollo técnico y el abandono de las prácticas y los conocimientos tradicionales. En este marco se construyó la idea estigmatizante de que el atraso y la pobreza son elementos inherentes a los indígenas debido a su forma de vida incivilizada (Bautista y Briseño, 2010).



La primera etapa del México independiente significó la continuación de los mecanismos de dominación puestos en marcha por los españoles con la conquista, pero encabezados ahora por un gobierno de criollos y mestizos. La escasa visibilización de los pueblos indígenas continuó siendo una constante para los gobiernos posteriores. Pocos intentos se hicieron por colocarlos en una posición de autodeterminación, condenándolos a sobrevivir a costa de desprenderse de su lengua y su cultura. La desigualdad se apreciaba principalmente en los aspectos económicos y sociales, los medios de producción y la posesión de la tierra. Esta época está marcada por la continuación del impulso institucional para la castellanización de los pueblos indígenas, bajo el monopolio de los no-indígenas (Dietz, 2010).

Con la llegada del siglo XX y el inicio de la Revolución Mexicana, se presentaron cambios importantes que tuvieron su principal efecto sobre la tenencia de la tierra, producto de las luchas campesinas contra latifundistas y terratenientes por un justo reparto agrario. Sin embargo, los aspectos culturales y lingüísticos siguieron marcando importantes diferencias entre la población de las zonas urbanas y rurales. La educación en las zonas rurales e indígenas no recibía ninguna adecuación a los contextos particulares y ésta se presentaba generalmente en lengua castellana. La mayor parte de los esfuerzos provenían de agentes externos a los propios pueblos, limitando su reconocimiento y su participación.

Durante gran parte del siglo XX, el indigenismo en México tuvo una cara institucional como instrumento centralizador encargado de administrar las políticas indígenas. En esta época se fundaron instituciones como la Casa del Estudiante Indígena, en 1926 (Dietz, 2000) y el Instituto Nacional Indigenista (INI), en 1948, el cual atravesó por múltiples etapas, hasta conformarse en la



Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), en el año 2003 (CDI, 2012). Por su parte, la Secretaría de Educación Pública ha implementado estrategias tendientes a la integración de estos pueblos, en conjunto con instancias gubernamentales y no gubernamentales. Un ejemplo de esto son los Albergues Escolares, puestos en marcha en una colaboración entre el INI y la SEP, a través de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, en el año de 1971 (CDI, 2012).

Las luchas sociales en México habían tenido como trasfondo la desigualdad económica y social, pero sin lograr una mayor influencia en la valorización de los pueblos originarios. Incluso, los programas que se generaron en el siglo anterior no tenían la intención de incorporar el punto de vista indígena en las políticas nacionales, sino que pretendían asimilar las miradas distintas en torno a un modelo único europeizante (Dietz, 2010). Como se verá más adelante, ha sido un gran esfuerzo de parte de los actores involucrados para que se les reconozca y se les delegue la tarea de formar y educar, a fin de recuperar la lengua y la cultura de sus pueblos (Korsbaek y Sámano-Rentería, 2007).

Desde la perspectiva de los pueblos originarios, la resistencia es el elemento que da equilibrio frente al embate colonizante de occidente. Esta resistencia ha permitido que muchas tradiciones se mantengan vigentes a partir de la oralidad y la herencia familiar. Este eslabón de la cadena ha sido el más fuerte y se asocia, desde su visión, con el concepto de comunalidad. La comunalidad es “una forma de nombrar y entender el colectivismo indio” (Maldonado, 2003), y está relacionado estrechamente con la forma de vida de los pueblos originarios. En la lucha por la prevalencia de sus ideales, han procurado establecer posturas tendientes a la reivindicación de sus valores, a la libre y soberana capacidad de autodeterminarse. La educación castellanizante,



impartida hasta entonces por los propios maestros indígenas, finalmente ha tenido una inflexión hacia un indigenismo desde sus propios actores (Dietz, 2010).

La relación de sometimiento que se ha mantenido durante cerca de cinco siglos ha atravesado por diferentes etapas, desde la dominación hasta la resistencia y, ahora, se acerca a la liberación (Maldonado, 2003). La resistencia indígena ha sido la respuesta para contrarrestar y sobreponerse al dominio colonial en siglos pasados, y a la marginación del propio connacional en la actualidad, tal como se expresa en el siguiente planteamiento:

La continuidad de los pueblos indígenas es el resultado de una resistencia permanente ante la opresión y exclusión de la que han sido objeto (...) Y aquí están, a finales del siglo XX, comunidades y pueblos indígenas reclamando los mismos derechos que les han sido negados a lo largo de toda la vida independiente de México, pidiendo que se les reconozca como parte de la Nación (Smeke, 2000, p. 93).

La resistencia ha sido una contestación diametralmente opuesta a los embates del Estado hacia las culturas indígenas, y es el mecanismo de organización social que ha permitido la sobrevivencia de los pueblos originarios en un mundo neoliberal donde se favorecen las estructuras de poder que perpetúan las relaciones de desigualdad social, política y económica. Las luchas sociales de estos pueblos expresan un rechazo al intenso proceso de aculturación al que se les ha sometido, en detrimento de su identidad cultural. Asimismo, la resistencia es una protesta en contra de la supresión, el despojo y la explotación, pero, al mismo tiempo, representa un aliciente importante y una indicación de los caminos que se habrán de seguir más adelante.



3.2. La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)

Una de las entidades federativas que se ha caracterizado como bastión de lucha y resistencia es Oaxaca, el estado que tiene el mayor número de hablantes y la mayor diversidad de lenguas originarias en todo el país. De acuerdo con el último censo de población (INEGI, 2010), el 29.3% de los casi 4 millones de habitantes del estado son hablantes de alguna lengua nativa, lo que equivale a cerca de 1.2 millones de personas. Sin embargo, estas cifras no se reflejan positivamente en el ámbito de la formación docente, tanto en el número de profesores como de escuelas. De acuerdo con Meyer (2010), de las 11 Escuelas Normales que existen en la entidad, la ENBIO fue la primera y ha sido la única escuela especializada en la formación de maestros indígenas bilingües en el estado.

La legislación en la materia señala que los pueblos originarios deben contar con una educación pertinente y acorde a los contextos de diversidad cultural, aunque los intentos por lograr los objetivos de esta ley aún resultan insuficientes. Las acciones que se han realizado consisten en la creación de instituciones de educación superior encaminadas a interculturalizar y diversificar el conocimiento monoepistémico. Entre ellas se destaca el surgimiento de las Escuelas Normales indígenas e interculturales, las cuales han tenido un papel protagónico en la formación inicial de docentes indígenas de educación básica. En Michoacán, Chiapas y Oaxaca, la creación de estas instituciones, a principios del siglo XXI, fue impulsada por grupos de maestros bilingües con el apoyo de secciones sindicales “democráticas” (Baronnet, 2010).

Además de las secciones sindicales democráticas, las organizaciones magisteriales, campesinas y sociales de los pueblos indígenas, han dado un impulso importante a los proyectos educativos en sus comunidades. Los



movimientos indigenistas tienen su origen en la primera mitad del siglo XX, desde una postura exógena, ya que fueron impulsadas desde las instituciones del Estado. La respuesta de estos pueblos se presenta a partir de la segunda mitad del siglo XX y adquiere gran importancia en las primeras décadas del siglo XXI. Tales propuestas surgen del reconocimiento y la afirmación de la comunalidad como un eje rector e identitario de los pueblos indígenas y de una reorganización en torno a los valores comunitarios (Ruiz y Quiroz, 2014).

En este contexto se dio lugar a la fundación la ENBIO el 14 de febrero del año 2000, a partir de la demanda de profesores oaxaqueños de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) que reclamaban una enseñanza acorde a las necesidades de los pueblos y las comunidades indígenas. Esta Normal bilingüe inició sus actividades de la mano de una planta docente conformada por profesores oriundos de un pueblo originario de la entidad, la mayoría con dominio oral y escrito de una lengua indígena, con experiencia en educación básica en comunidades originarias. En ese entonces, los menos contaban con un perfil académico y experiencia en educación superior. Así lo expresa un profesor de la citada escuela:

Yo trabajé de primero a sexto grado, en todos los grados. Trabajé en educación secundaria y también trabajé en escuelas multigrados, bidocentes (donde solamente hay dos maestros y atendíamos a tres grupos cada uno). Toda esa experiencia a mí me sirvió muchísimo al momento de incursionar en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural. La Normal se crea en el año 2000. Arranca sus actividades con pocos profesores, los primeros eran básicamente los que habían elaborado el proyecto inicial de la Normal. Tampoco ellos eran normalistas, no eran formadores de docentes, sino venían del campo, de educación



indígena (Profesor de la ENBIO, comunicación personal, 09 de marzo, 2015).

Desde sus inicios la ENBIO ha tenido la necesidad de incorporar personal académico con identidad cultural y lingüística de pertenencia, incluso, más allá de la especialización en los diversos campos disciplinares, debido a que esa condición les ha permitido formar a docentes del y para el medio indígena, con vocación de servicio, capaces de reconocer y atender las problemáticas educativas propias de estos contextos. Esta institución, que imparte las Licenciaturas en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe y en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, se fundó con la finalidad de formar como profesores de educación básica a estudiantes que provienen de alguno de los 16 pueblos originarios del estado. El siguiente testimonio ilustra el propósito principal de la creación de esta Escuela Normal:

(...) ¿Por qué la necesidad apremiante de una Escuela Normal Bilingüe e Intercultural? Porque en el estado, y en todo el país, no existía un espacio de formación para formar a alumnos provenientes de las culturas originarias y que, a su vez, pudieran trabajar en las comunidades originarias (...) Mientras que en el estado había otras diez Normales más, que sí formaban para ser docentes, pero, en términos generales, no docentes con esta particularidad (Profesor de la ENBIO, comunicación personal, 09 de marzo, 2015).

En el extracto anterior se muestra la pertinencia de crear una institución como la ENBIO, que atienda con especificidad a la formación docente que requieren las comunidades originarias, pues además de desarrollar una enseñanza conforme a los contenidos disciplinares de nivel básico, es necesario



que en el proceso se recuperen elementos culturales y lingüísticos, para hacer del aprendizaje una experiencia significativa en estos contextos. A continuación, se enlistan algunas de las circunstancias sociales que justificaron la fundación de esta institución *sui generis*, y que se plantean su proyecto de creación (ENBIO, 1999):

- La creación, en 1995, de la Ley Estatal de Educación, que contempla una educación bilingüe e intercultural fundamentada en los principios de la comunalidad. En 1997 el surgimiento de la Ley de los Derechos de los Pueblos y las Comunidades Indígenas, la cual reconoce las formas tradicionales de convivencia indígena.
- La situación de rezago educativo en la que viven los diferentes grupos indígenas es un reflejo de la situación social en general que, si bien es cierto, se debe a un largo y complicado proceso histórico, también hay que reconocer que es consecuencia, entre otros factores, de la carencia de una educación cuyas teorías, metodologías y técnicas sean pertinentes y apropiadas al contexto multicultural que existe en esa entidad.
- A la par de la baja eficiencia terminal, se observa también un marcado rezago profesional. Más del 60% del personal docente presenta un nivel de estudio de bachillerato y secundaria. La UPN no lograba absorber a la mayoría de los maestros en servicio que solicitan estudios a nivel licenciatura.
- Para la solución de la problemática educativa indígena del estado no se dispone de alternativas pedagógicas construidas a partir de la pluralidad cultural. En aquel momento, el rol que desempeñaba el docente bilingüe



se caracterizó por reproducir el modelo educativo de la educación primaria general, y no centrar sus relaciones en la escuela-comunidad, como conjunto social para reforzar la identidad, más bien, era ajena a la filosofía comunitaria.

- Si bien, a nivel nacional, los planes de estudio habían comenzado a reconocer y a considerar la diversidad cultural -lo que derivó en la implementación de asignaturas regionales-, Oaxaca requiere un plan curricular, cuyos elementos centrales sean la diversidad lingüística y cultural, que permitan al estudiante establecer puentes entre su cultura y el plan nacional.
- Se requería proyectar la formación docente en el ámbito indígena en términos de su captación, acorde a las necesidades administrativas y cubriendo las exigencias propias de la educación superior a nivel nacional y estatal; desechando así la contratación de personal para posteriormente ser formado.

De acuerdo con estas consideraciones, fue prioritaria la creación de una institución educativa encargada de formar a maestros que respondan a las características específicas de las culturas originarias de la entidad. En este sentido, la Normal Bilingüe e Intercultural se concibió como un espacio impostergable para el desarrollo histórico de Oaxaca y de México (ENBIO, 1999). Su modelo de formación docente atiende a las necesidades educativas de los pueblos originarios desde diferentes ámbitos, tales como: la cosmovisión, la organización social, las prácticas comunitarias y las diferentes actividades vinculadas con la vida de la comunidad (Reyes y Vásquez, 2008).



Su labor formativa no se limita a promover las habilidades técnicas para atender el aula bilingüe, sino procura que los estudiantes normalistas se vinculen con la vida cotidiana de los pueblos y las comunidades indígenas de la entidad oaxaqueña, fortaleciendo así su identidad cultural y lingüística. Los esfuerzos se orientan hacia la formación de un docente que reconozca lo que ya sabe de su cultura, lo sistematice, lo recree y lo desarrolle a través de su práctica en el aula. La educación bilingüe e intercultural posee ciertas particularidades de orden lingüístico y cultural, por lo que la práctica docente que se promueve en la ENBIO parte del conocimiento de la lengua y de la pertenencia cultural de los futuros profesores de educación básica.

El enfoque de formación docente de esta institución toma como base la alfabetización en la lengua materna, recuperando su uso para reforzar la cultura, las tradiciones y las costumbres de cada comunidad. Por tal motivo, se espera que las estrategias docentes y los contenidos educativos se fundamenten en una visión responsable, que fomente la dignificación y el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país. La ENBIO representa, por tanto, una alternativa de formación docente, que se propone mantener su especificidad y autonomía pedagógica frente a la hegemonía de un sistema educativo centralizado y homogeneizante.

3.2.1. Formación inicial docente desde la interculturalidad

La concepción de la interculturalidad atiende a diferentes marcos interpretativos. Originalmente este término se ha asociado a países cuya historia ha estado marcada por la migración, que trae como consecuencia directa el fenómeno de “naciones multiculturales”. Ante estas reconfiguraciones socioculturales ha sido necesario el desarrollo de políticas educativas interculturales orientadas hacia



las diferencias étnicas, religiosas e ideológicas. En países como Estados Unidos y Reino Unido la interculturalidad se relaciona con una educación empoderadora, enfocada hacia las minorías; en Europa continental se apuesta por una educación intercultural que atienda a la heterogeneidad de los educandos, dada la creciente complejidad sociocultural (Dietz y Mateos, 2011).

En lo que concierne a México, la educación intercultural se enfoca principalmente a los procesos de formación *en y para* la diversidad de los pueblos y comunidades originarias. El artículo 4º. constitucional reconoce que nuestro país es de composición heterogénea, en las dimensiones cultural y lingüística, principalmente. De esta diversidad cultural han surgido interacciones complejas y asimétricas, donde los pueblos originarios resienten el estigma y la discriminación por no armonizar con los esquemas sociales, culturales y económicos de occidente. Por tal motivo, en épocas recientes, la interculturalidad ha emergido y tomado fuerza como un campo de análisis en el ámbito académico y político nacional, dando lugar a la conformación de discursos contestatarios y disidentes.

De acuerdo con Dietz y Mateos (2011, p. 15) "... ha ido surgiendo, en los últimos años, una amplia gama de discursos nominalmente interculturales que reivindican la 'diferencia', el 'derecho a tener derechos' y la urgencia de 'empoderar' a determinados grupos minoritarios o invisibilizados de la sociedad contemporánea". En ese sentido, la interculturalidad en la educación debe ser un instrumento que permita integrar las miradas y los puntos de vista diferentes, para lograr un entendimiento entre los distintos. No obstante, pretender "interculturalizar" el plan de estudios y/o las prácticas educativas, requiere más que una adaptación curricular. En opinión de (Dietz, 2007, 2009b), la interculturalidad conlleva un importante riesgo:



(...) caer en un posmoderno *anything goes* (“todo vale”) de una nueva ideología hegemónica que cubre su vaguedad conceptual con la importación y el mimetismo de “soluciones” supuestamente interculturales, que en otros contextos ya han resultado ser inoperables, contraproducente o abiertamente nocivas para quienes pretenden “interculturalizar”, “integrar” o “empoderar” (Citado en Dietz y Mateos, 2011, p. 16).

En el centro de estas inconsistencias conceptuales y metodológicas en torno a interculturalidad, el Estado emprendió a inicios del siglo XXI un proyecto nacional para formar a docentes, vía el normalismo, desde un enfoque intercultural bilingüe. En la reforma curricular del 2012, se reconoce a la interculturalidad como “enfoque teórico y práctico basado en la interacción respetuosa y productiva entre culturas” (SEP, 2012, p. 2); siendo tarea del profesor: “transmitir la trascendencia de la formación intercultural, no sólo para la atención de los pueblos originarios, sino también como uno de los principales retos sociales y pedagógicos que enfrenta actualmente la educación de México y el mundo” (SEP, 2012, p. 9).

Sin embargo, para Reyes y Vásquez (2008) el discurso vigente de la interculturalidad es limitado respecto al abordaje del modo de vida y otros aspectos cercanos a los pueblos originarios. La apuesta, según estos mismos autores, es la creación de un modelo educativo comunitario que atienda a la diversidad cultural de Oaxaca, a fin de sentar las bases de una educación intercultural que ponga en el centro de la educación, la lengua, la cultura y los saberes comunitarios. Como refieren Ruiz y Quiroz (2014, p. 4) “la diversidad cultural y lingüística representa un gran reto para el sector educativo del Estado,



por lo que la búsqueda de un modelo que responda a las necesidades e intereses de las comunidades indígenas ha sido una constante”.

Aunque en la actualidad las políticas nacionales intentan ser más empáticas con la diversidad de los pueblos originarios, a través de la educación intercultural, aún existe una deuda muy grande con ellos. Es preciso una educación que promueva relaciones más respetuosas y equitativas, tendientes a mejorar la calidad de vida comunitaria. Justamente, una de las principales luchas ha sido por la autodeterminación, lo que significa que sólo ellos -los pueblos originarios-son dueños de su presente y su futuro, y que éste no puede depender de la coerción de las mayorías. Por ello, los mismos profesores de algunas escuelas rurales e indígenas del país han generado espacios para la socialización, el debate y la transmisión de los saberes que les son cardinales.

Alcanzar la integración de los pueblos originarios dentro de la cultura occidental supone no sólo agregar sus pluralidades en un conjunto heterogéneo, sino, además, permitirles desenvolverse de manera libre y armónica en convivencia. No basta con yuxtaponer a los antagónicos o diversos, es necesario empoderar a las minorías y alcanzar una “transversalización de la educación intercultural para todos” (Dietz, 2013). Lo anterior apunta a un proyecto educativo donde se reconozca la coexistencia de múltiples culturas, capaces de generar entendimiento y conocimiento mutuo, mediante un diálogo respetuoso frente a la diversidad y la diferencia.

Ahora bien, para llegar a este momento histórico donde los discursos, las políticas, las instituciones y las prácticas interculturales son parte de la realidad cotidiana, fue necesaria una larga lucha social para contravenir el caos y la destrucción que trajo consigo el arribo de los europeos a América. Estos



esfuerzos se orientan a la construcción de un espacio para la convivencia de las visiones alternativas, oponiéndose a la secuencia que condujo a la exclusión de los grupos indígenas de la vida política y económica en nuestro país. Es así como los movimientos multiculturales luchan por el reconocimiento de lo diverso y la reivindicación de lo diferente, mediante acciones afirmativas que exalten la condición étnica, racial, cultural, etc., por encima del estigma y la discriminación.

Las actitudes de rechazo, como la estigmatización, están vinculadas al desarraigo de las costumbres y las tradiciones ancestrales, promovidas en la época Porfirista, con el objetivo de “civilizar” a los pueblos indígenas y asimilarlos al modelo occidental (Gigante, 1994). Estos embates tuvieron como primera arma al adoctrinamiento y, en épocas más recientes, a la educación. La situación de pobreza de los pueblos originarios se asoció con su lengua y su cultura, y la solución que plantearon las autoridades educativas fue incorporarlos al sistema nacional. Los ideales positivistas de mejorar la educación para lograr progreso económico y social tuvieron serias repercusiones para los pueblos originarios, como la pérdida de identidad y el desplazamiento de las lenguas nativas.

La época postrevolucionaria trajo un nuevo embate de la modernidad, de la mano de José Vasconcelos. De esta época datan algunas prácticas que aún son válidas en el presente, como la integración de educadores en la comunidad que promueven la forma de vida occidental, una forma de trabajo semejante a las misiones religiosas y el intento de asimilar a los pueblos dentro de la sociedad dominante (Gigante, 1994). Posteriormente se empleó el idioma como herramienta para lograr la castellanización. En el método bilingüe que se desarrolló, la educación iniciaba en las lenguas nativas, luego transitaba hacia la educación bilingüe y, finalmente, al castellano. Esta transición lingüística se



planteó como un “destino inevitable” de los pueblos indígenas de México (Gigante, 1994).

Desde la época de la colonia hasta el México independiente, la educación indígena ha implicado prácticas encubiertas que atentan en contra de las identidades culturales, reconocidas en un discurso político gestionado por autoridades ajenas a este contexto, cuyo enfoque coincide y se articula más con la cultura occidental y el idioma castellano. Algunas propuestas posteriores han intentado avanzar hacia la reconfiguración de relaciones más horizontales entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad nacional, permitiendo el reconocimiento de nuestras culturas milenarias y tratando de devolverles el lugar legítimo que les corresponde, el cual les ha sido negado sistemática y reiteradamente.

3.2.2. Formación inicial docente desde la comunalidad

El propósito de “interculturalizar” la educación *de y para* los pueblos originarios, ha conducido al diseño e implementación de reformas curriculares en todos los niveles educativos, que se sustentan en el reconocimiento de la multiculturalidad y sus interacciones, pero que no han recuperado e incorporado la organización y la dinámica de las comunidades, limitando con ello la posibilidad de trascender en su realidad cotidiana. Como lo señala Francisco (2012), la interculturalidad, en tanto discurso político, si bien plantea el reconocimiento de la diversidad cultural, ésta no da cuenta de las relaciones asimétricas coexistentes en la sociedad mexicana. Para este autor, más que una educación nominalmente intercultural, se requiere de una educación que contemple la filosofía de vida de las culturas indígenas, con fundamento en la comunalidad.



En opinión de Díaz (2004), la comunalidad constituye la esencia de lo fenoménico, o bien, la inmanencia de la comunidad, dado que una comunidad indígena no sólo se puede definir concretamente como un conjunto de casas con personas, sino también espiritualmente en relación con la naturaleza toda. Por su parte, Maldonado (2013) señala que es el modo de vida de los pueblos originarios de Oaxaca, compartido por los pueblos pertenecientes a la matriz civilizatoria mesoamericana; se refiere a la forma como se vive y se organiza la vida en las comunidades. Mientras que Meyer (2010) expresa que la comunalidad en Oaxaca comprende los valores, prioridades y prácticas comunales colectivas, involucrando mucho más de lo que se conoce por “comunidad” en la literatura académica occidental.

Los procesos identitarios en torno a la comunalidad se construyen respecto a las formas de vida de las comunidades indígenas, las cuales es preciso comprender más allá de un conjunto de individuos. Las comunidades indígenas encierran una realidad sociocultural muy compleja que, según Díaz (2004, p. 367), están cimentadas en los siguientes elementos:

- Un espacio territorial, demarcado y definido por la posesión.
- Una historia común, que circula de boca en boca y de una generación a otra.
- Una variante de la lengua del pueblo, a partir de la cuál identificamos nuestro idioma común.
- Una organización que define lo político, cultural, social, civil, económico y religioso.
- Un sistema comunitario de procuración y administración de justicia.



Ahora bien, dado que la comunalidad alude a la forma de vivir de los pueblos milenarios, a su estructura y organización social, política y económica, es necesario cuestionarse ¿cómo se fortalecen los procesos identitarios en torno a lo comunal desde la escuela? Para la educación en Oaxaca, la respuesta a esta interrogante no se encuentra precisamente en el discurso oficialista de la educación intercultural pues, aunque éste reconoce la importancia de la integración e interacción respetuosa entre diferentes culturas, no es una propuesta del todo consistente respecto a las problemáticas y demandas de las comunidades indígenas. Así lo señalan Reyes y Vásquez (2008):

El discurso que hasta ahora conocemos de la interculturalidad, pese a lo ilustrado y positivo que pueda parecer para el caso mexicano, aborda pocos aspectos cercanos a los pueblos originarios y poco se vincula al modo de vida de nuestros pueblos y cómo esto puede ser la base para crear un modelo educativo comunitario intercultural. El discurso intercultural predominante es sin duda importante, pero se ve muy ajeno a lo que se vive en Oaxaca (p. 86).

Por esa razón, la ENBIO toma distancia del *currículum* nacional y decide construir una concepción alternativa de la educación intercultural, proponiendo un modelo de formación docente único, basado en la comunalidad. Un *currículum* comunal que “responda a las formas de vida de los pueblos mesoamericanos (...) donde el medio de comunicación sea la lengua propia de las culturas como instrumento de comunicación, de enseñanza y de presentación de objetos de estudio en el proceso educativo escolar” (Francisco, 2012, pp. 125-126). Para esta institución, la comunalidad es un principio rector del modelo de formación (Reyes y Vásquez, 2008).



José Rendón Monzón, estudioso y defensor de las culturas de los pueblos milenarios, junto a un grupo de profesores de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) y de la Ucizoni, realizaron un taller de diálogo cultural (TDC) en la comunidad mixe de Mogoñé Viejo, en 1992, de donde surge la necesidad de considerar a las culturas originarias como un sistema, el cual está integrado por elementos, cuya posición y función tienen su particular importancia (Ballesteros, 2011). Posteriormente, en 1994, Rendón Monzón desarrolló otro TDC en el occidente del país, a solicitud de la Coordinación Universitaria de Apoyo a Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara, de donde nace el símbolo que identifica la cultura de los pueblos ancestrales: la flor comunal. Enseguida una breve descripción:

La flor comunal (...) es una esquematización que intenta resumir y presentar los diferentes aspectos de la vida de las comunidades indígenas, pero no como elementos aislados sino como un conjunto de conocimientos, instituciones y actividades que le dan sentido y cohesión a la vida familiar y comunal (López, 2011, p. 13).

Para Rendón (2011) la flor comunal tiene como elemento central a la milpa, puesto que el cultivo del maíz o de cualquier otro alimento, constituyen una actividad agrícola básica para el sostén de la comunidad. En el caso de las comunidades cercanas al mar, a un río o un lago, donde la pesca es su actividad productiva más importante, el pez es el elemento distintivo. Asimismo, están presentes cuatro elementos fundamentales mediante los cuales se representa y ejerce la vida comunal: el territorio comunal, el poder político comunal, el trabajo comunal y la fiesta comunal. Todos ellos se observan en el centro del siguiente esquema:



Esquema 3. La Flor Comunal

Fuente: Asociación de Trabajadores del Arte y la Cultura de Oaxaca “Culebra Pinta”

Por su parte, estos elementos nodales de la comunalidad se encuentran presentes en las prácticas de formación docente en la ENBIO. A continuación, se describen cada uno de ellos y cómo cobran sentido en esta Escuela Normal.

1. El territorio comunal

“Es el espacio donde se asienta y vive la comunidad indígena (...) comprende los suelos, bosques, costas, aguas, y todos los recursos naturales (...), así como las zonas arqueológicas y los sitios ceremoniales y sagrados” (Rendón, 2011, p. 21). Para el caso de los normalistas de pueblos originarios, la ENBIO es ese espacio compartido en el que se vive la comunalidad. De acuerdo con Reyes y Vásquez (2008), la Normal es su casa

de formación, donde reafirman lo que ya saben de su cultura, para recrearla con los saberes nacionales o los conocimientos universales.



Imagen 7. Ritual de agradecimiento en el cerro lindante a la ENBIO

Fotografía de Rosario Silva

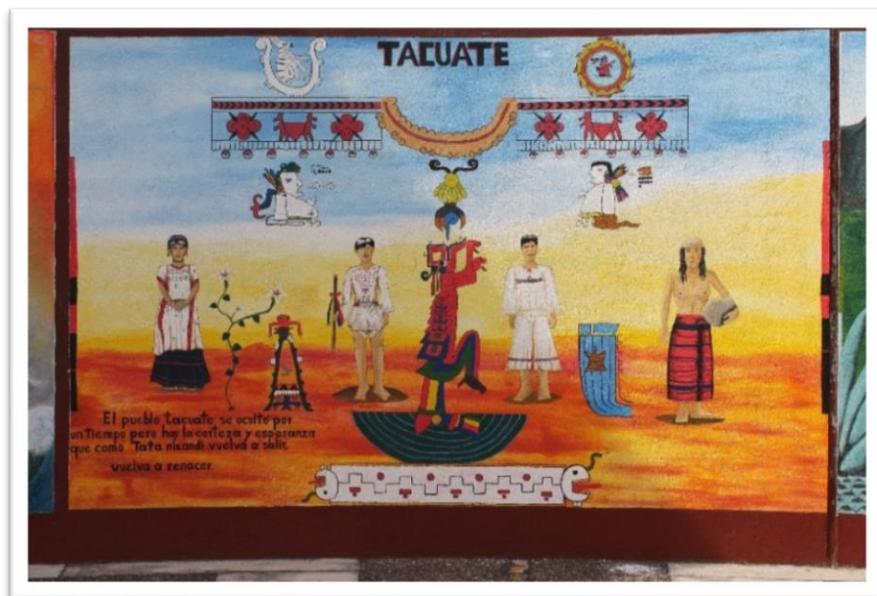


Imagen 8. Mural del pueblo tacuate en la ENBIO

Fotografía de Rosario Silva

2. El poder político comunal

“Se ejerce a través del sistema de cargos para ejecutar la voluntad comunal. Éstos comprenden a las autoridades, comisiones y comités, tanto civiles como religiosos, electos en asamblea general” (Rendón, 2011, p. 21-22). Reyes y Vásquez (2008) precisan que la ENBIO se ha esforzado por organizar la vida de la comunidad escolar en la lógica de un sistema de cargos, donde profesores y estudiantes realizan alguna comisión o servicio, generalmente precedido por una asamblea, en la que se piensa colectivamente sobre el interés de la comunidad.



Imagen 9. Asamblea de trabajo académico. Comunidad ENBIO - FES Aragón
Fotografía de Rosario Silva

3. El trabajo comunal

“Tiene dos manifestaciones principales. La primera se practica para satisfacer necesidades familiares y se le conoce también como ayuda mutua interfamiliar recíproca (...) La segunda es el tequio, que sirve para construir y dar mantenimiento a las obras de utilidad común” (Rendón, 2011, p. 23). En la ENBIO el tequio es una práctica regular, a efecto de mantener limpias

las instalaciones. De igual forma, el trabajo colectivo voluntario se lleva a cabo con motivo de eventos importantes y proyectos institucionales como “el museo comunitario, el jardín etnobotánico, la siembra de hortalizas y la ampliación de obras” (Reyes y Vásquez, 2008, p. 93).



Imagen 10. Estudiante de la ENBIO promoviendo el tequio en la escuela de práctica
Fotografía de Rosario Silva

4. La fiesta comunal

“Una de las funciones culturales de esta institución es rendir culto religioso a los santos patronos de los pueblos (...) Constituye también la principal ocasión para adquirir y refrendar la identidad comunal, a través de un disfrute colectivo de excedentes, en un ambiente de alegría y recreación” (Rendón, 2011, p. 23). En la ENBIO son tres las celebraciones más importantes. La primera de ella es el aniversario de la Normal (14 de febrero) en la que se realizan actividades culturales, académicas y deportivas para conmemorar el surgimiento de la casa de formación. La segunda celebración es la graduación de los egresados de cada nueva generación, donde se festeja la culminación de un ciclo de formación inicial de un docente, en el que,

además de fortalecer su identidad profesional, se reafirmó su identidad cultural. Por último, el día de muertos es una celebración en memoria de los ausentes que formaron parte de la historia comunitaria. En los altares se conjugan diversos elementos que simbolizan la cosmovisión de los pueblos originarios (Reyes y Vásquez, 2008).



Imagen 11. Celebración del XV aniversario de la ENBIO

Fotografía de Rosario Silva

La ENBIO en su propósito de impulsar una educación para la diferencia, abocada no sólo a la formación académica, sino al fortalecimiento y preservación de los saberes culturales y las lenguas nativas, ha hecho un gran esfuerzo por recuperar, en sus prácticas formativas, distintas manifestaciones de la comunalidad, tratando de extender y hacer prosperar las formas de vida comunitaria en los espacios de la Normal. Esto tiene sustento en la construcción de un *currículum* intercultural bilingüe pertinente, que forma a docentes capaces de atender las necesidades de aprendizaje de los niños de las comunidades originarias, sin desdeñar, desde luego, los contenidos del plan de estudios nacional, derivados del conocimiento universal.



3.2.3. La ENBIO vista a través de tres planes de estudio

A través de su historia la ENBIO ha transitado por tres planes de estudio: el de la Licenciatura en Educación Primaria (1997); el de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe (2004) y el de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (2012). Todos ellos cuentan con un trayecto de formación común: Práctica Profesional. Uno de los principales propósitos de este trayecto radica en fortalecer y concretar las competencias profesionales de los futuros profesores, a través de una actitud reflexiva y crítica que les permita replantear su práctica docente en las escuelas de educación básica, utilizando con pertinencia los conocimientos teórico-metodológicos que han adquirido en la Escuela Normal (SEP, 2012).

Desde el ingreso y durante toda la formación inicial, el trayecto de Práctica Profesional organiza las inserciones de los estudiantes en las escuelas de práctica, conforme a una lógica de gradualidad, secuencialidad y profundidad² del ejercicio docente, con el propósito de que el estudiante primero conozca y comprenda la realidad escolar y, posteriormente, realice intervenciones oportunas en el aula. De manera progresiva, ellos se introducen y se involucran en el contexto escolar, interactúan con los sujetos, conocen sus prácticas y cobran conciencia de las exigencias y necesidades educativas, a fin de disponer de referentes para diseñar y aplicar propuestas que contribuyan a la transformación y mejora de su enseñanza.

² Según el trayecto de Práctica Profesional del plan de estudios (2012), la secuencialidad es la articulación existente entre cada uno de los cursos, la gradualidad implica la creciente amplitud y complejidad con la que se entiende y desarrolla la docencia, y la profundidad es la capacidad de desarrollar metahabilidades que posibiliten mayores niveles de comprensión, explicación y argumentación de las intervenciones en el aula.



El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB) confiere al trayecto de Práctica Profesional un espacio reservado, no sólo para acercar a los estudiantes a las instituciones de educación básica indígena, a sus contextos socioculturales, a sus actores y a sus prácticas, sino, además, para que se replanteen de manera sistemática la docencia en cada uno de sus momentos (planificación, implementación y evaluación) tomando como base la reflexión, el análisis y la indagación. El propósito de esto último radica en posibilitar a los estudiantes normalistas una alternativa para transformar e innovar su trabajo en el aula.

Cada uno de estos planes de estudio está determinado por un enfoque de formación con características particulares, siendo las más distintivas los perfiles de egreso y las modalidades de titulación. Estas últimas, en conjunto con las necesidades y los intereses de los normalistas, orientan la elección de la temática de estudio. Las siguientes tablas y gráficos muestran indicadores sobre la transición curricular entre los planes de estudio 1997, 2004 y 2012, en la ENBIO. Para su elaboración se tomó como referencia la primera generación egresada de cada uno de estos tres planes de estudio, destacando la población por sexo, cultura de procedencia, así como las modalidades de titulación y sus respectivas temáticas de estudio.

De acuerdo con la tabla 1 y la gráfica 1, los datos sobre el sexo de los estudiantes de la ENBIO reflejan una tendencia histórica en la profesión docente en el nivel de educación básica, con un 60.4% para las mujeres, contra un 39.6% para los hombres. En México, de los aproximadamente 94,000 alumnos inscritos en Escuelas Normales en el ciclo escolar 2016-2017, el 73.8% son mujeres y el 26.2% son hombres (ANUIES, 2017). La idea de que las mujeres son más aptas para la docencia en el nivel básico se extendió ampliamente durante los dos

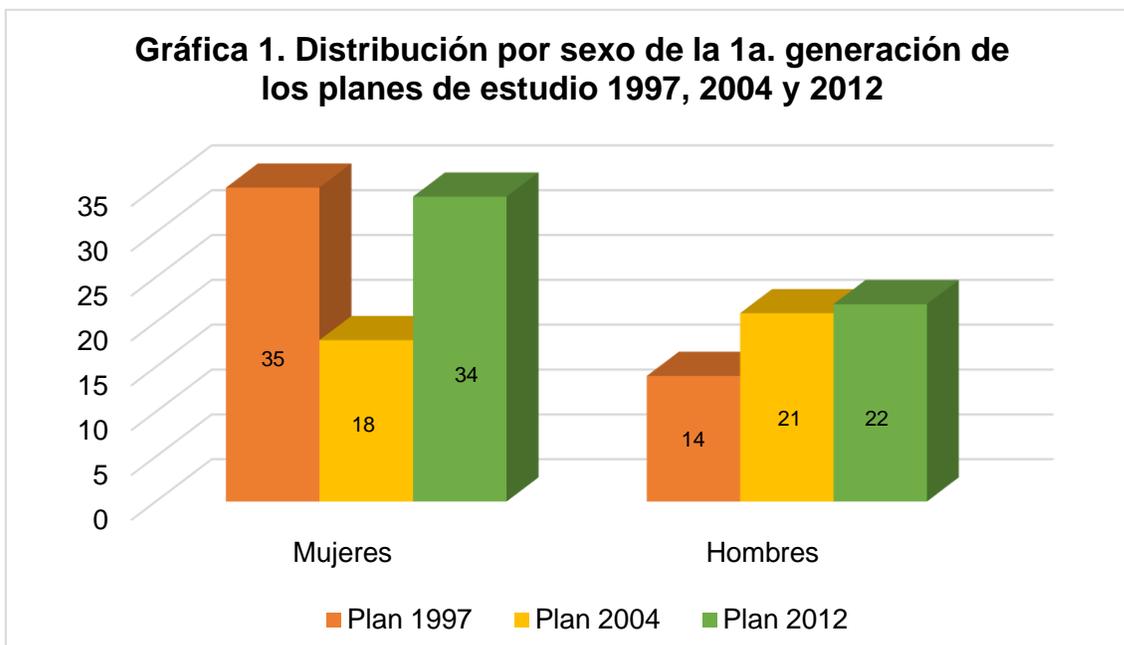


siglos pasados, razón por la cual se han posicionado al frente en esta profesión. Si bien la participación de los hombres ha sido menos numerosa, también han tenido una presencia importante en el ámbito de la educación básica.

Tabla 1. Distribución por sexo de la 1ª generación de los planes de estudio 1997, 2004 y 2012

SEXO	1ª generación			Total
	Plan 1997	Plan 2004	Plan 2012	
Mujeres	35	18	34	87
Hombres	14	21	22	57
Total	49	39	56	144

Fuente: Elaboración propia, a partir de información consultada en la biblioteca de la ENBIO



Fuente: Elaboración propia, a partir de información consultada en la biblioteca de la ENBIO

En la tabla 2 y la gráfica 2 se indica que, en función de la cultura de procedencia, la matrícula más nutrida la ha tenido el pueblo zapoteco, seguido del mixteco y el ayüük. En contraste, el pueblo amuzgo ha tenido la menor presencia, pues sólo se ha registrado un estudiante en la primera generación del

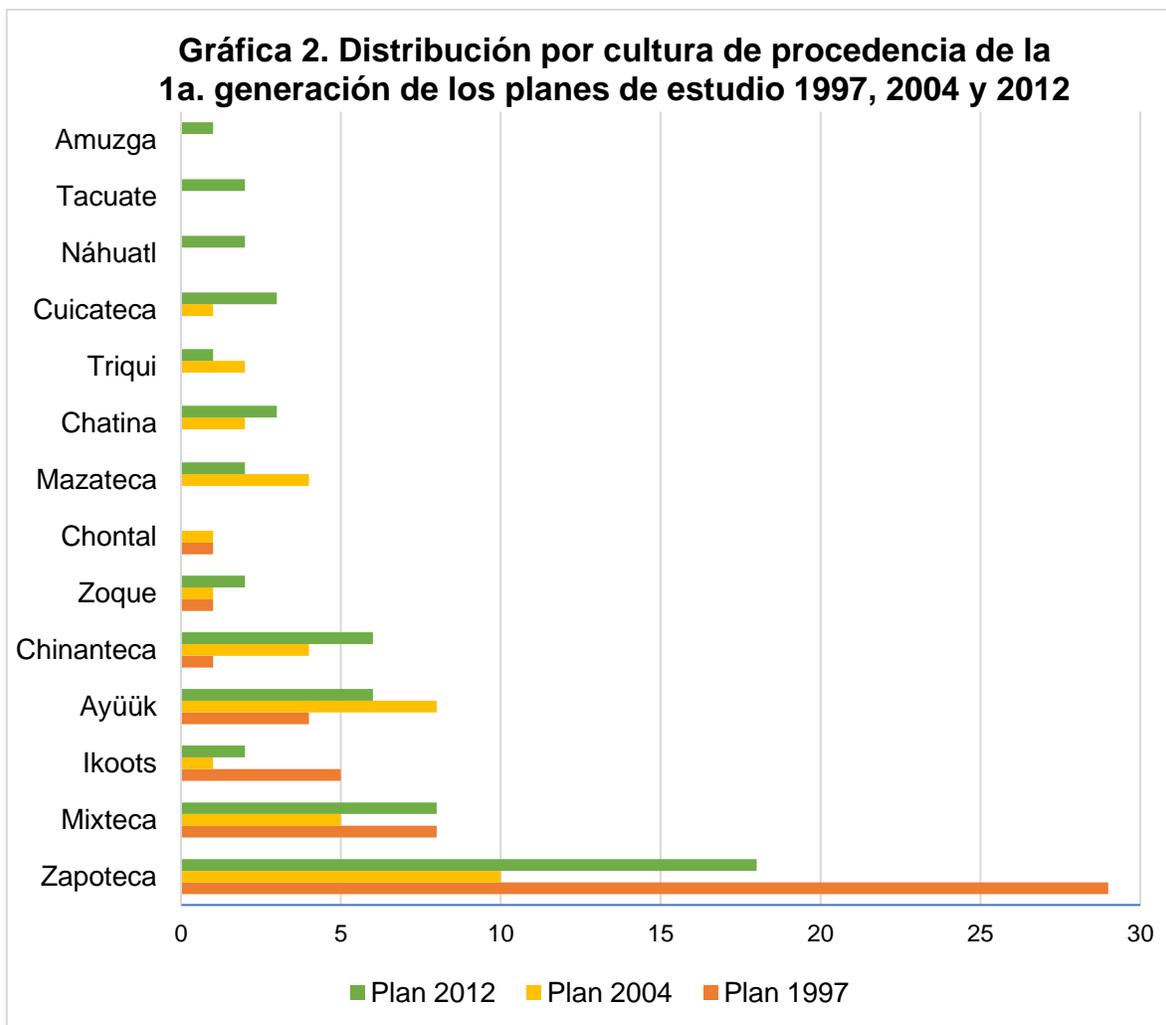


plan de estudios 2012. Por su parte, el pueblo chontal, el mazateco, el chatino, el triqui, el cuicateco, el náhuatl, el tacuate y el amuzgo, han carecido de una participación regular y numerosa, llegando a ausentarse durante al menos una generación. Desde luego, estas tendencias guardan relación con factores como la tasa poblacional de cada pueblo y, en algunos casos, con la proximidad de la ENBIO a los lugares de origen de los estudiantes.

Tabla 2. Distribución por cultura de procedencia de la 1ª generación de los planes de estudio 1997, 2004 y 2012

CULTURA DE PROCEDENCIA	1ª generación			Total
	Plan 1997	Plan 2004	Plan 2012	
Zapoteca	29	10	18	57
Mixteca	8	5	8	21
Ikoots	5	1	2	8
Ayüük	4	8	6	18
Chinanteca	1	4	6	11
Zoque	1	1	2	4
Chontal	1	1	0	2
Mazateca	0	4	2	6
Chatina	0	2	3	5
Triqui	0	2	1	3
Cuicateca	0	1	3	4
Náhuatl	0	0	2	2
Tacuate	0	0	2	2
Amuzga	0	0	1	1
Total	49	39	56	144

Fuente: Elaboración propia, a partir de información consultada en la biblioteca de la ENBIO



Fuente: Elaboración propia, a partir de información consultada en la biblioteca de la ENBIO

Con el tiempo se han ido integrando cada vez más pueblos originarios a la ENBIO, pero con una predominancia de estudiantes zapotecos y mixtecos. En este sentido, la incorporación de otros pueblos en el sistema de Educación Normal ha sido lenta y gradual. Los factores <tasa de población general> y <edad escolar> de cada uno de ellos, son causas importantes que permiten generar una mayor o menor demanda de docentes de educación básica. De esta manera, mientras que los zapotecos estiman una población de 800,000 habitantes y los mixtecos una de alrededor de 700,000, otros pueblos como el ikoots rondan apenas los 14,000 habitantes.



En la tabla 3 se aprecia que las modalidades de titulación se han modificado en cada plan de estudios, generando distintos efectos en la formación de los estudiantes. Desde su planteamiento y durante su elaboración, cada tipo de trabajo de titulación tiene un carácter formativo y profesionalizante diferente, el cual se desarrolla conforme el estudiante realiza las actividades y los registros que le son requeridos. Cada modalidad de titulación implica el abordaje de elementos técnicos y metodológicos hasta conceptuales y epistemológicos, mismos que permitirán a los estudiantes potenciar sus habilidades de razonamiento, además de acumular experiencias y una serie de herramientas didácticas y pedagógicas.

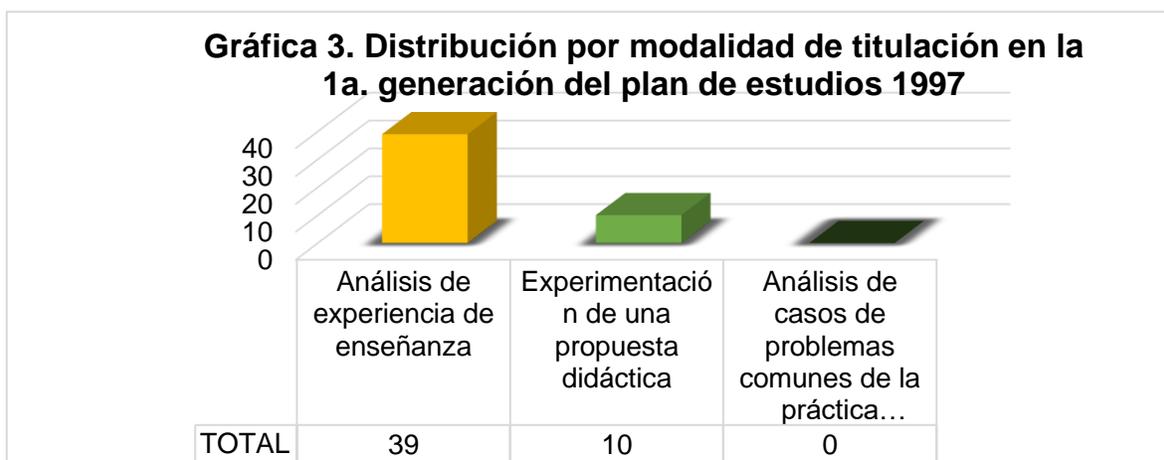
Tabla 3. Distribución por modalidad de titulación de la 1ª generación de los planes de estudio 1997, 2004 y 2012

Plan de estudios	Modalidad de titulación	Núm.
Plan 1997	1. Análisis de experiencias de enseñanza	39
	2. Experimentación de una propuesta didáctica	10
	3. Análisis de casos de problemas comunes de la práctica escolar y el funcionamiento de la escuela	00
	Total	49
Plan 2004	1. Análisis de experiencia de enseñanza en una asignatura o contenido	24
	2. Diseño y aplicación de una propuesta didáctica, a partir de lenguas y culturas indígena	14
	3. Análisis de casos de atención a problemas educativos y la gestión escolar	01
	Total	39
Plan 2012	1. Informe de prácticas profesionales	39
	2. Tesis de investigación	17
	3. Portafolio de evidencias	00
	Total	56

Fuente: Elaboración propia, a partir de información consultada en la biblioteca de la ENBIO



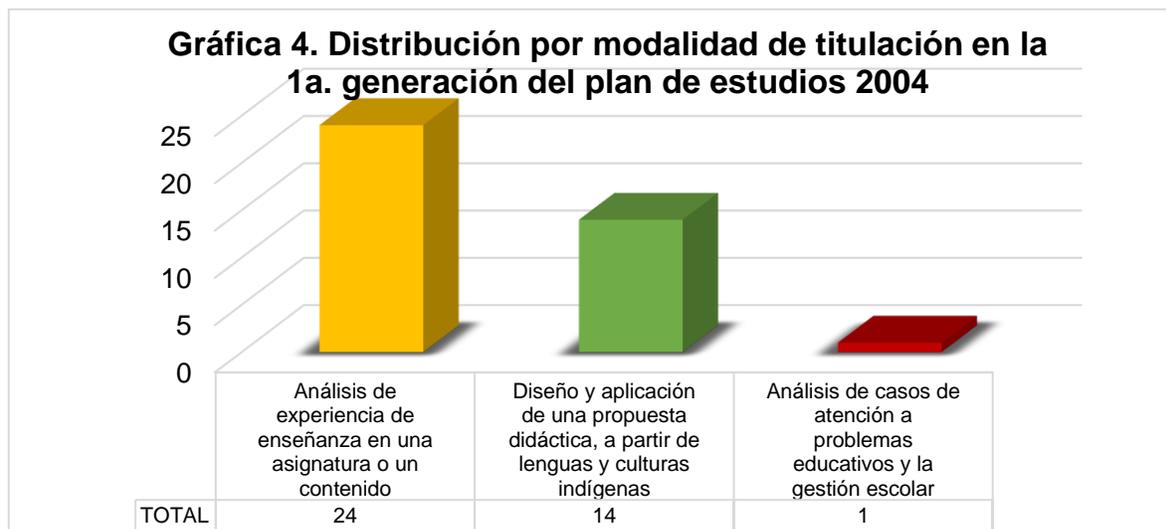
La gráfica 3 muestra que Análisis de Experiencia de Enseñanza fue la modalidad más socorrida para obtener el grado en la primera generación del plan de estudios 1997. Esta modalidad “abarca temas relacionados con alguna experiencia que el estudiante haya desarrollado en el grupo de educación primaria y que desee analizar con mayor detalle, ya sea en la enseñanza de alguna asignatura en general o de algún contenido particular de asignatura” (SEP, 2002, p. 15). Este tipo de trabajo requiere que el estudiante elija, con base a su interés o preocupación, una situación de enseñanza que será analizada sistemáticamente, reconociendo los factores que favorecieron o dificultaron el aprendizaje de los niños, así como la incidencia de su práctica docente en este proceso.



Fuente: Elaboración propia, a partir de información consultada en la biblioteca de la ENBIO

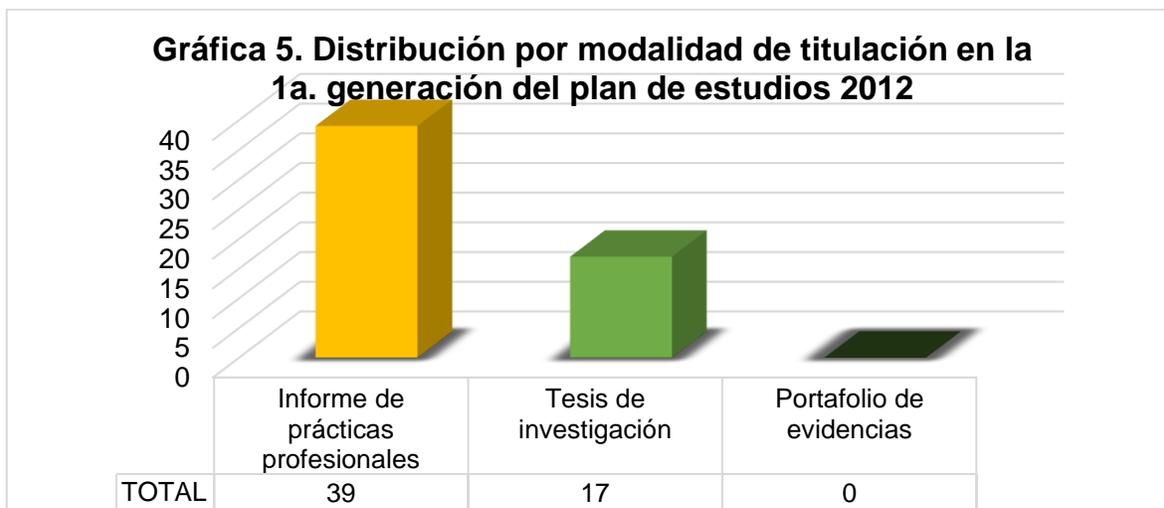
La gráfica 4 indica que el tipo de documento de mayor elección para titularse de la licenciatura por parte de la primera generación del plan de estudios 2004, fue Análisis de Experiencia de Enseñanza en una Asignatura o Contenido, manteniéndose esta tendencia respecto al plan de estudios anterior. Dicha modalidad de titulación implica, por un lado, el análisis de los elementos curriculares del plan de estudios de primaria con relación a las estrategias, a los recursos didácticos o a las formas de evaluar, empleados por el estudiante

normalista en su práctica en el aula y, por otro lado, el análisis de los procesos de aprendizaje efectuados por los niños durante las clases.



Fuente: Elaboración propia, a partir de información consultada en la biblioteca de la ENBIO

La gráfica 5 indica que en la primera generación del plan de estudios 2012, el Informe de Prácticas Profesionales rindió el mayor número de registros como opción de titulación, consistiendo éste en “la elaboración de un informe analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó en su periodo de práctica profesional” (SEP, 2014, p. 15). Sin embargo, Tesis de Investigación tuvo una incidencia notoria, siendo una de las modalidades que requiere de mayor rigurosidad académica, para ampliar y profundizar sobre fenómenos o procesos en torno a la educación bilingüe e intercultural.



Fuente: Elaboración propia, a partir de información consultada en la biblioteca de la ENBIO

El Análisis de Experiencia de Enseñanza o el Informe de Prácticas Profesionales, referido conforme al plan de estudios correspondiente, está centrado en el ejercicio de la docencia como actividad formativa, recurriéndose de manera importante a los procesos de construcción y reconstrucción de la práctica docente, a partir de un ejercicio de retroalimentación o de reflexión. El análisis del Portafolio de Evidencias tiene un enfoque similar, pero se concentra en los aspectos técnicos y en la recuperación de actividades realizadas con anterioridad, procurando conservar el orden y la sistematicidad de las otras opciones de titulación.

Por otra parte, la Experimentación de una Propuesta Didáctica y la elaboración de una Tesis de Investigación requieren un enfoque distinto, pues en esta modalidad parten de una pregunta o de una problematización para elaborar un programa de intervención y análisis. Las actividades que se desarrollan a partir de aquí tienen la finalidad de investigar y/o experimentar sobre las bases de un problema planteado, incorporando elementos teóricos y conceptuales. La complejidad del trabajo de investigación, por sí mismo, exige



de los estudiantes un mayor esfuerzo intelectual y la generación de herramientas alternativas para fortalecer la práctica docente.

La formación inicial docente en la ENBIO culmina con la elaboración y sustentación de un trabajo de titulación que aborda la temática que el estudiante decida, el cual “puede ser algún tema que resultó de su interés por la manera en que se analizó en algunos de los cursos de la malla curricular o bien por su impacto en las escuelas de educación básica” (SEP, 2014, p. 13). La temática de estudio más recurrente a lo largo de los diferentes planes de estudio por lo que ha transitado la ENBIO ha sido “Lecto-escritura de la lengua originaria (LO)”, seguido de “Enseñanza oral de la LO como segunda lengua” y “Lecto-escritura de la LO, a partir de saberes comunitarios” (Tabla 4, Gráficas 6, 7 y 8).

La prevalencia de estos temas refleja la afectación que las LO han tenido, ya sea por el desplazamiento lingüístico o por la ausencia de una alfabetización efectiva en su lengua materna. En los casos más críticos, el escaso número de hablantes y la ausencia de herramientas básicas como un alfabeto de la LO o estrategias de alfabetización específicas, convierte en un reto mayúsculo la enseñanza y la recuperación de las lenguas nativas en las escuelas primarias bilingües. En este sentido, el impulso que la ENBIO da a sus estudiantes para que perfeccionen sus habilidades lingüísticas ha permitido que varios de ellos realicen una intervención notable buscando recuperar o fortalecer sus lenguas.

Tabla 4. Distribución por temáticas de los trabajos de titulación de la 1ª generación de los planes de estudio 1997, 2004 y 2012

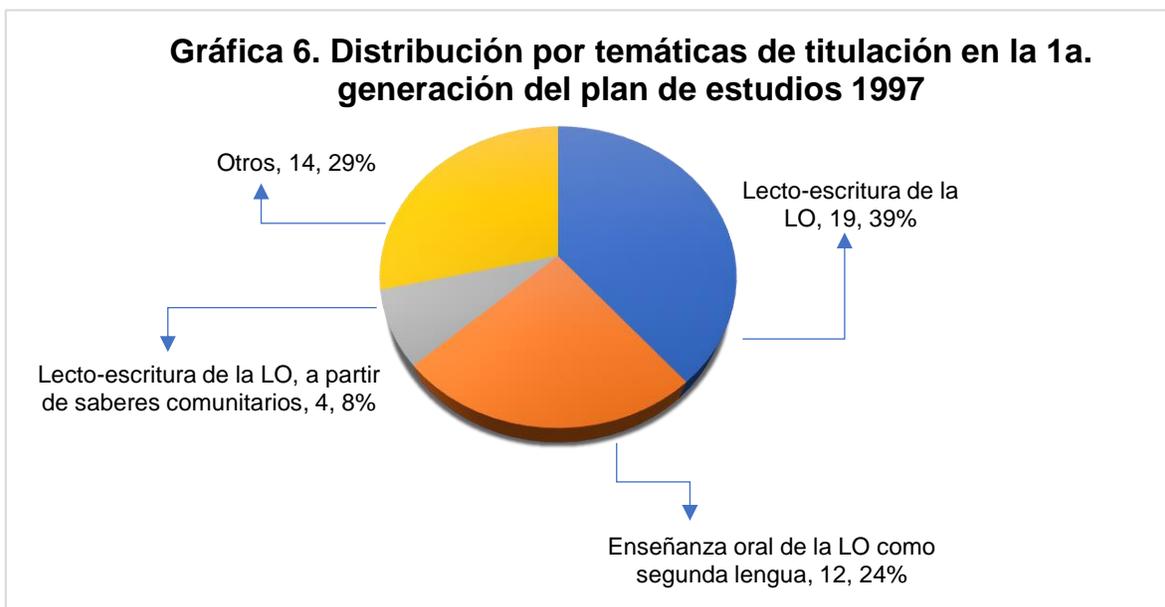
Plan de estudios	Temática del trabajo de titulación	Núm.
Plan 1997	1. Lecto-escritura de la LO	19
	2. Enseñanza oral de la LO como segunda lengua	12



	3. Lecto-escritura de la LO, a partir de saberes comunitarios	04
	4. Otros	14
	Total	49
Plan 2004	1. Lecto-escritura de la LO	08
	2. Problemas matemáticos desde el contexto cultural	05
	3. Enseñanza oral de la LO como segunda lengua	04
	4. Pensamiento histórico, mediante elementos culturales	03
	5. Numeración en la LO	03
	6. Otros	16
	Total	39
Plan 2012	1. Lecto-escritura de la LO	08
	2. Lecto-escritura bilingüe	06
	3. Lecto-escritura de la LO, a partir de saberes comunitarios	05
	4. Habilidades lingüísticas, a través de la tradición oral	03
	5. Otros	34
	Total	56

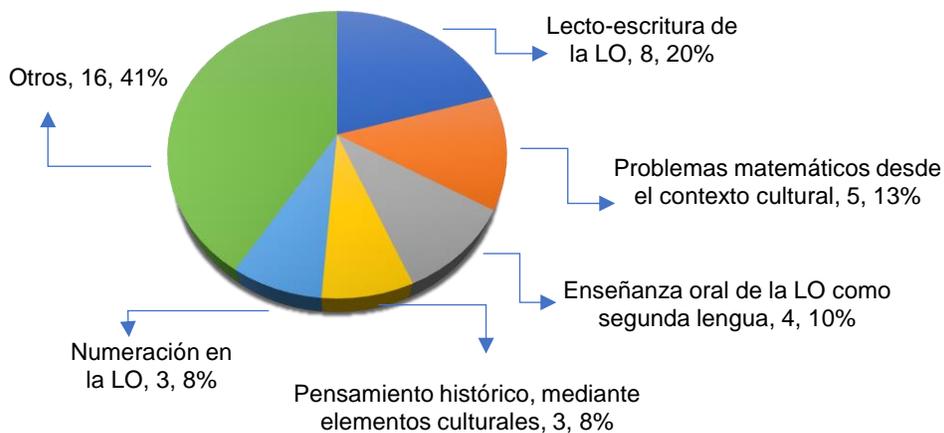
Fuente: Elaboración propia, a partir de información consultada en la biblioteca de la ENBIO

Gráfica 6. Distribución por temáticas de titulación en la 1a. generación del plan de estudios 1997



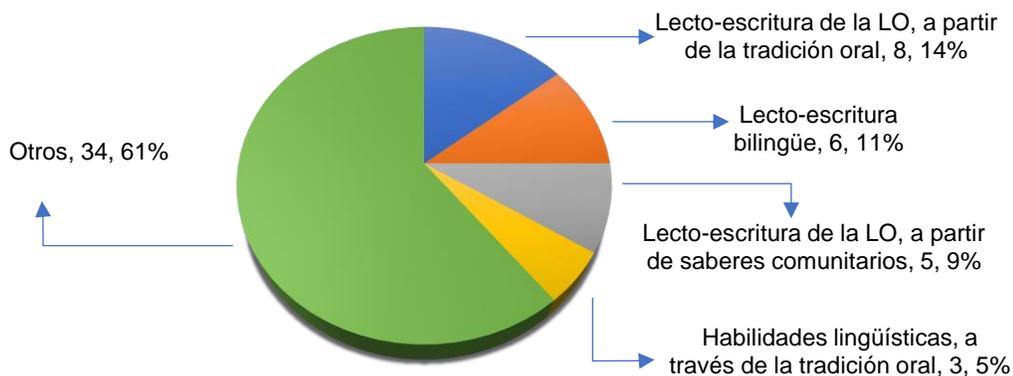
Fuente: Elaboración propia, a partir de información consultada en la biblioteca de la ENBIO

Gráfica 7. Distribución por temáticas de titulación en la 1ª generación del plan de estudios 2004



Fuente: Elaboración propia, a partir de información consultada en la biblioteca de la ENBIO

Gráfica 8. Distribución por temáticas de titulación en la 1ª generación del plan de estudios 2012



Fuente: Elaboración propia, a partir de información consultada en la biblioteca de la ENBIO



3.3. La Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”

La escuela primaria es una referencia básica en la gran mayoría de los pueblos de México. Las escuelas representan puntos de encuentro para la organización de acciones sociales, eventos culturales y para la comunicación interna de las comunidades. Desde sus orígenes, la escuela se reconoce como la representación viva del ideal de progreso, social y económico, pero este valor se maximiza en una relación inversa con la accesibilidad de este recurso: cuando el bien es más escaso su valor es más grande. La relevancia de estos espacios se ve reflejada en la ubicación estratégica que ocupan las escuelas, tanto en el espacio geográfico como en el imaginario colectivo.

Apegada a los principios señalados arriba, la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” se halla en las inmediaciones del Barrio Nuevo, dentro de la cabecera municipal de San Mateo del Mar. Este municipio pertenece al distrito de Tehuantepec, en el sur del estado de Oaxaca. La fundación de la escuela “Moisés Sáenz” ocurrió el día 18 de noviembre de 1983, usando un terreno conseguido exprofeso para la construcción del espacio escolar.

El nombre que recibió esta escuela fue elegido, de manera conjunta, entre maestros y directivos, y representa un homenaje para uno de los organizadores del Primer Congreso Indigenista Interamericano, en el año de 1940. Moisés Sáenz Garza también fue subsecretario de Educación Pública y director del Instituto Indigenista Interamericano, entre otros cargos (Murillo, Martínez, Rodríguez, Pérez y Torres, 2014). La paradoja es que este emblemático personaje de la educación mexicana también promovió el proyecto educativo castellanizador de la época posrevolucionaria.



Esta escuela tiene entre sus principales ejes de acción a la lengua y la cultura, los cuales son centrales en la práctica educativa que ocurre de manera cotidiana en esta primaria. Además, resalta el valor que recibe la lengua y la cultura para el pueblo ikoots, acorde con las prioridades que establece el plan de desarrollo institucional (La pesca, 2011). Entre estas últimas se destaca el mejoramiento de la economía local, el combate a la contaminación y la elevación del nivel de estudios de la población.

3.3.1. Antecedentes históricos

El municipio de San Mateo del Mar comprende el mayor asentamiento ikoots dentro del estado de Oaxaca, a pesar de contar con la extensión territorial más pequeña y de los medios de producción más escasos, comparado con otros municipios ikoots. Según el último censo de población (INEGI, 2010), San Mateo del Mar supera los 14,000 habitantes, de los cuales 50.54% son hombres y 49.46% son mujeres. La población en edad escolar representa el 24.9% del total para el municipio, la cual es atendida por 36 escuelas de educación básica: 15 preescolares, 16 primarias y 4 secundarias. Las escuelas primarias que funcionan en el municipio corresponden a: 11 primarias indígenas (68.7%), 4 primarias para adultos (25%) y sólo una primaria general.

La afinidad lingüística del ombeayiüts indica que el origen de este pueblo pudo haber ocurrido fuera de los límites de lo que actualmente es México, migrando desde Centroamérica o desde el norte de Sudamérica hace varios siglos (CDI, 2017). Al establecerse en el sur de México tuvieron una existencia pacífica y se extendieron hasta la actual ciudad de Jalapa del Márquez. Sin embargo, la amenaza de otros grupos beligerantes los motivó a aliarse con los aztecas, que empleaban esta región para el intercambio de mercancías con



Centroamérica. La alianza zapoteca-mixteca invadió los territorios huaves (ikoots), obligándolos a replegarse hacia el mar, alrededor de las lagunas superior e inferior y el mar Tileme, originándose así los pueblos huaves de pescadores (PDISP, 2005).

El aislamiento y la debilidad de los ikoots frente a los pueblos vecinos, favoreció que los españoles, a su llegada, se impusieran y se establecieran en la región. En esta época se refundaron los principales pueblos ikoots, anteriormente llamados Itzaltepec, Tepehuatzontlán y Huazontlán, para convertirse en San Francisco del Mar, San Dionisio del Mar y San Mateo del Mar, además del anexo conocido como Santa María del Mar. La construcción de un puerto en la zona fue un proyecto importante de las autoridades virreinales, el cual no se pudo concretar debido a factores naturales como el intenso viento y la abundancia de mosquitos (Millán, 2003).

La carencia de vías de comunicación hacia el interior del país mantuvo a esta región en aislamiento respecto a las principales capitales de México. La interacción de los ikoots con el exterior era mediada por los pueblos vecinos, con quienes establecieron importantes relaciones de intercambio. Por otra parte, la relación de los pueblos de esta región era más intensa con el exterior que con las capitales nacionales, debido a la cercanía con el puerto de Salina Cruz. De esa época a la fecha, los cambios políticos y sociales no han aportado mucho al bienestar de los ikoots (Millán, 2003).

Dentro de la región del Istmo, el municipio de San Mateo del Mar es uno de los que presentan un menor índice de desarrollo humano, índice que no sólo hace referencia a la carencia de los recursos económicos, sino a la falta de acceso a la educación y a los servicios de salud. El problema primordial es el de



la producción, el cual se originó por la presión de los zapotecos y mixtecos que desplazaron a los ikoots hacia sitios con tierras menos fértiles (Millán, 2003).

En tanto, la producción pesquera de las lagunas es muy variable, pues depende de las lluvias y del aporte de los ríos que las alimentan. Por su parte, la construcción de la presa “Benito Juárez”, también conocida como presa “El Marques”, redujo considerablemente el aporte de agua a las lagunas. Esta obra, inaugurada en el año 1961, se emplea para el riego agrícola en la región de Tehuantepec y Juchitán, pero los municipios ikoots no reciben agua suficiente para sus cultivos. De esta forma, los ikoots se ven limitados tanto en la producción agrícola como pesquera.

Ante la falta de oportunidades de desarrollo en el ámbito local, muchos pobladores han tenido que emigrar hacia otras ciudades en el estado de Oaxaca o fuera de él, en busca de trabajo. La migración ha traído consigo problemas como el desplazamiento lingüístico y el desarraigo cultural. Ante esta situación, la escuela primaria se presenta como un espacio valioso para fortalecer la lengua y para recuperar las prácticas y los saberes ancestrales.

3.3.2. El proyecto educativo “La pesca”

Desde hace más de una década, el pueblo ikoots de San Mateo del Mar se ha propuesto seguir un programa de desarrollo que impulse el logro de objetivos educativos, económicos y culturales para las próximas generaciones. Este proyecto se puso en marcha en el año de 2005, con la participación amplia y consensuada de diferentes actores sociales, autoridades municipales, representantes agrarios y ciudadanos, entre otros.



Tal proyecto, que tiene como plazo el año 2025, incluye a la educación como una de sus prioridades y, para alcanzarlo, se plantea diversas acciones. En este sentido, la existencia de escuelas bilingües se considera como una fortaleza; sin embargo, dichas instituciones afrontan problemas como el analfabetismo, el desplazamiento lingüístico y la deserción escolar, entre otros. Estas problemáticas se originan a partir de las carencias económicas, que obligan a los menores a participar en las tareas de sustento familiar y, por lo tanto, a ausentarse de la escuela (PDISP, 2005).

Por otro lado, se ha desarrollado un proyecto educativo que atiende las necesidades particulares del pueblo ikoots, donde se abordan de manera integral las problemáticas sociales, culturales, económicas y educativas. Este proyecto recibe el nombre de “La pesca”, y se entreteje en torno a las actividades cotidianas que se relacionan con la pesquería. En este material se abordan los artificios que acompañan al pescador, como las canastas, las redes y los hilos, pero también abordan aspectos culturales como creencias y cosmovisión, hasta el comercio y la gastronomía de los productos del mar (La pesca, 2011).

Al combinar estos aspectos de la vida comunitaria con las actividades de aprendizaje en la escuela, se refuerzan los elementos personales, sociales, culturales, además de lo educativo, como la lectura y la escritura; tanto en lengua materna como en castellano. Por otro lado, de acuerdo con el documento elaborado por docentes de dicha institución “dentro del plantel educativo hay comisiones, que son pequeños cargos que se lleva durante un ciclo escolar, como son: acción cívica y social, puntualidad, asistencia, deporte, higiene, reciclaje, reforestación y periódico mural” (La Pesca, 2011, p. 22).



3.4. Vinculación entre la escuela normal y la escuela primaria

El encargo de fortalecer la lengua y recuperar la cultura de los pueblos originarios de Oaxaca, es fomentado de manera importante desde la escuela de formación, la ENBIO. Esta tarea parte del reconocimiento de las carencias o del deterioro que las políticas nacionales han ocasionado a lo largo de muchos años, a través de las pedagogías homogeneizadoras. La diversidad cultural y social se comienza a reconocer en las últimas décadas, pero su manejo, su comprensión e incluso su integración en un concierto más amplio, aún dista de considerarse un tema resuelto.

En la ENBIO, los docentes de educación básica en formación parten de sus antecedentes como miembros de colectividades con identidad cultural y lingüística, pero que reconocen es necesario fortalecer; esto, debido al desplazamiento de la lengua, la migración y la asimilación de tradiciones del exterior, entre otros factores. El contacto con los estudiantes y con las comunidades de pertenencia constituyen el complemento a la formación, en torno a la escuela de práctica. De esta manera se configuran los dos espacios centrales para la formación: la escuela de formación y la escuela de práctica.

3.4.1. La práctica reflexiva en la formación inicial y práctica docente

El planteamiento formal que se propone desde los planes y programas de estudio de educación Normal reconoce la necesidad de aproximar a los estudiantes, de manera gradual y secuencial, a las situaciones problemáticas en el aula de clases, de forma que puedan conocer las bases, implementar actividades, evaluar los resultados y plantear cambios a sus propuestas de trabajo docente. Este recorrido que va de la empiria y la experimentación hacia



la teoría y la racionalización del conocimiento no ocurre de manera mecánica y lineal, sino que requiere de ciertas herramientas de mediación entre las partes involucradas en el proceso.

Todo esfuerzo por reconducir las actividades de enseñanza-aprendizaje sería infructuoso sin una guía que permita modular el proceso. La herramienta que se propone es la reflexividad, la cual se entiende como una cualidad humana que suele presentarse en torno a las experiencias de vida que resultan más significativas para una persona. En el ámbito de la formación inicial docente, la reflexividad se relaciona con la capacidad de análisis del estudiante para observar, cuestionar y replantear sus prácticas, con el propósito de generar alternativas que transformen su quehacer en el aula.

En particular, el trayecto de Práctica Profesional es un espacio dedicado al desarrollo de las capacidades “reflexivas, de análisis, intervención e innovación” (SEP, 2012d, p. 7). Este trayecto de la malla curricular abarca asignaturas relacionadas con la práctica docente a lo largo de los diferentes semestres, donde se incorpora a los estudiantes en actividades como la observación, el registro y seguimiento de actividades, la socialización y la retroalimentación. El desarrollo de dichas labores tiene la finalidad de intervenir la docencia, generando dinamismo e innovación en ella. Durante este trayecto se contempla la participación de los profesores, titulares de las escuelas de práctica o formadores de docentes de la Escuela Normal, ambas figuras como apoyo para la generación de reflexión, a través de diferentes modalidades de tutoría o acompañamiento pedagógico.

El principio de secuencialidad conduce a los estudiantes de las tareas más sencillas hacia las más complejas, tanto a nivel operativo como teórico y



conceptual. Estas tareas están divididas entre la escuela de formación y la escuela de práctica, aunque cabe esperar que ocurran intercambios constantes en los diferentes espacios. Más allá de las diferencias más evidentes que se pueden señalar entre los diversos escenarios, los estudiantes atraviesan por distintos momentos durante su formación.

Por su parte, además del trabajo de acompañamiento y supervisión de estudiantes, los formadores de la Escuela Normal tienen la tarea de gestionar los espacios donde se llevarán a cabo los encuentros con la práctica docente, en las escuelas de educación básica y en los diferentes momentos de la formación de los estudiantes. La gestión con las autoridades y profesores es un trabajo fundamental para ubicar a los estudiantes en espacios y contextos pertinentes conforme a la etapa de formación de los estudiantes. El principio de gradualidad indica que estos encuentros con los grupos de práctica deben seguir una planificación que permita a los estudiantes acercarse de manera progresiva a la práctica docente.

De acuerdo con el plan de estudios, “el primer y segundo semestres tienen como finalidad que los estudiantes desarrollen sus capacidades para observar y analizar prácticas educativas y escolares” (SEP, 2012d, p. 10). En esta primera etapa los estudiantes enfocan sus esfuerzos en conocer y comprender las prácticas y los contextos particulares en que éstas se desarrollan. En torno a esta lógica transcurre el trayecto de Práctica Profesional durante la formación inicial en la ENBIO, aunque con sus particularidades, pues la primera inserción en las escuelas de práctica se realiza de forma grupal, procurando que en la conformación de cada agrupación estén presentes estudiantes de distintas culturas. Así lo manifiesta un profesor de la citada Normal:



En el primer semestre, conformamos los equipos interculturales (...) formamos grandes equipos, dependiendo de cuantas lenguas tenemos en ese momento de la generación. A veces se conforma un equipo de 10 o 13 estudiantes que van a ir a una comunidad lejana, la más lejana posible del estado. Y ese equipo intercultural está conformado por zoques, por huaves, por chontales, por triquis, mixtecos, zapotecos; por poner un ejemplo.

Entonces, ese equipo intercultural, su primer acercamiento es el reconocimiento del contexto cultural, no necesariamente del que provienen, sino lo que queremos es que vean otros contextos, otras realidades culturales semejantes o diferentes a las de ellos (Profesor de la ENBIO, comunicación personal, 09 de marzo, 2015).

Mediante el empleo de técnicas como la observación y la entrevista, el estudiante analiza las diferentes dimensiones en las que se desarrolla la práctica, así como la construcción de los vínculos escuela-comunidad, organización-gestión institucional y procesos de interacción pedagógica (SEP, 2012d). Se contempla que estas actividades se lleven a cabo durante el segundo semestre de formación, tal como se expresa en el siguiente testimonio:

En el segundo semestre tienen un acercamiento más directo con sus comunidades de origen, pero no necesariamente con su comunidad de origen, sino con su grupo de pertenencia lingüística, porque tenemos zapotecos de la sierra norte, sur y del istmo (...) En ese segundo semestre hay un primer acercamiento, ya de manera individual (...) es un acercamiento a la institución y al espacio áulico, reconociendo la inercia que tiene la escuela bilingüe y los elementos



que la integran (Profesor de la ENBIO, comunicación personal, 09 de marzo, 2015).

Durante este recorrido formativo se espera que los estudiantes se apropien y utilicen las técnicas de acopio de información antes mencionadas, para que, a partir de los datos obtenidos, se involucren en ejercicios de análisis mediados por la teoría, y de reflexión sobre los sujetos, sus prácticas y su contexto. El propósito curricular para esta primera etapa de su formación inicial es que recaben información sobre la cual sentarán las bases para el análisis, la reflexión y la comprensión de la práctica educativa y escolar (SEP, 2012d).

En tercero y cuarto semestres se incrementa la participación de los estudiantes frente a los grupos de práctica, permitiendo que sea la propia experiencia la que se comprometa en la reflexión del proceso educativo. Lo anterior a partir de prácticas de ayudantía en el aula y de la conducción de algunos contenidos escolares, mediante la orientación de los enfoques didácticos propuestos en los programas de estudio. No obstante, la especificidad de una práctica docente que integra la enseñanza de lenguas originarias y fortalece la identidad cultural, requiere, además, de un desarrollo didáctico-pedagógico muy particular. A continuación, se detalla sobre este aspecto:

En el tercer semestre se hacen prácticas de ayudantía (...) se trabaja sobre ciertas disciplinas. Le ponen más énfasis a la cuestión de la lengua indígena, a la cuestión del español, a la cuestión de las matemáticas, que van trabajando ahí. En el cuarto semestre ya hacen prácticas de intervención, con un grupo muy concreto, muy particular, y ya ellos ahí practican casi con todos los cursos que plantea la educación básica, claro, sin descuidar la parte de la mística de la



formación desde la educación indígena, (...) que a la vez trabajen los saberes y conocimientos comunitarios dentro del aula como punto de partida y que incorporen los contenidos nacionales (Profesor de la ENBIO, comunicación personal, 09 de marzo, 2015).

A partir de estos cursos, el docente en formación comienza a articular las prácticas culturales y lingüísticas de su comunidad con el currículum de educación básica, para desarrollar una planeación didáctica pertinente y situada, que atienda a las problemáticas del contexto. Complementario a las técnicas de observación y entrevista que han empleado desde los inicios de su formación, podrá apoyarse en la información desprendida de su diario de campo, el portafolio de evidencias, las fotografías y/o videograbaciones, para reflexionar y analizar la práctica docente que realiza como ayudante (SEP, 2012d). Este ejercicio de sistematización y análisis será el referente principal para valorar la evolución, en torno a su propia experiencia de intervención educativa.

En quinto semestre se enfatiza sobre los procesos de innovación y mejora de la práctica, empleando para ello diversos recursos o medios didácticos. Por su parte, en sexto semestre se acentúa sobre la elaboración de un proyecto de intervención socioeducativa, el cual está relacionado con problemáticas educativas, y cuyo impacto se extienda hacia la institución escolar o la comunidad (SEP, 2012d). No obstante, la práctica docente que se desarrolla durante estos dos semestres en las escuelas de práctica bilingües atiende a otras lógicas de intervención donde, si bien no se descartan las propuestas del plan de estudios, la prioridad radica en la propuesta institucional de la ENBIO. El siguiente testimonio da cuenta de ello:



En el quinto semestre (...) ellos ya escogen una comunidad que les va a posibilitar, incluso, su último año de formación. En el quinto también -si no mal recuerdo- es cuando se les manda a grupos multigrado, para que ellos vean qué implica trabajar en grupos multigrado, porque en algún momento de su práctica, ya como profesionales de la educación, van a encontrarse con grupos multigrado.

Ya en el sexto semestre, el maestro que da práctica docente los ubica, o ellos se tienen que ubicar en la escuela en la que van a hacer sus prácticas profesionales, porque el sexto semestre es una antesala al séptimo y octavo [donde desarrollarán sus prácticas profesionales]. Entonces, en el sexto semestre hacen un diagnóstico –pedagógico, cultural, lingüístico- para ver en qué condiciones se encuentra el grupo. Supongamos que un alumno quiere trabajar cuarto año en el séptimo y octavo, entonces va a diagnosticar a los de tercer año, y así (Profesor de la ENBIO, comunicación personal, 09 de marzo, 2015).

En esta etapa se presenta el acompañamiento por parte del profesor titular del grupo de práctica, quien orienta el trabajo docente del estudiante. Precisamente, son los profesores titulares los que apoyan a los estudiantes a desarrollar aspectos metodológicos, teóricos y didácticos (SEP, 2012d). Además, durante estos semestres, permanecen abiertos los espacios para el intercambio en la escuela de formación, a través de las plenarios de socialización y las tutorías, que permiten a los estudiantes establecer puntos de referencia, las cuales favorecen la reflexión sobre la práctica.

Finalmente, durante séptimo y octavo semestres de la carrera, se dedica más tiempo de práctica frente a grupo, después de haber comprendido los



contenidos y desarrollado las habilidades y actitudes profesionales que les permiten, en general, desplegar una práctica docente situada. Según el plan de estudios, estos últimos semestres tienen como propósito “desarrollar en el estudiante la capacidad de articular los conocimientos teóricos-disciplinarios y didácticos estudiados en cada uno de los trayectos formativos” (SEP, 2012d, p.17). Se espera que el docente en formación haya logrado un mayor nivel de autonomía en su práctica, siendo capaz de proponer estrategias para mejorarla, basado en su propia experiencia. En estudiantes de la ENBIO, este proceso formativo se materializa acorde a la lógica del siguiente testimonio:

(...) A partir de ese diagnóstico [el previsto para sexto semestre], cuando entran a séptimo, planean su intervención pedagógica, y se dan los seminarios de tesis y los seminarios de práctica docente intensiva, que son en las comunidades. Regularmente regresan dos o tres veces a la ENBIO. La mayor parte están en las comunidades, en el séptimo y octavo semestres. Y con eso ya lo que hagan en el séptimo y octavo, les va a permitir hacer su documento recepcional, ya sea un informe académico, un estudio de caso o la intervención de una propuesta didáctico-pedagógica (Profesor de la ENBIO, comunicación personal, 09 de marzo, 2015).

Durante estos semestres el espacio para la reflexión se torna más personal, desde que los diarios de campo y los registros de la práctica docente se vuelven materiales de uso cotidiano, además de que la experiencia frente a grupo deja de tener intermediarios, pues los profesores titulares tienen menos incidencia en la práctica docente. Sin embargo, el papel de estos últimos aún guarda un lugar importante, en el diálogo y en el intercambio de ideas, pero ocurre de una forma más horizontal. De esta manera “los procesos reflexivos y



de crítica, así como su capacidad de argumentación, se convertirán en el referente principal para diseñar y aplicar propuestas cuyo fin sea transformar su docencia y generar explicaciones fundamentadas” (SEP, 2012d, p.18).

Al mismo tiempo que se da este proceso de involucramiento del estudiante con la docencia en la escuela de práctica, ocurre la formación teórica, conceptual y metodológica en la Escuela Normal. Ambas circunstancias van complementando el perfil profesional de los estudiantes. Se espera que, al finalizar el trayecto de Práctica Profesional, éstos hayan desarrollado las habilidades para gestionar, planificar, evaluar, replantear e intervenir su propia práctica docente, conforme se van implicando de manera más estrecha en el trabajo docente. Con ello, los estudiantes cierran su ciclo de formación inicial, donde se fundaron las bases para considerar la práctica como un “objeto de reflexión, análisis y mejora” (SEP, 2012d, p.19), a partir de la incorporación de modelos y enfoques de enseñanza-aprendizaje, y de las herramientas teórico-metodológicas para la investigación.

3.5. Cierre del capítulo

Este capítulo consigna los eventos históricos y su influencia en la configuración de la formación de educadores bilingües e interculturales, tal como la conocemos en la actualidad. En este sentido, es fácil reconocer la influencia que los modelos occidentales han tenido desde la época de la colonia, abriendo una brecha educativa entre los pueblos originarios, respecto a los europeos y mestizos. La dinámica poblacional también jugó en contra de los pueblos americanos, los cuales pasaron a ser una minoría, en aislamiento y sin acceso a las herramientas organizativas que logró trazar la sociedad novo-hispana.



La historia reciente incluye acercamientos y distanciamientos entre los pueblos originarios y los remanentes de la cultura europea, después de la Independencia y la Revolución de México, con un saldo desfavorable para los primeros. Como ejemplo, podemos citar la manera sistemática en que se ha negado la posesión de la tierra, la educación, así como el reconocimiento a su identidad y soberanía. Una amenaza importante surgió producto de la mala interpretación del derecho a la educación. El Estado, en su intención por brindar educación para los pueblos originarios, se extravió en la idea de la castellanización, poniendo en grave riesgo su lengua y su cultura durante varias generaciones.

Actualmente, la educación básica bilingüe en las comunidades indígenas también se ve afectada por la migración hacia ciudades hispanohablantes del mismo estado o del resto del país, así como por el desplazamiento lingüístico ocasionado por los migrantes que retornan a sus pueblos de origen. De esta forma se va configurando un panorama de mayor riesgo para las culturas y las lenguas que tienen pocos hablantes, aunque esta amenaza no es exclusiva y también se traslada a los grupos más numerosos, sobre todo cuando estos tienen un mayor intercambio educativo, laboral o comercial con las grandes urbes de México y de otros países.

No obstante, la persistencia de la lengua y la cultura, a pesar de las adversidades, es ahora un importante motor que los conduce a la autogestión y el desarrollo de proyectos de enseñanza apropiados. Las escuelas surgidas desde los mismos pueblos originarios son un avance importante en dirección al reconocimiento y la autodeterminación.



Capítulo 4

EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

“No hay más virtud en la investigación empírica como tal que en la lectura como tal. La finalidad de la investigación empírica es resolver desacuerdos y dudas acerca de hechos, haciendo así más fructíferos los razonamientos basando sus lados más sólidamente. Los hechos disciplinan la razón; pero la razón es la avanzada en todo campo de saber.”

Wright Mills

Sobre artesanía intelectual
En: La imaginación sociológica



4.1. Implicaciones metodológicas de la investigación

La tarea de investigar y construir nuevos conocimientos incluye varios procesos que abarcan desde el nivel personal hasta el nivel social. Es decir, desde aquellas inquietudes propias del investigador, atravesando por la interacción entre éste y las personas que involucran su estudio, hasta llegar al ámbito académico, donde ocurre la socialización del conocimiento entre el investigador y sus pares. El proceso de investigar conlleva una serie de efectos sobre cada una de las personas implicadas y en cada uno de los niveles señalados antes. Estos efectos pueden identificarse como cambios en la percepción de la realidad o en la forma de interactuar, cambios en la forma de entender un problema y de plantear posibles respuestas, o cambios en la forma de integrar el nuevo conocimiento como parte de una realidad amplia y plural.

Es así como la primera fase de esta investigación, referente a la construcción del objeto de estudio, requirió un acercamiento gradual y desestructurado, que permitió reconocer el terreno sin alterarlo, abarcarlo sin influirlo. Esta primera fase se desarrolló a partir de un ejercicio empírico donde se fueron hilando experiencias cotidianas y conocimientos previos sobre la práctica reflexiva. Posteriormente, se realizó una revisión de la literatura existente sobre el tema, así como la integración de las miradas de otros actores. Este paso permitió elaborar un planteamiento concreto y orientado hacia el estudio del objeto en un espacio y tiempo determinados. A su vez, se establecieron algunas preguntas que se respondieron en la medida que avanzó la investigación.

Una fase que se mantuvo constante y consistente fue la reelaboración teórico-conceptual del objeto, a partir de la articulación con el dato empírico. En



este proceso se sintetizaron y se analizaron distintas perspectivas, desde la propia, la de los partícipes de la investigación, la de los pares académicos, hasta la de los teóricos e investigadores de la materia. Una meta en la generación de conocimiento consiste en alcanzar y dialogar con el núcleo académico-disciplinar correspondiente y presentar frente a éste los nuevos planteamientos que se suman a los establecidos, que los contrastan. Este trabajo inició con el surgimiento de una idea general y básica, pasando por las etapas de construcción y delimitación de la investigación, el registro de datos y su análisis, hasta lograr una reinterpretación de la práctica reflexiva, a la luz de sus implicaciones pedagógicas en la formación inicial docente bilingüe e intercultural.

Una siguiente fase comprendió el procedimiento metodológico, específicamente lo relacionado al método, las técnicas y los instrumentos. Es preciso señalar que la elección de un método no es una tarea trivial y depende en gran medida de los medios disponibles por parte de quien investiga, los desplazamientos espaciales y posicionamientos epistémicos, así como los recursos materiales y económicos necesarios para concluir el estudio. De la misma forma, el enfoque metodológico elegido debe aportar la información pertinente y suficiente para resolver las preguntas de investigación. A continuación, se presentan los pormenores de la construcción metodológica que se siguió para aproximarse al conocimiento de la práctica reflexiva y la manera en que se desarrolló en dos estudiantes ikoots, durante su trayecto de formación inicial en la ENBIO y durante sus estancias de práctica profesional en la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”.



4.2. La etnografía educativa como enfoque metodológico

Además de la evidente distinción por su objeto de estudio, la investigación de los fenómenos sociales se diferencia de otras formas de investigación a partir de los métodos particulares que emplea para abordar el objeto y construir conocimiento en torno a él. Los fenómenos sociales, en tanto humanos, superan las relaciones del mundo natural, representando una entidad de enorme complejidad y difícil comprensión. A diferencia de los fenómenos de orden puramente natural, donde la simplificación conlleva una mayor comprensión, los fenómenos sociales requieren la consideración simultánea de las diversas variables involucradas, generando categorías de análisis que respondan a tal multiplicidad.

El campo problemático de la educación es de orden social y cultural, primordialmente, y requiere ser abordado y abarcado desde la complejidad que conlleva. Así, la educación puede ser estudiada como causa o como consecuencia de ciertos problemas sociales y culturales, como la pobreza, la inequidad, la aculturación, la productividad o la empleabilidad, entre muchos otros. Este entramado requiere del apoyo de una metodología que permita transitar entre los distintos niveles de complejidad de la realidad investigada, desentretrejar sus componentes y tener la posibilidad de incorporar la mirada de los propios actores. Considerando estas particularidades se optó por una metodología de tipo cualitativo.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), la metodología cualitativa se refiere a “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20). Los estudios cualitativos tienen como núcleo de análisis las relaciones



interpersonales y todas las experiencias derivadas de ellas, teniendo en cuenta la voz de las personas en la interpretación de los fenómenos investigados. A continuación, se muestra una reflexión ilustrativa sobre este tipo de metodología:

La metodología cualitativa se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Se sirve de las palabras, de las acciones y de los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones sociales tal y como son construidas por los participantes. Los datos se recogen de manera natural preguntando, visitando, mirando, escuchando y no en el laboratorio u otros lugares controlados. El investigador se sitúa en el lugar natural donde ocurre el suceso. El contacto directo con los participantes y la interacción cara a cara es un rasgo distintivo predominante en este tipo de investigación, sea cual sea el problema de estudio que se plantee (Albert, 2007, p. 146).

Dentro de la investigación cualitativa se han congregado enfoques variados y diversos, como la etnografía, la fenomenología o la hermenéutica, entre otros. La no dependencia del componente numérico involucra la implementación de un sistema de elaboración conceptual centrado en la comprensión, la emancipación o la deconstrucción de los hechos (Rodríguez, Gil y García, 1999). Las metodologías cualitativas también comparten otras características, como la influencia del factor histórico o del carácter de lo humano, de manera implícita en los hechos que se estudian, volviendo incompatible la simplificación y el empleo exclusivo de métodos cuantitativos para alcanzar su comprensión.



Entre los distintos métodos cualitativos existentes, se eligió a la etnografía para conducir el proceso de investigación. Optar por este enfoque metodológico obedeció, principalmente, a la orientación epistemológica que acompañó este trabajo. Al respecto, Bertely (2000) plantea como una prioridad de la etnografía educativa, el establecimiento de una articulación entre las situaciones particulares que documenta el etnógrafo y los procesos sociales más amplios en que dichas situaciones se insertan. Además de la dimensión social, también es importante considerar el componente cultural en esta articulación epistemológica. En esta misma línea, otros autores como Goetz y LeCompte (1988) señalan:

En el área de la educación, los etnógrafos analizan los procesos de enseñanza y aprendizaje; las consecuencias intencionales y no intencionales de las pautas observadas de interacción; las relaciones entre los actores del fenómeno educativo, como los padres, profesores y alumnos; y los contextos socioculturales en que tienen lugar las actividades de crianza de los niños, enseñanza y aprendizaje. Investigan la diversidad de formas que adopta la educación en las distintas culturas, así como en los diferentes subgrupos de una sociedad... (p.55).

Si bien el empleo de la etnografía educativa se justificó a partir de la necesidad de realizar una inmersión en el campo, el contexto de una comunidad originaria como San Mateo del Mar significó una confirmación para el uso de este método de investigación. En este tipo de estudios, el etnógrafo tiene la tarea de develar las miradas de los otros donde; y aunque representa un “extraño”, éste trata de naturalizarse dentro del grupo social que estudia. En esta relación, el rol que adopta el investigador, como participante u observador,



permite establecer límites sobre la forma en que se integra con la comunidad (Angrosino, 2012). La etnografía surge entonces como una posibilidad de reflexionar y comprender a un grupo social desde la perspectiva de sus miembros.

De acuerdo con Goetz y LeCompte (1988) la etnografía se distingue de otras tradiciones de investigación en tanto dos particularidades: La primera de ellas es que la etnografía constituye una de las pocas modalidades de la investigación científica que permite la inclusión de referentes subjetivos, aún con la posibilidad de sesgo que eso conlleve. La segunda particularidad radica en que los etnógrafos requieren aprender los idiomas y variantes lingüísticas de las personas que participan en el estudio. A juicio de un gran número de profesores de etnografía, para lograr el nivel de comprensión que permita descubrir las pautas de comportamiento y pensamiento de los otros, es indispensable aprender sus lenguas nativas.

Para el caso de esta investigación se advirtió, desde las primeras etapas de inserción al campo, la necesidad de aprender ombeayiüts (huave) lengua nativa de los ikoots de San Mateo del Mar. La adquisición de las competencias básicas en la lengua ombeayiüts fue de gran utilidad para lograr una compenetración con las estudiantes normalistas en los espacios de su práctica docente y de convivencia, así como para entender, en la medida de lo posible, el diálogo que ellas establecían con sus alumnos en el aula de clases. En este sentido, la comunicación oral en la lengua originaria ocupa un lugar importante en la mediación de las actividades cotidianas, así como en la generación de una identidad compartida entre los miembros de la comunidad.



Fue así como me involucré en el estudio de esta lengua, a través de un curso piloto del nivel básico, impulsado por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), el Posgrado de Estudios Mesoamericanos de la UNAM y la UPN, como parte del proyecto denominado “Fortalecimiento a las prácticas de enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas como segundas lenguas” (ver anexo 3). Es preciso mencionar que el logro del ombeayiüts lo obtuve en un nivel elemental, suficiente para franquear la frontera entre el nativo y el extraño, donde el lenguaje representa el muro o el puente para establecer los primeros vínculos con las estudiantes, los docentes y la comunidad de interés.

Por otra parte, el conocimiento y el uso de su lengua también favoreció una mejor comprensión de la cultura, la idiosincrasia y la cosmovisión del pueblo ikoots. Este acercamiento entre culturas permitió identificar lo propio de lo ajeno, lo ancestral de lo colonial, entre otras distinciones. A partir de esta aproximación se comenzaron a identificar problemáticas o desafíos que enfrenta éste, pero también otros pueblos originarios, como el desplazamiento lingüístico, la aculturación y la marginación. Desde el punto de vista occidental, la forma de vida de los pueblos originarios sigue representando atraso económico, en lugar de verla como una alternativa sustentable y responsable con la naturaleza de la que formamos parte.

Para Geertz (1973), los seres humanos llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación a través de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas. Entonces, comprender e interpretar los procesos reflexivos que devienen de las problemáticas de la práctica docente de los estudiantes normalistas ikoots, implica hacer paralelamente un análisis de las prácticas contextuales de la cultura en cuestión. Por tanto, una tarea primordial fue hacer el trabajo



interpretativo a la luz de las circunstancias socioculturales que envuelven y, en muchos casos, determinan el quehacer docente.

El acercamiento a la cultura ikoots y a su lengua, el ombeayiüts, ocurrió de forma gradual, paulatina y simultáneamente con el seguimiento a las estudiantes normalistas, tanto en la escuela de formación como en la escuela de práctica, a lo largo de los dos últimos años de su formación inicial docente, lo que la distingue como una investigación longitudinal, dado que permitió conocer su desarrollo durante un periodo relativamente prolongado. En opinión de Arnau y Bono (2008), este tipo de investigaciones son cada vez más frecuentes en las ciencias sociales y del comportamiento, donde se estudian los procesos de cambio, asociados con el paso del tiempo. Se enfatiza que la parte central del estudio incluyó a dos estudiantes, las cuales representaban el total de la matrícula procedente de la cultura ikoots en la LEPIB, generación 2012-2016.

Debido a que el seguimiento contempló a sólo dos estudiantes, se planteó el estudio de caso como estrategia de investigación. De acuerdo con Yin (1994), esta estrategia se emplea para estudiar “un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real (...) Trata una situación donde están involucradas más de una variable de interés; y como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación” (p.13). El estudio de casos requiere segmentar, delimitar y separar al individuo o grupo de individuos que presenta una característica de interés, por lo que el resultado no puede ser tomado como un patrón o una generalidad dentro de la colectividad más amplia que lo contiene.



A falta de una población de estudio más amplia, con el estudio de casos se logra una mayor comprensión del fenómeno que se investiga. Esta modalidad permite abarcar toda la extensión del escenario y de los sujetos de la investigación, posibilitando profundizar sobre la práctica reflexiva y recuperando la complejidad de las circunstancias que la envuelven. El estudio de casos tiene cualidades que le confieren una gran flexibilidad y adaptabilidad, permitiendo al investigador desplazarse en distintos niveles de comprensión y de complejidad en torno a su objeto (Rodríguez, et al., 1999). Estos atributos describen una vía rigurosa pero desestructurada, que favorece su integración con otras metodologías, como la etnografía, permitiendo enriquecer las perspectivas que se plantean de manera individual.

De manera resumida, esta investigación cualitativa-etnográfica busca analizar e interpretar los factores que convergen en el desarrollo de una práctica reflexiva durante la formación inicial y práctica docente de dos estudiantes normalistas ikoots. Para tal efecto, es necesario, por una parte, comprender las prácticas sociales y culturales que se producen en la comunidad de San Mateo del Mar, y que envuelven el escenario educativo de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, lugar donde ellas ejercitan la docencia. Por otra parte, es primordial estudiar los procesos formativos que se llevan a cabo en la Escuela Normal y que se articulan con la práctica reflexiva, en diferentes momentos, con diversos actores y a través de múltiples herramientas pedagógicas.

4.3. Los escenarios y los sujetos de la investigación

El proceso de la investigación se desarrolló en distintos escenarios y momentos, tanto en la escuela de formación, la ENBIO, como en la escuela de práctica, la Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”. La primera se ubica en el municipio de San



Jerónimo Tlacoahuaya, en la región de los Valles Centrales, mientras la segunda se localiza en el municipio de San Mateo del Mar, en la región costera del Istmo de Tehuantepec. Ambas localidades están ubicadas dentro de los límites del estado de Oaxaca, aunque se encuentran separadas geográfica y culturalmente desde tiempos anteriores a la colonización española.

La región de los Valles Centrales concentra las mayores poblaciones dentro del estado de Oaxaca, entre las que destaca la capital, Oaxaca de Juárez. Esta región fue dominada en algún tiempo por las culturas zapoteca, mixteca y más recientemente por los mexicas. Debido a la influencia de esta última cultura, la comunicación y el comercio hacia el centro de México fue muy importante. Por su parte, la región del Istmo históricamente ha tenido una menor concentración de habitantes y se ha mantenido más aislada. En este caso, también los mexicas tuvieron presencia en la región estableciendo una vía de comunicación y comercio con los pueblos de Centroamérica.

Como en tiempos prehispánicos, en la actualidad la región de Valles Centrales continúa siendo punto neurálgico para las actividades económicas, políticas, culturales y educativas de la entidad oaxaqueña. Ahí se ubican varias de las instituciones de educación superior más importantes, entre ellas la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), el Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social (CIESAS)-Unidad Pacífico Sur, el Instituto Tecnológico de Oaxaca (ITO), la ENBIO, entre otras. Justamente, esta Escuela Normal, como ya se mencionó, forma a estudiantes provenientes de los 16 pueblos originarios del estado de Oaxaca, tomando como base su lengua, su cultura y su identidad, y es requisito pertenecer a uno de ellos para poder ingresar como estudiante.



Considerando que el pueblo ikoots es uno de los menos numerosos en el estado, la cantidad de estudiantes que llegan a la ENBIO también es reducida. La población total de este grupo en la entidad es de aproximadamente 14,800 personas, mientras la matrícula en la Normal no supera los 10 estudiantes por generación, los cuales provienen de los diferentes municipios que conforman el pueblo ikoots. La Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” es una de las escuelas que se ubican en la cabecera municipal de San Mateo del Mar, siendo éste el mayor asentamiento ikoots y uno de los municipios donde mejor se conserva la lengua ombeayiüts y la cultura originaria.

Las participantes centrales de la investigación fueron las dos estudiantes normalistas ikoots, inscritas en la LEPIB, en la generación 2012-2016, a quienes se les dio un seguimiento que abarcó la segunda mitad de su formación inicial docente, del 5º al 8º semestre, que es donde la práctica docente en la escuela primaria se intensifica, a través del desarrollo de la asignatura Trabajo Docente e Innovación, en 5º semestre, y culminando con Práctica Profesional, en 8º. Con ambas estudiantes se realizó observación y entrevista en las dos escuelas: la ENBIO y la Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”. Asimismo, se les aplicó un cuestionario junto a sus compañeros de generación en la ENBIO.

La Escuela Normal fue visitada con la finalidad de reconocer las principales características de la formación inicial, incluyendo el abordaje de las actividades escolares donde se manifiesta la reflexión sobre la práctica docente. En este espacio, además de las estudiantes normalistas ikoots, los formadores de docentes y los compañeros de la LEPIB tuvieron una participación sobresaliente, dado que brindaron una perspectiva complementaria en torno al objeto de investigación. Ambas figuras como acompañantes en el proceso de formación inicial e impulsores de la práctica reflexiva. En el caso de los



compañeros de la LEPIB se registró información relevante sobre sus datos generales y sobre sus experiencias de formación y práctica docente, a partir de la aplicación del cuestionario.

Mientras tanto, en la escuela de práctica las estudiantes normalistas se enfrentaron al ejercicio de la docencia en circunstancias parecidas a las que encontrarán durante su ejercicio profesional, pero supervisadas la mayor parte del tiempo por los profesores titulares. Esta fase del estudio se concentró en la observación y registro de la práctica docente que las estudiantes desarrollaron en los grupos de práctica. A una de ellas le correspondió el grupo 3º A, al cual le dio seguimiento en 4º A; mientras que la otra estuvo a cargo del grupo 2º B, mismo que acompañó al año siguiente en 3º B. De igual forma, se recogieron testimonios de las normalistas durante los semestres en que se realizó el seguimiento, así como de los profesores titulares de los grupos donde ellas efectuaron su práctica.

4.4. Las técnicas y los instrumentos para la recogida de información

Una vez establecido el enfoque de la investigación se realizó la selección de las técnicas e instrumentos que permitieran obtener información en los diferentes escenarios y momentos, considerando la diversidad de los actores que se incluyeron en el estudio. Entre las técnicas posibles se eligieron la observación participante, la entrevista no estandarizada y el cuestionario, los cuáles permitieron la resignificación de las experiencias docentes, el registro de sus prácticas en la Escuela Normal y en la escuela primaria, la recuperación de sus voces, e incluso, el reconocimiento de las motivaciones, las ideas y opiniones subyacentes. Cada técnica implicó la elaboración de un instrumento adecuado



a las personas y a los momentos de la investigación. Enseguida se detallan los aspectos más sobresalientes de la constitución y aplicación de los instrumentos.

4.4.1. Entrevista no estandarizada

Según Taylor y Bogdan, la entrevista se refiere a los “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras” (1987, p. 101). La entrevista también puede entenderse como una situación donde al menos dos personas interactúan para intercambiar información de forma dinámica sobre un problema particular (Rodríguez, et al., 1999).

Para efectos de la investigación, se realizaron entrevistas no estandarizadas que suponen una guía en la que se prevén las cuestiones generales, así como la información específica que el investigador desea concentrar (Goetz y LeCompte, 1988). Estas entrevistas se dirigieron a diferentes actores, entre ellos un diseñador curricular que participó en la Reforma Curricular 2012 de la Educación Normal, las estudiantes normalistas ikoots, los formadores de docentes de la ENBIO y los tutores de la escuela primaria.

Inicialmente se entrevistó al diseñador curricular con la finalidad de conocer los enfoques y las metas que se proponen los planes y programas de estudio para la formación inicial de docentes (ver anexo 4). Después se entrevistó a las estudiantes normalistas ikoots en los semestres en que se realizó el seguimiento (ver anexos 5, 6, 7 y 8), a efecto de tomar sus impresiones sobre



el proceso de su formación y práctica profesional. Asimismo, se entrevistó a docentes de la ENBIO (ver anexo 9), los cuales brindan una mirada complementaria sobre el desarrollo de la práctica reflexiva y su vinculación con la formación y la práctica docente. De igual forma se hicieron entrevistas a los profesores titulares de grupo, en la escuela primaria donde llevaron a cabo las prácticas profesionales de las estudiantes normalistas (ver anexo 10).

Una vez reunidos todos los testimonios, sistematizados y analizados, permitieron apreciar de forma amplia y profunda aspectos nodales de la práctica reflexiva, objeto central de esta investigación. Desde su inclusión como rasgo distintivo del perfil profesional del plan de estudios y, en ese sentido, un ideal de la formación docente, hasta su desarrollo real y concreto durante la formación en la ENBIO y durante la práctica docente que las estudiantes normalistas efectuaron en la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”.

4.4.2. Observación participante

La observación participante, como señalan Goetz y LeCompte (1988), “es la principal técnica etnográfica de recogida de datos. El investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos. Toma parte de su existencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo...” (p. 126). Entre tanto Angrosino (2012) plantea que “la investigación etnográfica es una mezcla juiciosa de observación, entrevistas y estudio de archivos” (p. 79). La tarea de observar presenta dos condiciones. Por un lado, debe ser exhaustiva en la búsqueda de información relevante, lo que requiere de la sistematización y rigurosidad de un procedimiento y, por el otro, debe conservar los niveles de implicación.



Si bien, mi rol como investigadora no consistió en la conversión a nativa de la comunidad de práctica (San Mateo del Mar), sí implicó el logro de un nivel de integración tal que permitiera comprender las acciones de los docentes en la complejidad de su contexto sociocultural y de formación académica; espacios donde se desarrolla y consolida tanto su identidad cultural como profesional, ambas indisolubles y también necesarias en la conformación de un docente bilingüe e intercultural. De ahí que mi incidencia en la escuela de práctica y en la escuela de formación se efectuara en repetidas ocasiones, intentando comprender la práctica reflexiva en tanto proceso multifactorial y evolutivo.

Por tal razón, se elaboraron registros de observación de la práctica docente que realizaron las estudiantes normalistas (ver anexo 11) durante los últimos cuatro semestres de su formación inicial, con la intención de identificar las situaciones problemáticas que se presentan en su práctica docente, así como la manera en que las enfrentan y resuelven, desarrollando con ello su capacidad reflexiva. No obstante, la observación también tuvo lugar en otros espacios de su vida cotidiana, principalmente en el entorno familiar y socioprofesional, para entender su práctica reflexiva como un proceso progresivo y articulado, consecuencia de las experiencias surgidas en estos espacios.

Asimismo, se llevaron a cabo observaciones en distintos espacios y momentos en la ENBIO, con la finalidad de documentar la manera en que se orienta el proceso formativo de las estudiantes, previo y posterior a sus estancias de práctica docente. El propósito aquí fue atestiguar cómo se desarrolla la reflexividad de las estudiantes durante las plenarias de socialización, donde, mediante el diálogo con los profesores y con los pares, reflexionan y analizan sus experiencias docentes en la escuela primaria, para reorientarlas en pro de mejorar su desempeño y los resultados de su práctica docente.



4.4.3. Cuestionario

Albert (2007) define al cuestionario como una “técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas que debe responder un entrevistado con respecto a una o más variables” (p. 115) que intervienen en el fenómeno investigado. Este instrumento aporta información que puede ser de carácter descriptivo, pero también puede analizarse de manera cuantitativa, debido a la réplica de los datos, o bien de manera cualitativa, cuando se indaga sobre el significado o el sentido de las respuestas.

En este caso, se aplicó un cuestionario a estudiantes del último grado de la licenciatura (ver anexo 12), permitiendo ampliar el panorama en la interpretación del objeto de investigación e integrando los resultados particulares de las prácticas docentes de las estudiantes ikoots, en el contexto más extenso y complejo de la formación inicial en la ENBIO. Se encuestó a 50 estudiantes del séptimo semestre de la LEPIB, generación 2012-2016.

Tal estrategia se planteó con el propósito de extender los resultados del análisis de caso, para entender y explicar el contexto más amplio e inclusivo de la ENBIO. Asimismo, el cuestionario permitió establecer un perfil general de la población encuestada, además de reconocer los factores que intervienen en el desarrollo de la práctica reflexiva, en su formación académica en la Normal y en su práctica docente en la escuela primaria.



4.5. El trabajo de campo en las diferentes etapas de investigación

La recolección de datos se llevó a cabo en varios momentos y espacios, cada uno de los cuales requirió la aplicación de estrategias particulares para registrar y sistematizar la información. En una primera etapa se recurrió a la entrevista como herramienta para identificar los puntos clave de la formación inicial docente, que permitirían a los estudiantes disponer de elementos para realizar sus prácticas en las escuelas primarias.

Para lograr este cometido, inicialmente se entrevistó a un diseñador de la Reforma Curricular 2012 para conocer los propósitos de la formación docente en la Educación Normal desde el ideal de los planes y programas de estudio. En contraparte, dentro del escenario real de las instituciones, se entrevistó a formadores de docentes de la ENBIO, particularmente con los pertenecientes a 7º y 8º semestres, los que poseen experiencia en el trayecto de Práctica Profesional. Por otra parte, también se entrevistó a los profesores titulares de la escuela primaria, quienes acompañaron y guiaron a las estudiantes durante sus estancias de práctica.

En una segunda etapa se observaron las prácticas docentes en la escuela primaria y se realizaron entrevistas a las estudiantes normalistas, durante cuatro semestres de seguimiento. Tanto la entrevista como la observación permitieron indagar sobre las problemáticas educativas que atañen a la práctica de las estudiantes, así como de las estrategias y los recursos que emplearon para afrontar estas situaciones.

La última etapa consistió en la observación de las experiencias de socialización y retroalimentación de la práctica docente en la ENBIO. En este



espacio también se aplicó el cuestionario a los estudiantes de la LEPIB, generación 2012-2016, incluidas las dos normalistas ikoots. En esta etapa, la observación y el cuestionario constituyeron fuentes muy valiosas, que aportaron información relevante sobre las situaciones problemáticas comunes en las escuelas primarias, sobre el desarrollo de la reflexividad en los espacios de formación y sobre el papel de los docentes que guían este proceso.

4.6. El análisis de la información

Los diferentes instrumentos se orientaron hacia un bucle de retroalimentación que inicio con los aspectos empíricos desplazándose hacia aspectos teóricos y conceptuales, de manera recursiva. El punto de partida fue la entrevista dirigida a un diseñador curricular, seguido de docentes de la ENBIO. En esta etapa se pretendía reconocer aquellos aspectos sobresalientes en torno a la formación inicial y la práctica docente, así como su vinculación con la práctica reflexiva.

A partir de estas primeras impresiones se entrevistó a las estudiantes normalistas ikoots. En esta segunda etapa se buscó reconocer las directrices que guían su proceso de formación, así como el desarrollo de la reflexividad en su práctica. Por tratarse de sus primeras aproximaciones a la práctica docente, se esperaba que el nivel de reflexividad fuera básico y que mostrara los rasgos de un ejercicio más personal, previo a una evolución generada por el mismo proceso de formación.

La observación de la práctica docente fue un soporte en esta segunda etapa, para analizar las dificultades que involucran los primeros acercamientos de las estudiantes normalistas a la práctica docente, así como las estrategias que les permitieron sortear estas situaciones. Estos dos instrumentos, la



entrevista y la observación de las prácticas docentes, se realizaron de manera continua durante los semestres que duró el estudio, permitiendo realizar un seguimiento al desarrollo de la práctica reflexiva.

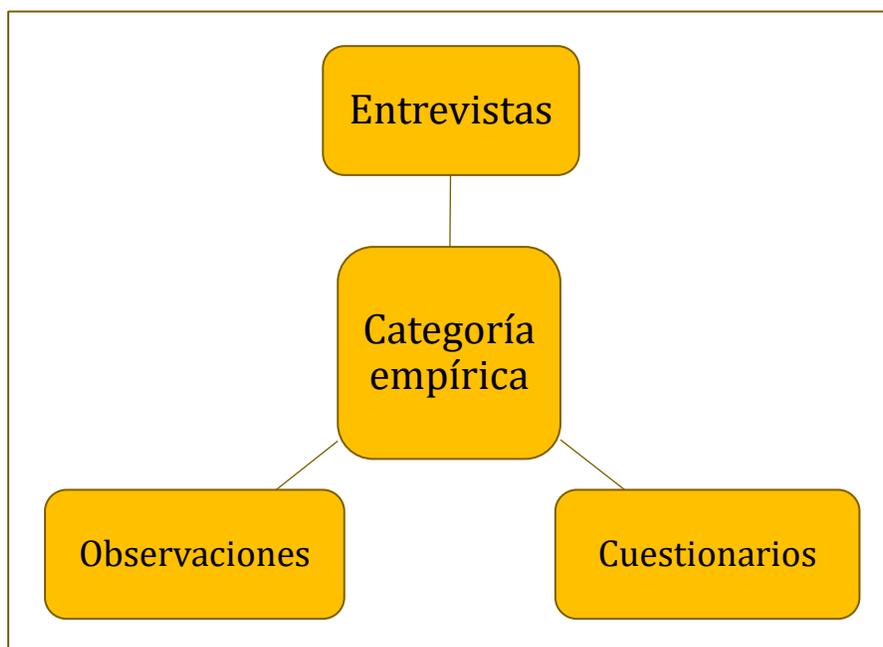
Una tercera etapa incluyó la aplicación de un cuestionario dirigido a todos los estudiantes de la ENBIO pertenecientes a la LEPIB, generación 2012-2016, esto con la finalidad de reconocer los aspectos coincidentes y divergentes entre las diferentes culturas, respecto a las dos estudiantes ikoots, a quienes se les dio un seguimiento de manera más cercana. Este instrumento fue el único que, en parte, requirió un análisis cuantitativo para reconocer las características de los estudiantes y la composición de la población a la cual pertenecían.

La caracterización incluyó aspectos personales como edad, sexo y estado civil, aspectos sociales y culturales, como la lengua y el pueblo de origen, aspectos relacionados a las estrategias didácticas y pedagógicas, hasta llegar a las modalidades de titulación, para identificar las temáticas y las problemáticas que son centro de análisis en el documento recepcional. Este último apartado del cuestionario se analizó de manera cualitativa.

Por su parte, en el seguimiento a las estudiantes normalistas ikoots se tuvo la ocasión de documentar los cambios, tanto en su ejercicio docente como en la forma de interpretar la realidad educativa que les rodea, y de la cual forman parte. Del mismo modo, se reconoció la vinculación de las estudiantes con sus alumnos de la escuela primaria, con los profesores titulares de los grupos de práctica, con sus profesores en la ENBIO, incluso con la comunidad donde se realizó su práctica.

Considerando que este estudio se apoyó en diferentes técnicas e instrumentos para la recogida de datos, fue necesario desarrollar estrategias de análisis que permitieran contrastar la información derivada de cada uno (entrevista-observación-cuestionario), contribuyendo con ello a la validez de los resultados. De esta manera, las categorías empíricas emergieron de dos o tres instrumentos, e incluso, algunas de ellas, se manifestaron de manera reiterada en cada uno.

La triangulación es una estrategia de gran utilidad en estos casos, en tanto que “los datos obtenidos con una prueba pueden utilizarse para comprobar la exactitud de los que se han recogido con otra” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 36). El siguiente esquema muestra la triangulación entre las diferentes fuentes de información en el proceso de análisis.



Esquema 4. Proceso de triangulación de las fuentes de información
Fuente: Elaboración propia



El proceso de triangulación deriva en un complejo analítico, representado a través de un vórtice dialéctico (descrito en el siguiente capítulo) el cual explica la práctica reflexiva, a través del tiempo, durante un ciclo de formación. En él se reconoce la influencia de factores externos e internos en una reconfiguración continua y recursiva que amplía el horizonte de la comprensión de los fenómenos educativos.

Este horizonte se ve afectado por el mismo proceso de formación, donde se agregan las habilidades y herramientas pedagógicas en las dinámicas de socialización con pares y con los docentes responsables, a lo largo de la formación inicial. Pero también se reconoce la relevancia de las interacciones sociales y culturales de la comunidad, de las escuelas de formación y de práctica e incluso de la propia investigadora. De esta forma, se integraron diversos factores y se reconoció su participación en el proceso de formación inicial, así como en el desarrollo de una práctica docente cargada de reflexividad.

4.7. La doble reflexividad: repensando la investigación etnográfica

La reflexividad se refiere a la recurrencia del pensamiento como herramienta para modular las acciones, de manera opuesta a la impulsividad, y puede equipararse con el concepto de sentido común, en términos de la operación autónoma y de la búsqueda personal de una verdad que no siempre concuerda con un cuerpo de conocimiento establecido. Esta reflexividad es de naturaleza psicológico-cognitiva, y se puede evidenciar en diversos ámbitos de la vida, tanto cotidiana como profesional.

Cabe distinguir la reflexividad natural, que es propia del pensamiento humano, de aquella reflexividad elaborada como herramienta para el análisis en



diversas disciplinas del conocimiento. La capacidad para interiorizar el mundo y ajustar la acción ante variaciones en el entorno, es un recurso muy potente para la resolución de problemas, aplicable a distintas áreas del quehacer humano. El desarrollo teórico en esta área se debe a autores como Bourdieu, Giddens y Beck, entre otros, cada uno con formas particulares de entender y explicar la reflexividad (Iturrieta, 2017). A continuación, se abordan algunos puntos de vista de los teóricos sobre la reflexividad, particularmente desde el enfoque de la investigación social.

Las disciplinas sociales tienen objetos de estudio que se desarrollan en diversos espacios, tanto física como conceptualmente. Un ejemplo de esto es la educación, la cual cuenta con espacios para la planeación y espacios para la implementación. En los espacios de planeación ocurre una elaboración idealizada que atiende a las posturas teóricas; mientras los espacios para la implementación requieren de una aplicación realista y práctica que atienda las problemáticas sociales.

Una tarea de la investigación educativa es comprender y explicar las relaciones internas y externas de los diferentes actores de la educación, representadas estas relaciones por el pensamiento, la conducta y la comunicación. Al tratarse de una función interna de la persona, el pensamiento puede deducirse a partir de la conducta y la acción o, de manera más profunda, a partir del sistema de significados que se comparte a través de la comunicación. Esta es la reflexión como objeto de estudio.

Ahora bien, partiendo del hecho que la práctica reflexiva es el objeto de estudio de este trabajo, es necesario resignificarlo a luz de sus implicaciones teórico-metodológicas. Comenzaré el análisis planteando que la reflexión en un



principio no es evidente, pues se debe inferir en el paso del pensamiento a la acción, y esto sólo es posible cuando se trata de una actividad recurrente, o en la expresión y en el intercambio de ideas entre personas. Entonces, en calidad de investigadora, inicialmente orienté la indagación hacia la identificación de los procesos reflexivos desde la exterioridad, buscando conocer la naturaleza de dichos procesos en la formación y práctica docente.

Por otra parte, es posible identificar una postura del investigador respecto al objeto de estudio, a las personas sobre las que recae la acción investigativa y los contextos donde se desarrollan las acciones; aquí encontramos una reflexividad como vigilancia epistémica (Iturrieta, 2017). En este nivel de análisis se pueden distinguir dos posicionamientos y la necesidad del investigador para movilizarse entre ellos o para establecerse fijo en alguno de los extremos (Dietz, 2009, 2011; Dietz y Mateos, 2010). Estas posturas, *etic* y *emic*, corresponden más o menos con la distinción objetivista/subjetivista, exterior/interior, propio/ajeno.

La postura *etic* está representada por la etnografía antropológica, cuya función consiste en atraer hacia un marco interpretativo establecido, una realidad distinta de la propia, de manera objetiva y tratando de intervenir en ella lo menos posible (Dietz, 2009, 2011). En este modelo de estudio la participación del investigador se limita a la observación y el registro de las incidencias, para posteriormente realizar una lectura e interpretación desde los marcos de referencia propios, con una intervención limitada del sujeto investigado en esta etapa de construcción conceptual.

Por su parte, la postura *emic* se ejemplifica en la etnografía de la liberación, la cual surge de la necesidad de entender a los ajenos desde lo que



les es propio, más que tratar de incluirlos en los marcos interpretativos occidentales (Dietz, 2009, 2011). Esta etnografía surge de la distinción más o menos clara de los referentes culturales y sociales de los contextos de donde provienen el sujeto investigador y el sujeto investigado. Más que asimilar los modos distintos dentro de un entorno incluyente, se busca entender lo que es distinto desde sus referentes propios.

Este esquema de lo propio y lo ajeno, tanto desde el punto de vista del investigador como del investigado, permite identificar espacios para la reflexión que se relacionan con el intercambio de ideas, saberes, conocimientos e interpretaciones. Por un lado, se encuentra la reflexión del investigador sobre el sujeto que investiga; y por el otro lado, tenemos la reflexión del investigador sobre sí mismo, a manera de vigilancia epistémica, sobre su participación directa o indirecta sobre los actores y sobre el contexto; ambas formas son necesarias para la construcción de conocimiento, la doble reflexividad en el proceso de investigación (Dietz, 2009, 2011).

También existen espacios para la reflexión en la interacción, donde el sujeto de investigación y el investigador establecen una comunicación, que se reafirma en las acciones del sujeto investigado, trascendiendo a una esfera de intervención. El investigador adquiere influencia sobre el entorno donde se desarrolla el sujeto investigado, y se logra cierta reciprocidad cuando el sujeto investigado influye en el investigador también.

Otras situaciones abiertas a la reflexión se encuentran en el entorno académico, donde se vierten y se recuperan experiencias a partir de agentes ajenos al proceso central de la investigación, como son los pares, tanto del sujeto de investigación como del investigador. Esta última etapa permite la



incorporación de la experiencia y del conocimiento ganados en el proceso de investigación ligando la cultura, la lengua y la tradición, por el lado del sujeto investigado, el conocimiento teórico-metodológico establecido por parte del sujeto investigador.

En este punto, la reflexividad abarca desde la cotidianeidad del entorno donde se realiza la investigación hasta los cimientos de la elaboración conceptual y teórica establecidos. La reflexividad asimilada a través de los distintos procesos señalados desemboca en una reflexividad transformadora que permite modificar esquemas de pensamiento, construcciones personales y sociales, hasta lograr un cambio social y cultural (Iturrieta, 2017).

En el caso de la presente investigación, primeramente, se buscó identificar los procesos que conducen a la formación de una reflexividad elaborada en las prácticas de los estudiantes normalistas, pero en algún momento se llegó a influir en el mismo proceso de formación, principalmente al visibilizar la reflexividad dentro y fuera del aula de clases. Este proceso se observó tanto en la escuela de práctica como en la escuela de formación, alcanzando además a los profesores titulares de grupo en la escuela de práctica y a los formadores de docentes en la escuela de formación.

Para lograr un mayor nivel de compenetración y desenvolvimiento en el escenario y con los sujetos de la investigación, fue de gran ayuda contar con las herramientas lingüísticas básicas y un acercamiento con la cultura ikoots. Esto se dio mediante mi participación en cursos de la lengua ombeayiüts y durante las visitas reiteradas a la escuela de práctica, en San Mateo del Mar. En estos espacios se llevó a cabo otro tipo de intercambio, además del requerido por los



instrumentos diseñados para obtener información, donde las interacciones implicaron un diálogo más personal, abierto y empático con los interlocutores.

La comprensión de los elementos del contexto, como las prácticas culturales y lingüísticas, fueron fundamentales no sólo para reconstruir el panorama general donde tienen lugar las prácticas docentes reflexivas, sino para establecer una relación más estrecha con los sujetos de investigación, particularmente con las estudiantes normalistas ikoots.

De manera que, al cabo de dos años de acompañamiento en su proceso de formación inicial, fue haciéndose necesario un diálogo más abierto, donde ellas me compartieron sus dudas, inquietudes y propuestas de intervención docente, solicitando, incluso, orientación para el reencauzamiento de sus estrategias didáctico-pedagógicas, con la finalidad de atender las problemáticas educativas de la forma más pertinente posible.

Estos continuos desplazamientos entre lo propio y lo ajeno, permitieron trascender el análisis de la práctica reflexiva como objeto de estudio. De ahí que la práctica reflexiva, además, fue parte del recorrido metodológico de la investigación, en un camino de ida y vuelta que Gunther Dietz ha denominado “doble reflexividad”, donde quien investiga puede reconocerse no únicamente como intérprete de aquello y aquellos a quien investiga, sino como partícipe en todo el proceso, que interactúa y co-construye con los sujetos de su estudio. Las siguientes imágenes muestran la manera en que la investigadora y la normalista se acompañan mutuamente en un proceso de formación recíproca, donde la primera se forma para la investigación y la otra para la docencia.



Imagen 12. Grupo de práctica 2º B, diciembre de 2014
De izquierda a derecha: Profesora titular, estudiante normalista e investigadora
Fotografía de Rosario Silva



Imagen 13. Grupo de práctica 3º B, diciembre de 2015
De izquierda a derecha: Estudiante normalista, investigadora y profesora titular
Fotografía de Rosario Silva



Justamente, resultado de la interacción, el intercambio y la co-construcción entre ambas partes, se dio lugar a una producción escrita entre las estudiantes normalistas ikoots y una servidora, la cual lleva por título “Las prácticas profesionales en la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” y su contribución en la formación inicial de docentes ikoots” (ver anexo 13). Dicho texto comprende el capítulo IX del libro denominado “Experiencias didácticas interculturales con la cultura ikoots: El caso de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” de San Mateo del Mar, Oaxaca” (ver anexo 14).

Esta obra fue editada por la UNAM y coordinada por la Dra. María Elena Jiménez Zaldívar, el Dr. Antonio Carrillo Avelar y el Dr. Enrique Francisco Antonio. Es una co-producción derivada del proyecto anteriormente mencionado: “*Docencia bilingüe e intercultural: una práctica sociocultural con múltiples sentidos*”, donde docentes-investigadores y estudiantes de posgrado de la UNAM, la UPN y la ENBIO, compartieron créditos con profesores de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, al escribir sobre las prácticas educativas interculturales, en el seno de la cultura y la lengua de los ikoots.

Particularmente, en el capítulo IX las estudiantes normalistas y yo reflexionamos sobre las implicaciones didácticas y pedagógicas que conlleva su práctica docente en el contexto de su cultura de origen, y como parte de su proceso de formación inicial que llevan a cabo en la ENBIO. En este ejercicio conjunto se generó una doble reflexividad, una reflexividad transformadora, donde las estudiantes investigadas y la investigadora pensaron un mismo objeto, lo enriquecieron y lo discursaron desde sus diferentes y complementarias miradas.



Al cabo de varios semestres de coexistencia con las estudiantes ikoots, mi presencia y mi voz hicieron eco en su proceso de formación, teniendo, en algunas ocasiones, influencia en el reencauzamiento de sus intervenciones en el aula y, desde luego, en la manera de repensar reflexivamente sus prácticas docentes. El mismo efecto tuvo lugar, pero en sentido contrario, pues sus experiencias me permitieron ampliar el marco interpretativo sobre la formación y práctica docente reflexiva, incorporando la riqueza de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos originarios.

4.8. Cierre del capítulo

El abordaje de un problema complejo, como lo es la educación de y para los pueblos originarios, requiere de una visión amplia e integradora que permita identificar, analizar e incorporar cada uno de los aspectos involucrados. Para ello se seleccionaron los enfoques, las técnicas y los instrumentos que posibilitan un acercamiento profundo, no sólo para explicar las acciones, sino para entender las motivaciones detrás de ellas.

La metodología cualitativa de corte etnográfico se consideró la opción más viable, puesto que permitió abordar de manera comprensiva los fenómenos sociales, evitando la simplificación a la que conducen los métodos cuantitativos en algunas ocasiones. La reflexividad, como un componente intrínseco del ser humano, no posee una corporalidad en sí misma, sino que se manifiesta en las acciones reiteradas, en el discurso y en el diálogo con los actores; por lo que las observaciones, las entrevistas e incluso los cuestionarios son de primordial importancia para recuperar evidencias sobre la práctica reflexiva.



En el presente trabajo existe un compromiso importante con las partes implicadas en esta investigación, desde las docentes en formación, pasando por los profesores en la escuela de práctica y en la de formación, hasta un diseñador curricular que contribuido a dar forma a los planes y programas vigentes de la educación normalista. Cada aspecto y cada nivel de esta estructura puede ofrecer y recibir una realimentación, producto de los hallazgos de esta investigación.



Capítulo 5

ANÁLISIS DE RESULTADOS

“El desarrollo del conocimiento científico es un medio poderoso de detección de errores y de lucha contra las ilusiones. No obstante, los paradigmas que controlan la ciencia pueden desarrollar ilusiones y ninguna teoría científica está inmunizada para siempre contra el error. Además, el conocimiento científico no puede tratar únicamente los problemas epistemológicos, filosóficos y éticos. La educación debe entonces dedicarse a la identificación de los orígenes de los errores, de ilusiones y de cegueras.”

Edgar Morin

Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión

En: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro

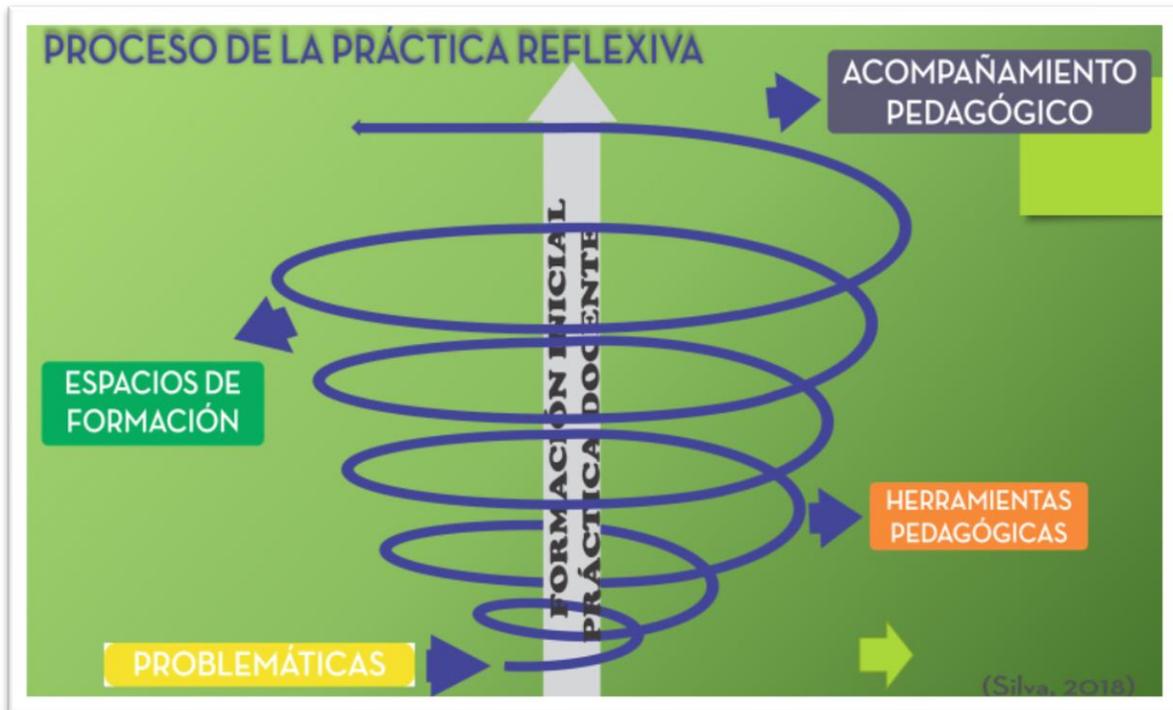


5.1. Hacia la reconfiguración de la práctica reflexiva

Nuestro objeto de estudio, la práctica reflexiva, puede observarse en aspectos cotidianos de la práctica docente; sin embargo, su expresión encierra un proceso de gran complejidad, la cual se ve influida e incluso definida por el proceso de formación inicial. A lo largo de este capítulo se exponen las categorías emergentes en torno a la práctica reflexiva, a partir del análisis de las entrevistas realizadas a diferentes actores, de los registros de observación de la práctica docente que se efectuaron en la escuela primaria y en la escuela Normal, así como de los cuestionarios aplicados a los estudiantes de la LEPIB, generación 2012-2016. Estas categorías, surgidas del dato empírico, se articulan con las aportaciones teórico-conceptuales existentes para reelaborarlas a la luz del contexto de la propia investigación, desde la lógica de un sistema categorial.

El sistema categorial que se propone en esta investigación es representado por un vórtice dialéctico (esquema 5) que explica la influencia de diversos factores y actores en una reconfiguración continua de la práctica reflexiva, donde se amplía el horizonte comprensivo de la reflexividad a través del tiempo. Este horizonte se va configurando en el mismo proceso de formación, donde se detonan las problemáticas de la práctica docente, se desarrollan las habilidades y herramientas pedagógicas en los espacios de formación de la Normal y la escuela primaria de práctica, en las dinámicas de socialización con pares, con los formadores de docentes y con los titulares de grupo. Además, se reconoce la relevancia del factor social y cultural de la comunidad de práctica e incluso de la influencia de mi rol como investigadora. En síntesis, en el vórtice dialéctico se integraron diversos elementos en el desarrollo de la práctica reflexiva durante la formación inicial y la práctica docente. A continuación, se

muestra su representación gráfica y enseguida se abunda sobre las categorías emergentes:



Esquema 5. Vórtice dialéctico del proceso de la práctica reflexiva

Fuente: Elaboración propia

5.2. Perfil de los estudiantes de la LEPIB

Como se refirió en el capítulo anterior, la presente investigación se fundamentó metodológicamente en el estudio de caso de dos estudiantes ikoots, el cual permitió analizar la práctica reflexiva durante el trayecto de formación inicial y práctica docente. Sin embargo, se consideró importante ampliar la perspectiva en la interpretación del objeto de investigación, por ello se recurrió a la aplicación de un cuestionario a 50 de los 56 estudiantes de la generación 2012-2016 de la LEPIB, compañeros de las normalistas ikoots. A 6 de ellos no fue posible encuestarlos debido a que no estaban presentes el día de la aplicación del cuestionario. Este instrumento permitió elaborar un perfil general de la población



sondeada, además de reconocer los factores y actores que intervienen en el desarrollo de la práctica reflexiva, tanto en su formación académica en la Normal, como en su práctica docente en la escuela primaria.

El cuestionario comprendió cuatro rubros (ver anexo 12): I) Datos generales, II) Sobre la formación inicial docente en la ENBIO, III) Sobre la práctica docente en la escuela primaria y, IV) Sobre la titulación. A excepción del primer rubro, el resto de ellos están compuestos por preguntas cerradas y abiertas, siendo éstas últimas las más predominantes. Enseguida se muestra el análisis de los resultados obtenidos.

Tabla 5. Datos generales de los estudiantes de la generación 2012-2016 de la LEPIB

Total de cuestionarios aplicados: 50			
1. Sexo			
Mujeres: 32		Hombres: 18	
2. Rango de edad			
20 – 26 años			
3. Estado civil			
Solteros: 44	Casados: 2	Unión libre: 3	No respondió: 1
Mujeres: 28	Mujeres: 2	Mujeres: 1	Mujer: 1
Hombres: 16	Hombres: 0	Hombres: 2	
4. Becarios			
Con beca: 24		Sin beca: 24	
Mujeres: 14		Mujeres: 17	
Hombres: 10		Hombres: 7	
		Mujer: 1	
		Hombre: 1	
5. Pueblo originario de pertenencia			
Zapoteco	13	Tacuate	2
Mixteco	6	Zoque	2
Chinanteco	6	Náhuatl	2
Mixe (Ayüük)	4	Ikoots	2
Cuicateco	3	Mazateco	2
Solteco	3	Triqui	1
Chatino	3	Amuzgo	1

Fuente: Elaboración propia



De un total de 50 personas encuestadas, 32 de ellas son mujeres y 18 hombres. La marcada presencia de las mujeres en la formación inicial docente confirma que es una profesión ligada históricamente al género femenino, aunque no es exclusiva de este sector. De acuerdo con las cifras del INEE (2015, p. 98), “en el inicio escolar 2013-2014, en las Escuelas Normales del país estaban inscritos 132,205 alumnos, de los cuales 71% eran mujeres”. Esta misma fuente indica que del total de la matrícula en la Educación Normal 3,015 alumnos correspondían a la LEPIB.

El rango de edad para estos jóvenes, que cursan el último grado de la licenciatura, se encuentra entre los 20 y los 26 años. Un rango muy abierto. Y aunque son pocos los que se hallan en el límite superior de edad, el dato referido es un indicador de rezago en algunos alumnos que cursan la LEPIB. Dicha problemática es de carácter multifactorial, pero una causa que incide de manera directa es la falta de recursos económicos para sobrellevar una formación continua. Según la información derivada de los cuestionarios de contexto, anexos al Examen General de Conocimientos, en 2013, el 87.1%, es decir, 9 de cada 10 hogares de los normalistas que cursan la LEPIB, se hallan por debajo de la línea de bienestar mínimo (INEE, 2015) establecida por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL).

Una estrategia para combatir el rezago académico ha sido la asignación de becas a los alumnos que la necesitan y la solicitan. Los resultados indican que 24 de los 50 estudiantes encuestados son becarios de diferentes programas y organismos benefactores; siendo la más referida la Beca de Manutención que ofrece la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este apoyo está dirigido a los estudiantes de licenciatura y técnico superior universitario, que hayan ingresado o se encuentren realizando estudios en Instituciones Públicas de Educación



Superior (IPES); su monto va de los \$750.00 a los \$1,000.00, dependiendo del año de la carrera en el que se encuentre inscrito el alumno (SEP, 2016).

De los 16 pueblos originarios del estado de Oaxaca de los que provienen los jóvenes de la ENBIO, los estudiantes encuestados proceden de 14 de ellos. El pueblo zapoteco tiene mayor representatividad, con 13 estudiantes nativos de diferentes regiones de la entidad. Le siguen los pueblos mixteco y chinanteco, con 6 normalistas cada uno; el ayüük tiene 4, mientras que el cuicateco 3, lo mismo que para el solteco y el chatino, 2 para el tacuate, zoque, náhuatl, ikoots y mazateco, en tanto que los pueblos triqui y amuzgo tienen 1 estudiante cada uno.

Por supuesto estos números guardan un comportamiento lógico. Se entiende que los zapotecos tienen más presencia en la comunidad estudiantil porque, como precisa Coronel, “surgieron en los valles centrales, desde donde, tras su fragmentación, se expandieron a la Sierra Norte, la Sierra Sur y el Istmo” (2006, p. 2), siendo este el grupo indígena más numeroso y extendido de Oaxaca. Esta misma autora agrega que el grupo lingüístico zapoteco ocupa el tercer lugar entre la población indígena del país.

5.3. Problemáticas y zonas indeterminadas de la práctica docente

De acuerdo con Schön (1992) “una práctica profesional es la competencia de una comunidad de práctica que comparten, en palabras de John Dewey, las tradiciones de una profesión” (p. 41). En este sentido, la práctica profesional se estructura y funciona en el marco de un tipo particular de institución, en la cual se concentran y vinculan dispositivos de acción específicos, como el conocimiento de la disciplina, los lenguajes para la interacción y los instrumentos



de intervención, permitiendo en su conjunto desarrollar una práctica especializada. Desde esta perspectiva, la de la racionalidad técnica, un profesional práctico se preocupará por resolver problemas instrumentales, guiado y gobernado por la regla de los procedimientos, las técnicas y las teorías.

Sobre esta misma línea y retomando algunos planteamientos del capítulo 2, es preciso recordar que la profesión docente, al igual que muchas otras, se ha caracterizado por promover una formación apegada a los principios del positivismo, haciendo que la racionalidad y la organización técnica prevalezcan como elementos centrales en la configuración de la realidad educativa en las Escuelas Normales (Figueroa, 2000). En este sentido, Davini (1995) plantea que la tradición normalizadora-disciplinadora ha caracterizado el devenir histórico de estas instituciones, respondiendo a la necesidad del Estado por instruir a las masas, por homogeneizarlas y disciplinarlas, siendo una particularidad de esta tradición, la prevalencia de la visión utilitarista de la formación docente, de carácter instrumental ligada al “saber hacer”, al manejo de materiales y rutinas escolares.

Sin embargo, en la práctica profesional docente existen problemas o zonas indeterminadas para las que no hay una solución técnica retomada de un manual o, como señala Schön (1992), “el práctico no puede tratarlo como un problema instrumental que se resuelve mediante la aplicación de alguna de las reglas guardadas en el almacén del conocimiento profesional” (p. 19). La práctica docente trasciende a la concepción técnica de la docencia, que sólo se ocupa de emplear estrategias de enseñanza de forma instrumental. Su desarrollo precisa una actitud profesional, cargada de contenido pedagógico y adecuada a las necesidades del contexto. Esto implica identificar las



problemáticas educativas y reflexionarlas en toda su complejidad, para proponer soluciones integrales que respondan a la multiplicidad de factores involucrados.

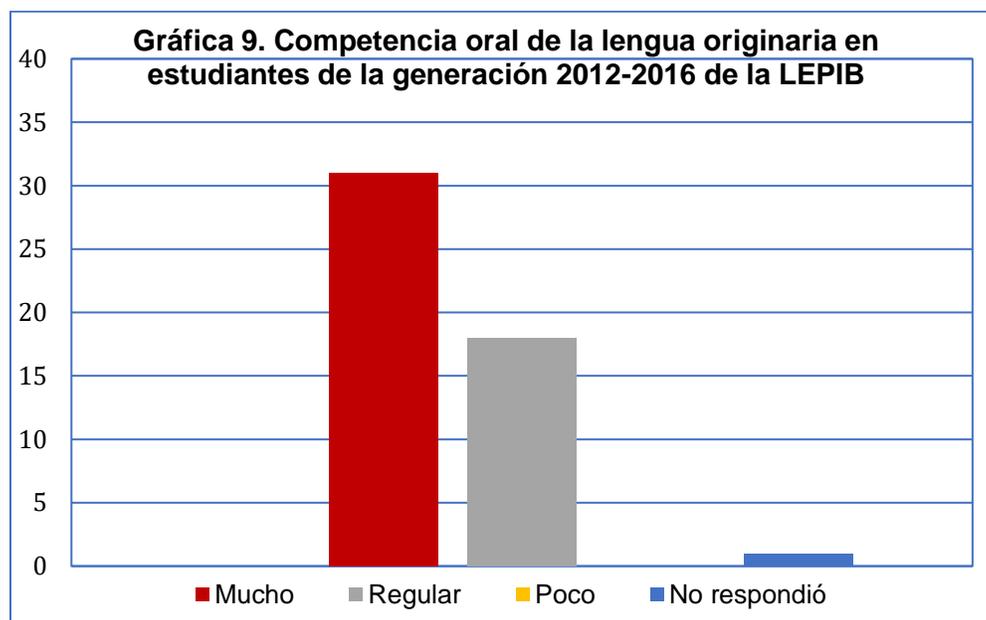
Considerando este referente, los estudiantes normalistas de la ENBIO señalaron en los cuestionarios las problemáticas inherentes a la práctica docente, como las dificultades asociadas al proceso de bilingüismo en el que están inmersos los pueblos originarios, y donde la alfabetización generalmente no ocurre en la lengua nativa, sino en español; así como la necesidad de fortalecer los saberes comunitarios. Precisamente, a partir del reconocimiento de las problemáticas se desencadena el pensamiento reflexivo, el cual estimula a los estudiantes a reconstruir su práctica docente y estructurar los problemas, con la finalidad de clarificar situaciones inciertas y conflictivas. Esto les permite desarrollar nuevas vías de acción e intervención apropiadas al contexto. En los siguientes dos apartados se da cuenta de las problemáticas y las zonas indeterminadas más concurrentes en la práctica docente de los estudiantes de la ENBIO y, particularmente, en las normalistas ikoots.

5.3.1. Dificultad en la lecto-escritura de la lengua originaria

A partir de la aplicación de los cuestionarios, se muestra que la mayor parte de los encuestados, 31 de ellos, consideran poseer un buen manejo oral de la lengua originaria, mientras que 18 manifiestan disponer en forma regular de esta habilidad; sólo un estudiante no respondió en esta sección (gráfica 9). Este dato conserva una lógica natural si consideramos que es por medio del habla que entramos en comunicación directa con el mundo, desde nuestra primera infancia. De acuerdo con el CONAFE (2006, p. 9), se entiende por oralidad “todas las formas de usar la palabra hablada en la comunidad (...) Es la manera más usual de comunicarse en las comunidades indígenas”. Agrega también, “la

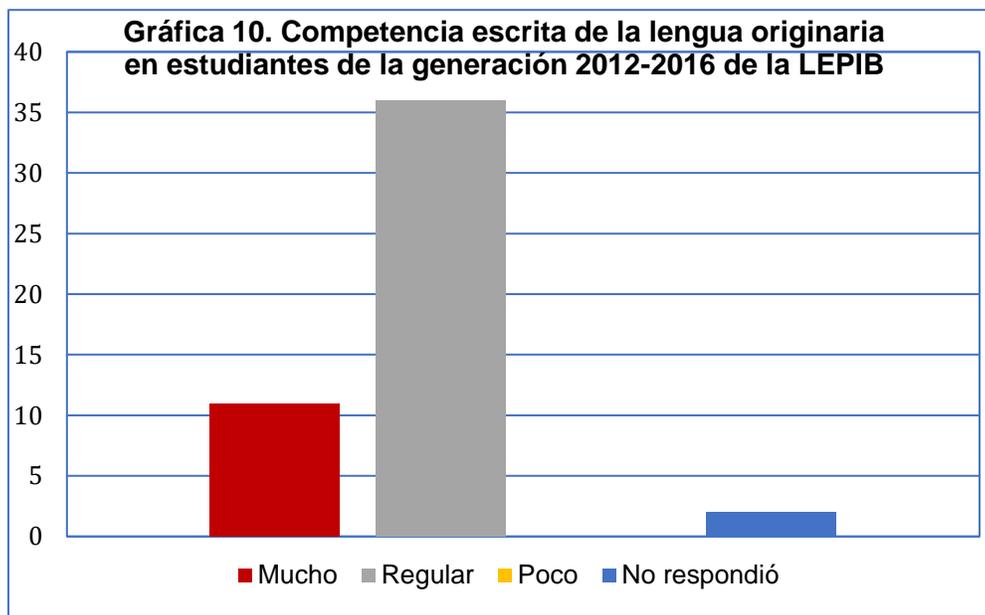


expresión en la lengua propia está cargada de los significados y la sabiduría de cada pueblo”.



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, esta tendencia no es la misma en la competencia escrita de la lengua materna. Como se muestra en la gráfica 10, 36 de los 50 encuestados refieren poseer un manejo regular al comunicarse de manera escrita en su primera lengua; 12 se consideran muy aptos, y 2 no respondieron. Una causa de esta situación es que la alfabetización y, en sí, la mayor parte de su educación formal ha sido en español. Por esta razón, argumenta el CONAFE (2006, p. 11), “es necesario crear ambientes escritos en la lengua materna de la comunidad, pues esta es la lengua significativa...” De acuerdo con el INEA (s/f) los pueblos indígenas forman y, en ese sentido, participan de los usos de la lengua escrita en diferentes ámbitos, entre ellos el educativo.



Fuente: elaboración propia

El estado que guarda la competencia oral y/o escrita de los estudiantes normalistas sobre la lengua originaria es un factor primordial como: 1) “medio de comunicación en la escuela de práctica”, favoreciendo con ello su vitalidad de uso y los procesos de socialización que han hecho permanecer a las lenguas originarias a través de la historia, 2) “medio para la enseñanza-aprendizaje”, expresada en la planeación y el desarrollo de situaciones didácticas y, 3) “objeto de estudio”, promoviendo su análisis práctico, mediante el uso de herramientas teórico-metodológicas para la investigación y el análisis lingüístico, a fin de reflexionar sobre los procesos de comunicación oral y escrita, y sobre las implicaciones pedagógicas en el aula. No obstante, la incidencia de los normalistas en cada una de estas tres dimensiones de la lengua originaria se torna mayor o menormente compleja, en tanto el nivel de competencia oral o escrita que posean respecto a ella.



Desde luego, esta situación también se refleja en el caso de las estudiantes ikoots, pues, aunque indican ser competentes en la oralidad de la lengua ombeayiüts, refieren no tener un conocimiento suficiente en la escritura, lo cual conlleva efectos en la enseñanza de esta, en su grupo de práctica. Es importante señalar que estos vacíos están determinados por las circunstancias histórico-culturales del pueblo ikoots, donde la escritura de su lengua no ha tenido tanta trascendencia como la oralidad. Una de las razones se encuentra contenida en el siguiente fragmento:

(...) el saber escribir o leer no daba ningún prestigio, sino que el reconocimiento de la comunidad estaba relacionado con el tipo de discurso oral que manejaban y manejan hoy en día en ombeayiüts, ya sea en las ceremonias o eventos culturales, es decir, que la escritura estaba subordinada a la oralidad (Montero, 2017, p. 136).

Esta falta de reconocimiento social de la lengua escrita, surgida desde tiempos remotos, prevalece hasta nuestros días, donde se privilegia la alfabetización en español, pese a que la vitalidad de uso de la lengua ombeayiüts es significativa; aunque, como en la mayor parte de los pueblos originarios, no está exenta del riesgo de desaparición. Las causas de esta realidad en San Mateo de Mar son múltiples, desde un desuso, que a pesar de no ser tan evidente como en otros municipios que forman parte del pueblo ikoots (San Francisco del Mar, San Dionisio del Mar y San María del Mar) es un fenómeno que está presente y se ha ido acentuando, entre otras cuestiones, por la migración de la población, principalmente joven, a ciudades del mismo estado o del país, por razones de estudios o empleo.



Estos jóvenes, al entrar en contacto en aquellos contextos, desarrollan otras prácticas socioculturales, a través del español, trayendo como consecuencia un deshabetúo del ombeayiüts. Lo anterior también tiene efecto en la comunidad de San Mateo, en tanto que se da lugar a una mezcla lingüística donde el español ha ido cobrando una injerencia progresiva, pues, aunque el ombeayiüts es el que predomina en las interacciones cotidianas, en ocasiones se recurre al español para referenciar algunos objetos o acciones.

Por su parte, tal situación repercute también en las actitudes que la comunidad tiene respecto a la alfabetización en la lengua nativa. Particularmente, los padres de familia, quienes han sido alfabetizados en español, esperan que la escuela desarrolle y consolide en sus hijos las competencias necesarias en la escritura de dicho idioma, puesto que en un futuro próximo éstos habrán de migrar a otros lugares para dar continuidad a sus estudios en el nivel medio superior y superior, en cuyos contextos la lengua hispana es la predominante. Tal pareciera que, en las grandes urbes, las lenguas originarias son vistas como una pesada carga que la modernidad no puede llevar consigo. Enseguida se muestra el testimonio de una de las practicantes ikoots que subraya esta problemática en la comunidad:

Algunos padres me comentan que no quieren que les enseñen a sus hijos en la lengua [ombeayiüts], que prefieren que se retome más el español, por lo mismo que en lo posterior lo pueden retomar para poder expresarse en su vida, en su trabajo, y dejan atrás lo que es la lengua, y en la casa pues ya no retoman, así como antes, la lengua. Ahorita están metiendo ahí lo que es el castellano, o sea, es como una mezcla (Estudiante normalista ikoots, comunicación personal, 28 de mayo, 2015).

Las expectativas de los padres hacia la alfabetización de sus hijos en español han tenido efectos importantes en la escritura de la lengua ombeayiüts, dado que los niños se conciben incapaces de redactar ideas en su lengua originaria, la cual sólo es expresada de forma oral. El siguiente testimonio ilustra esta realidad:

Hay algunos niños que sí lo hablan [el ombeayiüts], pero cuando les digo: “ahora plásmenlo en el cuaderno”, o sea, en la escritura, dicen: “es que no lo sé hacer”. “Pero lo estás diciendo, así como lo estás hablando, ahora escríbelo”. Y me dicen: “es que no lo sé hacer, lo hago en español”, me dicen. O sea que no pueden desarrollar la escritura, pero sí en lo oral (Estudiante normalista ikoots, comunicación personal, 28 de mayo, 2015).

Aunado al testimonio anterior, la siguiente imagen muestra que un niño de tercer grado de primaria puede, con dificultad, referenciar textualmente en ombeayiüts, los elementos de la naturaleza.



Imagen 14. Escritura en ombeayiüts por niño de 3º de primaria

Fuente: Silva (2019, p. 192)

Sin embargo, un niño que cursa ese mismo grado muestra una mayor competencia en la escritura del español, dado que ya redacta textos breves de manera más fluida (imagen 11):

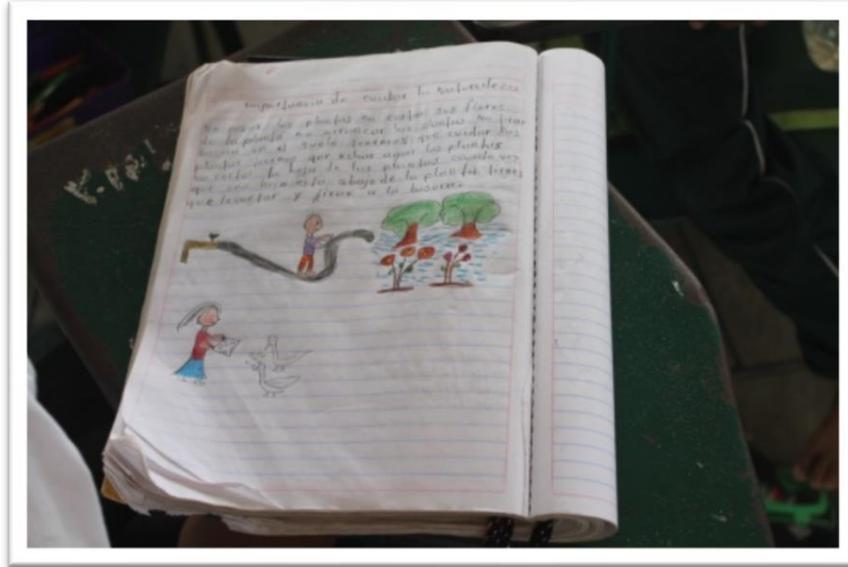


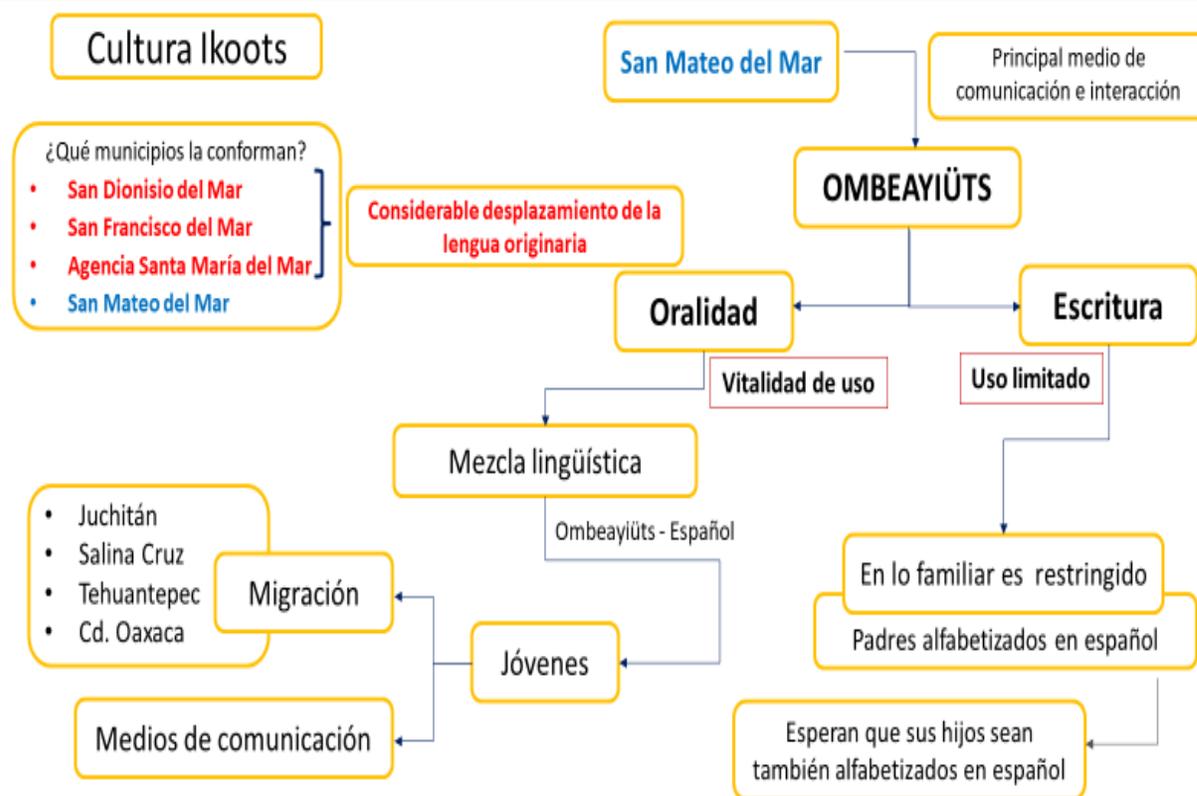
Imagen 15. Escritura en español por niño de 3º de primaria

Fuente: Silva (2019, p. 192)

Los dos ejemplos anteriores dan cuenta de la problemática social del ombeayiüts en la comunidad y sus implicaciones educativas. Esto tiene sentido si consideramos que:

El uso acotado de las lenguas originarias al espacio familiar y comunitario, la ruptura intergeneracional en la transmisión de las lenguas indígenas como lenguas maternas, la escasa –y en muchos casos nula– producción escrita en lenguas originarias, son solo algunos indicadores de desplazamiento de las lenguas indígenas nacionales que las ubica, sin excepción, en una situación de riesgo de desaparición (SEP, 2012e, p. 4)

A continuación, se observa un diagrama que describe las circunstancias en torno a la oralidad y la escritura del ombeayiüts en el contexto del pueblo ikoots, específicamente en San Mateo del Mar:



Esquema 6. Situación social de la lengua ombeayiüts

Fuente: Elaboración propia

En consonancia con las cuestiones anteriormente señaladas, en la asignatura “Las lenguas originarias y su intervención pedagógica” del trayecto formativo Lenguas y Cultura de los Pueblos Originarios, perteneciente al plan de estudio 2012 de la LEPIB, se destaca que “uno de los principales retos pedagógicos es el uso académico de las lenguas originarias en el aula para la interacción educativa y como objeto de reflexión y de estudio” (SEP, 2012e, p. 3). Particularmente, en la ENBIO las lenguas originarias tienen un papel central en la formación inicial de docentes, no sólo como medio para elaborar

propuestas pedagógicas de intervención, sino como una ventana hacia el recuento con su identidad cultural, reconociendo y valorando su contribución en la conformación de un país diverso. Así, en aras de conservar su identidad, y siendo conscientes de que la lengua escrita registra y hace permanecer elementos de una cultura, las normalistas ikoots fomentan la lengua nativa, por medio de estrategias como relatos y leyendas de su comunidad o juegos grupales que promueven, además de la oralidad, la escritura de palabras relacionadas con elementos de la naturaleza y símbolos sagrados de su cultura, de tal manera que, al cabo de un tiempo, los niños redactan con mayor habilidad en su primera lengua (ver imágenes 12, 13 14 y 15). De esta forma, a través de la enseñanza del ombeayiüts, se revaloriza y se recobra la gran riqueza del pueblo ikoots (La Pesca, 2011).

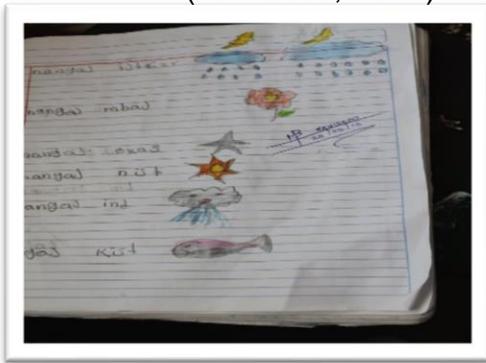


Imagen 16. Escritura en ombeayiüts en 3º
Fotografía de Rosario Silva

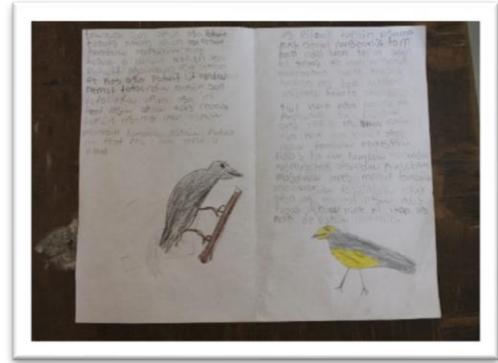


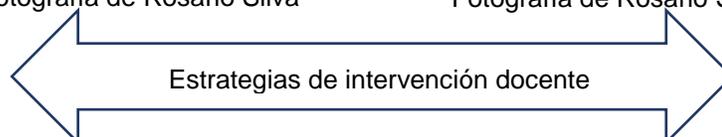
Imagen 19. Escritura en ombeayiüts en 4º
Fotografía de Rosario Silva



Imagen 17. Narración de leyenda ikoots sobre animales presagio
Fotografía de Rosario Silva



Imagen 18. Juego de lotería en ombeayiüts
Fotografía de Rosario Silva





Precisamente, mediante su formación en la ENBIO, las normalistas ikoots han comprendido la importancia y trascendencia que conlleva aprender lo mejor posible el ombeayiüts, para luego incorporarlo en el proceso de enseñanza, a partir de propuestas pedagógicas, lingüística y culturalmente pertinentes. Tal como lo refiere Pacheco (2018):

La tarea educativa en las comunidades originarias implica que el docente en formación desarrolle actitudes favorables frente a la situación, usos y funciones que tiene la lengua en la comunidad; además de desarrollar conocimientos sobre ésta y habilidades para establecer comunicación eficaz en las lenguas de uso en la comunidad, para poder hacer uso de las lenguas como objeto de estudio y como medio para la enseñanza-aprendizaje, en el ámbito de la educación bilingüe (p. 131).

Para la ENBIO, la enseñanza de las lenguas originarias es una prioridad y también una problemática que atender. La recuperación y el fortalecimiento de los saberes, las costumbres y las tradiciones locales depende en gran medida de la conservación de la lengua. Esta prioridad queda de manifiesto en el siguiente extracto:

Yo no soy lingüista [...] hay otros que sí son lingüistas. Ellos se dedican a la parte teórica de la lengua, al estudio de la lengua. De tal manera que, el joven, cuando egrese, tenga una competencia tanto oral como escrita en su lengua originaria. Eso ha servido mucho. Y ahí viene el sello de la Escuela Normal, porque, precisamente, se crea un área que se llama el 'Área Lingüística y Cultural' que no existe, sin



temor a equivocarme, en ninguna Normal del país, más que ahí (Profesor de la ENBIO, comunicación personal, 09 de marzo, 2015).

La enseñanza de las lenguas originarias continúa siendo un objetivo central para la ENBIO y para los docentes en formación. Sus esfuerzos se encaminan hacia su revitalización y/o recuperación. Las problemáticas señaladas en torno a la comprensión escrita de la lengua nativa son las que favorecen en las normalistas ikoots el desarrollo de un pensamiento reflexivo, que permite la exploración y el planteamiento de alternativas lo más pertinentes posible, haciendo de su intervención en el aula una práctica docente reflexiva. Ésta les permite insertarse y comprender no sólo el escenario educativo, sino el contexto sociocultural de la escuela, sus actores, sus prácticas y sus necesidades. Además, como plantea Briseño (2013), permite que ellos profundicen y den sentido a lo aprendido, desarrollen una autonomía formativa, y valoren el conocimiento de las comunidades, para preservar y recuperar lo que está en peligro de perderse y fortalecer lo que está vivo, en este caso, el ombeayiüts.

5.3.2. Fortalecimiento de los saberes comunitarios

A lo largo de los diferentes planes de estudio por los que ha transitado la ENBIO, los saberes comunitarios han sido un destacado tema de estudio para la elaboración del documento recepcional, con el cual los estudiantes de la licenciatura se han titulado. Así lo muestra la tabla 4 del capítulo 3. Esto cobra sentido si consideramos los planteamientos de Reyes y Vázquez (2008), quienes expresan que las prácticas profesionales de los estudiantes de la ENBIO están vinculadas con el trinomio: escuela-comunidad-aula; lo que significa que el saber

comunitario es el cimiento de las actividades docentes en la Normal y en las escuelas primarias de práctica.

Lo anterior implica que en dichas prácticas profesionales “existe una articulación entre los aprendizajes adquiridos en la Escuela Normal con el trabajo docente en la escuela primaria, fortalecidos siempre en los componentes lingüísticos y culturales de su comunidad de origen” (Silva, 2019, p. 189). Precisamente, la tabla que se presenta a continuación expone parte de los saberes comunitarios del pueblo ikoots, los cuales, por una parte, son fortalecidos en la ENBIO y, por otra, se practican en la cotidianeidad de la comunidad de San Mateo del Mar.

Tabla 6. Saberes comunitarios del pueblo ikoots

Fortalecimiento de los saberes comunitarios en la ENBIO	Saberes comunitarios en las prácticas cotidianas de San Mateo del Mar
<p data-bbox="332 1157 703 1192">Elaboración de la atarraya</p> 	<p data-bbox="885 1157 1325 1192">Uso de la atarraya para pescar</p> 

<p>Elaboración del canasto de palma</p> 	<p>Uso del canasto para la pesca</p> 
<p>Tejido en telar de cintura</p> 	<p>Servilleta tejida para su venta</p> 

Elaboración y acervo fotográfico propios

Reyes y Vázquez (2008) subrayan que es preciso recuperar en las propuestas de enseñanza “tanto los saberes comunitarios como otras condiciones y recursos culturales en los que las identidades vuelven a ser la razón principal del quehacer educativo” (p. 91). El siguiente extracto de



entrevista muestra la intención de elaborar una propuesta de intervención docente, partiendo de los saberes comunitarios del pueblo ikoots:

(...) estamos ahorita trabajando con un proyecto del saber comunitario del pueblo (...) Aquí, en el pueblo de San Mateo, se hace lo que es La Pesca, y yo quiero retomar “las plantas medicinales”, ponerlo en mi planeación y poderlo ejecutar en la escuela con los niños. No solamente impartir lo que son las plantas medicinales, sino ver con qué materias se involucra (Estudiante normalista ikoots, comunicación personal, 18 de diciembre, 2014).

El testimonio anterior supone el desarrollo de una práctica docente vinculada con la filosofía de la comunalidad y la pedagogía comunitaria, siendo estos elementos esenciales en la formación inicial en la ENBIO. Las estudiantes normalistas elaboran y desarrollan proyectos de intervención educativa donde los saberes comunitarios son el eje que articula los contenidos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de preservar la riqueza cultural de la comunidad.

5.4. Herramientas pedagógicas para ejercitar la práctica reflexiva

Formar a docentes para la práctica reflexiva significa, entre otros menesteres, desarrollar procesos de inducción hacia el aprendizaje reflexivo y emplear herramientas pedagógicas para reflexionar sobre la práctica. La ausencia de estas acciones formativas y de estos instrumentos prácticos, implicaría el riesgo de omitir la razón pedagógica y tener que guiar la práctica docente desde un conocimiento intuitivo. Por ello, en este apartado se abordan al diario del profesor, el relato pedagógico, el ensayo pedagógico, la planeación didáctica, el



documento recepcional para la titulación y las TIC, como herramientas que median los procesos de formación y práctica docente, a través de un pensamiento reflexivo.

5.4.1. El diario del profesor

Las herramientas que emplean los estudiantes de la LEPIB para recuperar los hechos y problematizar sobre la práctica docente van desde los medios convencionales como la libreta de notas y el diario del profesor, siendo este último -de acuerdo con los normalistas- el recurso que mejor les permite implicarse en los procesos reflexivos. Una de las normalistas ikoots comenta la finalidad del diario del profesor:

(...) Nosotros hacemos lo que es un cuaderno de notas. Dentro del cuaderno de notas, pues ya luego hacemos lo que es el diario, para analizarlo, reflexionarlo y, pues más que nada, poner algunos autores que digan más o menos acerca de las actividades que se van realizando o la reflexión que uno hace como docente, o como futuro docente (Estudiante normalista ikoots, comunicación personal, 26 de mayo, 2015).

En contraste con el testimonio anterior, el relato que a continuación se presenta señala de manera más precisa las implicaciones metodológicas de esta herramienta pedagógica en la formación inicial docente en la ENBIO:

Hay un proceso al que le llamamos “documentación de la práctica” y en ese proceso de documentación de la práctica ya está ocurriendo la práctica reflexiva, porque no se escribe el diario nada más por



escribir el diario, sino que se escribe el diario focalizando, digamos, las problemáticas o los avances; los aciertos y errores que se van cometiendo (Profesor de la ENBIO, comunicación personal, 25 de septiembre, 2015).

Esta forma de documentar la práctica docente coincide con la concepción del plan de estudios respecto al diario del profesor, en tanto que:

Coloca en el centro los aspectos significativos y relevantes que el estudiante identifica de acuerdo con las experiencias que obtiene en la escuela; (...) pueden tratar los dilemas, problemas, conflictos o logros obtenidos durante su estancia en la escuela, reflejan el punto de vista del estudiante y sirve como detonante para analizar, reflexionar y argumentar con mayor profundidad estas experiencias (SEP, 2012a: 13).

Ahora bien, en la documentación de la práctica a través de un diario se desarrollan dos niveles de reflexividad, que Schön ha denominado: “reflexión en la acción” y “reflexión sobre la acción”. El primer nivel, reflexión en la acción, corresponde al pensamiento que deviene de la captación *in situ* de las circunstancias concernientes a la situación problemática de la práctica. Implica una reflexión que deriva de la sorpresa ante lo inesperado y surgen una serie de cuestionamientos, tales como: ¿qué está ocurriendo?, ¿es pertinente lo que estoy haciendo?, ¿tengo que modificar lo que estoy haciendo? Si bien, estas preguntas son un indicio de la capacidad reflexiva, es preciso señalar que ellas se generan en la inmediatez del momento, careciendo de sistematización y rigor epistemológico. No obstante, estas interrogantes hacia sí mismo, pueden derivar en un nivel posterior de reflexión.



El segundo nivel, reflexión sobre la acción, consiste en el análisis que el practicante realiza *a posteriori* a la acción. Durante dicho proceso se da lugar a un reconocimiento de la situación educativa contextualizada, con el propósito de reconstruir la intervención docente. A partir de ello, los estudiantes normalistas están en la posibilidad de reconocer las características de las problemáticas que envuelven su práctica, así como vislumbrar las vías y las herramientas que les permitan sortear dichas dificultades.

Considerando los planteamientos anteriores, el diario del profesor es, sin lugar a duda, una extraordinaria herramienta para desarrollar la práctica reflexiva. A ello se suman las aportaciones de Porlán y Martín (1999, p. 23), quienes puntualizan sobre sus bondades:

- Su utilización periódica permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que está inmerso.
- Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia.
- Favorece el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, lo que permite una toma de decisiones más fundamentada.
- Permite realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder las referencias al contexto.
- Propicia el desarrollo de los niveles descriptivos, analítico-explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión del profesor.



5.4.2. El relato y el ensayo pedagógicos

Para la ENBIO, después del diario del profesor, el siguiente nivel de escrituración y de reflexión sobre la práctica docente recae sobre el relato pedagógico. A través de un relato pedagógico se recuperan las experiencias de formación, con la intención de ser compartidas, ponderadas y recreadas por otros colegas, evitando con ello que se pierdan como simples anécdotas u ocurrencias puntuales (ME, 2005).

Los relatos pedagógicos narran las experiencias docentes para ordenarlas y darles sentido, situándolas en un espacio y tiempo determinados. Estas narraciones se construyen con un estilo propio de la persona que escribe, quien le imprime sus saberes, inquietudes, aspiraciones y deseos. Es decir, los relatos son una posibilidad de representación y recreación de las experiencias pedagógicas, por medio de un ejercicio pleno de la palabra, donde, además, se argumenta y se contrasta a partir de otros formatos documentales como las planeaciones didácticas, las evidencias audiovisuales, las producciones de los alumnos y la literatura en torno al tema de interés.

Así pues, el relato pedagógico constituye una herramienta que potencia la práctica reflexiva, por lo cual la ENBIO fomenta su ejercicio durante la formación inicial, en la lógica de construcción que describe el siguiente testimonio:

En el conjunto de notas de un diario, uno puede ir encontrando los núcleos de discusión, los núcleos de construcción de la propuesta didáctica, y justo los relatos abordan esos núcleos. Entonces, un relato vendría siendo lo que nosotros llamamos un segundo nivel de escritura o un segundo nivel de reflexión sobre la práctica, y que no



se basa sólo en los diarios, sino que se tiene que basar en la revisión de las planeaciones didácticas, en la revisión de los materiales didácticos que se emplearon en las producciones de los niños, y en esta forma de documentar la práctica a través de fotografías y de videos. Entonces, por eso decimos que el relato pedagógico alcanza un segundo nivel de reflexión o de escritura, porque es un intento de reconstruir la práctica, pero ya críticamente (Profesor de la ENBIO, comunicación personal, 25 de septiembre, 2015).

Un tercer nivel de escrituración y de reflexión sobre la práctica docente es el ensayo pedagógico, el cual no siempre se logra, pues el proceso analítico que implica es muy elevado, y no siempre se disponen de los elementos empíricos o del dominio de las herramientas teórico-metodológicas para discursar en ese nivel. Así se confirma en el siguiente extracto de entrevista:

Ha habido la intención, no siempre bien lograda, desafortunadamente, de pasar a un tercer nivel de análisis. No dejarlo en los relatos, sino pasar a un tercer nivel de análisis en el que vendrían nuevos relatos, pero ya articulados. Digamos que el relato pedagógico se construye alrededor de un núcleo de la problemática de la práctica, pero como hay diversos relatos, o sea, una práctica no tiene un solo núcleo problemático, entonces el tercer nivel sería articular los núcleos y producir lo que nosotros le llamamos un ensayo pedagógico. Ese sería el tercer nivel que, desafortunadamente, es allí donde no todos los estudiantes han logrado este nivel, que estratégicamente es lo que hemos planteado a los estudiantes (Profesor de la ENBIO, comunicación personal, 25 de septiembre, 2015).



Para Varela-Villegas (2015) el ensayo pedagógico se fundamenta en la experiencia y, en este sentido, supone que el entendimiento sobre las cosas del mundo se efectúa al experimentarlas de manera situada, en el espacio escolar y localizadas en un contexto histórico social. De ahí que el ensayo pedagógico tenga como centro de análisis distintas experiencias pedagógicas, todas ellas portadoras de núcleos problemáticos en torno a la práctica docente. Articular todos estos núcleos en un escrito de este tipo, implica saber pensar y saber expresar lo vivido con el propósito de buscar el sentido pedagógico de los acontecimientos educativos.

Las habilidades de escritura desarrolladas a partir de la elaboración del relato y el ensayo pedagógicos, contribuyen a los propósitos del programa “Producción de textos escritos” del plan de estudios 2012, el cual promueve la creación de textos por parte de los estudiantes normalistas, mediante la ejercitación de diversas técnicas de redacción, tales como la descripción, exposición, comparación y narración (SEP, 2012c). Estas modalidades de escrituración les dan la posibilidad de recuperar la práctica docente desde una mirada reflexiva, donde ellos habilitan procesos metacognitivos que les permiten identificar el modo en que reconstruyen sus experiencias pedagógicas y, desde ahí, tener la oportunidad de generar propuestas de intervención y conocimiento sobre la práctica.

5.4.3. La planeación didáctica

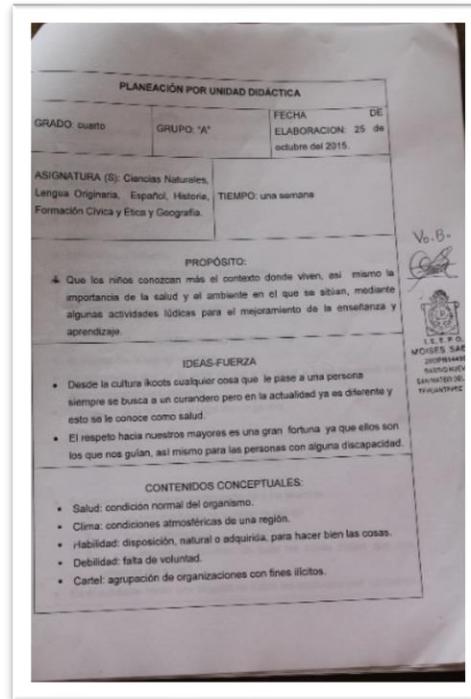
Hacia el quinto semestre de formación en la LEPIB, la intervención docente en el aula representa un trabajo más directo frente a grupo, considerando una semana de estancia para elaborar un diagnóstico y dos semanas de práctica. A



partir de momento, y durante el resto de su formación inicial, la planeación didáctica será la principal herramienta que guíe su trabajo frente a grupo.

La planeación didáctica ocupa un lugar central en el desarrollo de la práctica docente, pues en ella se sintetizan los propósitos, así como los medios y herramientas que servirán para producir o fomentar el aprendizaje. Este proceso es desafiante para los estudiantes, puesto que exige el desarrollo de habilidades de organización y de ejecución en función de un elemento central, cuya importancia está dada por el tipo de planeación que desarrollen. Por su parte, el plan de estudios de la LEPIB señala que la planeación no se reduce a la actividad técnica de llenar formatos, sino que establece una serie de intenciones y propósitos educativos, a partir del análisis de varios factores, entre los que destacan: el contexto sociocultural que enmarca la práctica, el proyecto curricular, el campo disciplinario y los principios didácticos (SEP, 2013a).

Los estudiantes consultados refieren en primer lugar la Planeación por Unidad Didáctica, indicando que ésta permite el trabajo global con diversas materias, es flexible, aprovecha los conocimientos de los niños y sigue una secuencia. Planear por unidad didáctica implica según Area (1993, p. 35) “la identificación de un eje organizador de lo que será el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este eje organizador es el núcleo temático alrededor del cual se articularán el resto de los componentes del currículum (objetivos, contenidos, metodología y evaluación)”. La imagen posterior muestra que este tipo de planeación fue elegida por una de las estudiantes normalistas ikoots, donde el eje articulador del proceso de enseñanza fueron las prácticas culturales de la comunidad.



PLANEACIÓN POR UNIDAD DIDÁCTICA

GRADO: cuarto	GRUPO: "A"	FECHA DE ELABORACION: 25 de octubre del 2015.
---------------	------------	---

ASIGNATURA (S): Ciencias Naturales, Lengua Originaria, Español, Historia, Formación Cívica y Ética y Geografía. TIEMPO: una semana

PROPOSITO:
4. Que los niños conozcan más el contexto donde viven, así mismo la importancia de la salud y el ambiente en el que se sibilan, mediante algunas actividades lúdicas para el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje.

IDEAS-FUERZA

- Desde la cultura ikoots cualquier cosa que le pase a una persona siempre se busca a un curandero pero en la actualidad ya se diferente y esto sí se conoce como salud.
- El respeto hacia nuestros mayores es una gran fortuna ya que ellos son los que nos guían, así mismo para las personas con alguna discapacidad.

CONTENIDOS CONCEPTUALES:

- Salud: condición normal del organismo.
- Clima: condiciones atmosféricas de una región.
- Habilidad: disposición, natural o adquirida, para hacer bien las cosas.
- Debilidad: falta de voluntad.
- Cartel: agrupación de organizaciones con fines ilícitos.

Vo. B-
L. E. P. O.
M. D. I. S. T. R. I. T. O.
S. A. R.
S. E. C. R. E. T. A. R. I. A.
S. E. C. R. E. T. A. R. I. A.
S. E. C. R. E. T. A. R. I. A.

Imagen 20. Planeación por Unidad Didáctica de normalista ikoots
Fotografía de Rosario Silva

En siguiente lugar se encuentra la Planeación por Centro de Interés, la cual, de acuerdo con Calderón (2016), parte del interés, las necesidades y el entorno inmediato de los niños, por lo que la observación, la exploración, la indagación y el juego son aspectos fundamentales para seleccionar el centro de interés a abordar. El docente debe organizar los ambientes que ayuden a reconocer tales intereses, mediante la identificación de los conocimientos previos y la generación de preguntas, tal como lo relata la estudiante ikoots en el siguiente testimonio:

El centro de interés consiste en realizar una actividad con los niños, y dentro de esa actividad, en los niños surgen algunas inquietudes o qué les gusta de la actividad. Entonces, dentro de eso, se enfoca más el interés del niño. De ahí parten las actividades que se van realizando.

Esa es la planeación por centro de interés (...) Un ejemplo: Supongamos, ahorita que yo les puse la actividad acerca de la naturaleza muerta, ahí me voy a dar cuenta si a los niños les gustan las plantas, los animales, o si les surge alguna inquietud acerca de las piedras, o entre otras cosas. Entonces, dentro de eso, pues no a todos los niños les va a surgir la misma duda. Todo eso se va a globalizar en uno solo y tener varias actividades, pero tomando en cuenta todas esas inquietudes de los niños (Estudiante normalista ikoots, comunicación personal, 26 de mayo, 2015).

En la siguiente imagen se observa este tipo de planeación, desarrollado por otra de las estudiantes normalistas ikoots, basándose en las inquietudes de los niños, la recuperación de los contenidos nacionales y locales, así como el contexto sociocultural de la comunidad.

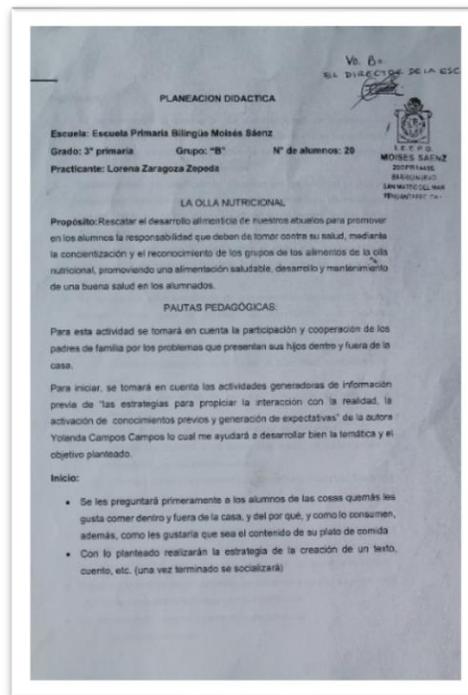


Imagen 21. Planeación por Centro de Interés de normalista ikoots
Fotografía de Rosario Silva



Los estudiantes de la LEPIB refirieron a la Planeación por Proyectos como otra de sus opciones para organizar su trabajo en el aula. Para Arciniegas y García (2007) “constituye un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación real, más allá del aula de clase” (p. 2). Particularmente los estudiantes la definen como una modalidad de planeación que consiste en articular los contenidos de diversas materias en torno a una actividad, por lo cual el trabajo es globalizador, atiende a problemáticas del contexto escolar y sociocultural, recupera los saberes comunitarios y permite la participación de otros agentes educativos. En el siguiente extracto de entrevista, una de las normalistas ikoots detalla sobre esta forma de planear el trabajo docente:

Por proyecto es el otro tipo de planeación, es más amplio. Eso dura un mes, dos meses o hasta tres meses, o dependiendo de la planeación. Ahí consiste en trabajar conjuntamente con la comunidad, padres de familia, maestros y alumnos, porque pues es más amplio. Y como le digo, entre todos, supongamos, buscan un tema para trabajar. Un ejemplo: un saber comunitario de aquí del pueblo. Supongamos que, entre todos, en una reunión o en una asamblea general, conjuntamente con los padres, alumnos y maestros, surgen algunas temáticas, y dentro de todas esas temáticas solamente se escoge una, y de eso se trabaja con los niños, con la comunidad, entre todos pues (Estudiante normalista ikoots, comunicación personal, 26 de mayo, 2015).

Finalmente, la Planeación por Competencias también fue referenciada por los estudiantes normalistas. En esta modalidad se integran las diferentes áreas del currículo para promover en los alumnos una actuación basada en el saber



hacer, el saber conocer y el saber ser, con la intención de lograr determinados propósitos pertinentes en el contexto (Tobón, Pimienta y García, 2010). Los encuestados señalan que el enfoque por competencias corresponde a la propuesta curricular oficial en educación básica, la cual posibilita una mejor organización de las actividades y permite registrar de manera más precisa el avance de los niños. Este último tipo de planeación es de los menos arraigados entre profesores y alumnos de la ENBIO; sin embargo, reconocen que es necesario familiarizarse con ella.

Por varias razones la planeación, en cualquiera de sus modalidades, es una herramienta que potencia la práctica reflexiva, pues para su elaboración se requiere que los docentes en formación identifiquen las características del escenario y los sujetos donde tendrá efecto su propuesta de intervención. Así lo muestra el siguiente fragmento de entrevista:

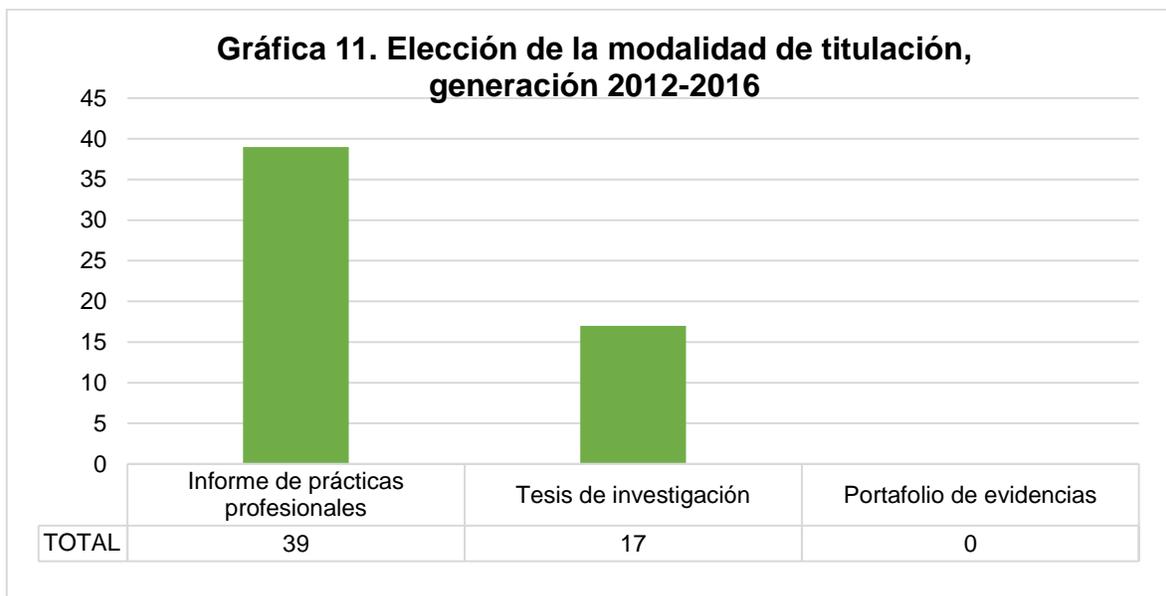
Primeramente, empecé a hacer mi diagnóstico durante de una semana. Después estuve practicando en el grupo, en aquel entonces 3º A, en el ciclo escolar anterior. En este ciclo escolar (4º A) ya estoy empezando con mi proyecto de intervención, pero antes de eso, a partir de mi diagnóstico, identifiqué las problemáticas del tercer grado. Ahora lo que hago es plantear una solución [a través de su proyecto de intervención] pero no se ha dado una solución tan completa, porque los niños han cambiado. Todo es diferente. Ahorita ya estoy aplicando mi proyecto de intervención en el aula, pero no me está resultando. Algunos niños no hacen su trabajo. Yo siento que esto es un reto para mí. Debo buscar otras estrategias para que ellos puedan trabajar conmigo (Estudiante normalista ikoots, comunicación personal, 2015).



Estos ejercicios de diagnóstico tienen la finalidad de que los normalistas reconozcan la realidad educativa a la que se enfrentan, las dificultades que experimentan, hasta los logros que pueden esperar a partir de su intervención en las escuelas primarias. A partir de ello, se cuestionarán, primero, sobre las necesidades de aprendizaje de los alumnos y, luego, sobre la pertinencia de los contenidos y las estrategias de enseñanza a desarrollar. Sobre estas bases deberán tomar decisiones claves para diseñar e implementar su planeación didáctica.

5.4.4. El documento recepcional para la titulación

Al momento de la consulta, todos los estudiantes encuestados, incluyendo las normalistas ikoots, pertenecían al penúltimo semestre de la licenciatura y, por lo tanto, se encontraban trabajando en la modalidad de titulación que habían elegido. Debido a ello, se les preguntó cuál había sido su opción para graduarse. Sobre la base de los 50 encuestados, y una vez titulados todos alumnos de la generación 2012-2016, se agregaron los 6 faltantes para completar la información correspondiente a la totalidad de la matrícula (56 alumnos) de dicha generación. En este grupo de estudiantes, la opción de titulación más recurrente fue el Informe de Prácticas Profesionales, seguido de la Tesis de Investigación, mientras que ninguno de ellos se inclinó por el Portafolio de Evidencias.



Fuente: Elaboración propia, a partir de la información consultada en la biblioteca de la ENBIO

Estas modalidades se encuentran definidas en los planes y programas de estudio de la Educación Normal, y cada una de ellas tiene una aportación diferenciada en la conformación del perfil profesional del egresado, en tanto que deberá elaborarse acorde a una serie de recomendaciones, criterios y pautas teórico-metodológicas propias a la especificidad del tipo de producto (SEP, 2014), como se describen a continuación:

- 1) Informe de Prácticas Profesionales. “Consiste en la elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó el estudiante en su periodo de práctica profesional. En él se describen las acciones, estrategias, los métodos y los procedimientos llevados a cabo por el estudiante y tiene como finalidad mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica profesional” (SEP, 2014, p. 15). Este informe está centrado en el ejercicio de la práctica docente, así como en la identificación y resolución de las problemáticas cotidianas, tanto en el



aula como en la comunidad. De ahí que los procesos de mejora sean el objeto de esta modalidad de titulación, requiriendo, para tal efecto, el diseño e implementación de un plan de acción, fundamentado en la investigación-acción. Desde este enfoque, se espera que los estudiantes se involucren en un proceso de autorreflexión sobre lo aprendido en la Escuela Normal, que le permita resolver los problemas en el aula. Cabe señalar que las dos estudiantes ikoots optaron por titularse mediante esta modalidad de trabajo, desarrollando, de manera sistemática, reflexiva y analítica, un seguimiento de las problemáticas educativas en sus respectivos grupos, y de sus consecuentes propuestas de intervención.

- 2) Tesis de Investigación. “Es un texto sistemático y riguroso que se caracteriza por aportar conocimiento e información novedosa en algún área o campo del conocimiento. Su elaboración requiere (...) de referentes teóricos, metodológicos y técnicos que sean congruentes...” (SEP, 2014, p. 22). Desde esta modalidad el trabajo del estudiante puede ir más allá del aula de clases, planteando preguntas de diversa índole, dirigidas hacia la comunidad, la cultura, la lengua originaria, los saberes comunitarios, pero recuperando sus efectos en la escuela y los procesos de enseñanza-aprendizaje. El enfoque de esta modalidad es más teórico y su finalidad es la generación de conocimiento original. Asimismo, las producciones generadas pueden servir de referencia en torno a los temas antes señalados. La naturaleza del trabajo de investigación requiere que los estudiantes dediquen más tiempo de lectura y estudio, además de un mayor esfuerzo para los análisis y la interpretación de los datos. De acuerdo con los resultados de la encuesta, esta opción de titulación es más buscada por aquellos estudiantes que planean continuar con su formación a nivel posgrado.



- 3) Portafolio de Evidencias. Es una compilación de los distintos productos elaborados durante las jornadas de práctica profesional. En estos productos se evidencia la capacidad del estudiante para promover el proceso de aprendizaje, revela los logros y los aspectos a mejorar en su ejercicio profesional. Según el plan de estudios, “consiste en la elaboración de un documento que reconstruye el proceso de aprendizaje del estudiante a partir de un conjunto de evidencias reflexionadas, analizadas, evaluadas y organizadas según la relevancia, pertinencia y representatividad respecto a las competencias genéricas y profesionales, con la intención de dar cuenta del nivel de logro o desempeño del estudiante en el ámbito de la profesión docente” (SEP, 2014, p. 19). Los resultados derivados del cuestionario indican que esta modalidad no es muy atractiva para los estudiantes, pues no tuvo ningún registro.

Empero a las diferencias en la estructura y contenido de cada modalidad de titulación, cualquiera de ellas brinda a los estudiantes normalistas la posibilidad de “reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales adquiridos durante la formación” (SEP, 2014, p. 7). Con sus respectivas particularidades, cada modalidad plantea a los estudiantes normalistas el desafío intelectual de repensar su práctica docente y de las problemáticas que la envuelven, a través de una actitud indagadora y reflexiva que le permitirá comprender el entramado de relaciones comprometidas, así como su papel en tanto agente transformador de la educación.



5.4.5. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Con la llegada del siglo XXI las TIC han consolidado su omnipresencia en todos los ámbitos de la vida humana. Desde la generación de tecnología de punta que permite desarrollar innovaciones digitales en la fabricación de prototipos de avanzada y la creación de entornos virtuales en ámbitos profesionales especializados hasta la sofisticación de aparatos y dispositivos de uso común, que facilitan los quehaceres de la vida cotidiana. En este sentido, las TIC se superponen a lo que en tiempos de antaño representaban dificultades infranqueables como el tiempo y la distancia, haciendo del mundo un lugar más reducido e interconectado, donde, a través de dispositivos digitales y de la red global, se accede de manera inmediata a la información más reciente, para, sobre su base, generar y producir nuevo conocimiento, que será distribuido casi de manera instantánea.

Partiendo de los planteamientos anteriores, resulta evidente el impacto que las TIC tienen sobre las nuevas formas de vivir y entender el mundo. Un mundo donde las nuevas generaciones están modificando su capacidad de razonamiento y de aprendizaje, en tanto que estas tecnologías están mediando gran parte de sus experiencias, entre ellas las educativas. Por tal motivo, los sistemas escolares se enfrentan a la inminente necesidad de innovar los métodos pedagógicos para desarrollar en los estudiantes nuevas actitudes afines con este nuevo orden, donde la comunicación transcurre en otras lógicas, la información se selecciona, sistematiza y analiza, a través de un pensamiento crítico y creativo, para resolver problemas de su entorno. Las instituciones formadoras de docentes no están exentas de tales demandas, por lo que:

(...) deben desarrollar diversas formas de integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de manera que su

incorporación a este proceso tenga un sentido fundamentalmente didáctico pedagógico, de apoyo al logro de competencias profesionales y genéricas de los futuros docentes de educación básica y no se limite a una simple formación tecnológica de carácter instrumental (SEP, 2013b, p. 5).

En las Escuelas Normales son múltiples las formas en las que se muestra el uso y la integración de las TIC en los procesos de formación y práctica docente. Por un lado, los formadores que actualizan sus fuentes de consulta con la información más reciente o implementan nuevas estrategias de intervención, para dinamizar y hacer más interactiva la construcción de conocimiento. Por otro, los estudiantes que emplean las TIC, entre otros fines, para registrar los hechos más significativos de su práctica en la primaria. Ejemplo de ello son los videos y las fotografías, “cuyo fin es evidenciar de manera gráfica los distintos momentos de intervención del estudiante en la escuela de práctica. Estos materiales conforman un recurso útil para dar seguimiento <no presencial> a cada uno de los estudiantes, en tanto que capturan un fragmento de su trabajo y desempeño” (SEP, 2012a, p. 14).



Imagen 22. Normalista ikoots registrando en fotografía su práctica
Fotografía de Rosario Silva



“En estos espacios las TIC representan herramientas instrumentales que permiten registrar e integrar información relevante, pero también figuran como herramientas mediacionales sobre las que se problematizan y se argumentan las experiencias docentes” (Silva, 2017, p. 217). De ahí que, posterior al registro de las evidencias fotográficas o audio visuales, se inicia un proceso de sistematización y análisis de la información obtenida, para después organizarla en una presentación digital que será compartida en plenarias de socialización con docentes y compañeros de la ENBIO, a fin de reflexionar y analizar en torno a los puntos nodales de su ejercicio en el aula y proponer acciones para la mejora, tal como se describe en el testimonio posterior:

(...) Nosotros filmamos, tomamos fotos, evidencias. Los llevamos a la escuela y dentro de ello, pues anteriormente hacíamos lo que es el video. El video lo presentamos ante el grupo, y ya pues ellos nos van diciendo: “no pues en esto fallaste, en esto pudiste hacer esto” (Estudiante normalista ikoots, comunicación personal, 26 de mayo, 2015).

En este sentido, Oteíza y Nervi (2008) aducen que “las prácticas de los docentes y el modo de aprender de los estudiantes está siendo modificado por una variedad de recursos digitales y la existencia de la red global construida sobre la base de esas tecnologías” (p. 15), los cuales deben ser retomados en la formación de profesores no como un medio más, sino como una herramienta pedagógica que coadyuva a orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje.



Imagen 23. Normalista presentando su informe de práctica con TIC

Fotografía de Rosario Silva

Es importante subrayar que el uso de las TIC no es en sí mismo una vía directa para el desarrollo de la práctica reflexiva. Ésta se erige sobre las bases de un diálogo colectivo, donde los estudiantes normalistas discuten sobre las tensiones y los retos que les representa su práctica profesional. Si bien, las tecnologías permiten el registro y la proyección gráfica de los hechos concretos, es hasta la discusión argumentada en plenaria que estos hechos se reconstruyen y resignifican a la luz del manejo de temas pedagógicos, del análisis de las necesidades del contexto donde se efectúa su práctica docente, así como del rediseño y la implementación de estrategias y materiales didáctico-pedagógicos de intervención innovadores y más pertinentes, los cuales podrían rendir mejores resultados en el grupo que atienden.

5.5. Espacios de formación para la práctica reflexiva

Desde los inicios de la formación docente hasta su culminación, los estudiantes normalistas transitan por distintos espacios académicos que les permiten



repensar su papel docente en la escuela de práctica. Tal es el caso de seminarios, congresos, tutorías, plenarias de socialización, entre otros.

De todos ellos, recuperamos a las plenarias de socialización en tanto comunidades de aprendizaje, donde se da lugar al intercambio de experiencias entre formadores de docentes de la ENBIO y compañeros de la LEPIB, con el propósito de alcanzar mayores niveles de comprensión en torno al desarrollo de la práctica docente y, en consecuencia, de transformación de la misma, a partir de las aportaciones del colectivo, en articulación con las necesidades e inquietudes expresadas por el estudiante normalista.

5.5.1. Las plenarias de socialización

Uno de los espacios curriculares con mayor valor formativo en términos práctica reflexiva son las plenarias de socialización sobre la práctica docente, que consisten en sesiones de análisis, reflexión y discusión colectiva, donde se abordan principalmente las problemáticas que enfrentan en la escuela primaria, durante sus estancias de práctica, para luego proponer estrategias didáctico-pedagógicas orientadas hacia la mejora. En el testimonio posterior se relata cómo suceden estas sesiones colectivas en la ENBIO:

Quando ellos van a práctica y regresan a las aulas de la Escuela Normal Bilingüe, lo que se hacen son plenarias de estudiantes de distintos semestres, con todos los maestros de ese semestre, para que ellos viertan sus problemáticas, las dificultades que se encontraron, los hallazgos que ellos encontraron (...) Entonces, empiezan a hacer pequeñas propuestas de intervención, de acuerdo a las condiciones prevalecientes encontradas en los contextos donde

ellos fueron a observar o donde fueron a hacer sus prácticas (Profesor de la ENBIO, comunicación personal, 09 de marzo, 2015).

En estos espacios se busca privilegiar el diálogo grupal, el intercambio de ideas y la crítica constructiva, con el propósito de alcanzar una comprensión más elaborada de la práctica docente y una reflexión más profunda sobre el propio desempeño. En opinión de Perrenoud (2004) “el análisis colectivo de la práctica puede constituir un entrenamiento para una práctica reflexiva solitaria o en equipo pedagógico [...] Propone un retorno reflexivo, un esfuerzo de descentralización y de explicitación, concienciaciones cuyos efectos de formación se esperan, incluso de transformación de identidad o de movilización en una dinámica de cambio” (pp. 26-27).



Imagen 24. Plenaria de socialización de la práctica docente
Fotografía de Rosario Silva

Asimismo, dichas plenarias son espacios que están contemplados dentro de los procesos formativos de las Escuelas Normales, y representan una ocasión única para la reflexión, a partir del acompañamiento de monitores (formadores

de docentes y pares), cuyo arte consiste en “llevar a los practicantes a su zona de desarrollo próximo, en encontrar su <desestabilización óptima> que los ponga en movimiento sin sumirlos en una crisis” (Perrenoud, 2004, p. 27). El papel de los formadores es importante para la mejora de la práctica docente, principalmente como guía y apoyo para los estudiantes, pero también como inductores del análisis y la reflexión en torno a la docencia que desarrollan en las escuelas primarias.



Imagen 25. Retroalimentación académica por docente de la ENBIO
Fotografía de Rosario Silva

En el siguiente relato una de las normalistas ikoots señala cómo se desarrollan las plenarios de socialización en la ENBIO:

Se hace una plenaria junto con los maestros y alumnos. También cada ruta. Bueno, así le llamamos, cada ruta. Es una ruta porque, supongamos, mi compañera y yo estamos trabajando en esta escuela.



Pasamos a hablar acerca de FODA³, no sé si ha escuchado. Entonces pues pasamos y decimos: “no, pues esto nos funcionó...”. Ya sea mediante diapositivas, papel bond, o como uno lo quiera hacer. Y ya pues los mismos compañeros nos van diciendo: “no pues en eso está mal, o en esto me va a servir a mí, como futuro docente, y así como dijera “entre maestros se vale copiar”. Entonces pues sí, así es como socializamos la información, todo lo que llevamos. Y mediante eso pues realizamos relatos. También hemos hecho ensayos. Ahorita, regresando, vamos a hacer un proyecto socioeducativo, de toda la información que ya recopilamos. Regresando a la escuela vamos a hacer un proyecto socioeducativo, ya para tener en claro lo que vamos a trabajar en el siguiente semestre (Estudiante normalista ikoots, comunicación personal, 26 de mayo, 2015).

Si bien Perrenoud (2004) señala que la pertenencia a un grupo de análisis de la práctica no es una condición necesaria para desarrollar la práctica reflexiva, es innegable que la reflexión en colectivo marca la pauta para iniciar una práctica reflexiva personal, toda vez que el análisis de las problemáticas se torna más denso y se redefinen nuevas rutas hacia la mejora. En este sentido, es importante subrayar que los estudiantes de la ENBIO se inician en el ejercicio de la práctica docente, la cual supone enormes retos al estar imbricada con situaciones contextuales por demás complejas. Por ello, la mirada de los otros significa la posibilidad de ampliar la perspectiva de la práctica docente, focalizar

³ El acrónimo FODA se compone de los términos: fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Es un instrumento que permite a una institución evaluar su situación organizacional interna y externa, con el propósito de planificar de manera estratégica sus acciones a corto, mediano y largo plazo.



puntos nodales quizá inadvertidos, así como reencauzar la intervención en el aula, a fin de atender las problemáticas de la forma más pertinente posible.

5.6. El acompañamiento pedagógico como impulsor de la práctica reflexiva

El acompañamiento pedagógico en la formación inicial de docentes es un proceso de construcción compartida entre los acompañantes (formadores de la Escuela Normal, tutores de la escuela primaria de practica y pares de la LEPIB) y la persona que es acompañada (el estudiante normalista). Este proceso está orientado a fortalecer el mejoramiento del ejercicio docente, a partir de acciones que estimulen la reflexión sobre las dificultades y las problemáticas encontradas en su práctica, así como de sus posibles soluciones. A lo largo de este apartado se analiza el papel que desarrolla cada uno de los acompañantes como impulsores de la práctica reflexiva.

5.6.1. Los formadores de docentes de la ENBIO

Los formadores de docentes de la ENBIO son quienes, principalmente, se han encargado de promover las prácticas de reflexión en los estudiantes normalistas, apelando a la argumentación como vía para justificar su quehacer docente. Estos acompañantes “promueven en el estudiante el denominado flujo bidireccional entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, de modo que uno y otro no queden disociados” (Domingo, 2013, p. 64). Es primordial que el formador de docentes estimule una formación orientada hacia la investigación-acción, que respondan a la exigencia de una reflexión rigurosa y metodológica. Al respecto, Perrenoud (2004) plantea que “formar a buenos principiantes es, precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con

la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello” (p. 17).



Imagen 26. Acompañamiento pedagógico por docente de la ENBIO
Fotografía de Rosario Silva

En las primeras fases de los encuentros entre el estudiante y el formador es probable que haya un vacío comunicativo, puesto que entre ambos existen diferencias en sus sistemas de comprensión en torno a la práctica docente. En este sentido, el estudiante construye desde sus experiencias vividas, mientras el formador replica desde toda su *expertise*, dificultando el diálogo entre ambas partes. No obstante, al cabo de un tiempo se da lugar a lo que Schön (1992) concibe como una “gracia comunicativa”, en donde estudiantes y tutores – o formadores – dialogan de manera sobreentendida, con la certeza de que su interlocutor ha captado el significado fundamental de sus planteamientos. Así, el formador intenta apreciar lo que el estudiante comprende y cuáles son las dificultades de su práctica; en tanto que el estudiante trata de descifrar las explicaciones del formador. Justo en este momento se produce la “reflexión en la acción”, es decir, un entendimiento mutuo *in situ*, que les permite a ambos ser



receptivos de las ideas del otro, pero no como ideas ajenas o aisladas, sino cargadas de sentido y significado.

Algunos alumnos encuestados consideran que es muy favorecedor el acompañamiento pedagógico de los formadores durante su proceso formativo; sin embargo, éste no sólo debe limitarse a los espacios de la Escuela Normal; reconocen también que sería de gran apoyo que este acompañamiento se pudiera extender a las escuelas de práctica, lo que significa que los formadores pudieran realizar con más regularidad visitas de observación y retroalimentación en las escuelas primarias.

5.6.2. Los tutores de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”

El tutor de la escuela primaria es quien recibe y acompaña al estudiante normalista durante su permanencia en ella y promueve su integración en la comunidad escolar. Esta figura orienta el trabajo docente del practicante en estrecha colaboración con la Escuela Normal, con el propósito de lograr la mayor profesionalización del futuro docente. El tutor de la escuela primaria procura compartir con el normalista su experiencia en el ámbito educativo, a través de una actitud abierta que les permita a ambos avanzar en una misma dirección respecto al trabajo con el grupo de práctica. De acuerdo con Domingo (2013) la labor del tutor se resume en tres acciones: tutela, orientación y seguimiento del proceso formativo.

Sin embargo, las respuestas derivadas de la aplicación del cuestionario revelan una realidad distinta, pues los estudiantes manifiestan que, en algunos casos, los tutores no brindan el acompañamiento pedagógico esperado. Mientras que, en otros casos, desde los primeros semestres de la formación



inicial, los tutores les dejan la completa responsabilidad del grupo, teniendo que sortear las dificultades con las herramientas que disponen, generando al mismo tiempo incertidumbre sobre capacidad para conducir con eficiencia el grupo a su cargo. Esta situación se revela en el siguiente testimonio:

Siempre ellos [los estudiantes normalistas] dicen: “muchas veces, desde el primer semestre estamos haciendo ayudantía o nos dejan al grupo. Los maestros se van”. Entonces hay que darles ciertos elementos para que ellos, de alguna manera, tengan elementos por si les dejan el grupo, porque siempre sucede (Profesor de la ENBIO, comunicación personal, 09 de marzo, 2015).

Por otra parte, hay normalistas que manifiestan que el tutor limita su margen de acción en el aula, pues no están dispuestos a alterar su proyecto educativo. Desde luego, no todas las experiencias suceden en esta lógica. Existen tutores de la escuela primaria que impulsan la formación inicial de los estudiantes, tal es el caso de una tutora de la escuela primaria en San Mateo del Mar:

La mayoría de los jóvenes hacen un esfuerzo por traer lo mejor de ellos (...) para que los niños también aprendan mejor, y lo que me queda es desear a los compañeros, a los futuros docentes (...) que no pierdan ese interés que tienen ahorita (...) Ellos [los niños] son el reflejo de nosotros. Si un niño sale adelante es el producto de nuestro trabajo y es ahí cuando se ve lo que nosotros estamos haciendo. Pero si no le echamos ganas, los niños se aburren o dejan de interesarse. Algunos se van. Por eso yo digo que le echen muchas ganas, que no

pierdan el interés (Profesora-tutora de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, comunicación personal, 19 de diciembre, 2014).



Imagen 27. Acompañamiento pedagógico por tutor de la escuela primaria
Fotografía de Rosario Silva

El acompañamiento pedagógico por parte del tutor de la escuela de práctica es de primordial importancia en la formación inicial docente, puesto que en la relación tutor-estudiante “se interactúa de manera auténtica y horizontal, se establece un vínculo de escucha y reflexión constante según las necesidades pedagógicas de trabajo para que se desarrolle la autonomía y criticidad del docente” (Cantillo y Calabria, 2018, p. 13).

5.6.3. Los pares de la LEPiB

Desde el paradigma tradicional de la educación, el docente es el único que posee el conocimiento y la experiencia para guiar los procesos de formación. No obstante, en la ENBIO se da lugar a un fenómeno muy particular, donde los compañeros normalistas promueven procesos reflexivos de amplio alcance, pues varios comparten una cultura y una lengua que los identifica y, en ese

sentido, son conocedores de las problemáticas generales de su pueblo o comunidad originaria. Por tal razón, disponen de elementos para analizar y comprender las dificultades del otro, a partir de referentes contextuales comunes, lo que además les permitirá brindar sugerencias pertinentes para reorientar las estrategias de intervención del compañero normalista. De ahí que el acompañamiento pedagógico también se conciba como “un proceso de construcción colectiva entre pares que se dispone a compartir experiencias y alternativas de mejoras...” (Cantillo y Calabria, 2018, p. 14).



Imagen 28. Acompañamiento pedagógico por pares de la LEPIB
Fotografía de Rosario Silva

5.7. Cierre del capítulo

La inserción de los estudiantes normalistas en las escuelas de práctica implica un proceso gradual y secuencial. Este camino está orientado de manera formal en los planes y programas de estudio de la Educación Normal. Desde una perspectiva ideal del currículo, la formación inicial docente se desarrolla siguiendo la secuencia de propuestas señaladas a lo largo de los distintos



trayectos formativos. Así, mientras algunos trayectos aportan elementos teóricos y conceptuales, otros fortalecen la praxis educativa, mediante la experiencia y apoyados en la tutoría de los formadores de docentes de la Escuela Normal y los profesores titulares de la escuela de práctica. Sin embargo, durante este trayecto de formación existe una diversidad de factores involucrados, desde los que competen al ámbito escolar, al profesorado, a los alumnos, hasta la misma comunidad.

Un contexto bilingüe e intercultural como el que encontramos en la formación inicial de la ENBIO y en la práctica docente en las escuelas primarias, implica la coexistencia de factores y actores, que complejizan el ciclo formativo. Por ello, a partir de las prácticas reflexivas, los estudiantes tienen la oportunidad de articular los aprendizajes adquiridos en la Escuela Normal con las experiencias vividas en la escuela primaria y en la comunidad. Ellos deben aprender a explorar los contextos donde se desempeñan, para proponer acciones intencionadas y responder a las necesidades de ese entorno particular. Una vía fundamental para promover la práctica reflexiva se da al compartir experiencias, al recibir retroalimentación, al objetivar la práctica docente y permitirse reconocer las fortalezas y áreas de oportunidad en cada caso.



CONCLUSIONES

El trabajo que se realizó a lo largo de varios años, desde los primeros acercamientos hasta la culminación de este estudio, permiten dar cuenta de los cambios en la percepción y la significación de las prácticas que se desarrollan en el ámbito de la formación normalista. Dichos cambios se reconocen con mayor facilidad en los estudiantes, a quienes se les dio seguimiento a lo largo de su trayecto de formación, pero también cabe señalar los cambios que se presentan en la contraparte que investiga. En ambos casos, tanto en los estudiantes como en el mío, en tanto investigadora, el proceso de formación siguió un desarrollo gradual y paralelo con su nivel de involucramiento, en una relación temporal, pero también histórica. Si bien, la cantidad de información se hizo mayor con el paso del tiempo, fue necesario darle tratamiento para generar conocimiento que permita una mejor comprensión del quehacer cotidiano en las aulas y en la formación inicial docente.

La labor de investigación en el escenario de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca implicó el estudio de aspectos pedagógicos y contextuales en torno al objeto. Este trabajo se concentró en la función de la reflexividad como herramienta de mediación y su desarrollo durante la formación de estudiantes en un contexto bilingüe e intercultural. Para llegar a estos planteamientos fue necesario recorrer un largo camino entre la teoría, la práctica y la conceptualización. A continuación, se describen las etapas y los principales hallazgos asociados a cada una de ellas, de manera concordante con el desarrollo de los capítulos de esta tesis.



La etapa preliminar inicio con una recapitulación de la formación normalista como una profesión que históricamente ha puesto un mayor énfasis en el saber hacer, desde una perspectiva técnico-instrumental, así como en el manejo de los contenidos desde un nivel de comprensión intermedio. Esta posición es incompleta desde la racionalidad reflexiva, pues favorece un enfoque técnico del conocimiento y de la enseñanza, así como la sobresimplificación de los procesos relacionados.

En este espacio cabe plantear la disyuntiva sobre la elección de promover una práctica orientada a reproducir contenidos o generar estructuras que permitan construir y comprender los conocimientos de manera significativa. En esta elección es importante considerar las limitaciones formativas que prevalecen y no permiten avanzar sobre la vía de la comprensividad. Así pues, en algunos casos, por cuestiones de formación o por circunstancias poco favorables, se limitan las posibilidades de mantener un perfil docente reflexivo. En ocasiones, apelando a la eficiencia, resulta más asequible decantar por prácticas sostenidas en la transmisión más que en la construcción.

El manejo de los elementos pedagógicos y didácticos es un factor esencial para alcanzar los fines educativos en las aulas de clases. En primer lugar, este manejo permite establecer una mediación entre los recursos disponibles y las metas educativas. El logro de estas últimas se puede evaluar y reconducir en función de las necesidades particulares de cada contexto. Este proceso de retroalimentación revela uno de los niveles más amplios donde la reflexividad puede fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la propia experiencia.



Si bien la reflexión representa un valor primordial de la práctica docente que, a pesar de su relevancia sobre la educación en un contexto social y cultural particular, este es uno de los aspectos que se mantienen más descuidados en el ejercicio profesional docente. Y es que, pese a que la docencia reflexiva es uno de los perfiles deseables del plan de estudios, su formación trasciende los límites del ideal curricular. De tal manera que formar para la práctica reflexiva desde la formación inicial presenta algunas dificultades para darle seguimiento en los escenarios reales de las Escuelas Normales y de las escuelas de práctica. Tal es el caso del acompañamiento pedagógico por parte de los formadores de docentes y de los titulares de grupo de la escuela primaria.

En el siguiente momento, al empezar a integrar los elementos de la presente investigación, se hizo evidente, por una parte, la implicación que había tenido como participe en la dinámica de formación docente en una Escuela Normal y, por otra parte, las particularidades que se habrían de afrontar en este proceso de construcción y deconstrucción en nuevos escenarios de investigación: La ENBIO y las Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”. Este planteamiento alude a los puntos de coincidencia recuperados de la experiencia pasada y los puntos de contraste que se tendrían que abordar con mayor detalle en estos otros escenarios.

Es importante señalar, por ejemplo, que uno de los objetivos centrales de la educación es el desarrollo integral de las personas, el cual es considerado un derecho universal y resulta necesario para la incorporación y la participación de cada ciudadano en su entorno social y cultural. Un ambiente monolingüe y monoepistémico es más frecuente y demanda una mayor atención en los contenidos y en la forma en que estos son abordados en el aula de clases; mientras que un ambiente multilingüe y multiepistémico es menos frecuente y



requiere la diversificación de los contenidos que le permitan a los estudiantes una mejor comprensión de su entorno y una apropiada integración social y cultural, no sólo dentro de la propia comunidad sino en contextos diferentes.

Este último aspecto, el de la integración sociocultural de lo diverso, debería ser considerado como un elemento central en todos los espacios donde la educación formal está presente, puesto que las sociedades actuales no son ajenas a la multiculturalidad y a la interculturalidad; al empleo de más de una lengua y, por lo tanto, a distintas formas de entender e interactuar con el mundo. No obstante, el tratamiento de lo diferente presenta un interés escaso y es un tema que debe concedérsele mayor impulso desde la esfera de la planeación curricular, así como en las prácticas cotidianas de formación.

Las actuales generaciones de profesionales de la educación están cada vez más involucradas en las nuevas dinámicas sociales y culturales, puesto que están cada vez más inmersas en los avances de la tecnología mientras siguen en contacto con las tradiciones y costumbres de sus comunidades de origen. De manera opuesta, la población en general tiende a abandonar sus comunidades en busca de oportunidades laborales, teniendo que adoptar una nueva lengua, nuevas tradiciones y costumbres.

En el trayecto de su formación, los estudiantes normalistas de pueblos originarios atraviesan un proceso de desarrollo personal que trastoca más que sólo sus conocimientos, habilidades y actitudes para la docencia. También se vuelven más sensibles a las problemáticas locales y personales en sus comunidades de origen y en sus grupos de práctica. La reflexividad en este nivel abarca desde el reconocimiento del papel del propio docente en formación dentro de las dinámicas sociales y culturales, hasta la intervención de aquellas



situaciones problemáticas que son capaces de identificar y abordar, conforme a sus capacidades.

Las estudiantes que se acompañaron a lo largo de este estudio identificaron y trataron de resolver problemáticas como el desplazamiento lingüístico y la revaloración de la lengua y la cultura. Su trabajo ejemplifica muy bien lo que se requiere de un profesional de la docencia en una comunidad originaria. Algunas dificultades que reconocieron fueron algunas lagunas en el conocimiento de la lengua y el manejo aún inadecuado de las herramientas pedagógicas, pero también se reconoció la responsabilidad de realizar una intervención para revertir el deterioro lingüístico y cultural. La autoconciencia es un factor que se desarrolla en este proceso de reflexión sobre las problemáticas y la responsabilidad educativas.

El hábito de la reflexividad en el aula y en el entorno escolar representa una herramienta que permite contrarrestar las carencias estructurales y/o funcionales en la escuela, pero también es un elemento que permite al profesional docente innovar en su práctica, empleando un programa de acción planeado y organizado. En este proceso donde se adquiere un conocimiento práctico y conciencia de parte de los actores involucrados, también se avanza en la generación un conocimiento más elaborado en los intercambios que ocurren en los distintos espacios de socialización.

Los conocimientos y las habilidades surgidas del hábito de la reflexividad en la práctica educativa, concuerda con el enfrentamiento del profesor con diferentes situaciones problemáticas. Esto significa que la adquisición de nuevas herramientas a partir del empleo de la reflexividad sólo es posible al enfrentar situaciones novedosas y evaluar el propio desempeño. Es evidente que la



capacidad reflexiva está presente en la mayoría de los profesores, pero muchos de ellos no tienen plena conciencia de su manejo y por consiguiente de su desarrollo.

Algunas de las características que desarrolla el profesional reflexivo son cualidades apreciadas en el ámbito de la docencia, siendo que en muchos casos éstas se toman como una característica innata. Algunas características como la empatía, la solidaridad o el liderazgo son atribuidas a los profesores, pero muchas de ellas se desarrollan en los distintos espacios de formación, en las comunidades y las escuelas de práctica, y en el trayecto personal que cada uno atraviesa para llegar a ser profesor. El mismo proceso de llevar a cabo una investigación como la presente, el acercamiento a las personas, a las comunidades y compartir con ellos sus costumbres y tradiciones, han creado una posibilidad de cambio y el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales. El intercambio de ideas en un medio abierto, diverso y flexible favorece el establecimiento de nuevos vínculos.

A través de mi participación como investigadora pude trascender en diferentes niveles. En el primero pude reconocer la interacción con los estudiantes y profesores durante el desarrollo de las capacidades reflexivas. En este espacio tuve la posibilidad de hacer evidente ante las practicantes la existencia de la reflexividad en el trabajo cotidiano. Siempre que fue posible, se les planteó vías alternativas para continuar el desarrollo de la reflexividad, perfeccionar su práctica y recuperar la experiencia de mejor manera. Hasta este momento mi intervención tuvo un papel externo, pero supera ya el nivel de simple observadora.



En el siguiente nivel pude reconocer la iniciativa de las estudiantes por desarrollar sus capacidades reflexivas de manera autónoma. En este momento las estudiantes se alejan no sólo de sus tutores y profesores, también se adentran por su cuenta en la experiencia docente. Sus continuas inmersiones y la retroalimentación que obtienen de sus pares y de los profesores, les permiten abordar su labor cada vez con mayor autonomía y libertad. Mi participación, aunque alcanza una mayor profundidad, también tiene una menor influencia en el trabajo de las estudiantes. Cada vez más el trabajo depende de ellas.

Finalmente, también logré reelaborarme a partir de la experiencia. Cada paso que caminé para alcanzar una mayor comprensión de la práctica reflexiva avanzó de la mano de elaboraciones conceptuales y su articulación con las observaciones y las premisas teóricas. Si bien este proceso se puede continuar de manera indefinida, el tiempo de desarrollo de esta tesis de doctorado fue suficiente para entender las pautas que se siguen en la formación de docentes normalistas y en el desarrollo de la reflexividad durante su formación inicial.

La diversidad cultural, pese a que se ha discursado en el currículo, deja muchos elementos a la interpretación de quienes implementan los planes y programas de estudio. La diversidad cultural, las lenguas y las tradiciones son un bien común que requiere de un tacto suave para respaldar su preservación, pero también requiere de una acción firme y decidida que permita afrontar las dificultades que se atraviesan. La mirada de un pueblo, la forma en que se conecta con la realidad está basada en el sistema de comunicación ancestral, la lengua, y en las convenciones sociales, como las tradiciones y las costumbres. Es indispensable que se consideren estos aspectos en el desarrollo de los planes y programas de nivel nacional, de forma que los pueblos originarios no sigan siendo excluidos.



REFERENCIAS

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Arciniegas, D. y García, G. (2007). Metodología para la planificación de proyectos pedagógicos de aula en la educación inicial. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 7(1), 1-37.
- Area, M. (1993). *Unidades didácticas e investigación en el aula. Un modelo para el trabajo colaborativo entre profesores*. Las Palmas de Gran Canaria, España: M.R.P. Tamonante.
- Arnau, J. y Bono, R. (2008). Estudio longitudinales de medidas repetidas. Modelos de diseño y análisis. *Escritos de Psicología* 2 (1), 32-41.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2017). *Anuario estadístico 2016-2017, licenciatura y posgrado*. Dirección general de planeación y desarrollo. Dirección de información y análisis. CDMX, México: ANUIES.
- Ávila, M. (2004). *Formación de profesores. Estructura curricular y práctica*



docente. Toluca, México: ISCEEM.

Ballesteros, M. (2011). Presentación: el origen de la flor comunal. En J. Rendón (Autor), *La Flor Comunal. Explicaciones para interpretar su contenido y comprender la importancia de la vida comunal de los pueblos indios* (p. 9). Oaxaca, México: CMPIO.

Baronnet, B. (2010). De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México. En: S. Velasco y A. Jablonska (Coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates tendencias, problemas, desafíos*. (pp. 245-272). Distrito Federal, México: UPN.

Bautista, E. y Briseño, L. (2010). La educación indígena en Oaxaca, entre la Pedagogía y la Política. *Matices* 5(11), 133-146.

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Distrito Federal, México: Paidós.

Briseño, J. (2013). La formación de educadores comunales. *Cuadernos del sur. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 34, 29-37.

Calderón, Y. (2016). Planificación por centro de interés. Recuperado de <http://educaresunvalor.blogspot.com/2016/06/planificacion-por-centro-de-interes.html>

Cantillo, B. y Calabria, M. (2018). *Acompañamiento pedagógico: Estrategia para la práctica reflexiva en los docentes de tercer grado de básica primaria*



(Tesis de maestría). Universidad de la Costa CUC, Barranquilla, Colombia.

Carrillo, A., Jiménez, M. E. y Montero, G. (2017). La escuela ikoots de San Mateo del Mar, Oaxaca: una experiencia intercultural con vuelo propio y sus ecos en la educación superior. En E. B. Velázquez y M. L. Quintero (Coords.), *Realidades interculturales: Miradas hacia el género y la educación* (pp. 33-62). Distrito Federal, México: UAEM y Castellanos Editores.

Carrizales, C. (1991). *El filosofar de los profesores*. Culiacán, México: UAS.

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Contus.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CDI (2012). *Instituto Nacional Indigenista - Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 1948-2012*. Distrito Federal, México: CDI.

Consejo Nacional de Fomento Educativo, CONAFE (2006). *El uso de las lenguas II*. Distrito Federal, México: CONAFE

Coronel, D. (2006). *Zapotecos de los Valles Centrales de Oaxaca*. Distrito Federal, México: CDI.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Dewey, J. (2000). *Experiencia y educación*. Distrito Federal, México: Losada.



- Díaz, F. (2004). Comunidad y comunalidad. *Culturas populares e indígenas. Diálogos en la acción*, 365-373.
- Dietz, G. (2000). Entre Estado-Nación y comunidad indígena: la identidad del magisterio bilingüe purépecha en México. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 11(2). Recuperado de <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1002/1037>
- Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: An Anthropological Approach*. Münster, Germany: Waxmann.
- Dietz, G. (2010). Comunalidad e interculturalidad: por un diálogo entre movimiento indígena e institución “interculturalidad” *Columna*, 12-16. Recuperado de https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/9081/co1_p12-16_2010-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana* 6(1), 3-26.
- Dietz, G. (2013). Comunidad e interculturalidad. Entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad. En B. Baronnet y M. Tapia (Coords.). *Educación e interculturalidad: política y políticas* (pp. 177-199). Cuernavaca, México: CRIM-UNAM.



Dietz, G. y Mateos, L. S. (2010) La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Cuicuilco*, núm. 48, 107-131.

Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Distrito Federal, México: SEP-CGEIB.

Domingo, A. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo* (Tesis de doctorado). Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, España.

Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken, Alemania: Publicia.

ENBIO (1999). *Proyecto de creación de la ENBIO*. Oaxaca, México: IEEPO.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Distrito Federal, México: Paidós.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Figueroa, L. (2000). La formación docente en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Latinoamericanos*, 3(01), 117-142.



- Fortoul, M. B. (2013). Retos que plantean el análisis y la valoración de las prácticas docentes a las Escuelas Normales. En P. Ducoing (Coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (pp. 269-294). Distrito Federal, México: IISUE-UNAM.
- Fortoul, B., Güemes, C., Martell, F. y Reyes, M. (2013). Formación inicial de docentes para la educación básica. En P. Ducoing y B. Fortoul (Coords.). *Procesos de formación, volumen I, 2002-2011* (pp. 153-203). Colección Estados del Conocimiento. Distrito Federal, México: ANUIES-COMIE.
- Francisco, E. (2012). *Los conocimientos comunitarios del pueblo ayüük y los contenidos escolares: elementos para la construcción de una didáctica decolonial* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México.
- Galván, L. E. (1997). La formación de maestros en México: entre la tradición y la modernidad. *Revista Educación y Pedagogía*, núm. 17, 51-76. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/17090/14802>
- Galván, L.E. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *Revista História da Educação*, 16(38), 43-62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3216/321627347003.pdf>
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.



Gigante, E. (1994). Políticas mexicanas para la formación de maestros en educación intercultural en México. En *Documentos sobre la formación de maestros y la educación multicultural/intercultural*. Oficina Internacional de Educación - UNESCO.

Gobierno del Estado de Jalisco, (2012). Centro Regional de Educación Normal: Antecedentes. Recuperado 27 de marzo, 2013, de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/centroregionaleducacionnormal/antecedente>

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid, España: Nárcea.

Ibarra, A. (2009). *Reconceptualización y resignificación de la práctica docente indígena y rural: una propuesta de formación* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, Estado de México, México.

Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 6, 487-499.

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA (s/f). El uso social de la escritura en las lenguas indígenas. Recuperado de http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/recursos/campana_nacional_alfabetizacion/folleto_promocional/folleto_lenguas_indigenas_print.pdf



Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. Distrito Federal, México: INEE. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico._Informe_2015_1.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, (2015). Oaxaca. División municipal. Recuperado de http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/territorio/div_municipal.aspx?tema=me&e=20

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, (2010). Oaxaca. Diversidad. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=20>

Iturrieta, S. (2017). Ideas sobre reflexividad en las Ciencias Sociales Latinoamericanas. *Estudios Avanzados*, núm. 27, 72-91.

Knobel, M. y Lankshear, C. (2001). *Maneras de ver: el análisis de datos en investigación cualitativa*. Morelia, México: IMCED.

Korsbaek, L. y Sámano-Rentería, M.A. (2007). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai*, 3(1), 195-224. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/461/46130109/>

La Pesca (2011). Proyecto pedagógico institucional de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”.



- López, A. (2011). Prólogo a la edición de 2002. En J. Rendón (Autor), *La Flor Comunal. Explicaciones para interpretar su contenido y comprender la importancia de la vida comunal de los pueblos indios* (p. 13). Oaxaca, México: CMPIO.
- Maldonado, B. (2013). Comunalidad y responsabilidad autogestiva. *Cuadernos del sur. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 34, 21-27.
- Maldonado, B. (2003). *La comunalidad Indígena*. Recuperado de http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/politica/comunalidad/comunalidad.html
- Marbán, J. L. (2010). *La planeación estratégica desde la docencia reflexiva para la formación inicial en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros* (Tesis de maestría) Universidad Pedagógica Nacional, Distrito Federal, México.
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M.A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. CDMX, México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/108/P3B108.pdf>
- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. En *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 149-157. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a16.pdf>
- Meyer, L. (2010). Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la comunalidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 4(1), 83-103.



Millán, S. (2003). *Huaves. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. Distrito Federal, México: CDI.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, ME (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires, Argentina: ME-OEA.

Montero, G. (2017). *Enseñanza y variación dialectal de la lengua ombeayiüts* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, Estado de México, México.

Murillo, A., Martínez J., Rodríguez, J. L., Pérez, J., y Torres, O. (2014). Moisés Sáenz Garza, transformador de la realidad educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 1(40), 29-44.

Oteiza, F. y Nervi, H. (2008). Las preguntas y decisiones iniciales respecto al porqué generar una propuesta de estándares TIC para la formación inicial docente. En *Estándares TIC para la formación inicial docente: una propuesta en el contexto chileno* (pp. 15-26). Santiago, Chile: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163149s.pdf>

Pacheco, H. (2018). *Actitudes de los estudiantes indígenas hacia las lenguas originarias de Oaxaca, en el contexto formativo de la ENBIO* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, CDMX, México.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: GRAÓ.



Ponce, V. M. (2004). La reflexión de la práctica en la formación inicial. *Educación*, 61-66. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_653/a_8760/8760.pdf

Porlán, R. y Martín, J. (1999). El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Sevilla, España: Diada.

Plan para el Desarrollo Integral, Sustentable y Pluricultural, PDISP (2005). Ayuntamiento Municipal de San Mateo del Mar.

Ramírez-Rosales, V. (2010). El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 98-113.

Rangel, A. (2006). La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 169-176.

Rendón, J. (2011). La Flor Comunal. Explicaciones para interpretar su contenido y comprender la importancia de la vida comunal de los pueblos indios. Oaxaca, México: CMPIO.

Reyes, M. T. (2009). *Representaciones sociales de la práctica educativa de los docentes de la educación normal* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México.



- Reyes, S. y Vásquez, B. (2008). Formar en la diversidad. El caso de la Escuela Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, núm. 53, 83-99.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Ruiz, A. y Quiroz, E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca – México. *Polis. Revista Latinoamericana*, núm. 38, 1-14.
- Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*, núm. 61, 1-25.
- Sandoval, E., Carvajal, A., Gómez, L., Montaña, L. y Villegas, N. (s/f). Tendencias y retos en la formación inicial y el desarrollo profesional docente en el Distrito Federal.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (1997). *Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria*. Distrito Federal, México: SEP
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2002). *Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional*. Licenciatura en Educación Primaria. Distrito Federal, México SEP.



Secretaría de Educación Pública, SEP (2012). *Diversidad cultural y lingüística en México e interculturalidad*. Primer Semestre. Plan de Estudios 2012, Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Secretaría de Educación Pública, SEP (2012a). *Práctica profesional*. Séptimo y octavo semestres. Plan de Estudios 2012, Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Secretaría de Educación Pública, SEP (2012b). *Las lenguas originarias como objeto de estudio I*. Tercer semestre. Plan de Estudios 2012, Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Secretaría de Educación Pública, SEP (2012c). *Producción de textos escritos*. Quinto semestre. Plan de Estudios 2012, Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Secretaría de Educación Pública, SEP (2012d). *El trayecto de Práctica Profesional: Orientaciones para su desarrollo*. Distrito Federal, México: SEP

Secretaría de Educación Pública, SEP (2012e). *Las lenguas originarias y su intervención pedagógica*. Quinto semestre. Plan de Estudios 2012, Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Secretaría de Educación Pública, SEP (2013a). *Planeación educativa*. Segundo semestre. Plan de Estudios 2012, Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.



Secretaría de Educación Pública, SEP (2013b). *Las TIC en la educación*. Segundo semestre. Plan de Estudios 2012, Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Secretaría de Educación Pública, SEP (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. Plan de estudios 2012. Distrito Federal, México: SEP.

Secretaría de Educación Pública, SEP (2016). *Becas*. Recuperado de <https://www.becas.sep.gob.mx/>

Silva, R. B. (2017). Las TIC como herramientas para favorecer la docencia reflexiva en la formación inicial de profesores indígenas: El caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. En R. M. Zapata, R. Dalouh, V. Caballero y A. J. González (Eds.), *Educación, salud y TIC en contextos multiculturales: Nuevos espacios de intervención* (pp. 215-219). Almería, España: Universidad de Almería.

Silva, R. B. (2019). Las prácticas profesionales en la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” y su contribución en la formación inicial de docentes ikoots. En M. E. Jiménez, A. Carrillo y E. Francisco (Coords.), *Experiencias didácticas interculturales con la cultura ikoots: El caso de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, de San Mateo del Mar, Oaxaca* (pp. 185-195). Estado de México, México: UNAM – FES Aragón.

Smeke, Y. (2000). La resistencia: forma de vida de las comunidades indígenas. *El Cotidiano* 16(99), 92-102.



- Tanck de Estrada, D. (2018). La educación en el siglo XVIII. Diccionario de historia de la educación en México. Proyecto CONACyT. Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_22.htm
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona, España: Paidós.
- Taylor, X., Arredondo, A. y Padilla, A. (2016). John Dewey en México: una experiencia compartida del mundo rural. *Espacio* 3(2), 33-63.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Prentice Hall.
- Varela-Villegas, G. (2015). Experimentar la enseñanza. El ensayo pedagógico. *Ensayo y Error*, núm 48, 155-191.
- Yin, R. (1994). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y Métodos*. [versión electrónica traducida al español] Londres, Inglaterra: SAGE Publications.



ANEXOS



ANEXO 1. MAPA CURRICULAR DE LA LEP, 1997

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
MAPA CURRICULAR**

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre	Horas/ Créditos
11. Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano 4/7.0	21. La Educación en el Desarrollo Histórico de México I 4/7.0	31. La Educación en el Desarrollo Histórico de México II 4/7.0	41. Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I 2/3.5	51. Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II 2/3.5	61. Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación III 2/3.5	71. Trabajo Docente I 28/49.0	81. Trabajo Docente II 28/49.0	28/49.0
12. Problemas y Políticas de la Educación Básica 6/10.5	22. Matemáticas y su Enseñanza I 6/10.5	32. Matemáticas y su Enseñanza II 6/10.5	42. Ciencias Naturales y su Enseñanza I 6/10.5	52. Ciencias Naturales y su Enseñanza II 6/10.5	62. Asignatura Regional II 6/10.5			6/10.5
13. Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria 4/7.0	23. Español y su Enseñanza I 8/14.0	33. Español y su Enseñanza II 8/14.0	43. Geografía y su Enseñanza I 4/7.0	53. Geografía y su Enseñanza II 4/7.0	63. Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje 6/10.5			6/10.5
14. Desarrollo Infantil I 6/10.5	24. Desarrollo Infantil II 6/10.5	34. Necesidades Educativas Especiales 6/10.5	44. Historia y su Enseñanza I 6/10.5	54. Historia y su Enseñanza II 6/10.5	64. Gestión Escolar 4/7.0			4/7.0
15. Estrategias para el Estudio y la Comunicación I 6/10.5	25. Estrategias para el Estudio y la Comunicación II 2/3.5	35. Educación Física I 2/3.5	45. Educación Física II 2/3.5	55. Educación Física III 2/3.5	65. Educación Artística III 2/3.5			2/3.5
19. Escuela y Contexto Social 6/10.5	29. Iniciación al Trabajo Escolar 6/10.5	39. Observación y Práctica Docente I 6/10.5	46. Educación Artística I 2/3.5	56. Educación Artística II 2/3.5	66. Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II 4/7.0	79. Seminario de Análisis del Trabajo Docente I 4/7.0	89. Seminario de Análisis del Trabajo Docente II 4/7.0	4/7.0
Horas/semana	32	32	32	32	32	32	32	32
	Actividades principalmente escolarizadas							
	Actividades de acercamiento a la práctica escolar							
	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo							



ANEXO 2. MALLA CURRICULAR DE LA LEPIB, 2012

1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre
<u>El sujeto y su formación profesional como docente</u> 4/4.5	<u>Planeación educativa</u> 4/4.5	<u>Adecuación curricular</u> 4/4.5	<u>Teoría pedagógica</u> 4/4.5	<u>Herramientas básicas para la investigación educativa</u> 4/4.5	<u>Filosofía de la educación</u> 4/4.5	<u>Planeación y gestión educativa</u> 4/4.5	<u>Trabajo de titulación</u> 4/3.6
<u>Psicología del desarrollo infantil (0-12 años)</u> 4/4.5	<u>Bases psicológicas del aprendizaje</u> 4/4.5	<u>Ambientes de aprendizaje</u> 4/4.5	<u>Evaluación para el aprendizaje</u> 4/4.5	<u>Educación física</u> 4/4.5	<u>Diagnostico e intervención socioeducativa</u> 4/4.5	<u>Atención educativa para la inclusión</u> 4/4.5	<u>Práctica profesional</u> 20/6.4
<u>Historia de la educación en México</u> 4/4.5	<u>Prácticas sociales del lenguaje</u> 6/6.75	<u>Procesos de alfabetización inicial</u> 6/6.75	<u>Estrategias didácticas con propósitos comunicativos</u> 6/6.75	<u>Producción de textos escritos</u> 6/6.75	<u>Educación geográfica</u> 4/4.5	<u>Aprendizaje y enseñanza de la geografía</u> 4/4.5	
<u>Panorama actual de la educación básica en México</u> 4/4.5	<u>Álgebra: su aprendizaje y enseñanza</u> 6/6.75	<u>Geometría: su aprendizaje y enseñanza</u> 6/6.75	<u>Procesamiento de información estadística</u> 6/6.75	<u>Educación artística (música, expresión corporal y danza)</u> 4/4.5	<u>Educación artística (artes visuales y teatro)</u> 4/4.5		
<u>Aritmética: su aprendizaje y enseñanza</u> 6/6.75	<u>Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria</u> 6/6.75	<u>Ciencias naturales</u> 6/6.75	<u>Educación histórica en el aula</u> 4/4.5	<u>Educación histórica en diversos contextos</u> 4/4.5	<u>Formación cívica y ética</u> 4/4.5	<u>Formación ciudadana</u> 4/4.5	
<u>Desarrollo físico y salud</u> 4/4.5	<u>Las TIC en la educación</u> 4/4.5	<u>La tecnología informática aplicada a los centros escolares</u> 4/4.5	<u>Inglés A1</u> 4/4.5	<u>Inglés A2</u> 4/4.5	<u>Optativo</u> 4/4.5	<u>Optativo</u> 4/4.5	
<u>Diversidad cultural y lingüística en México e interculturalidad</u> 4/4.5	<u>Procesos interculturales y bilingües en educación</u> 4/4.5	<u>Las lenguas originarias como objeto de estudio I</u> 4/4.5	<u>Las lenguas originarias como objeto de estudio II</u> 4/4.5	<u>Las lenguas originarias v su intervención pedagógica</u> 4/4.5	<u>Investigación educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias</u> 4/4.5	<u>Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales</u> 4/4.5	



La práctica reflexiva como herramienta potenciadora
de la formación inicial docente bilingüe e intercultural

					4/4.5	4/4.5	
<u>Observación y análisis de la práctica educativa</u> 6/6.75	<u>Observación y análisis de la práctica escolar</u> 6/6.75	<u>Iniciación al trabajo docente</u> 6/6.75	<u>Estrategias de trabajo docente</u> 6/6.75	<u>Trabajo docente e innovación</u> 6/6.75	<u>Proyectos de intervención socioeducativa</u> 6/6.75	<u>Práctica profesional</u> 6/6.75	
36 hrs.	40 hrs.	40 hrs.	38 hrs.	36 hrs.	34 hrs.	30 hrs.	24 hrs.
						278 horas	296 créditos

	Psicopedagógico
	Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje
	Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación
	Práctica Profesional
	Optativos
	Lenguas y Culturas de los Pueblos Originarios



**ANEXO 3. CONSTANCIA DE PARTICIPACIÓN EN EL CURSO PILOTO DE
HUAVE, NIVEL A1**

EL INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS, LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO Y LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

OTORGAN LA PRESENTE CONSTANCIA A

Rosario Berenice Silva Banda

Por haber participado en el curso-piloto de huave nivel A1, impartido en las instalaciones de la Unidad de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, del 10 de agosto de 2015 al 29 de julio de 2016, en el marco del proyecto 'Fortalecimiento a las Prácticas de Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Indígenas como Segundas Lenguas'.

Ciudad de México, a 08 de agosto de 2016.

[Firma]
Mtro. Antolín Celote Preciado
DIRECTOR GENERAL ADJUNTO
ACADÉMICO Y DE POLÍTICAS
LINGÜÍSTICAS
INSTITUTO NACIONAL
DE LENGUAS INDÍGENAS

[Firma]
Mtro. Esaiel Herrera Iván Rodolfo
COORDINADOR DEL ÁREA ACADÉMICA 5
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

[Firma]
Dra. Carmen Valverde Valdés
COORDINADORA DE POSGRADO
DE ESTUDIOS MESOAMERICANOS
UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

UNAM POSGRADO Estudios Mesoamericanos



ANEXO 4. GUIÓN DE ENTREVISTA PARA DISEÑADOR CURRICULAR

Introducción: Le agradezco enormemente su disposición para colaborar con los fines de esta investigación doctoral, la cual se encuentra en su etapa inicial. Particularmente me encuentro interesada en estudiar la formación inicial y la práctica docente de los estudiantes normalistas, teniendo a la Reforma Curricular 2012 como uno de sus principales marcos de referencia.

- Para iniciar esta conversación, me puede comentar acerca de:
 - ✓ Su perfil profesional.
 - ✓ Las líneas de investigación que desarrolla.
- ¿Cuál ha sido su participación en la planeación y el diseño de la reforma curricular?
- ¿De qué manera han participado los profesores en la implementación de la reforma curricular?
- ¿Cuál es el papel del docente reflexivo en esta reforma curricular?
- ¿De qué manera influye la práctica reflexiva en el desarrollo de la formación inicial y la práctica docente?
- ¿Cuáles serían algunos mecanismos de acción para promover y fortalecer la práctica reflexiva en las Escuelas Normales?
- ¿Cuáles serían algunos mecanismos de acción para promover y fortalecer la práctica reflexiva en las escuelas primarias?

Cierre: Si no tuviera algo más que agregar, damos por concluida la entrevista, no sin antes agradecerle por su valioso tiempo y por la interesante información que me comparte.



ANEXO 5. GUIÓN DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES NORMALISTAS IKOOTS (5º SEMESTRE)

Introducción: Muchas gracias por brindarme el espacio para conocer parte del trabajo que haces como estudiante de la ENBIO y como practicante en la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”. Quisiera comenzar esta entrevista, preguntándote:

1. Tu nombre, el semestre que estás cursando y de dónde eres originaria.
2. Me gustaría saber cómo se generó en ti la inquietud por ser maestra. ¿Cómo son tus primeros encuentros con la profesión docente?
3. ¿Cada cuánto tiempo vienes a realizar prácticas en la escuela primaria?
4. Cuéntame, ¿Cómo ha sido el proceso de integración a la práctica docente, desde los primeros semestres hasta este momento?
5. Veo que en tu práctica recuperas de manera importante la lengua ombeayiüts, ¿por qué?
6. ¿Qué papel juega el bilingüismo en tu práctica docente? ¿Cómo incorporas las dos lenguas en tu proyecto educativo?
7. ¿Cómo realizas tu planeación didáctica? ¿Desde qué enfoque pedagógico? ¿Considerando cuáles contenidos y recursos?
8. ¿Deseas comentar algo más que te parezca importante?

Cierre: Muchas gracias por darme tu testimonio, el cual es muy valioso para mí. Vendré en posteriores ocasiones, y ojalá me permitas seguir acompañándote, para conocer más sobre tu formación y práctica docente.



ANEXO 6. GUIÓN DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES NORMALISTAS IKOOTS (6º SEMESTRE)

1. ¡Hola! ¿Cómo has estado?
2. Pláticame, ¿Qué proyecto estás trabajando en esta ocasión? ¿En qué consiste tu planeación didáctica para este periodo de prácticas?
3. ¿Cuáles son algunas de las problemáticas o dificultades a las que te has enfrentado durante tu ejercicio docente?
4. ¿Cómo has superado o sobrellevado estas situaciones?
5. He leído un poco sobre el proyecto pedagógico “La Pesca”. Sé que es una guía fundamental para las intervenciones docentes en esta escuela. ¿Podrías platicarme más al respecto? ¿conoces el proyecto? ¿has trabajado con él?
6. ¿Retomas los saberes comunitarios en tu planeación? Cuéntame cómo los desarrollas en tu práctica docente.
7. ¿El próximo ciclo escolar, trabajarás con éste mismo grupo? Si es así, ¿Has pensado en cómo le darás seguimiento?
8. ¿De qué manera estás documentando tus experiencias docentes?
9. Entiendo que después de las estancias de práctica regresan a la Normal y comparten estas experiencias con sus profesores y compañeros de la licenciatura. Cuéntame sobre ese proceso de socialización de la práctica.
10. ¿Cuáles consideras que han sido las principales aportaciones pedagógicas, didácticas, metodológicas, etc., de la ENBIO en tu formación profesional?



ANEXO 7. GUIÓN DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES NORMALISTAS IKOOTS (7º SEMESTRE)

1. ¿Cómo estás? ¿Cómo te has sentido en este ciclo de prácticas docentes?
2. ¿Qué tipo de planeación empleaste en esta ocasión? y ¿A qué necesidades atendió esa propuesta de intervención docente?
3. Cuéntame sobre la actividad que desarrollaste este día, ¿cuál es su propósito?
4. ¿La actividad que desarrollaste estaba contemplada dentro de tu plan de trabajo o surgió como una propuesta alterna?
5. ¿Cuáles son las estrategias didáctico-pedagógicas que han sido más recurrentes a lo largo de este ciclo escolar?
6. ¿Cómo ha sido la participación de tu maestra/o titular en tu proceso de formación?
7. Haciendo un balance, ¿cuáles han sido los logros y las dificultades que has experimentado en este ciclo de prácticas?
8. ¿Cómo ha sido el proceso de vincular lo aprendido en la ENBIO a tu práctica docente en la escuela primaria?
9. Platícame sobre la modalidad de trabajo y la temática que has elegido para titularte.
10. ¿Qué expectativas tienes para el siguiente semestre (el último de la carrera) respecto a tu formación docente, pero también respecto a tu grupo de práctica?



ANEXO 8. GUIÓN DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES NORMALISTAS IKOOTS (8º SEMESTRE)

1. ¡Qué tal! ¿Cómo te va?
2. Pláticame sobre lo que estás trabajando en este periodo de práctica docente: los propósitos, el tipo de planeación, los contenidos, los recursos didácticos, etc.
3. ¿Qué logros has visto con el grupo a lo largo de estos dos años de acompañamiento?
4. ¿Qué te hizo falta realizar? ¿Cuáles son las actividades que aún quedaron pendientes?
5. ¿Consideras que tu práctica docente impulsa el desarrollo de una educación bilingüe? ¿Por qué?
6. ¿Crees que has contribuido al fortalecimiento de la identidad cultural de los niños ikoots? ¿Por qué?
7. ¿De qué manera han contribuido las estancias de práctica en tu formación inicial docente?
8. ¿Cuáles son los aprendizajes más significativos que te llevas de tus prácticas profesionales en esta escuela?
9. A tu parecer, ¿cuáles son las prácticas educativas más sobresalientes de esta primaria? y ¿De qué manera han fortalecido tu formación y práctica docente?
10. ¿Cuáles consideras que son las áreas en la que hace falta trabajar para mejorar la educación en esta escuela?



ANEXO 9. GUIÓN DE ENTREVISTA PARA DOCENTES DE LA ENBIO

- Protocolo de presentación
- Preguntas guía:
 1. Dígame, por favor, ¿Cuál es su nombre?
 2. Cuénteme, ¿Pertenece a alguna cultura originaria? ¿Cuál?
 3. ¿Es hablante de su lengua nativa o de alguna otra?
 4. ¿Cuál es su formación académica?
 5. ¿Cómo se inició en la profesión docente?
 6. ¿Qué función ocupa en la ENBIO?
 7. ¿En qué año se integró a esta Escuela Normal? ¿En qué circunstancias ocurrió este hecho?
 8. Platíqueme sobre su trayectoria en esta institución
 9. Dada su experiencia en el trayecto de práctica profesional, quisiera que me compartiera cómo transcurre el proceso de formación de un estudiante en dicho trayecto, desde su ingreso hasta su egreso.
 10. Desde su perspectiva, ¿Cuál es la importancia de la práctica profesional en la formación inicial docente?
 11. Considerando las experiencias docentes de los estudiantes, ¿Cuáles son los elementos de su práctica que deben fortalecerse?
 12. Dado que la práctica docente no sólo es una actividad procedimental sino también implica un ejercicio intelectual ¿A través de qué vías el estudiante



tiene la oportunidad de hacer un ejercicio de reflexión respecto a la práctica que va desarrollando?

13.No había presenciado una dinámica de trabajo donde varios profesores estuviesen presentes al mismo tiempo en el aula ¿Cuál es la forma de organización de los maestros en las plenarios de socialización?, y ¿A qué atiende esta forma de trabajo?

14.¿Cuáles son los tipos de planeación que pueden proponer los estudiantes para el desarrollo de su práctica docente?, ¿Cuáles son las características más sobresalientes de cada una?

- Agradecimiento por las facilidades otorgadas para la realización de la entrevista.



ANEXO 10. GUIÓN DE ENTREVISTA PARA PROFESORES TITULARES DE GRUPO DE PRÁCTICA

- Protocolo de presentación
- Preguntas guía:
 1. Dígame, por favor, ¿Cuál es su nombre?
 2. ¿Cuál es su formación académica?
 3. ¿Desde cuándo trabaja en educación primaria?
 4. ¿En que año se incorporó en la Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”?
 5. ¿Es originario de San Mateo del Mar?
 6. ¿Habla usted la lengua ombeayiüts?
 7. Platíqueme del rol que desempeña la estudiante de la Normal durante su estancia de práctica aquí, en la escuela primaria.
 8. ¿La practicante trae una planeación? ¿De qué tipo? ¿Se ajusta a las necesidades del grupo?
 9. ¿De qué manera se incorpora ella al trabajo que usted lleva con el grupo?
 10. ¿Cómo se organiza el trabajo docente entre usted y ella?
 11. ¿Cuál(es) cree usted que son las situaciones inciertas, conflictivas o problemáticas a las que se puede enfrentar la estudiante normalista durante su práctica en este ciclo escolar?
 12. ¿De qué manera usted cree que ella podría solucionar estas situaciones conflictivas o problemáticas?



13. ¿Qué expectativas tiene sobre la práctica de la estudiante?
14. ¿De qué manera considera que usted y la escuela primaria pueden contribuir para que se concreten esas expectativas?
- Agradecimiento por las facilidades otorgadas para la realización de la entrevista.



ANEXO 11. FORMATO DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

I. DATOS GENERALES					
Fecha:		Hora de inicio:		Hora de término:	
Escuela:					
Grado:		Turno:			

II. DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN	
Hora	Hechos

III. COMENTARIOS



ANEXO 12. CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE LA LEPIB



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA



Estimado(a) estudiante:

El presente cuestionario forma parte de una investigación doctoral que tiene como propósito indagar sobre el desarrollo de las prácticas docentes de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, pertenecientes a la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), durante su estancia en las escuelas primarias. Este instrumento pretende recoger algunas de las experiencias docentes más significativas de los estudiantes, y la influencia de la Escuela Normal y de la escuela de práctica en este proceso de formación inicial. Su finalidad es estrictamente académica, por lo que se garantiza la confidencialidad de las respuestas aquí vertidas. Tu colaboración es muy importante, por ello recibe de antemano mi más sincero agradecimiento.

Instrucciones:

Lee con atención y marca con una "X" o explica, según lo requiera la pregunta.

Nota: De ser necesario puedes ampliar tus respuestas al reverso de la hoja.

I. Datos generales

- Nombre completo: _____
- Sexo: F___ M___
- Estado civil: _____
- Edad: _____
- Semestre que cursas: _____
- ¿Cuentas con el apoyo de una beca escolar? Sí _____ No _____
- En caso de contar con una beca, ¿de qué institución la recibes?

- ¿A qué pueblo originario perteneces?

- ¿Hablas alguna lengua originaria? Sí___ No___ ¿Cuál? (especificar la variante)

- Nivel de dominio de la lengua originaria.



Oralidad: Poco_____ Regular_____ Mucho_____

Escritura: Poco_____ Regular_____ Mucho_____

II. Sobre la formación inicial docente en la ENBIO

1. De las asignaturas que cursas o que cursaste en la licenciatura, ¿cuáles han sido las más provechosas para el desarrollo de tus prácticas en la escuela primaria?

2. Argumenta tu respuesta anterior:

3. ¿Consideras que tu formación en la ENBIO te ha brindado las herramientas necesarias para insertarte y desarrollar tu práctica en la escuela primaria?
Sí_____ No_____

4. Argumenta tu respuesta anterior:

5. ¿Qué papel desempeñan los profesores de la ENBIO en la mejora de tu práctica docente?



6. Describe cuál ha sido el medio (diario de campo, registros fotográficos, relatos pedagógicos, plenarios de socialización, etc.) que te ha permitido analizar y reflexionar mejor sobre el ejercicio de tu práctica docente:

III. Sobre la práctica docente en la escuela primaria

1. ¿Qué tipo de planeación aplicas para tu intervención frente a grupo?

2. ¿Por qué has elegido este tipo de planeación?

3. Durante tu periodo de práctica, ¿has detectado problemáticas que estén afectando el curso de tu práctica docente? a. Sí_____ b. No_____

4. ¿Qué tipo de problemáticas son?

5. ¿Cómo has enfrentado estas problemáticas?



6. ¿Qué papel juega el profesor titular de la escuela primaria en la mejora de tu práctica docente?

IV. Sobre la titulación

1. ¿Has decidido la modalidad por la cual te titularás? a. Sí _____ b. No _____
¿Debido a que no has decidido?

Si respondiste de manera afirmativa a la pregunta anterior:

2. ¿Cuál es la modalidad de titulación que elegiste?

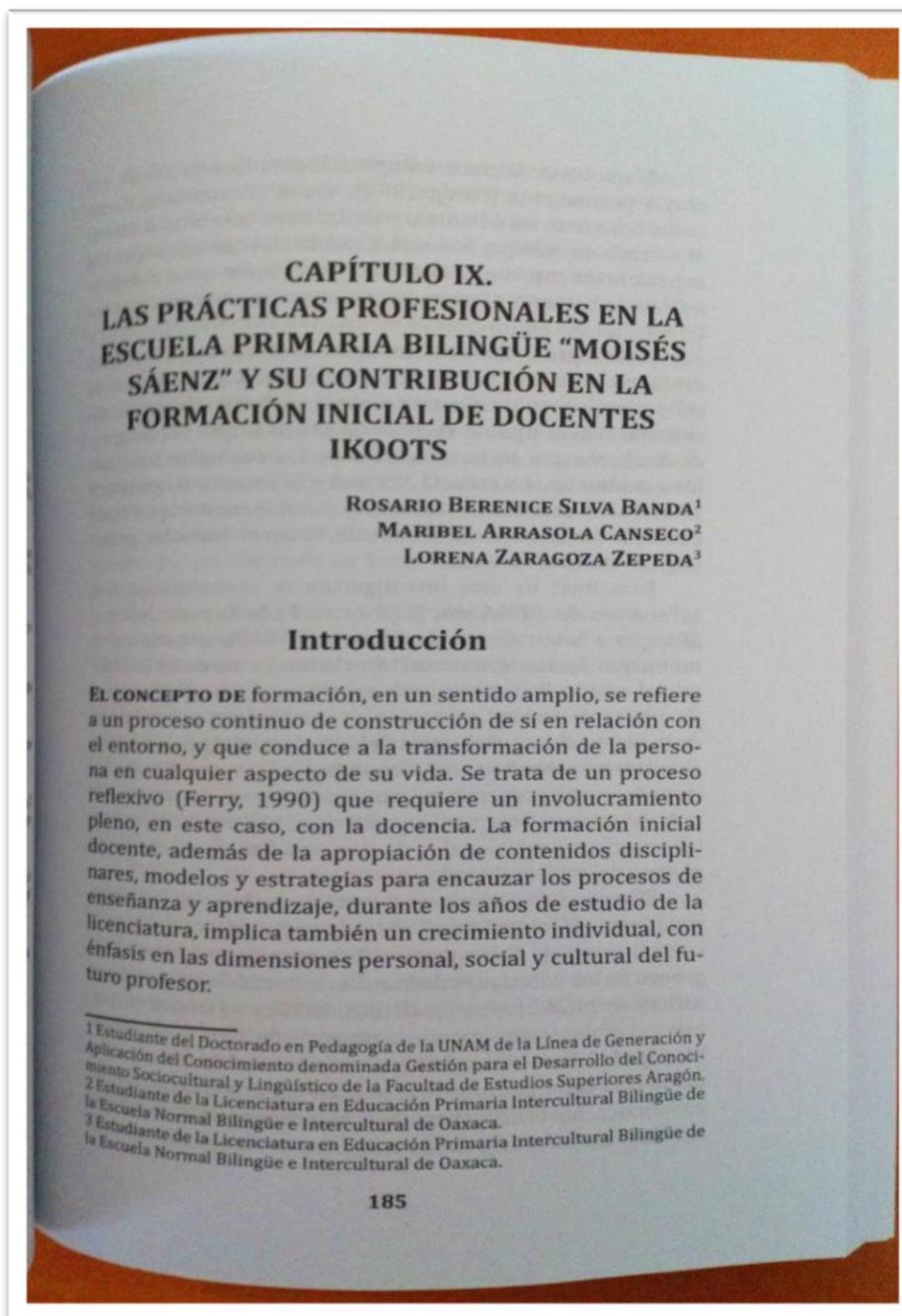
3. ¿Por qué elegiste esta modalidad?

4. ¿Qué expectativas tienes sobre tu trabajo de titulación?

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!



ANEXO 13. CAPÍTULO IX “LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE “MOISÉS SÁENZ” Y SU CONTRIBUCIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES IKOOTS”





ANEXO 14. PORTADA Y CONTRAPORTADA DEL LIBRO “EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS INTERCULTURALES CON LA CULTURA IKOOTS: EL CASO DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE “MOISÉS SÁENZ” DE SAN MATEO DEL MAR, OAXACA”

